VOLUME 16 - EDIÇÃO 16 30 DE ABRIL DE 2024 ISSN 25959042

PROJETOS E PROJEÇÕES



iteqescolas.com.br

ITEQ ESCOLAS



Homenagem à Professora Maria José

Hoje, prestamos homenagem a uma luz brilhante que iluminou nossas vidas e mentes. Nossa querida professora, coordenadora, diretora e gestora Maria José partiu deste mundo, abandonando um legado de sabedoria, bondade e inspiração.

Maria José não era apenas uma educadora exemplar, mas também uma fonte de encorajamento e apoio para todos os que tiveram o privilégio de conhecê-la. Sua paixão pelo ensino era evidente, em cada sorriso caloroso e em cada palavra de incentivo. Ela não apenas transmitiu conhecimento, mas também cultivou o amor pelo aprendizado com sua paciência infinita e dedicação incansável.

Além de ser uma mestra exemplar, era uma amiga e mentora para muitos. Sua porta sempre estava aberta, e seu coração sempre disposto a ouvir e aconselhar. Ela tocava a vida das pessoas, deixando uma marca indelével em cada um de nós.

Embora estejamos profundamente entristecidos com sua partida, sabemos que o seu espírito viverá para sempre em nossas memórias e nos valores que ela nos ensinou. Seu legado perdurará através das gerações, inspirando outros a seguirem seus passos e acreditarem no poder da educação.

Hoje, nos despedimos de uma professora, coordenadora, diretora e gestora extraordinária, mas seu impacto perdurará enquanto suas lições ecoarem em nossos corações. Que seu amor pelo ensino e sua gentileza continuem a inspirar todos os que tiveram a honra de conhecê-la.

Descanse em paz, querida Maria José. Você sempre será lembrada com carinho e gratidão.

EDITORIAL

Implementando Educação Financeira nas Escolas: Investindo no Futuro Financeiro dos Alunos

O implementação da educação financeira nas escolas é mais do que uma simples adição ao currículo; é um investimento estratégico no futuro financeiro e bem-estar dos alunos. Esta discussão destaca a importância e os benefícios de introduzir a educação financeira desde cedo no ambiente escolar, como por exemplo:

Preparação para a Vida Adulta: A vida adulta é repleta de decisões financeiras complexas, desde gerenciar despesas cotidianas até planejar para o futuro. Ao integrar a educação financeira nas escolas, estamos equipando os alunos com as habilidades e o conhecimento necessários para enfrentar esses desafios de forma eficaz.
Redução do Endividamento e da Insegurança Financeira: O endividamento excessivo e a falta de compreensão financeira são problemas significativos em muitas sociedades. Ao ensinar conceitos como orçamento, poupança e investimento, as escolas podem ajudar a reduzir a probabilidade de os alunos enfrentarem problemas financeiros no futuro.
Empoderamento e Autonomia: A educação financeira capacita os alunos a tomarem decisões informadas sobre seu dinheiro. Isso promove a autonomia e a independência financeira, permitindo que os alunos tenham mais controle sobre seu futuro financeiro.
Promoção da Igualdade de Oportunidades: A falta de acesso à educação financeira pode perpetuar desigualdades socioeconômicas. Ao garantir que todos os alunos tenham acesso a essa educação, independentemente de sua origem socioeconômica, as escolas estão promovendo a igualdade de oportunidades e preparando os alunos para o sucesso em uma sociedade cada vez mais complexa.
Contribuição para o Bem-Estar Social e Econômico: Indivíduos financeiramente alfabetizados não apenas têm uma vantagem pessoal, mas também contribuem para o bem-estar econômico da sociedade como um todo. Ao promover uma população mais financeiramente saudável, as escolas estão desempenhando um papel vital na construção de uma comunidade mais próspera e resiliente.
A implementação da educação financeira nas escolas não é apenas uma medida educacional, mas sim um investimento no futuro financeiro e na qualidade de vida dos alunos. Ao fornecer-lhes as ferramentas e o conhecimento necessários para administrar suas finanças com sucesso, estamos capacitando a próxima geração a alcançar seus objetivos financeiros e construir um futuro sólido e sustentável.

Renato Eduardo Natale
Diretor Comercial

EXPEDIENTE

1- **POLÍTICAS PÚBLICAS E A DESIGUALDADE RACIAL NO BRASIL**
ADRIANA AMANDA DOS SANTOS BISPO

2- **EXPLORANDO A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA**
ALESSANDRA FERREIRA MOREIRA

3- **A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ALINE RENATA DE OLIVEIRA

4- **A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ANA PAULA DE JESUS SILVA GONÇALVES

5- **MÚSICA POPULAR BRASILEIRA E O ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL**
ANDRÉIA MACIEL VIEIRA LIMA ROCHA

6- **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA INFÂNCIA: COMO A TECNOLOGIA AJUDA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**
ANDRÉIA NUNES SAPUCAIA TOSI

7- **TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E A INCLUSÃO ESCOLAR**
ARIANE BEZERRA CUSSATTO SCARASSATI

8- **LITERATURA INFANTIL**
CAROLINE FINOTTO RULLO

9- **A RELAÇÃO ENTRE BRINCADEIRAS E APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
CATIA BORGES DA ROCHA

10- **A ARTE DE CONTAR HISTÓRIA**
CLEUCI ANDRADE LOPES LUNA

11- **O ENSINO DA MATEMÁTICA ATRAVÉS DOS JOGOS E A IMPORTANCIA DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
CRISTIANO DA SILVA HINTZE

12- **A ESCOLA INCLUSIVA**
DAIANE SANTOS MENEZES LUCAS

13- **A IMPORTÂNCIA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
DANIELA TORQUATO BOMFIM

14- **A MÚSICA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM**
DENISE VENCESLAU DE OLIVEIRA BUENO

15- **A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LÚDICO A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM**
ELDENOURA EVANGELISTA DA COSTA SOUZA

16- **A VIVÊNCIA E A CONSTRUÇÃO DE ATIVIDADES CORPORAIS E RECREATIVAS, O ESPAÇO LÚDICO NA SALA DE AULA, O JOGO, O BRINQUEDO E A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**
ELIETE CORDEIRO LAMEIRÃO FRANCO

17- **QUAL A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA INFÂNCIA**
ELIVANDA FONSECA COELHO

18- **AS ONDAS FEMINISTAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA OS DIREITOS DAS MULHERES NA CONTEMPORANEIDADE**
FERNANDA LIMA MARQUES

19- **DA ALCOVA AO PARLAMENTO: UM JOGO DE OPOSTOS NA OBRA DE MACHADO**
GABRIEL LINHARES DIAS

20- **EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE**
GICELIA GALDINA DOS SANTOS

21- **EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA: "A FOTOGRAFIA COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM SOCIOCULTURAL E ARTÍSTICA"**
GISELE SOARES

22- **JOGOS E PARQUE: ESPAÇO PARA INCLUSÃO**
GLAUCY ANNE CARDOSO ARRUDA DOS SANTOS

23- **A INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA. DESENVOLVENDO A AUTOESTIMA DE ALUNOS COM TEA**
HELOISA EDMILLA NOGUEIRA DA SILVA

24- **A MAGIA E O ENCANTAMENTO NA ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS**
HEVELYN HERDINA ROLIM

25- **A IMPORTÂNCIA DO CONTO DE FADAS NA ALFABETIZAÇÃO**
IOLANDA DOS SANTOS CORRÊA BERNARDINO

26- **A INCLUSÃO DA CRIANÇA DEFICIENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DA LUDICIDADE**
JAQUELINE DA SILVA CARVALHO

27- **A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO VISUALIDADE ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
JULIANA LINO DOS SANTOS FERREIRA

28- **DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR**
JULIANA XAVIER ELIAS VERONEZE

29- **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS SEUS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO**
KAROLINA FERNANDES DE LIMA SGARABOTO

30- **MUSEU AFRO- BRASILEIRO: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**
LENILDA DA SILVA

31- **O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL – UM BREVE HISTÓRICO**
LENISE TEIXEIRA LOPES

32- **ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LENY RAIMUNDA PINTO SANTOS

33- **A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LETÍCIA THAINARA JOVANOVICH ALMEIDA

34- **A RELAÇÃO ENTRE BRINCADEIRAS E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LILIANE PIRES DE OLIVEIRA FRANÇA

35- **ARTES VISUAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS CONSIDERANDO AS ILUSTRAÇÕES DOS LIVROS**
LUANA VIEIRA DE OLIVEIRA

36- **O LÚDICO NA ESCOLA**
LUCAS GOMES SOUZA

37- **ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ENFOQUE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**
LUCAS MOÇO LEUTWILER DI GIACOMO OLIVEIRA

38- **A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS**
LUCIMARA FAUSTINO DOS SANTOS LIMA

39- **A INFLUÊNCIA DOS CONTOS DE FADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARIA DE LOURDES FERREIRA

40- **UM OLHAR SOBRE A SÍNDROME DE ASPERGER**
MARIA GILMA NASCIMENTO AZEVEDO

41- **A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NAS ESCOLAS**
MARIA IZABEL DA PENHA CORTIZIO

42- **AS TÉCNICAS ARTÍSTICAS E SUAS INTERFERÊNCIAS NO COTIDIANO ESCOLAR E COMO FORMA DE TERAPIA**
MARILENE DE SOUZA OSIRO

43- **BRASÍLIA E A IDEIA DE CONSTRUIR UMA CAPITAL NO INTERIOR DO BRASIL**
MARLENE AYAKO DOMENI

44- **OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM SALAS MULTIETÁRIAS E A DIVERSIDADE DE DISTÚRBIOS E TRANSTORNOS**
MINIRRA DE SOUSA

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

46- **DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TRANSFORMAÇÕES NECESSÁRIAS**
POLIANA CRISTINE DA SILVA PEREIRA

47- **EXPLORANDO A INTEGRAÇÃO DA CULTURA DIGITAL NO AMBIENTE EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO**
ROBERTA DE FREITAS LEAL STANZANI

48- **ARTES VISUAIS E ENSINO**
RUTH COSTA DA ROZA RIBEIRO

49- **GESTÃO ESCOLAR, DEMOCRACIA E ENSINO**

SANDRA BARBOSA DE ALMEIDA

50- **A LUDICIDADE E AS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SANDRA IZABEL ADÃO SALVIANO

51- **JOGOS E BRINCADEIRAS AFRICANAS**
SARA ROSILENE CARDOZO DA SILVA

52- **A CULTURA INDÍGENA DENTRO DAS ESCOLAS**
SILVANA DOS SANTOS DE LIMA

53- **IMPORTÂNCIA DO TEATRO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
SILVANA EUCLIDES SERAFIM DA CONCEIÇÃO

54- **AS BRINCADEIRAS E O PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SIMONE DE PAULA ISIDORO

55- **A POESIA E A FORMAÇÃO DE LEITORES**
SIRLENE NUNES DE SOUZA PEREIRA

56- **A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**
SOLANGE APARECIDA SOARES COSTA

57- **A ARTE NO PROCESSO CIVILIZATÓRIO DO HOMEM**
SOLANGE CRISTINA MACHADO GOMES

58- **A RELAÇÃO ENTRE A AFETIVIDADE E O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR**
SUELI APARECIDA SCARPARO MALVONE

59- **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA NO PROCESSO EDUCACIONAL**
TÁTILA LÚCIA PAVANELLI DE SANTANA PEREIRA

60- **O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
TELMA DE FÁTIMA IGLESIAS DOS SANTOS

61- **O RACISMO E OS IMPACTOS NA CONVIVÊNCIA ESCOLAR**
THAÍS URBINI EUGÊNIO

62- **A PSICOLOGIA DOS CONTOS DE FADAS**
VANESSA VOLPI MACHADO

63- **A ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO, LEITURA E SUASESTRATÉGIAS SIGNIFICATIVAS**
VIVIANE MENEZES DE SOUZA

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

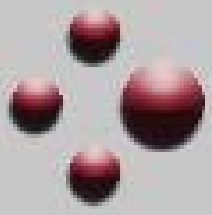
ITEQ ESCOLAS
Rua Lagoa Taí Grande, 91
São Paulo – SP – CEP: 08290-500
Tel: (11) 2074-5110

30 de abril 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. 16, n. 16 (abr. 2024) – São Paulo: Iteq, 2024.

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

1. Arte - Processo civilizador. 2. Desigualdade racial. 3. Organização do currículo. 4. Poesia. 5. Políticas públicas. 6. Teatro. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDD 370
CDU 37

Paula Soares – Bibliotecária – CRB-8/7605



APRESENTAÇÃO

Educação Financeira nas Escolas.

A educação financeira desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos responsáveis e capazes de lidar com os desafios financeiros da vida cotidiana. Uma das maneiras mais eficazes de promover essa conscientização é através da implementação de programas de educação financeira nas escolas.

Ao introduzir conceitos financeiros desde cedo, as escolas não apenas capacitam os alunos a tomar decisões financeiras mais informadas, mas também os preparam para enfrentar os desafios econômicos do mundo real, uma das principais vantagens da educação financeira nas escolas é que ela cria uma base sólida de conhecimento financeiro desde a infância. Os alunos aprendem sobre tópicos como orçamento pessoal, poupança, investimento, crédito e endividamento, entre outros, tornando essas habilidades são essenciais para o sucesso financeiro a longo prazo.

A educação financeira nas escolas ajuda a combater o problema crescente do endividamento entre os jovens. Ao aprender sobre o impacto das dívidas e as melhores práticas para evitá-las, os alunos estão mais bem preparados para tomar decisões financeiras responsáveis ao longo da vida.

Outra vantagem significativa é que a educação financeira nas escolas promove a igualdade de oportunidades. Muitas vezes, indivíduos de famílias com menor renda têm menos acesso a recursos e informações sobre educação financeira. Ao incorporar esse tema no currículo escolar, as escolas garantem que todos os alunos tenham acesso a esse conhecimento crucial, independentemente de sua origem socioeconômica.

Além disso, os benefícios da educação financeira se estendem além da vida pessoal dos alunos. Ao se tornarem adultos financeiramente alfabetizados, os alunos estão mais bem equipados para contribuir positivamente para a economia e para a sociedade como um todo.

Com isso, a educação financeira nas escolas é fundamental para capacitar os alunos a administrar suas finanças de forma responsável, tomar decisões informadas e construir um futuro financeiro sólido. Ao implementar programas de educação financeira, as escolas estão investindo no desenvolvimento pessoal e no sucesso econômico de seus alunos, preparando-os para uma vida de independência financeira e prosperidade.

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

SUMÁRIO

1- **POLÍTICAS PÚBLICAS E A DESIGUALDADE RACIAL NO BRASIL**
ADRIANA AMANDA DOS SANTOS BISPO.....14

2- **EXPLORANDO A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA**
ALESSANDRA FERREIRA MOREIRA 22

3- **A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ALINE RENATA DE OLIVEIRA 28

4- **A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ANA PAULA DE JESUS SILVA GONÇALVES 33

5- **MÚSICA POPULAR BRASILEIRA E O ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL**
ANDRÉIA MACIEL VIEIRA LIMA ROCHA.....39

6- **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA INFÂNCIA: COMO A TECNOLOGIA AJUDA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**
ANDRÉIA NUNES SAPUCAIA TOSI.....46

7- **TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E A INCLUSÃO ESCOLAR**
ARIANE BEZERRA CUSSATTO SCARASSATI 53

8- **LITERATURA INFANTIL**
CAROLINE FINOTTO RULLO 58

9- **A RELAÇÃO ENTRE BRINCADEIRAS E APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
CATIA BORGES DA ROCHA.....65

10- **A ARTE DE CONTAR HISTÓRIA**
CLEUCI ANDRADE LOPES LUNA.....71

11- **O ENSINO DA MATEMÁTICA ATRAVÉS DOS JOGOS E A IMPORTANCIA DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
CRISTIANO DA SILVA HINTZE.....76

12- **A ESCOLA INCLUSIVA**
DAIANE SANTOS MENEZES LUCAS.....83

13- **A IMPORTÂNCIA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
DANIELA TORQUATO BOMFIM.....89

14- **A MÚSICA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM**
DENISE VENCESLAU DE OLIVEIRA BUENO.....95

15- **A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LÚDICO A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM**
ELDENOURA EVANGELISTA DA COSTA SOUZA.....101

16- **A VIVÊNCIA E A CONSTRUÇÃO DE ATIVIDADES CORPORAIS E RECREATIVAS, O ESPAÇO LÚDICO NA SALA DE AULA, O JOGO, O BRINQUEDO E A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**
ELIETE CORDEIRO LAMEIRÃO FRANCO 107

17- **QUAL A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA INFÂNCIA**
ELIVANDA FONSECA COELHO.....114

18- **AS ONDAS FEMINISTAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA OS DIREITOS DAS MULHERES NA CONTEMPORANEIDADE**
FERNANDA LIMA MARQUES.....120

19- **DA ALCOVA AO PARLAMENTO: UM JOGO DE OPOSTOS NA OBRA DE MACHADO**
GABRIEL LINHARES DIAS.....127

20- **EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE**
GICELIA GALDINA DOS SANTOS.....133

21- **EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA: "A FOTOGRAFIA COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM SOCIOCULTURAL E ARTÍSTICA"**
GISELE SOARES.....139

22- **JOGOS E PARQUE: ESPAÇO PARA INCLUSÃO**
GLAUCY ANNE CARDOSO ARRUDA DOS SANTOS 144

23- **A INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA. DESENVOLVENDO A AUTOESTIMA DE ALUNOS COM TEA**
HELOISA EDMILLA NOGUEIRA DA SILVA 150

24- **A MAGIA E O ENCANTAMENTO NA ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS**
HEVELYN HERDINA ROLIM 156

25- **A IMPORTÂNCIA DO CONTO DE FADAS NA ALFABETIZAÇÃO**
IOLANDA DOS SANTOS CORRÊA BERNARDINO.....161

26- **A INCLUSÃO DA CRIANÇA DEFICIENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DA LUDICIDADE**
JAQUELINE DA SILVA CARVALHO 168

27- **A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO VISUALIDADE ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
JULIANA LINO DOS SANTOS FERREIRA 173

28- **DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR**
JULIANA XAVIER ELIAS VERONEZE.....178

29- **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS SEUS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO**
KAROLINA FERNANDES DE LIMA SGARABOTO.....185

30- **MUSEU AFRO- BRASILEIRO: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**
LENILDA DA SILVA.....191

31- **O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL – UM BREVE HISTÓRICO**
LENISE TEIXEIRA LOPES 198

32- **ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LENY RAIMUNDA PINTO SANTOS.....203

33- **A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LETÍCIA THAINARA JOVANOVICH ALMEIDA 209

34- **A RELAÇÃO ENTRE BRINCADEIRAS E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LILIANE PIRES DE OLIVEIRA FRANÇA.....214

35- **ARTES VISUAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS CONSIDERANDO AS ILUSTRAÇÕES DOS LIVROS**
LUANA VIEIRA DE OLIVEIRA.....220

36- **O LÚDICO NA ESCOLA**
LUCAS GOMES SOUZA.....227

37- **ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ENFOQUE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**
LUCAS MOÇO LEUTWILER DI GIACOMO OLIVEIRA.....233

38- **A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS**
LUCIMARA FAUSTINO DOS SANTOS LIMA.....238

39- **A INFLUÊNCIA DOS CONTOS DE FADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARIA DE LOURDES FERREIRA.....243

40- **UM OLHAR SOBRE A SÍNDROME DE ASPERGER**
MARIA GILMA NASCIMENTO AZEVEDO.....251

41- **A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NAS ESCOLAS**
MARIA IZABEL DA PENHA CORTIZIO 258

42- **AS TÉCNICAS ARTÍSTICAS E SUAS INTERFERÊNCIAS NO COTIDIANO ESCOLAR E COMO FORMA DE TERAPIA**
MARILENE DE SOUZA OSIRO.....265

43- **BRASÍLIA E A IDEIA DE CONSTRUIR UMA CAPITAL NO INTERIOR DO BRASIL**
MARLENE AYAKO DOMENI.....270

44- **OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM SALAS MULTIETÁRIAS E A DIVERSIDADE DE DISTÚRBIOS E TRANSTORNOS**
MINIRRA DE SOUSA 278

45- **A ARTETERAPIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA CRIANÇAS COM TEA E NECESSIDADES ESPECIAIS**
NATÁLIA DE SOUZA LIMA 285

46- **DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TRANSFORMAÇÕES NECESSÁRIAS**
POLIANA CRISTINE DA SILVA PEREIRA.....290

47- **EXPLORANDO A INTEGRAÇÃO DA CULTURA DIGITAL NO AMBIENTE EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO**
ROBERTA DE FREITAS LEAL STANZANI.....297

48- **ARTES VISUAIS E ENSINO**
RUTH COSTA DA ROZA RIBEIRO.....305

49- **GESTÃO ESCOLAR, DEMOCRACIA E ENSINO**
SANDRA BARBOSA DE ALMEIDA 310

50- **A LUDICIDADE E AS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SANDRA IZABEL ADÃO SALVIANO.....315

51- **JOGOS E BRINCADEIRAS AFRICANAS**
SARA ROSILENE CARDOZO DA SILVA.....321

52- **A CULTURA INDÍGENA DENTRO DAS ESCOLAS**
SILVANA DOS SANTOS DE LIMA.....327

53- **IMPORTÂNCIA DO TEATRO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
SILVANA EUCLIDES SERAFIM DA CONCEIÇÃO.....333

54- **AS BRINCADEIRAS E O PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SIMONE DE PAULA ISIDORO.....339

55- **A POESIA E A FORMAÇÃO DE LEITORES**
SIRLENE NUNES DE SOUZA PEREIRA 344

56- **A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**
SOLANGE APARECIDA SOARES COSTA.....349

57- **A ARTE NO PROCESSO CIVILIZATÓRIO DO HOMEM**
SOLANGE CRISTINA MACHADO GOMES.....356

58- **A RELAÇÃO ENTRE A AFETIVIDADE E O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR**
SUELI APARECIDA SCARPARO MALVONE 363

59- **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA NO PROCESSO EDUCACIONAL**
TÁTILA LÚCIA PAVANELLI DE SANTANA PEREIRA 371

60- **O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
TELMA DE FÁTIMA IGLESIAS DOS SANTOS 376

61- **O RACISMO E OS IMPACTOS NA CONVIVÊNCIA ESCOLAR**
THAÍS URBINI EUGÊNIO.....381

62- **A PSICOLOGIA DOS CONTOS DE FADAS**
VANESSA VOLPI MACHADO 387

63- **A ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO, LEITURA E SUASESTRATÉGIAS SIGNIFICATIVAS**
VIVIANE MENEZES DE SOUZA.....392

Nós temos o curso ideal para você!

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



POLÍTICAS PÚBLICAS E A DESIGUALDADE RACIAL NO BRASIL

ADRIANA AMANDA DOS SANTOS BISPO

RESUMO

As desigualdades raciais constituem um fenômeno antigo no Brasil. No entanto, seu estudo e quantificação são escassos já que é recente a desagregação dos indicadores por raça. Partindo de uma olhada à história e ao legado da escravidão, o estudo proporciona um exame detalhado de ditas desigualdades na evolução dos principais indicadores relativos as áreas de educação, mercado de trabalho, renda e pobreza, desenvolvimento humano, sobrevivência e mortalidade, condições de moradia e acesso a alguns bens e serviços. O período de estudo compreende a década de 1990 e finaliza com os dados estatísticos más recentes (2001). No plano das políticas de inclusão racial, a análise releva os benefícios derivados das políticas sociais para o conjunto da população, não obstante, sua ineficácia na redução das desigualdades entre brancos e negros.

Palavras Chave: desigualdades raciais, educação, brancos e negros.

ABSTRACT

Racial inequalities are an old phenomenon in Brazil. However, your study and quantification are scarce since it's recent indicators breakdown by race. From a look at the history and the legacy of slavery, the study provides a detailed examination of inequalities on the evolution of main areas of education indicators, labour market, income and poverty, human development, survival and mortality, housing conditions and access to some goods and services. The study period comprises the 1990 and ends with the bad recent statistical data (2001). In terms of racial inclusion policies, the analysis relates to the benefits derived from social policies to the entire population, nevertheless, your ineffectiveness in reducing inequalities between whites and blacks.

Keywords: racial inequality, education, white and black.

INTRODUÇÃO

O Brasil adquiriu em décadas recentes a triste reputação de ser um dos países mais desiguais do planeta. Estudos realizados nos últimos vinte anos por pesquisadores brasileiros e estrangeiros, vinculados a organismos internacionais e a institutos nacionais de pesquisa (em especial ao IPEA), tem revelado consistentemente uma extrema concentração da renda, da riqueza e de outras distribuições, como educação e capital humano, configurando um quadro de profundas desigualdades socioeconômicas.

No plano político-institucional, os altos níveis de desigualdade se mantiveram sem modificações notáveis através de períodos de ditadura militar e de total redemocratização, de fechamento e de abertura ao comércio internacional e à circulação de capitais, de intensa estatização e de sucessivas ondas de privatização da economia.

Se analisarmos as políticas sociais implementadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, no período de 1995 a 2002, no que tange especificamente à área educacional, será possível perceber que as mudanças implementadas foram amplas e profundas na estrutura e organização do ensino como todo, mas as maiores mudanças ocorreram na concepção e no valor que a educação adquiriu após a aplicação das reformas.

Durante esse período foram aprovadas: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9.394/96), Emenda Constitucional nº 14 que, entre outras medidas, instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e sua regulamentação (Lei 9.424/96) e o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01). Essas iniciativas, seguidas de um conjunto bem articulado de outras ações, permitiram reconfigurar o papel e o lugar da educação na agenda política do país.

A partir de uma política de extrema eficiência na reorganização da educação, implementaram-se os mecanismos de avaliação de sistema, em âmbito nacional e em todas as modalidades do ensino: o Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica , o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, o ENC - Exame

Nacional de Cursos, o “Provão” e a Avaliação das Condições de Oferta de Cursos (ACOC).

A POPULAÇÃO NEGRA BRASILEIRA E AS DESIGUALDEDES SOCIAIS

Cabe indagar se a população negra

brasileira está presente nesse processo de inclusão. Os dados apresentados pelos institutos de pesquisa ainda não refletem essas mudanças. A escolaridade média da população adulta com mais de 25 anos é de cerca de anos. Não seria melhor: Quando se lida com médias, escondem-se as discrepâncias regionais, de gênero e mesmo raciais. Ao se analisar o aspecto racial, percebe-se que os jovens brancos têm cerca de 8,4 anos de escolaridade enquanto os jovens negros têm 6,1 anos. A diferença é de 2,3 anos. Se a média da escolaridade é em torno de 6 anos essa diferença é muito alta, representando um terço do tempo de estudos.

O maior problema é o padrão da discriminação racial que tem se mantido constante ao longo do século. O diferencial dos anos de escolaridade entre os dois segmentos – brancos e negros (pretos e pardos) é constante entre as gerações. O grau da exclusão racial em relação à escolaridade é o mesmo que sofreram os avós, os pais e hoje os jovens.

A manutenção desses índices nos dias atuais é de extrema gravidade, considerando o desenvolvimento e exigência da sociedade moderna e informatizada. Isso faz com que o fosso existente entre os dois segmentos torne-se uma barreira intransponível, aumentando, ainda mais, o grau de exclusão dos negros. É preciso considerar, também, que ao longo do processo educacional amplia-se a distância entre brancos e negros gradativamente se acentuando conforme o aumento da escolaridade.

A realidade do ensino superior, apesar da pequena diferença absoluta entre as raças, é desoladora. Em 1999, 89% dos jovens brancos entre 18 e 15 anos não haviam ingressado na universidade. Os jovens negros, nessa faixa de idade, por sua vez, praticamente não dispõem do direito de acesso ao ensino superior, na medida em que 98% deles não ingressaram na universidade. (Henriques, 2001 p.31).

Assim, as políticas de ação afirmativa assumem um caráter de estratégia fundamental e imprescindível de desenvolvimento econômico e social no conjunto da sociedade brasileira. “Até que se prove ao” contrário, as políticas de ação afirmativa têm, em outros contextos, contribuído para a promoção de grupos historicamente privados de oportunidades essenciais ao seu desenvolvimento e fortalecimento de suas habilidades como seres humanos.

O fundamental é ultrapassar as noções de cidadania política – eleger e ser eleito – para centrar-nos na ideia de cidadania social, ou seja, a prerrogativa de cada pessoa gozar de um padrão mínimo de bem-estar econômico e seguridade social. (...). (Sant ’Anna, 2001 p. 363).

Nesse momento é preciso resgatar a concepção de igualdade não como aplicação de regras de direitos iguais para todos, mas considerar que medidas específicas necessitam ser implementadas em função de situações diferenciadas de desenvolvimento de grupos historicamente discriminados, como os negros no Brasil.

A desigualdade acumulada na experiência social da população negra, nos processos de escolarização tem sido denunciada há muitos anos pelo movimento social negro, por estudiosos das relações raciais, e, mais recentemente, também pelas análises no âmbito de órgãos governamentais no Brasil. São desigualdades graves e múltiplas, afetando a capacidade de inserção da população negra na sociedade brasileira em diferentes áreas e comprometendo o projeto de construção de um país democrático e com oportunidades para todos.

Indicadores como anos de estudo, reprovação, evasão, distorção idade série, o currículo escolar desenvolvido, o desempenho dos estudantes, a relação professor-aluno, a qualidade do equipamento escolar e sua localização, entre outros, tem sido divulgados nos últimos anos mostrando as disparidades entre brancos e negros no acesso, permanência e conclusão dos percursos escolares.

Isto que significa que as variáveis utilizadas nas análises dessas desvantagens escolares se ampliaram e com elas nossa possibilidade de melhor entender o fenômeno das desigualdades raciais na educação e os mecanismos escolares de discriminação existentes. Apesar da escolaridade de brancos e negros crescer de forma contínua ao longo do século, a diferença de 2,3 anos de estudos entre jovens brancos e negros de 25 anos de idade é a mesma observada entre os pais desses jovens.

E, de forma assustadoramente natural, 2,3 anos é a diferença entre os avós desses jovens. Além de elevado o padrão de discriminação racial expresso pelo diferencial na escolaridade entre brancos e negros, mantém-se perversamente estável entre as gerações (HENRIQUES, 2001, p. 26).

Os dados acima indicam que o racismo é estruturante das desigualdades a que está submetida à população negra, pois, incide sobre ela e determina as suas condições sociais por gerações. Como elemento de estratificação social, o racismo se materializou na cultura, no comportamento e nos valores dos indivíduos e das organizações sociais na sociedade brasileira, perpetuando uma estrutura desigual de oportunidades sociais para os negros.

Três fatores vão influenciar essa necessidade do letramento na sociedade

imperial brasileira: o discurso da missão civilizadora da escola por parte das elites governantes, as precárias condições das escolas públicas e o alto índice de analfabetismo (Veiga, 2008), que, em 1872, chegava a 84%5 da população.

Mas, a quem se destinava essa escola? A titularidade da cidadania, definida constitucionalmente, era restrita aos livres e aos libertos e valia tanto para a educação das crianças quanto para jovens e adultos.

Para escravos e indígenas, além do trabalho pesado, bastava à doutrina aprendida na oralidade e a obediência pela violência física ou simbólica. Desse modo, o acesso à cultura da leitura e da escrita era considerado inútil para esses segmentos (BRASIL, 2000).

Essa compreensão seria reproduzida nos dispositivos jurídicos imperiais tais como na Lei número 1, de 14 de janeiro de 1837, onde as escolas e os cursos noturnos vetavam o acesso de escravos, como se pode perceber na regulamentação: "São proibidos de frequentar as escolas públicas: Primeiro: Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres pelos libertos" (Fonseca, 2002, p. 12).

A exclusão dos escravos e portadores de doenças contagiosas do acesso à educação, na análise de Fonseca (2002), pode ser entendida sob dois aspectos: pelo perigo que a instrução, entendida aqui como acesso à leitura e escrita, poderia representar para a estabilidade da sociedade escravista; e, segundo, pela influência negativa que os escravos poderiam exercer nos estabelecimentos de ensino, já que, estes transformariam essas instituições em centros de proliferação de moléstias que poderiam "contaminar" o espaço social. Nessa leitura, o contato com os escravizados poderia, também, "contaminar" as crianças com uma cultura primitiva que remontava à África.

Embora estivessem explicitadas as proibições formais à escolarização dos escravizados, estudos mais recentes (Fonseca, 2002, 2007) identificam o registro de crianças negras na instrução pública em Minas Gerais, ainda na vigência da monarquia imperial e problematizam esse fato ao sugerir que, por atender a uma clientela negra, mestiça e pobre, a instrução pública foi sendo organizada com precariedade em sua estrutura pedagógica e material (Veiga, 2008).

Importante pesquisa de Rosemberg (1987) identificou, na década de 1980, que os alunos negros estavam em piores escolas: a jornada era mais curta, a rotatividade dos professores mais frequente, o prédio escolar era deficiente! Tais elementos autorizam afirmar da continuidade de uma lógica da oferta da educação institucionalizada na qual, sejam pela interdição ou pela exclusão no processo de instrução/escolarização, os negros é o grupo social mais vulnerável.

Nós abaixo assinados vendo que os meninos de cor preta pouco ou nenhum adiantamento obtém nas atuais aulas, instamos e pedimos ao ilustríssimo senhor Pretexto dos Passos e Silva, a fim de que o mesmo senhor se incumbisse de ensinar nossos filhos contentando-nos com que eles soubessem ler alguma coisa desembaraçada, escrever quanto se pudesse ler fazer as quatro espécies de conta e alguma coisa de gramático. (SILVA, 2000, p. 119-120).

Escola das Primeiras Letras e nela tem aceitado estes ditos meninos, a fim de lhes instruir as matérias que o suplicante sabe, as quais são Leitura, Doutrina, as quatro principais operações da aritmética e escrita, pelo método de Ventura [...]. (Silva, 2000, p. 125-126).

Ao mesmo tempo em que o professor Pretexta o justifica o funcionamento da escola, faz uma crítica contundente ao racismo das escolas da Corte, as quais os meninos "pretos e pardos", "ou eram impedidos de frequentar ou, em frequentando, não recebiam 'uma ampla instrução' porque eram pessoal e emocionalmente coagidos" (SILVA, 2002, p. 151).

A pesquisadora, ao apresentar o abaixo-assinado das famílias, solicitando a manutenção da escola, explicita a reivindicação de instrução para as crianças "pretas" e "pardas" além de evidenciar que os pais destas já possuíam algum domínio da escrita.

Tanto a atuação dos pais como a do professor não deixam dúvidas sobre a situação de desigualdade racial vivenciada pelas crianças negras, por outro lado, tal fato mostra também que aprender a ler, podia se constituir uma estratégia de reação, resistência e "até mesmo de negação da condição escrava" (SILVA, 2000, p.111).

Nesse cenário, a pesquisa de Veiga (2008) constatou que as famílias mais abastadas não enviavam seus filhos às escolas públicas por darem preferência à aprendizagem no próprio domicílio ou em aulas particulares, o que a leva afirmar que "a escola pública elementar do século XIX foi essencialmente destinada a crianças pobres, negras e mestiças" (IDEM, 2008, p. 504).

[...] foi possível detectar claramente que a clientela escolar denominada como desfavorecida pertencia à classe pobre de diferentes origens étnicas – brancos negros e mestiços. Destaca-se que, em geral, houve certa homogeneização no tratamento desse grupo – pobre negra e mestiça – como inferior, a partir de sua representação como grupa não civilizado. (VEIGA, 2008, p. 506).

Como vemos, embora constatada a presença negra em processos de instrução durante todos os anos do século XIX, o dimensionamento da relação entre negros e educação foi construído contemporaneamente à abolição da escravidão, na medida em que os debates em torno da Lei do Ventre Livre, de 28 de setembro de 1871, colocaram a educação e a abolição em proporções quase equivalentes.

Nos argumentos da época, educar e libertar os negros para sua inserção na sociedade era processos considerados paralelos e complementares, ou ainda, a educação era uma condição para a abolição do trabalho escravo e o principal instrumento para emancipação de homens e mulheres escravizados (Fonseca, 2002).

A Lei do Ventre Livre, aprovada em 28 de setembro de 1871, estabeleceu que as crianças, nascidas após a publicação da Lei, fossem entregues pelos proprietários aos cuidados do total das 403.827 crianças matriculadas, entre 1871 e 1885, apenas 113 foram entregues ao Estado, mediante indenização8, ou seja, "a maioria das crianças que nasceram livres de mãe escrava após 1871 foram educadas, ou criadas, pelos senhores de suas mães, e não necessariamente a partir dos padrões educacionais que os debates em torno da Lei do Ventre Livre haviam sugerido como necessários à transição para a sociedade organizada a partir do trabalho livre" (IBIDEM, p. 98).

Efetivamente, a Lei do Ventre Livre é um dos primeiros documentos oficiais em que a questão da educação dos negros foi explicitamente colocada como uma das condições para o processo de abolição do trabalho escravo. Por isso, falar de educação para a população negra nos remete, necessariamente, a ela como um instrumento jurídico que fornece elementos para afirmar que a elite branca dirigente projetou o que desejava para os negros nesta sociedade, chamando para si a responsabilidade de construir a transição para a sociedade livre.

Fonseca (2002) identifica em seu estudo três elementos básicos na educação das crianças nascidas livres, de mães escravas e que frequentavam alguma instituição: a educação para o trabalho; a educação moral de caráter religioso, e a instrução.

A educação da criança negra era marcada pela função produtiva, característica herdada do período escravocrata. Do mesmo modo, a igreja católica sempre foi vista como uma instituição importante no processo de preparação do escravo para a adaptação à sociedade. A instrução tinha como objetivo disciplinar a população que trazia consegue os vícios da senzala e da raça. As crianças negras nascidas livres deveriam ter acesso à educação, no entanto, não deveriam ser inseridas na cultura da leitura e da escrita, pois isso poderia comprometer sua função no processo produtivo.

Desse modo, "embora fossem as crianças negras que estivessem em questão e sob o foco da ação e do discurso do governo e dos abolicionistas, não era como crianças que elas eram efetivamente tratadas, mas sim, como trabalhadores negros do futuro" (FONSECA, 2002, p. 62).

Isso nos leva a concluir, juntamente com o autor, que as práticas educativas não buscavam uma transformação no status dos negros na sociedade livre, mas sua manutenção na condição que foi tradicionalmente construída ao longo de mais de três séculos de contato entre negros e brancos:

Deveriam permanecer como a parcela de mão-de-obra do estrato mais baixo do processo produtivo e ter suas influências sociais controladas ou minimizadas para que a população brasileira não sofresse um súbito processo de africanização junto à abolição do trabalho escravo. (FONSECA, 2002 p. 142.)

É no contexto das discussões sobre o papel da educação no processo de transição da mão-de-obra escravizada para o trabalho livre, que França (2006) analisa a relação entre escravidão e educação, no Estado do Espírito Santo, no período compreendido entre 1869-1889, e identifica o Congresso Agrícola do Rio de Janeiro de 1878, como o fórum onde se travou forte debate sobre a educação.

No evento, os congressistas definiram medidas educacionais de favorecimento à transição da mão-de-obra escravizada para o trabalho livre, atribuindo à educação a responsabilidade da preparação para o trabalho. Os discursos evidenciavam a preocupação com os recém-libertos e com o futuro social e econômico dos ingênuos e apresentavam propostas e estratégias para implementação de um projeto de instrução pública primária obrigatória.

Para que tão momentosa necessidade seja satisfeita, será preciso que o Estado se encarregue da instrução primária e secundária:

[...] O Estado deve abrir escolas primárias em todas as freguesias, capelas, pequenos povoados, onde ainda não existam especialmente escolas práticas especiais de agricultura, entre estas algumas industriais auxiliares da agricultura para órfãos e para os ingênuos entregues ao governo, onde estes desvalidos, a par de um bom ensino elementar, teórico e prático, recebam a educação santa do trabalho, e que devem ser distribuídas pelas províncias com relativa igualdade, ao alcance da grande lavoura, para lhe fornecerem braços, e em lugares d'onde seja fácil a exportação, para servirem de núcleo à colonização estrangeira. (Congresso Agrícola, 1878 apud FONSECA, 2002,

p. 32).

A atribuição ao Estado, da responsabilidade de promover a educação e assegurar o preparo das camadas populares (crianças, jovens e adultos) para o mundo das novas relações de trabalho, não significava a inserção delas em uma efetiva cultura da leitura e da escrita. O que se evidencia é que a educação, para as crianças nascidas livres de mãe escrava, deveria ter nas atividades da "lavoura" seu principal foco. Também é possível identificar em discurso realizado no Congresso Agrícola do Rio de Janeiro, de 1878, a preocupação com a educação de adultos.

[...] Este ensino, de que acabamos de falar, o primário, não deve ser ministrado exclusivamente aos menores: só é preciso que o Estado cumpra o sagrado dever de instruir 1.583.705 crianças de idade escolar que não frequentam as escolas, compete-lhe não menos melhorar pela instrução a massa de adultos analfabetos em número muito superior a este formam uma contristadora mancha em nossa sociedade; enquanto preparamos o futuro de nossa pátria, instruindo os menores, melhoremos o presente instruindo os adultos, com isso também apressamos o futuro da civilização que anelamos para o país, pois, a Educação dos Adultos representa, na ordem moral, o que a locomotiva representa na material. (Diário Oficial do Império do Brasil, quarta-feira, 10 de julho de 1878, Ano XVII, n. 165, p. 2, Biblioteca Pública Estadual do Espírito Santo, Apud FRANÇA, 2006, p. 221).

Desse modo, a educação oferecida aos negros priorizou as técnicas e habilidades necessárias para o trabalho livre na modernização e no capitalismo emergente, atendendo às expectativas de desenvolvimento defendido pelas elites dirigentes, significando, marcadamente, o controle dessa oferta de educação por parte da elite.

Outro aspecto elucidativo sobre o papel destinado à educação dos negros está presente no Decreto nº 7.031, de seis de setembro de 1878, que criou os cursos noturnos para livres e libertos no município da Corte e estabeleceu normas de validade nacional, provocando a criação de cursos semelhantes em outras províncias. (FRANÇA, 2006, p. 221).

Esse Decreto fez com que surgissem iniciativas de instrução primária e profissional de adultos. Alguns estudos indicam que, em algumas províncias, escravos frequentavam as escolas noturnas. Isso, contudo, não significa que essas experiências tenham se universalizado para escravos e negros livres, pois em outras províncias, como, por exemplo, São Pedro do Rio Grande do Sul, era proibido à presença de escravos e de negros libertos e livres.

No ano seguinte ao da criação de cursos noturnos, a Reforma do Ensino Primário e Secundário proposta por Leôncio Carvalho instituía a obrigatoriedade do ensino dos sete aos catorze anos e eliminava a proibição de os escravos frequentarem as escolas públicas.

Costa (2007), no estudo que realizou sobre as escolas noturnas para trabalhadores no município da Corte, no período de 1860 a 1889, destaca que essas escolas não foram somente uma experiência episódica, mas uma política educacional12 criada para:

Organizar, e hierarquizar saberes e posições sociais. Na massa do dito 'degenerados' ou entre as ditas 'classes perigosas', havia os que podiam ser regenerados e incorporados, ainda que de forma subalterna aos valores da civilização, assim a instrução 'salvava' alguns e fornecia o crivo para repressão de outros. (COSTA, 2007, p. 03).

Peres (2002, p. 86), ao analisar os cursos noturnos de instrução primária, realizados na Biblioteca Pública de Pelotas, a partir de 1877, identifica a presença de homens negros nos cursos, desde que estes fossem livres ou libertos.

Os cursos serviam para divulgar ideias antiescravistas e para envolver os negros na causa abolicionista. No entanto, como constatou aquela pesquisadora, os homens negros que frequentaram os cursos noturnos da Biblioteca Pública de Pelotas não se sujeitaram passivamente, antes forjaram diferentes formas de luta.

Iniciativas como essa não foram universalizadas, mas em algumas províncias e cidades como (Rio de Janeiro, Porto Alegre, São Paulo) foi possível identificar a existência desses cursos, em geral organizados por abolicionistas. No caso dos cursos da Biblioteca Pública de Pelotas, "os cursos noturnos foram projetados, não exclusivamente, mas principalmente para os trabalhadores pelas tenses" (Idem, p.87). E era na condição de trabalhadores que os meninos, também podiam frequentar as aulas. Neste caso, a condição de trabalhador sobrepunha-se à condição de ser criança. Em outro estudo, Ananias (2000, p. 74): destaca em seu estudo sobre as aulas noturnas em Campinas, no final do século XIX, que, para frequentá-las, era necessária a comprovação de uma ocupação profissional. Para a pesquisadora, "trabalhar somente com alunos alocados profissionalmente e prepará-los para a atuação em sociedade parece ser uma tentativa de adequá-los à nova realidade que se instaurava". (ANANIAS 2000, p. 74).

Essa concepção reforça a tese da escola como equalizadora das diferenças sociais, num momento em que era necessária uma transição segura do sistema de trabalho. Esse discurso nunca se confirmou, pois,

na prática, o que evidencia são tipos diferentes de educação para camadas sociais também diferentes: uma educação voltada aos filhos da elite e outra destinada à população pobre, oferecida pelas escolas menores e gratuitas.

Desenvolvimento este que cria novas exigências para os trabalhadores entre elas, a escolarização que também pode ser compreendida como dispositivo complementar para preencher o chamado tempo livre, como forma de combate aos riscos da chamada "vadiagem". (COSTA, 2006, p. 5013).

Estavam incluídas nessas escolas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de catorze anos, vacinados e saudáveis, portanto, excluídas estavam as mulheres trabalhadoras e os escravos. A autora destaca que a maioria desses cursos emergia da iniciativa privada e eram marcados por uma "aura de não oficialidade", predominando a filantropia e a caridade, já que, tanto para o Estado como para os setores da sociedade civil, que a promoviam os cursos, eram como estar cumprindo um "favor aos indivíduos desprivilegiados da sorte e uma missão em benefício do progresso e civilização da nação" (IDEM, p. 5013).

A organização socioeconômica relativamente à realidade da existência de uma população negra que fatalmente iria se misturar nos espaços e no direito da sociedade branca – elite ou não – impõe aos poderes do Estado estabelecer, no seu braço regulador e ordenador social, qual seja, do direito, as diretrizes para a manutenção e desenvolvimento da nova nação que surgia a fim de adequá-la aos parâmetros já definidos racialmente, qual seja uma nação branca. (BERTÚLIO, 2002, p. 284).

Para a autora, o processo de ordenamento jurídico dos espaços a serem permitidos aos negros na sociedade brasileira se inicia com a chamada Lei de Terras (Lei nº 601, de 1850). Segundo, Theodoro (2008) a promulgação desse ato legislativo, ao definir a compra como única forma de aquisição de terra, impediu a emergência de um sistema econômico que absorvesse a mão-de-obra livre, pois, ao dificultar o acesso a terra, fez com que o trabalhador livre não tivesse alternativo senão permanecer nas fazendas, submetido à grande propriedade e afastado do processo de participação nos setores dinâmicos da economia.

Bertúlio (2002) irá mostrar os vários mecanismos legislativos em que o Estado brasileiro propiciou a apreensão do indivíduo negro na sociedade, a partir de imagem de sua inferioridade e desumanidade frente ao grupo branco. Entre eles estão: as Posturas Municipais, as regras de comportamento do município que organizavam as cidades, tratando sobre o trabalho e os espaços de locomoção e permanência permitidos aos negros. É proibido ao negociante de molhados consentirem em seus negócios pretos e cativos – sem que estejam comprando. O negociante sofrerá multa:

[...]. São proibidas as cantorias de pretos, se não pagarem aos chefes de tais divertimentos o imposto de $10, se em tais reuniões consentir a política. Ninguém poderá conservar em sua casa, por mais de três dias, liberto algum sem que dê parte à polícia para obrigá-lo a tomar uma ocupação. (GEBARA, 1986, Apud BERTÚLIO, 2001, p. 14).

Ainda mais, identifica os mecanismos legais e de procedimentos construídos para a interdição do acesso dos negros à escola, o que se constituiu ponto determinante nas desigualdades educacionais entre negros e brancos, como, por exemplo, a Lei do Ventre Livre, editada em 1871, que estabeleceu:

Art. 1º. Os filhos da mulher escrava, que nascerem no Império, desde a data desta lei, serão considerados de condição livre.

§ 1º Os filhos da mulher escrava ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos.

Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá a opção, ou de receber do Estado indenização de 600$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. No primeiro caso, o Governo receberá o menor, e lhe dará destino, em conformidade da presente lei. (Lei nº 2040, de 28/09/1871 Apud BERTÚLIO, 2001, p. 11). A liberdade restringia-se à criança ser entregue aos oito anos para uma instituição do Governo ou continuar escravo até os 21 anos, certamente como opção do senhor da escrava mãe. Essa lei transformouse em significativo instrumento de orientação ideológica para a estruturação do racismo brasileiro.

[...] trabalhos comprovam terem sido essas Instituições, que recebiam os filhos de escravas 'livres', fontes das atuais casas de correção para crianças e adolescentes delinquentes – FEBEM. [...] O Governo encaminhava aquelas crianças para um regime de prisão e trabalho forçado, como, aliás, era o destino de escravos que fossem irregularmente transacionados por seus senhores ou os chamados escravos perdidos em que, após divulgação de terem sido encontrados, não eram reclamados pelos seus respectivos donos. O destino destes indivíduos, como os ingênuos, ou crianças libertadas era a Instituição correcional do Estado. (BERTÚLIO, 2001, p. 12).

Outro dispositivo jurídico que normatizou as desigualdades foi a Lei de Locação

de Serviços, ao proibir aos libertos acessarem o mercado de trabalho, produzindo efeitos sociais devastadores no início da República, combinado, posteriormente, com a nova estratégia das elites: por um lado, a ideologia do branqueamento; por outro, a intensificação da imigração dos trabalhadores do continente europeu, como alternativa de mão-de-obra, em detrimento da força de trabalho nacional.

CONCLUSÃO

O grande desafio é conseguir apresentar de forma contundente e irrefutável uma saída política e econômica de reversão dos paradigmas de sustentação do racismo no Brasil. Não se pode ter democracia com níveis tão desiguais de desenvolvimento. O caminho apresentado pelo movimento negro até o presente reivindica formas institucionais de combate ao racismo, tais como, elaboração de alternativas legislativas, as quais tenham conteúdo de ações afirmativas que prevaleçam as legislações compensatórias, reparatórias (ou indenizatórias) de proporcionalidade étnico-racial e outras relacionadas às legislações do Trabalho e do Direito Social.

Jovens e Adultos identificamos um canal propício para o enfrentamento dos históricos índices de desigualdade, exclusão, discriminação racial e injustiça presentes nas trajetórias de escolarização e de vida de significativa parcela da população negra. Para isso, entendemos que há necessidade da EJA estar articulada com outras políticas públicas que tenham como objetivo reduzir as disparidades sócias raciais na sociedade brasileira.

Contudo, apenas o encaminhamento de reivindicações sem a construção de uma luta envolvendo os excluídos não resultará em nada ou mudará muito pouco, já que estamos em tempos de neoliberalismo e de enxugamento das políticas públicas. O debate apresentado nesse pequeno texto aponta para a riqueza que a discussão sobre o racismo tem assumindo no Brasil e no mundo.

Pensamos que o estabelecimento de parâmetros democráticos, de respeito aos direitos humanos e à cidadania o coloca na ordem do dia. Cabe ressaltar que dentro das políticas de ações afirmativas caberá à educação e, particularmente, aos educadores o desafio de propor ações que efetivamente possa rever o processo de exclusão da população negra dos bancos escolares. Por isso e tão importante a qualificação do debate para além das cotas para negro nas universidades.

REFERÊNCIAS

ANANIAS, M. Propostas de educação popular em Campinas: as aulas noturnas. Cadernos Cedes,ano XX, n. 51, Nov, 2000.

BRASIL. Parecer nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. Brasília: CNE-CEB/MEC.

_____Política nacional de promoção da igualdade racial. Brasília: SEPPIR, 2003.

_____. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: CNE/CP, 2004.

_____. Documento Base Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos. Brasília: MEC; UNESCO, 2009 a.

Disponível em:www.forumeja.org.br/sc/files/docbrasil_0.pdf .

_____. Plano nacional de promoção da igualdade racial. Brasília: SEPPIR, 2009b.

_____. Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: SEPPIR; MEC/SECAD, 2008.

COSTA, A.L.J. À luz das lamparinas. As escolas noturnas para trabalhadores no município da corte, 2007.

DÁVILA, J. Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945). Trad. Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo. Editora UNESP, 2006.

FONSECA, M.V. A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista: ESUSF, 2002.

_____. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. Revista Brasileira de História da Educação, v. 13, 2007.

FRANÇA, A. S. Uma educação imperfeita para uma liberdade imperfeita: escravidão e educação no Espírito Santo (1869-1889). Universidade Federal do Espírito Santo. (Dissertação de Mestrado), 2006.

HENRIQUES, Ricardo. Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro. IPEA, 2001.

HENRIQUES, R. M. Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. Texto para discussão n. 807. Brasília: IPEA, 2001. Disponível em http://www.ipea.gov.br.

NASCIMENTO, E. L. O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Summus, 2003.

PERES, E. “Sob (re) o silêncio das fontes ... a trajetória de uma pesquisa em história da educação eo tratamento das questões étnico-raciais”. In: Revista da Sociedade Brasileira de História da Educação. n. 4. jul-dez, 2002.

SILVA, A.M.P. Aprender com perfeição e sem coação: uma escola para meninos pretos e pardos na corte. Brasília. Editora Plano, 2000.

_____.A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. In: Revista da Sociedade Brasileira de História da Educação. n. 4. jul-dez, 2002.

SILVA, A.C. A discriminação do negro no livro didático. Salvador, BA: Editora da UFBA, 1995.

SILVA JÚNIOR, Hédio. Uma possibilidade de implementação da Convenção : o caso de Belo Horizonte. In. MUNANGA, Kabengele.(org.) Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciências, 1996.

VEIGA. C.G. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPED, v. 13, n. 39 set/dez, 2008.

EXPLORANDO A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

ALESSANDRA FERREIRA MOREIRA

RESUMO:

Este artigo explora a ludicidade na educação infantil, destacando sua importância como ferramenta fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Ao analisar os benefícios da ludicidade, observamos estímulos cognitivos, desenvolvimento emocional e habilidades sociais. Discutem-se estratégias de implementação, enfatizando o papel ativo do educador e apresentando exemplos práticos, como jogos educativos e contação de histórias interativas. Desafios comuns, como resistência à mudança, são abordados, propondo soluções práticas, como programas de capacitação. Estudos de caso bem-sucedidos ilustram a eficácia dessas abordagens, evidenciando melhorias no desempenho acadêmico e bem-estar emocional. A avaliação de impacto revela benefícios a curto e longo prazo, com métricas como taxas de retenção e desenvolvimento emocional. Considerações finais destacam a importância contínua da ludicidade na educação infantil, promovendo uma reflexão sobre o futuro da formação das crianças.

PALAVRAS CHAVE: Ludicidade; Educação Infantil; Desenvolvimento Integral; Jogos.

ABSTRACT:

This article explores playfulness in early childhood education, emphasizing its significance as a fundamental tool for the holistic development of the child. By examining the benefits of playfulness, we observe cognitive stimulation, emotional development, and social skills enhancement. Implementation strategies are discussed, emphasizing the active role of the educator and presenting practical examples such as educational games and interactive storytelling. Common challenges, including resistance to change, are addressed, proposing practical solutions like training programs. Successful case studies illustrate the effectiveness of these approaches, showcasing improvements in academic performance and emotional well-being. Impact assessment reveals short and long-term benefits, with metrics such as retention rates and emotional development. Concluding remarks underscore the ongoing importance of playfulness in early childhood education, fostering reflection on the future of children's education.

Key-words: Playfulness; Early Childhood Education; Holistic Development; Games.

INTRODUÇÃO

A ludicidade abrange não apenas os jogos e brincadeiras, mas transcende esses formatos. São consideradas atividades lúdicas aquelas que possibilitam às crianças aprenderem e desenvolverem suas capacidades através de brincadeiras, estimulando a imaginação e a fantasia, elementos intrínsecos ao universo infantil.

Em outros termos, é a brincadeira que é universal e que é própria da saúde; o brincar facilito o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; finalmente a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros. (WINNICOTTT p. 63 1975)

A educação infantil, como fase primordial do desenvolvimento humano, desempenha um papel crucial na formação das bases que irão sustentar o futuro de cada indivíduo. Nesse contexto, a ludicidade surge como uma ferramenta essencial, enriquecendo não apenas o aprendizado, mas também o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. O objetivo deste artigo é aprofundar-se na essência da ludicidade na educação infantil. Explora o significado os benefícios e as estratégias básicas da aprendizagem holística.

A importância da ludicidade na educação infantil transcende a mera diversão. Ela se entrelaça com o processo de aprendizagem, proporcionando estímulos cognitivos que moldam as habilidades intelectuais da criança desde os primeiros anos de vida. O ato de brincar, muitas vezes subestimado, é, na verdade, uma experiência de aprendizado rica em possibilidades, onde a criança desenvolve habilidades como resolução de problemas, criatividade e pensamento crítico.

No âmbito emocional, a ludicidade atua como um palco seguro para a expressão e compreensão das emoções. As brincadeiras permitem que as crianças explorem diferentes papéis, enfrentem desafios fictícios e experimentem uma gama de sentimentos. Essa vivência emocional contribui para o desenvolvimento da inteligência emocional, preparando as crianças para lidar com situações do mundo real de maneira saudável e equilibrada.

Além disso, a ludicidade é um estímulo para o desenvolvimento das habilidades sociais. Nas interações durante as brincadeiras, as crianças aprendem a compartilhar,

cooperar, resolver conflitos e compreender as nuances da comunicação interpessoal.

Essas experiências sociais, muitas vezes tão simples quanto uma brincadeira em grupo, são fundamentais para a construção de relações interpessoais sólidas e empáticas no futuro.

Ao abordar estratégias de implementação da ludicidade na educação infantil, reconhecemos o papel vital do educador como facilitador desse processo. Através de exemplos práticos, como a integração de jogos educativos e contações de histórias interativas, os educadores podem criar ambientes propícios ao aprendizado lúdico. Entretanto, essa implementação não está isenta de desafios.

Desafios comuns, como a resistência à mudança em modelos educacionais estabelecidos, precisam ser superados. Nesse sentido, propostas práticas, como programas de capacitação para educadores, surgem como soluções eficazes. A preparação e conscientização dos profissionais da educação são fundamentais para garantir uma transição suave para ambientes educacionais mais lúdicos.

Estudos de caso bem-sucedidos ilustram a eficácia dessas abordagens na prática. Escolas e programas que abraçaram a ludicidade testemunharam melhorias significativas no desempenho acadêmico e no bem-estar emocional dos alunos. Esses casos reforçam a ideia de que a ludicidade não apenas enriquece a experiência educacional, mas também proporciona resultados tangíveis e mensuráveis.

A avaliação de impacto, fundamental para mensurar a eficácia das estratégias lúdicas, revela benefícios a curto e longo prazo. Métricas como taxas de retenção, participação ativa e desenvolvimento emocional oferecem insights valiosos sobre o impacto duradouro da ludicidade na formação das crianças.

Por fim, as considerações finais destacam a importância contínua da ludicidade na educação infantil. O artigo busca não apenas evidenciar a relevância do lúdico, mas também inspirar uma reflexão sobre o futuro da formação das crianças. A ludicidade, longe de ser uma adição superficial, é uma pedra fundamental na construção de uma base sólida para o desenvolvimento integral da próxima geração. Nessa jornada pela ludicidade na educação infantil, descobrimos não apenas a alegria intrínseca ao ato de brincar, mas também seu poder transformador na criação de um futuro mais promissor e equitativo para as crianças.

LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CONCEITO AMPLO

A ludicidade, no contexto da educação infantil, transcende a mera associação a jogos e brincadeiras, revelando-se como um conceito amplo e multifacetado. Essa abordagem ampliada compreende uma gama de atividades que proporcionam às crianças não apenas diversão, mas também um terreno fértil para o aprendizado e desenvolvimento.

A base do conceito de ludicidade vai além do simples ato de brincar. Envolve a criação de ambientes educacionais que permeiam a rotina da criança com experiências dinâmicas, estimulando a exploração, a curiosidade e o desejo natural de aprender. As atividades lúdicas, longe de serem meros passatempos, são meios valiosos de aprendizado, onde o jogo se transforma em uma ferramenta educacional eficaz.

Ao enfatizar as atividades lúdicas como meios de aprendizado e desenvolvimento, reconhecemos que, por trás da aparente diversão, há um processo educativo intrincado em andamento. Segundo Bacelar:

> O lúdico tem um papel muito mais amplo e complexo do que, simplesmente, servir para treinamento de habilidades psicomotoras, colocadas como pré-requisito da alfabetização. Através de uma vivência lúdica, a criança está aprendendo com a experiência, de maneira mais integrada, a posse de si mesma e do mundo de um modo criativo e pessoal. Assim, a ludicidade, como uma experiência vivenciada internamente, vai além da simples realização de uma atividade, é na verdade a vivência dessa atividade de forma mais inteira. (BACELAR, 2009 p. 26)

As crianças absorvem conhecimento enquanto estão imersas em jogos, interações e explorações. O desenvolvimento cognitivo ocorre de maneira orgânica, pois os pequenos enfrentam desafios, resolvem problemas e assimilam conceitos de maneira mais efetiva do que em ambientes estritamente formais. De acordo com Bacelar "Segundo Piaget, a criança possui pré-condições neurológicas para o conhecimento desde o nascimento, mas as condições efetivas são desenvolvidas por meio de atividades que ele classifica como jogos, que variam de exercícios a atividades simbólicas e jogos com regras, dependendo da faixa idade." Ainda de acordo com Bacelar:

> Segundo Piaget (1964), nos jogos de exercícios (0-2 anos) predomina a acomodação em função da imitação, que é predominante. Nos jogos simbólicos (2-6 anos), predomina a assimilação que ocupa a maior parte do tempo pela experiência do "faz-de-conta". Mas desta faixa em diante, há um processo de "equilibração" constante entre assimilar e acomodar.

(BACELAR, 2009 p. 35)

A intrínseca relação entre ludicidade e o mundo infantil é fundamental para entender como essa abordagem se alinha com a natureza inquisitiva das crianças. A ludicidade não é uma imposição externa; é uma resposta natural à forma como as crianças percebem e interagem com o mundo ao seu redor. A capacidade de criar, imaginar e fantasiar é uma característica distintiva da infância, e a ludicidade capitaliza essa característica, transformando-a em um veículo poderoso para o aprendizado.

A ludicidade, portanto, não é um apêndice dispensável na educação infantil, mas sim um alicerce sólido. Através dela, as crianças aprendem a explorar, experimentar e expressar suas ideias de maneira criativa. A relação entre atividades lúdicas e aprendizado é simbiótica, proporcionando um ambiente propício para o desenvolvimento integral.

Essa ampliação do conceito de ludicidade abre portas para uma educação mais holística e centrada na criança. Não se trata apenas de permitir que as crianças se divirtam, mas de reconhecer que, durante esses momentos de diversão, estão ocorrendo processos profundos de aprendizado e crescimento. Portanto, ao explorar a ludicidade na educação infantil, é crucial compreender sua amplitude e reconhecer seu papel transformador na construção dos alicerces do conhecimento e do desenvolvimento infantil.

Se a acomodação extravasa incessantemente os limites da adaptação propriamente dita (ou equilíbrio entre a acomodação e a assimilação), o mesmo se pode dizer da assimilação. O motivo é simples: os esquemas momentaneamente inutilizados não poderiam desaparecer sem mais nem menos, ameaçados de atrofia por falta de uso, mas vão, outrossim, exercitar-se por si mesmos, sem outra finalidade que o prazer funcional ligado a esse exercício. Tal é o jogo nos seus primórdios, recíproca e complemento da imitação. (PIAGET, 1964, p. 117)

BENEFÍCIOS DA LUDICIDADE: DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, EMOCIONAL E SOCIAL

A ludicidade na educação infantil emerge como uma fonte rica de benefícios que transcendem a mera diversão, alcançando esferas fundamentais do desenvolvimento humano. Ao analisar os benefícios cognitivos proporcionados pelas atividades lúdicas, percebemos que essas não são apenas formas de entretenimento, mas sim ferramentas poderosas para estimular o pensamento crítico, a resolução de problemas e o desenvolvimento intelectual das crianças.

Durante as atividades lúdicas, as crianças são desafiadas a explorar, experimentar e raciocinar de maneira lúdica. Jogos educativos, por exemplo, oferecem um terreno fértil para o desenvolvimento cognitivo ao exigir que as crianças compreendam regras, tomem decisões estratégicas e apliquem conceitos aprendidos de forma prática. De acordo com Bacelar Piaget chamou de 'jogo' o conjunto de atividades que melhorou o desenvolvimento. Dessa forma, o progresso do sujeito está intrinsecamente ligado à sua participação nessas atividades.

A ludicidade, assim, não apenas torna o processo de aprendizado mais envolvente, mas também fortalece as bases do conhecimento de maneira significativa.

A exploração do desenvolvimento emocional estimulado pela ludicidade revela um aspecto crucial da formação infantil. Durante as brincadeiras e interações lúdicas, as crianças têm a oportunidade de expressar emoções, compreender sentimentos próprios e dos outros, e desenvolver habilidades de empatia. A ludicidade atua como um terreno seguro para a experimentação emocional, permitindo que as crianças compreendam e gerenciem suas emoções de maneira saudável.

Destacando o papel da ludicidade no desenvolvimento de habilidades sociais, observamos que as atividades lúdicas são espaços naturais para a construção de relações interpessoais. Durante o jogo, as crianças aprendem a compartilhar, cooperar, resolver conflitos e se comunicar efetivamente. A interação social intrínseca às brincadeiras cria um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais que continuarão a ser fundamentais ao longo da vida.

Além disso, a ludicidade favorece a construção de uma autoimagem positiva nas crianças. Ao enfrentarem desafios e superarem obstáculos nas atividades lúdicas, as crianças desenvolvem uma autoestima saudável, fortalecendo não apenas suas habilidades cognitivas e emocionais, mas também sua percepção positiva de si mesmas.

O desenvolvimento infantil é complexo, abrangendo diversos aspectos como o social, emocional, corporal, mental e espiritual. Embora esses aspectos estejam interligados, nem sempre se desenvolvem de maneira equilibrada. Isso ocorre frequentemente devido à ênfase direcionada a determinados aspectos em detrimento de outros.

Ao abordar os benefícios da ludicidade, é imperativo reconhecer que ela não é um luxo na educação infantil, mas uma necessidade intrínseca. Os ganhos cognitivos, emocionais e sociais derivados da ludicidade moldam não apenas o presente, mas também o futuro das crianças, capacitando-as a enfrentar os desafios da vida de maneira

mais completa e resiliente. Portanto, ao integrar a ludicidade na educação infantil, estamos investindo não apenas em momentos de alegria efêmera, mas em um alicerce sólido para o crescimento holístico das próximas gerações.

ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A efetiva implementação da ludicidade na educação infantil requer um entendimento profundo do papel ativo que o educador desempenha na facilitação de atividades lúdicas. Mais do que um observador, o educador torna-se um guia essencial, moldando experiências que não apenas entretêm, mas também enriquecem o aprendizado das crianças.

Exemplos práticos de estratégias destacam-se como elementos-chave nesse processo. Jogos educativos, por exemplo, oferecem uma abordagem envolvente para a transmissão de conceitos, estimulando a participação ativa e a aplicação prática do conhecimento. Através de jogos, as crianças não apenas absorvem informações, mas as internalizam de maneira lúdica, transformando o aprendizado em uma experiência dinâmica e interativa.

A contação de histórias é outra estratégia valiosa. Ao invés de uma atividade passiva, a contação de histórias interativas envolve as crianças, permitindo que elas contribuam com ideias, explorem personagens e desenlaces. Essa abordagem não apenas aprimora a compreensão narrativa, mas também incentiva a criatividade, a expressão verbal e o desenvolvimento da linguagem.

A integração da ludicidade como parte essencial do ambiente educacional é crucial para o sucesso dessas estratégias. Não se trata apenas de designar momentos específicos para atividades lúdicas, mas de infundir a abordagem lúdica em toda a experiência educacional. Isso implica criar um ambiente que incentive a exploração, o questionamento e a experimentação, onde a ludicidade não seja uma pausa na rotina, mas um fio condutor que permeia todas as facetas do aprendizado.

Além disso, a flexibilidade é fundamental. Reconhecendo que cada criança é única, as estratégias lúdicas devem ser adaptáveis, levando em consideração as diferentes necessidades, estilos de aprendizado e ritmos individuais. O educador, ao adotar uma abordagem sensível e adaptável, permite que a ludicidade atenda de maneira mais eficaz às demandas diversificadas da sala de aula. Falando de flexibilidade Bacelar traz uma consideração sobre a repetição que nada mais é, do que uma flexibilização de um possível cronograma permitindo que todos tenham seu tempo:

> A vivência da ludicidade, na fase de desenvolvimento infantil, pode contribuir para construir novos modos de agir no mundo ou de compreender como eles acontecem, assim como também pode contribuir para restaurar alguma experiência que não tenha sido bem-sucedida. Muitas vezes, ao repetir a mesma brincadeira ou movimento, a criança pode estar processando informações necessárias para sua compreensão do mundo que a rodeia e de sentimentos que acompanham esses acontecimentos. (BACELAR, 2009 p. 37)

Ao concluir, a implementação bem-sucedida da ludicidade na educação infantil é um equilíbrio delicado entre a orientação ativa do educador, a aplicação prática de estratégias envolventes e a integração holística da ludicidade no ambiente educacional. Ao seguir esses princípios, não apenas transformamos a educação infantil em um terreno fértil para o crescimento, mas também estabelecemos as bases para um aprendizado duradouro e significativo.

DESAFIOS E SOLUÇÕES NA IMPLEMENTAÇÃO DA LUDICIDADE

A implementação bem-sucedida da ludicidade na educação infantil não está isenta de desafios que podem surgir como obstáculos na trajetória de transformação do ambiente educacional. Identificar esses desafios é o primeiro passo para desenvolver estratégias eficazes que promovam uma transição suave e efetiva.

Um dos desafios comuns na implementação de práticas lúdicas é a resistência à mudança. Em muitos sistemas educacionais, estabelecidos em modelos tradicionais, a introdução de abordagens mais lúdicas pode ser recebida com hesitação. Educadores e administradores podem temer que essa mudança comprometa a eficácia acadêmica ou enfrente resistência por parte dos alunos. A superação dessa resistência requer uma abordagem cuidadosa e estratégias específicas.

Soluções práticas incluem a realização de sessões de sensibilização, fornecendo informações sólidas sobre os benefícios da ludicidade. Demonstrações práticas de como as atividades lúdicas não apenas não prejudicam, mas aprimoram o aprendizado, são fundamentais para dissipar preocupações infundadas, um bom exemplo é apresentar a comunidade escolar em momentos de participação da família na escola trazendo assim o brilho necessário e a visibilidade as práticas que são realizadas na escola. Além disso, envolver os educadores no processo de decisão, permitindo que contribuam com ideias e sugestões, pode aumentar a aceitação e engajamento.

Outro desafio é a disponibilidade limitada de recursos. Nem todas as instituições têm acesso a materiais lúdicos adequados ou espaço físico para atividades extensas. Aqui, soluções práticas envolvem criatividade e otimização de recursos existentes. Atividades simples, mas eficazes, podem ser implementadas com recursos mínimos, e parcerias com a comunidade podem ser exploradas para expandir as opções disponíveis.

Uma solução fundamental é a ênfase na importância de programas de capacitação para educadores. A falta de familiaridade ou experiência na integração da ludicidade pode ser um obstáculo significativo. Programas de capacitação oferecem aos educadores as ferramentas, conhecimentos e confiança necessários para incorporar efetivamente práticas lúdicas em sua abordagem pedagógica. Esses programas não apenas capacitam os educadores, mas também fortalecem a cultura escolar, tornando-a receptiva e entusiástica em relação à ludicidade.

Ao abordar desafios e propor soluções práticas, reconhecemos que a implementação da ludicidade na educação infantil é uma jornada dinâmica e contínua. Cada desafio superado representa um passo em direção a um ambiente educacional mais rico, envolvente e eficaz para o desenvolvimento das crianças. O compromisso com a superação desses desafios é crucial para criar uma base sólida que promova o aprendizado significativo e duradouro na educação infantil.

CONCLUSÃO

Na conclusão desta exploração profunda sobre a ludicidade na educação infantil, é imperativo recapitular os pontos-chave que emergiram ao longo deste artigo. Desde a contextualização da importância da educação infantil até a análise dos benefícios cognitivos, emocionais e sociais da ludicidade, cada seção contribuiu para a construção de um argumento sólido em favor de uma abordagem mais lúdica no ambiente educacional inicial.

A ludicidade, longe de ser uma simples adição à rotina educacional, revelou-se como uma peça fundamental na formação integral da criança. Ao explorar o conceito amplo de ludicidade, percebemos que vai além de jogos e brincadeiras, abrangendo atividades que não apenas entretêm, mas também servem como poderosos meios de aprendizado e desenvolvimento.

Os benefícios da ludicidade, examinados em detalhes, destacaram-se como pilares essenciais. Desde o estímulo cognitivo fornecido por atividades lúdicas até o papel crucial da ludicidade no desenvolvimento emocional e nas habilidades sociais, ficou claro que incorporar estratégias lúdicas na educação infantil não é apenas desejável, mas necessário para promover um crescimento abrangente.

A seção sobre estratégias de implementação ressaltou o papel ativo do educador na facilitação de atividades lúdicas, apresentando exemplos práticos, como jogos educativos e contação de histórias, que enriquecem a experiência de aprendizado. A integração da ludicidade como parte essencial do ambiente educacional foi enfatizada como um aspecto crucial, transformando não apenas momentos isolados, mas toda a cultura educacional.

Desafios e soluções na implementação da ludicidade foram discutidos, reconhecendo a resistência à mudança e a limitação de recursos como obstáculos comuns. No entanto, propostas práticas, como programas de capacitação para educadores, foram delineadas como estratégias eficazes para superar essas barreiras, promovendo uma transição suave para práticas mais lúdicas.

Neste ponto, vale ressaltar a importância da resistência à mudança. A tradição muitas vezes cria uma barreira substancial para a adoção de abordagens mais lúdicas. No entanto, ao proporcionar conscientização, demonstrar resultados tangíveis e envolver os educadores no processo, é possível construir uma cultura que abraça a ludicidade como uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento infantil.

A seção sobre desafios também abordou a limitação de recursos, destacando a necessidade de criatividade e otimização. Isso ressalta a adaptabilidade essencial na implementação da ludicidade, onde a falta de recursos não deve ser um impedimento para proporcionar experiências enriquecedoras.

A ênfase na importância de programas de capacitação para educadores reflete a necessidade crítica de preparar profissionais da educação para a transição para métodos mais lúdicos. Esses programas não apenas capacitam os educadores tecnicamente, mas também fortalecem sua confiança e entusiasmo para integrar abordagens lúdicas em suas práticas diárias.

Na última seção, a conclusão, é vital ressaltar a jornada inspiradora pela ludicidade na educação infantil. Ao recapitular os postos-chave, refletimos sobre o impacto duradouro que essa abordagem pode ter no desenvolvimento das crianças. Não se trata apenas de criar momentos de alegria passageira, mas de estabelecer alicerces sólidos para um aprendizado significativo e duradouro.

Ao considerar o impacto duradouro da ludicidade, é importante destacar que os benefícios não se limitam aos primei-

ros anos de vida. As habilidades cognitivas, emocionais e sociais cultivadas através da ludicidade servem como uma base robusta para desafios futuros. Estamos, assim, moldando não apenas a infância, mas também o futuro dessas crianças, preparando-as para se tornarem indivíduos resilientes, criativos e socialmente competentes.

Encerrando esta jornada pela ludicidade na educação infantil, é minha esperança que este artigo sirva não apenas como uma fonte de informações, mas como um chamado à ação. Que educadores, pais, e profissionais da educação se sintam inspirados a abraçar a ludicidade não apenas como um complemento, mas como um pilar central na formação das próximas gerações. Ao fazer isso, não estamos apenas transformando salas de aula, mas construindo um futuro mais promissor e equitativo para todas as crianças.

REFERENCIAS

BACELAR, V. Ludicidade e educação infantil - Salvador: EDUFBA, 2009.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho; imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral e 141 Vera Bacelar Cristiano Monteiro Oiticica. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1964.

WINNICOTTT, D.W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALINE RENATA DE OLIVEIRA

Resumo:

O presente artigo propõe como objetivo geral discutir a importância de utilizar-se do ato de contar histórias na educação infantil pois, muito se ouve acerca da contribuição que a contação de histórias traz para o processo de ensino aprendizagem bem como desenvolvimento humano através da mediação de leitura desde os primeiros anos de vida. Seguindo a metodologia de: tomar como base algumas observações cotidianas na educação infantil e regular e fazer levantamentos bibliográficos, que aqui serão apresentados, apresentam-se na presente pesquisa, resultados capazes de mostrar que a partir da contação de histórias, a curiosidade da criança é acionada promovendo assim, o acesso ao seu imaginário através do despertar de sensações e sentidos a partir da história contada atingindo então, resultados positivos acerca do desenvolvimento humano concluindo por fim, que a há grande necessidade de utilizar-se do ato de contar histórias.

Palavras-chave: Contação. Dramatização. Histórias. Ensino aprendizagem. Contação de histórias.

Abstract: The present article proposes as a general objective to discuss the importance of using the act of storytelling in early childhood education because much is heard about the contribution that storytelling brings to the teaching-learning process as well as human development through the mediation of reading from the first years of life. Following the methodology of: taking as a basis some daily observations in early childhood and regular education and carrying out bibliographical surveys, which will be presented here, the present research presents results capable of showing that through storytelling, children's curiosity is activated, thus promoting access to your imagination through the awakening of sensations and senses from the story told, thus achieving positive results regarding human development, ultimately concluding that there is a great need to use the act of telling stories.

Keywords: Counting. Dramatization. Stories. I teach learning. Storytelling.

INTRODUÇÃO

“Conto histórias para ser a interprete daquilo que vejo, ouço e sinto [...]” (BUSATTO, 2019)

Desde criança, o ser humano sente necessidade de alimentar o imaginário e faz isso através de histórias – assistidas ou ouvidas – construindo assim, sonhos, caráter, consciência, personalidade, pensamentos, expressões, autoconhecimento, sensibilidade, emoção e outros aspectos que influenciam diretamente na sua vida adulta e, nesse contexto, a contação de histórias torna-se essencial em sua construção humana assumindo, por essas questões, extrema importância na vida de um ser tornando-se por isso, uma grande ferramenta pedagógica no que diz respeito ao desenvolvimento do ensino aprendizagem da criança. (FALEIRO, FARIA, FLAVIANO, GUIMARÃES, 2017)

Para tanto, faz-se necessário que, no ato de ouvir histórias, a criança se envolva e para isso o educador contador de histórias precisa não só compreender, mas, identificar-se e conectar-se com a história contada de modo que o ouvinte viaje num universo paralelo: o da imaginação, durante a escuta, mas nada disso é possível sem que, as capacidades dramáticas contidas no teatro sejam exploradas pelo contador.

Dessa forma, o presente estudo pretente ampliar as informações acerca da necessidade da contação de histórias na educação infantil buscando respostas para as seguintes indagações: “O que é contar histórias? ”, “Há necessidade da dramatização para a qualidade da contação de histórias? ”, “Qual a importância da contação de histórias no desenvolvimento humano? ”,

No intuito de responder tais questionamentos, optou-se por uma pesquisa baseada em algumas observações cotidianas na educação infantil e regular e levantamentos bibliográficos.

Contação de histórias: Dramatiza-ação

O ato de contar histórias teve origem antes da escrita pois as pessoas sentiam necessidade de repassar fatos históricos a partir da oralidade. Esse ato, no entanto, nunca se utilizou apenas da oralidade, mas gestos, emoções e até mesmo, encenações de acontecimentos com uso, muitas vezes, de artefatos. A transposição de um gênero não dramático para a linguagem do teatro, se dá o nome de dramatização: “Tornar dramático, dar a forma ou interesse de drama a. [Figurado] Exagerar, tornar mais interessante ou comovente, dar mais relevo a uma narrativa. ” (DICIO, 2023). Esta é uma habilidade necessária na ação da contação de histórias.

O teatro surgiu na grécia antiga, em meados do século IV a.C sendo posteriormente importado para o mundo todo que, em prática, readequou suas características de acordo com as necessidades de cada região. (ESCOLA, portal da, 2020)

No Brasil, foi utilizado pela primeira vez pelos jesuítas que visavam catequizar os índios, mas desde que surgiu, sua função baseaia-se em contar histórias por meio da dramatização tornando-se assim, ferramenta importante para a promoção da interação social e educação humana, que se inicia no berço do lar mas, se aprofunda de forma teórica, social e acadêmica na escola. (ESCOLA, portal da, 2020)

Para Silva, (2010), o teatro ensina a construir sentidos, principalmente quando vem ao encontro da capacidade de representação dramática do ser humano, o que nos leva a crer que a dramatização proporcionada pelo fazer teatral é capaz de construir conhecimento além de expressão e sozialização.

No entanto, a dramatização por sua vez, consiste no ato de empregar ação a histórias para contá-las e não pode se resumir a uma simples leitura em voz alta com gestos soltos, ao contrário, exige de quem dramatiza: imaginação, espontaneidade, compreensão e envolvimento com a obra encenada para que aconteça então a representação empregando aqui, recursos corporais como voz, expressão, noção de espaço e, de acordo com Olga Reverbel (1989), tais habilidades, embora inatas no ser humano, necessitam ser estimuladas através de jogos teatrais que, reforçam e ampliam as possibilidades de expressão do indivíduo além claro, de proporcionarem ao ator/contador da história a ser dramatizada, autoconhecimento acerca de seu corpo, sua voz, sua criatividade e suas capacidades de expressão.

Há necessidade da dramatização para a qualidade da contação de histórias?

Antes de começar a escrever, a pesquisadora que vos fala presenciou uma experiência no ambiente de trabalho, que é o que a levou a escrever sobre o assunto.

Num dado momento, numa escola pública da zona leste, uma experiência de contação de histórias aconteceu: certa educadora, no uso de suas atribuições decidiu, com um lindo e volumoso livro de histórias infantis em sua posse, contar histórias nas salas de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental I e, para isso, movimentou alunos no 9º ano do ensino fundamental II, num projeto muito interessante acerca do incentivo à leitura, a serem os protagonistas dessa ação: contar histórias. Combinados, alunos e educadora, com o livro nas mãos e vestindo figurinos de contos de fadas, dirigiram-se as salas do ciclo I citadas, no entanto, na falta de orientação adequada acerca do que é necessário numa contação de histórias, aconteceu o que se espera quando a história é apenas lida e não contada: falta de entendimento, envolvimento e curiosidade por parte dos alunos espectadores.

Embora encantados, por verem os alunos mais velhos trajados de figurinos dos clássicos infantis mais famosos como Branca de neve e os sete anões, (1937) de Irmãos Grimm, A Bela e a Fera, (1740) de Gabrielle-Suzanne Barbot, Peterpan, (1911) de James Matthew Barrie e outros e, com um lindo livro nas mãos, ao decorrer da história contada, por falta de técnicas dramáticas na realização da mesma, não houve interação. A contação foi feita em tom de voz baixo e sem entonação, não houve expressão facial e corporal, tampouco alimentação à curiosidade e imaginário do aluno espectador por meio da contação proposta pois, não havia por parte dos alunos contadores, compreensão do texto que estava sendo lido para a contação. O resultado, como esperado numa situação dessas, foi de confusão mental e repetidas expressões de “eu não entendi” por parte dos pequenos espectadores.

Ao longo dos anos, o ato de contar histórias foi se configurando importante ferramenta no desenvolvimento humano e, tendo papel e importância primordial nesse processo, portanto, torna-se a contação de histórias, uma ação constante no ensino infantil e fundamental.

O que aconteceu, no entanto, no caso apresentado acima, é muito claro e infelizmente comum nas contações de histórias na educação infantil, fundamental e até mesmo em casa: falta de compreensão textual e uso de recursos dramáticos.

Para Busatto, (2003, p.48):

"(...) são essas identificações entre narrador e conto narrado que fazem a diferença; ou existe essa integração, ou a narrativa deixa de ser uma experiência compartilhada, e passa a ser um simples repasse de informação, e nesse caso a história nem precisaria ser contada."

Embora estejamos citando acima, a experiência de histórias contadas por alunos a alunos, a bibliografia citada nos mostra que, narrador e conto precisam identificar-se, pois, é isso que faz a diferença na contação da história para que ela não se torne um mero repasse de infromação. É claro que, o caso citado acima nos traz alunos mais velhos contando histórias para alunos mais novos sem terem sido devidamente orientados e preparados quanto aos critérios, características e necessidades de uma contação de histórias como por exemplo a

dramatização, mas além disso, a identificação entre narrador e conto que Busatto nos fala não aconteceu, o que demonstra falta de compreensão textual por parte do contador e consequentemente, falta de ligação entre ambos.

Não podemos deixar de observar também que a ausência da orientação adequada nos leva a crer que, a educadora em questão responsável pelo projeto apresentado acima, pode não ter tido tal orientação – acerca de ligação entre contador e obra e necessidade do uso de recursos dramáticos –, o que infelizmente parece ser uma lacuna a ser preenchida na formação de educadores pois, em diversas experiências assistidas pela pesquisadora que vos fala, recursos de dramatização e idenficação entre conto e contador parecem não ser utilizados no ato de contar histórias, o que dificulta muito a compreensão por parte do espectador pois, para não só fazer sentido mas também tocar o outro, a história precisa se integrar, não só com o espectador mas principalmente com o contador da história que, a partir disso, vai transmiti-la de acordo com a sua sensibilidade, interpretação e expectativas e para isso, o uso da dramatização é essencial pois a dramatização permite que o contador não só compreenda o texto mas vivencie-o ao contá-lo a outras pessoas, conforme pudemos ver no capítulo anterior, denominado "Contação de histórias: Dramatiza-ação" onde fica claro que os jogos teatrais reforçam e ampliam as possibilidades de expressão do indivíduo além claro, de proporcionarem ao ator/contador da história a ser dramatizada, autoconhecimento acerca de seu corpo, sua voz, sua criatividade e suas capacidades de expressão fazendo-se assim, compreender e ser compreendido.

Em seu livro "Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão (1989)", Olga Reverbel defende que capacidades de expressão, embora inatas no ser humano, necessitam ser estimuladas através de jogos teatrais, que segundo a autora, alcançaram ótimos resultados no desenvolvimento das capacidades de expressão dos alunos. Em sua pesquisa, ela elenca cinco conjuntos de exercícios dramáticos, que embora tenham um objetivo diferente cada, contribuem significativamente para o processo de crescimento do aluno. Aqui, citaremos quatro que apresentam aspectos construtivos a essa pesquisa:

Conforme Reverbel, (p.28-129):

1. Espontaneidade - Tais atividades podem e devem ser desenvolvidas sem o medo de estar agindo errado, o aluno comporta-se espontânea e naturalmente; ele se autoaceita, o que favorece o desenvlvimento de suas capacidades expressivas.

2. Imaginação - É a arte de formar imagens e está diretamente ligada à observação, à percepção e à memória. É um produto da ação do pensamento, que pode ser representado por meio das linguagens corporal, verbal, gestual, gráfica, musical e plástica.

3. Observação - É um ato dramático na medida em que ela aumenta as possibilidades do jogo, servindo de ponto de partida para a criação.

4. Percepção - Está diretamente relacionada com o desenvolvimento dos nossos sentidos, o que exige que o indivíduo participe por inteiro desse processo. A necessidade de comunicação do aluno desenvolve-se paralelamente à organização da sua capacidade de percepção. Quando o indivíduo percebe, ele incorpora esse conhecimento, e essa é uma experiência única, pois depende do estágio de desenvolvimento de inteligência em que o indivíduo se encontra e de sua vivência.

Neste sentido, embora as pesquisas de Reverbel refiram-se a alunos, a proposição de tais exercícios ao contador de histórias pode ter resultados positivos no que diz respeito à ligação do contador com o conto, que cita Busatto e a dramatização da história contada a fim de que essa se faça compreensível e significativa para o espectador pois praticando conjunto dos 4 exercícios dramáticos acima, o contador pode não só compreender, mas também construir sentidos para contar a sua história. Há ainda aqui, a necessidade de mais dois componentes dramáticos importantíssimos na contação de histórias, que não podem se ausentar da ação proposta: expressão vocal e corporal.

Ainda para Reverbel (1989), a voz do ator/contador tem a função de comunicar o outro além de produzir uma diferenciação de personagens e por esse motivo, precisa estar recheada de intenções e significados. Já a expressão corporal por sua vez, tem como função estimular a criatividade através da criação de imagens corporais que podem auxiliar o ouvinte a visualizar a história contada. Isso nos mostra que, o contador necessita de prévio trabalho de expressão vocal e corporal além das práticas de atividades dramáticas já citadas acima, para produzir uma contação de histórias de qualidade. Vale lembrar também que, o contador deve ter domínio de outros elementos narrativos e dramáticos como tempo, ritmo e espaço da história contada, para que as essências dos personagens sejam criadas, sentidas e posteriormente, transmitidas ao espectador que, os visualizará em sua mente.

Não podemos nos esquecer, no entanto, que a contação de histórias não é uma peça de teatro. Para Busatto (2003), contar e representar histórias são ações diferentes, porém no conto, há representação

e ela precisa ser moderada e precisa: não pode ser exagerada, mas também não pode não se fazer presente. Isso quer dizer que, o uso da linguagem teatral contribui para que o espectador imagine personagens e ações criando-os em sua imaginação, mas não deve fazer da história contada, uma peça de teatro.

A importância da contação de histórias no desenvolvimento humano (e na educação infantil)

Como já dito acima, contar histórias faz parte da cultura humana desde os primórdios, onde não havia escrita.

Segundo Bernadino e Souza (2011), de início as histórias da comunidade eram narradas com objetivo de garantir ensinamentos acerca de crenças e costumes passados de geração para geração, mitologias, entre outras expressões culturais da sociedade e posteriormente, com o entretenimento causado pelos momentos de contação – vale ressaltar aqui que, grande parte deles aconteciam em roda, em volta a uma fogueira e tomavam atenção de toda uma família ou tribo –, o homem começou a ver a contação de histórias também como meio de lazer e divertimento, adequando-a – ainda de acordo com Bernadino, Souza (2011) – a esse fim, conforme expressa a citação a seguir: "O homem descobriu que a história além de entreter, causava admiração e conquistava a aprovação dos ouvintes. O contar de histórias tornou-se o centro da atenção popular pelo prazer que suas narrativas proporcionavam" (BERNARDINO, SOUZA, 2011, p.236,237).

De acordo com os estudos apresentados, podemos compreender que desde então a contação de histórias tornou-se essencial para a vivência humana: pesquisas históricas mostram que em grandes palácios, trovadores eram contratados para entreter a realeza com histórias e nas aldeias, os encontros em volta a fogueira garantiam os momentos de lazer além claro, de promover ensinamentos e, com o desenvolvimento da escrita, as histórias transpuseram-se também para o papel chegando assim a um maior número de pessoas tornando-se hoje, a contação de histórias, prática fundamental da humanidade uma vez que, Bernadino e Souza, ressaltam o estímulo da imaginação e desenvolvimento de habilidades cognitivas, proporcionados pela contação de histórias na infância:

A escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil. A ludicidade com jogos, danças, brincadeiras e contação de histórias no processo de ensino e aprendizagem desenvolvem a responsabilidade e a autoexpressão, assim a criança sente-se estimulada e, sem perceber desenvolve e constrói seu conhecimento sobre o mundo. Em meio ao prazer, à maravilha e ao divertimento que as narrativas criam, vários tipos de aprendizagem acontecem. (2011, p.237)

A citação acima, nos leva a conclusão de que, com o tempo, o ato de contar histórias foi se configurando importante ferramenta no desenvolvimento humano pois estimula habilidades essenciais para a vida adulta cujos conhecimentos e estímulos construídos na infância, através de ensinamentos adquiridos na escola, comunidade e no seio familiar, preparam o homem para lidar com as adversidades do mundo e, alimentar a imaginação e a criatividade tendo a contação de histórias, papel e importância primordial nesse processo portanto, na educação infantil, a contação de histórias se faz necessária e indispensável.

Freire (1998, p. 7) afirma que:

A leitura da palavra é normalmente entendida da leitura do universo. E saber a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de qualquer coisa aprender a ler o universo, entender o seu contexto, não num manejo mecânico de palavras, mas numa ligação empreendedora que liga língua e realidade. Além disso, o aprendizado da leitura e a alfabetização são ações de educação e educação é um ato fundamentalmente político.

Contar histórias é, portanto, um processo indispensável no incentivo à leitura, no desenvolvimento da linguagem, na liberdade para a escrita, no desenvolvimento do senso crítico e no imaginário da criança sendo os contadores de histórias os mediadores desse processo, promovendo uma atividade essencial: a de envolver a criança na história, oferecendo vida ao imaginário, expressão das emoções, e mundo da fantasia (CARDOSO, FARIA 2016).

CONCLUSÃO

Ao escrever esse texto, busquei inspiração nos estudos da escritora e contadora de histórias Cléo Busatto e da teórica, autora e compositora, que dedicou sua vida e seus estudos às práticas e relação entre teatro e educação, Olga Reverbel além de pesquisas relacionadas à contação de histórias e teatro na escola.

Além da bibliografia estudada e apresentada, as experiências de campo citadas têm me permitido pensar acerca de meios de contribuição para a inclusão da contação de histórias na educação infantil e nessa perspectiva, esse estudo vem de encontro com a vontade de contribuir para com tal inclusão pois, atuando no campo da educação observa-se que essa prática pouco explorada e quando realizada, muitos contadores

não buscam a informação adequada empobrecendo assim, o ato da contação.

Portanto, o processo de contação de histórias, que desenvolve hoje papel importante no desenvolvimento humano e está presente tanto no seio familiar quanto no espaço de aprendizado do homem desde a infância (escola) foi abordado neste estudo com foco no esclarecimento e definição do que é contação de histórias, dramatização, necessidade da dramatização no ato de contar histórias e importância da contação de histórias na educação infantil.

No entanto, esse processo não se encerra aqui podendo ainda, ser articulado a novas questões que venham a dinamizar a contação de histórias fazendo assim, surgir novas inquietações acerca dela e sua importância no ambiente escolar.

Considero ainda que, o objetivo de ressignificar o ato de contar histórias com a intensificação da utilização de recursos dramáticos venha a contribuir para com a qualidade e compreensão das histórias contadas bem como alimentação da imaginação e criatividade da criança no processo de ensino-aprendizagem.

A título de conclusão, pode-se afirmar, ao final do processo de pesquisa que, os modos de pensar a contação de histórias podem e devem ser repensados a fim de enriquecer o processo de educação infantil.

REFERÊNCIAS

ALVES, Antonia. A importância da contação de histórias na educação infantil, disponível em Antonia Marlene de Macedo Oliveira Alves_0009209.pdf (uniceplac.edu.br) – acesso em 11/11/2023

BERNARDINO, Andreza Dalla; SOUZA, Linete Oliveira de. A contação de histórias como estratégia pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Educare et educarerevista de educação. São Paulo, v 06, nº12, p. 235-249, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/viewFile/4643/4891> .Acesso em 11/11/2023.

BUSATTO, Cléo. Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CARDOSO, Ana Lúcia Sanches; FARIA, MA de. A Contação de Histórias no Desenvolvimento da Educação Infantil. Revista Eletrônica Saberes da Educação,v.7,n.1,p.1-10,2016

DICIO, Dicionário Online de Português – Dramatizar, disponível em: Dramatizar - Dicio, Dicionário Online de Português, acesso em 11/11/2023.

REVERBEL, Olga. Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão. São Paulo: Scipione, 1989.

SILVA, Belonice Medeiros da. Práticas teatrais na escola: Histórias sobre processos coletivos de conhecimento em teatro, disónível em https://lume.ufrgs.br/handle/10183/26301, acesso em 11/11/2023.

A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANA PAULA DE JESUS SILVA GONÇALVES

RESUMO

Esse artigo pretende mostrar o quão importante é a educação infantil para o desenvolvimento da criança, dando início ao processo ensino aprendizagem. A aprendizagem na educação infantil é um processo fundamental e crucial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Nessa fase da vida, as crianças estão em constante desenvolvimento e aprendizagem, e é importante que sejam oferecidas oportunidades adequadas e estimulantes para que possam explorar e descobrir o mundo a sua volta. A educação infantil deve ser planejada de forma a promover experiências que permitam às crianças aprenderem de maneira lúdica e prazerosa. As atividades devem ser adequadas à idade e ao nível de desenvolvimento da criança, e devem envolver a exploração e o desenvolvimento de habilidades motoras, sensoriais, cognitivas e sociais.

Palavras-chave: Aprendizagem; Educação Infantil; Experiências.

INTRODUÇÃO

Na educação infantil, é importante que as crianças sejam incentivadas a explorar e experimentar, a fim de desenvolver sua curiosidade e criatividade. Além disso, é essencial que os educadores valorizem a diversidade cultural e social, promovendo a inclusão e o respeito às diferenças.

Ao mesmo tempo, é importante que a educação infantil ofereça um ambiente seguro e acolhedor, para que as crianças possam se sentir seguras e confiantes para aprender e se desenvolver. É necessário que os educadores estejam atentos às necessidades individuais de cada criança, oferecendo apoio e incentivo quando necessário.

Em resumo, a aprendizagem na educação infantil deve ser um processo lúdico e estimulante, que valorize a diversidade e promova o desenvolvimento integral das crianças. É fundamental que os educadores estejam comprometidos com essa missão, oferecendo um ambiente seguro e acolhedor e valorizando as necessidades individuais de cada criança.

Na fase de desenvolvimento desde o nascimento até os três anos de idade, as pessoas vivenciam conquistas fundamentais e não desenvolvem habilidades como: falar, andar, interagir com os outros e praticar a autonomia fisiológica.

Portanto, estímulo e apoio adequados e contínuos são de vital importância para seu desenvolvimento integral. Nesse sentido, Meléndez (2003) afirma que a era atual define abordagens e paradigmas, o que entendemos por desenvolvimento humano não é concebido apenas a partir de uma perspectiva biológica, mas também de uma dimensão social, fundamentalmente afetiva.

A necessidade de estimular o desenvolvimento de homens e mulheres implica a integração de todas as ciências da atividade humana para compreender plenamente o desenvolvimento das pessoas e seus processos de amadurecimento e crescimento em interação com o meio ambiente. Em relação à exposição, Meléndez (2003) propôs:

A importância de integrar conhecimentos sobre o desenvolvimento do ser humano para retornar ao seu próprio desenvolvimento, estratégias de proteção, estímulo, aprendizado, antecipação e acompanhamento que tendem a preservar e melhorar a qualidade de vida de nossa espécie. (p. 2)

Este autor assegura que com os avanços no estudo do desenvolvimento humano, sabe-se que não só a hereditariedade determina o desenvolvimento de homens e mulheres em suas diferentes áreas, mas se especifica a partir "da qualidade das relações e dos dois afetos, como a disponibilidade de recursos e oportunidades que se estabelecem no ambiente em que crescemos" (p. 2). Essa afirmação é importante porque orienta o trabalho pedagógico com crianças, principalmente os menores de três anos, pois as intenções pedagógicas não são limitadas, acrescido das necessidades de desenvolvimento humano que manifestam de acordo com as capacidades que devem ser construídas para seu desenvolvimento harmonioso e feliz no grupo social ao qual pertencem.

De acordo com Rocha (2001, p. 31):

Diferente de outras instituições, a escola é considerada um âmbito realmente privilegiado, no que se refere ao desenvolvimento do conhecimento, encarando o aluno como principal sujeito, tendo como intuito fundamental o ensino, desta forma, por meio da aula. Já na Educação Infantil, por meio das relações educativas em um convívio coletivo que possui como sujeito a criança de zero a seis anos.

Uma consideração pedagógica importante é o desenvolvimento das crianças e o contato humano saudável e amoroso. Dessa forma, se desenvolvem as capacidades de exploração e interação no ambiente que o cerca. Essa posição é reafirmada por Meléndez (2003), quando aponta que os es-

tudos do pensamento e do comportamento humano são claros para determinar que os bebês, desde o nascimento, preferem as pessoas como contato humano. Eles respondem mais expressivamente ao rosto e à voz da mãe do que a objetos como móbiles ou brinquedos.

OS TRÊS PRIMEIROS ANOS DE VIDA

Certamente, aqui está um texto sobre os três primeiros anos de vida:

Os primeiros três anos de vida são um período de crescimento e descoberta incríveis. Durante esse tempo, um bebê se transforma de um recém-nascido indefeso em uma criança pequena, cheia de personalidade e curiosidade.

Desde o momento do nascimento, um bebê começa a aprender sobre o mundo ao seu redor. Eles começam a reconhecer rostos familiares, a responder a vozes e a explorar o mundo com as mãos e a boca.

Nos primeiros meses de vida, os bebês começam a desenvolver habilidades motoras básicas, como segurar a cabeça, rolar e sentar. Eles também começam a desenvolver habilidades de comunicação, como balbuciar e imitar sons.

À medida que crescem, os bebês começam a explorar mais o mundo ao seu redor. Eles aprendem a engatinhar, o que lhes dá a liberdade de se mover e explorar por conta própria. Eles também começam a desenvolver habilidades mais avançadas de comunicação, como apontar para coisas e usar palavras simples.

No final dos três primeiros anos, a maioria das crianças já está andando, falando e mostrando sinais claros de sua personalidade única. Eles também começam a entender conceitos mais complexos, como causa e efeito, e a desenvolver habilidades sociais, como compartilhar e se revezar.

Conforme observado nos parágrafos anteriores, durante os três primeiros anos de vida do bebê, há um desenvolvimento acelerado de suas habilidades físicas e cognitivas. Nesta fase, eles desenvolvem estratégias básicas de ação e controle de suas emoções com base em seu ambiente social imediato.

A educação e o cuidado de crianças de zero a cinco/seis anos, de caráter não-obrigatório e compartilhada com a família, desenvolvida em espaços institucionais não-domésticos, coletivos, públicos e privados, nomeados creches e pré-escolas. Além disso, creches e pré-escolas são consideradas instituições educacionais, que integram sistema de ensino, segundo regulamentação específica, consoante com a legislação educacional e correlata". (SILVA E VIEIRA, 2008, p. 5)

Essas estruturas mentais se aguçam e se especializam ao longo do segundo ano de vida com o desenvolvimento de suas habilidades de comunicação e exploração do ambiente. Isso está ciente do fato de que o bebê tem intenções e desejos claros que ele pode satisfazer sozinho, em relação aos objetos ao seu redor.

Pitluk (2001) afirma que os três primeiros anos de vida humana são essenciais para o desenvolvimento do cérebro humano. Este potencial neurológico é aumentado graças à qualidade das interações de homens e mulheres com seu ambiente e seus pares.

É por isso que o citado autor aponta que a função pedagógica de educação infantil se centra na intencionalidade de suas propostas educativas, que incluem a educação de crianças menores de três anos de acordo com seu nível evolutivo, sua capacidade de aprendizagem e desenvolvimento emocional e valoriza sua individualidade, dentro de um processo educacional relevante e oportuno.

Ao consideramos que a Educação Infantil envolve simultaneamente cuidar e educar, vamos perceber que esta forma de concebê-la vai ter consequências profundas na organização das experiências que ocorrem nas creches e pré-escolas, dando a elas características que vão marcar sua identidade como instituições que são diferentes da família, mas também da escola (aquela voltada para as crianças maiores de sete anos. (BUJES, 2001, p. 17)

As crianças, desde a concepção, são seres em desenvolvimento e sujeitos de direitos, com potencialidades biopsicossociais, que delineiam a educação para a autorrealização pessoal, em um processo de educação permanente que promove a participação ativa do bebê, na ou grupo social para que pertence (Peralta, 2004).

Peralta (2004) afirma que o contexto atual exige que homens e mulheres sejam apreciados como seres afetivos e conhecedores que traçam com eles, desde o nascimento, uma bagagem genética que lhes permite continuar seu desenvolvimento graças às experiências de aprendizagem proporcionadas por um ambiente "de afeto, proteção e oportunidades, onde o interesse supremo das crianças em um quadro de valores compartilhados orienta o trabalho formativo de dois adultos" (p. 89).

Para BARBOSA (2008) a pré-escola no Brasil está procurando transformar o seu conceito onde sempre predominaram as condições assistencialistas e afetivas que não exige qualificação acadêmica dos profissionais professores e também não busca transformar o comportamento das crianças

que apresentam dificuldades de aprendizado através dos métodos pedagógicos da escuta que é possibilitado pela atividades escolares que propõem o desafio para estas crianças poderem pensar e opinar dentro da sala de aula.

Como mostra VEIGA (2001) sem as transformações que foram provocadas a partir da lei de diretrizes e bases a educação infantil no país não teria evoluído e estaria num patamar de atraso comparado as nações sub desenvolvidas que não tem uma educação infantil de base de qualidade para as crianças.

KINNEY (2009) é bastante relevante quando ressalta que;

Os profissionais educadores ao desenvolver os seus planos de aula devem ser direcionada para as condições que possibilitam entender as principais necessidades deste público infantil, compreender as suas formas de comunicação e a partir destas condições procurar alinhar a sua didática de acordo com as especificidades e capacidades de cada criança (KINNEY, 2009, p.73).

São estas condições que o projeto de ensino encontra a sua justificativa e os objetivos a serem cumpridos que é procurar desenvolver estratégias que possibilitam os professores alcançarem o desenvolvimento do comportamento dentro da sala de aula deste universo de alunos da formação educacional infantil.

SENGE (2005) defende que a didática apresentada deve ser preparada de modo que possa buscar explorar as potencialidades de cada criança e assim promover a inclusão e o ensino que faz realmente surgir as transformações tão necessárias para construir cidadãos com personalidades e opiniões próprias.

Deve se observar neste contexto que o modelo de ensino da educação infantil que está sendo idealizado para este projeto educacional da linha de pesquisa da docência não é definitivo e acabado, pois leva em consideração que para colocá-lo em prática em países como o Brasil necessita de ajustes constantes de forma periódica para que possa ser adaptado a nossa realidade cultural em relação a educação infantil praticada em cada região do país.

E o primeiro passo rumo a esta transformação é procurar capacitar de forma adequada os nossos profissionais educadores no sentido de procurar entender as diversidades de linguagens que este público infantil tem a capacidade de produzir.

Observa se a partir da experiência desenvolvida em diversas regiões do país vem mostrar de forma acentuada que a criatividade das crianças apresenta uma grandeza infinita e que precisa de profissionais da educação com capacidade para ser explorada e produzir resultados capazes de provocar transformações na sua personalidade.

Outra observação importante é que apesar de algumas experiências isoladas que está sendo praticada no Brasil em relação ao modelo de ensino infantil que está sendo proposto no projeto de ensino a educação para crianças no país ainda vai demorar muito para alcançar este estágio de qualidade, principalmente quando se trata de ensino público devido aos problemas estruturais sociais e culturais que fazem parte da formação educacional das crianças.

A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

A transição para o contexto escolar é uma das mudanças mais importantes que a criança enfrenta na sua infância. O conceito de transição educacional refere-se à mudança que as crianças fazem de uma fase educacional para outra. Nessas mudanças, as crianças enfrentam desafios relacionados às relações sociais, estilo de ensino, ambiente, espaço, tempo, contextos de aprendizagem e a própria aprendizagem, o que torna esse processo algo intenso e com demandas crescentes.

De acordo com (SANTA CATARINA, 2014, p. 38):

Os processos de aprendizagem necessitam oferecer aos sujeitos um amplo leque de vivências e de atividades ao longo de todo o percurso formativo, haja vista que a realização de uma dada atividade não promove o desenvolvimento de todas as capacidades humanas; assim importa que a escola promova atividades relacionadas a diferentes áreas do conhecimento, bem como valores éticos, estéticos e políticos.

O estudo da transição entre as etapas da educação infantil e do ensino fundamental tem sido um importante e crescente tema de pesquisa nas últimas décadas com estudos que, em sua maioria, coletam as continuidades e descontinuidades que as crianças enfrentam na escolaridade obrigatória. Todos esses trabalhos destacam que, na transição entre as duas fases, a criança vivencia a necessidade de se adaptar às mudanças, ajustando-se a um novo ambiente, novos colegas, professores e metodologia.

Temos defendido a ideia de que participar, brincar e aprender são necessidades e direitos da criança que devem ser garantidos na escola, com a função de oportunizar a apropriação dos elementos da cultura em qualquer momento do desenvolvimento e da formação do sujeito. (QUINTEIRO; CARVALHO, 2012, p. 198).

Os resultados gerados por pesquisas

recentemente desenvolvidas que abordam a transição escolar entre a etapa da educação infantil e o ensino fundamental indicam, antes de tudo, a necessidade de favorecer na criança um sentimento de pertencimento ao novo espaço em que está indo, e destacam a importância de garantir o bem-estar emocional da criança durante a transição escolar, promovendo, a partir das escolas, boas práticas que facilitem o conhecimento do novo espaços escolares e das rotinas e normas de comportamento da nova etapa educacional anterior ao seu início. Em segundo lugar, percebe-se que a transição também pode ser entendida como um momento crítico que pode afetar a aprendizagem da criança, observando, da mesma forma, que a experiência de uma transição adequada contribui para o posterior sucesso escolar e social das crianças.

[...] tanto na educação infantil como nos anos iniciais é notável há limitação do tempo de brincar. Confirma-se, de certo modo, a "tradição" que ocorre na transição da criança da educação infantil para os anos iniciais com relação à diminuição progressiva da atividade lúdica ou, em outras palavras, o distanciamento das brincadeiras em nome das aprendizagens dos conteúdos. (QUINTEIRO; CARVALHO, 2012, p.203).

Embora tenha sido a visão adulta que tem predominado nas pesquisas sobre o fenômeno da transição escolar, nos últimos anos houve um aumento considerável de pesquisas em todo o mundo, considerando a criança como informante de primeira ordem.

Atualmente, o reconhecimento da criança como sujeito social e histórico, titular de direitos sociais, torna a educação infantil uma exigência social, ocupando um espaço significativo e relevante no cenário educacional brasileiro. Além disso, é imprescindível compreender que o período da Educação Infantil é de suma importância no desenvolvimento psíquico infantil.

Uma aula lúdica é uma aula que se assemelha ao brincar: atividade livre, criativa, imprevisível, capaz de absorver a pessoa que brinca, não centrada na produtividade. Como brincar, na concepção de Winnicott, é um modo particular de viver, é preciso aprender a brincar para viver com prazer e, por extensão aprender com prazer. Assim como um jogo é tanto melhor quanto maior seu potencial instigador e seu espaço para a ação, a aula lúdica é aquela que desafia o aluno e o professor e situa-os como sujeitos do processo pedagógico. (FORTUNA, 2000, p. 129).

A transição da atividade lúdica para a atividade de estudo faz com que os requisitos para as crianças mudem radicalmente. No entanto, muitas vezes, as novas regras de conduta exigidas no ensino fundamental contrariam as motivações e necessidades da criança, dificultando o processo de apropriação do conteúdo escolar e, consequentemente, o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos.

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, e sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 01)

A psicologia histórico-cultural aborda o problema do desenvolvimento psíquico periódico, adotando como um de seus postulados que os períodos do desenvolvimento humano são condicionados pela forma de organização social do sujeito, em cada momento histórico.

Portanto, em diferentes sociedades e culturas, o desenvolvimento tomará rumos diferentes e, portanto, será composto por períodos potencialmente diferentes. Diante disso, essa teoria nega a possibilidade de estabelecer fases ou estágios naturais universais, válidos para todos os indivíduos, em qualquer lugar e tempo.

Outro ponto importante da teoria histórico-cultural é que não é a idade cronológica da criança que determina o período de desenvolvimento psíquico: a idade representa um parâmetro relativo e historicamente condicionado.

Na idade pré-escolar, desempenhar papéis sociais torna-se uma atividade orientadora e, na idade escolar, a atividade de estudo alcança a condição de atividade que orientará o desenvolvimento da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fase inicial da vida de uma criança é um período crucial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Durante esses anos formativos, as crianças são como esponjas, absorvendo informações e experiências que moldarão quem elas se tornarão.

Na educação infantil, o aprendizado ocorre de maneira lúdica e interativa. As crianças aprendem melhor quando estão engajadas e interessadas, e o jogo oferece uma plataforma perfeita para isso. Por meio do jogo, as crianças podem explorar o mundo ao seu redor, aprender novos conceitos e desenvolver habilidades importantes.

A linguagem é uma área-chave de desenvolvimento na educação infantil. Através da conversa, leitura e escrita, as crianças começam a entender como usar a linguagem

para se comunicar, expressar suas ideias e entender os outros. A alfabetização precoce é fundamental para o sucesso acadêmico futuro.

O desenvolvimento social e emocional também é uma parte importante da educação infantil. As crianças aprendem a se relacionar com os outros, a entender e a gerenciar suas emoções e a desenvolver uma imagem positiva de si mesmas.

Os educadores desempenham um papel crucial na facilitação da aprendizagem na educação infantil. Eles criam ambientes de aprendizagem seguros e acolhedores, fornecem materiais e experiências de aprendizagem ricos e apoiam as crianças em seu desenvolvimento e aprendizagem.

Em suma, a aprendizagem na educação infantil é um processo complexo e multifacetado que envolve o desenvolvimento de uma ampla gama de habilidades e competências. É um tempo de descoberta e exploração, onde as crianças aprendem sobre o mundo e seu lugar nele. É um tempo de crescimento e mudança, onde as crianças começam a se tornar aprendizes ativos e participantes do mundo ao seu redor. E é um tempo de alegria e maravilha, onde as crianças são encorajadas a serem curiosas, criativas e confiantes em suas habilidades de aprendizagem.

A escola é, sem dúvida, uma das instituições básicas da sociedade atual, tornando-se a referência fundamental para a incorporação dos indivíduos à vida social; sua consideração como fator-chave no desenvolvimento social o tornou um instrumento fundamental na vida da população ocidental.

A escola de Educação Infantil, como as demais instituições sociais, passou por um importante processo de transformação motivado pelas demandas do novo tipo de sociedade. Vivemos, assim, um momento em que é necessário falar de um novo cenário educativo em que alguns dos elementos essenciais desta instituição social, incluindo as suas funções, estão fadados a mudar.

A transição educacional entre a educação infantil e o ensino fundamental é um momento complexo de mudanças com repercussões em toda a vida acadêmica dos alunos. Por isso, é importante buscar a continuidade entre as duas etapas educacionais. Uma transição bem-sucedida produz bem-estar social, cognitivo e emocional do aluno.

As transições de qualidade devem ser bem preparadas e centradas na criança, geridas por pessoal treinado, colaborando entre si e guiadas por um currículo adequado e alinhado. Transições como essas aumentam a probabilidade de que os impactos positivos da aprendizagem e dos cuidados na primeira infância durem até a escola primária e além.

Várias investigações têm confirmado a importância para as crianças, com vista ao seu futuro escolar, de poderem viver essa transição de forma positiva.

Portanto, a transição educacional entre as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental representa uma mudança importante para as crianças, mais do que nunca é contemplada com a consideração que merece.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara da Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de Dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 07 mai.2023.

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

Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.

Vol.1. Brasília: MEC\SEF, 1998.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te quero? (livro: Educação Infantil pra que te quero? CRAIDY E KAERCHER. Porto Alegre:

Artmed, 2001.

CARDOSO, Cintia Aurora Quaresma, OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. A História Da Educação Integral / Em Tempo Integral Na Escola Pública Brasileira, InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 25, n. 50, p. 57-77, jul./dez. 2019.

FUJIMOTO, G. (maio de 2002). Atenção integral na primeira infância: os desafios do século XXI. Trabalho apresentado no 2º Encontro de Educação Inicial e Pré-Escolar, México, Monterrey. Disponível em:

http://www.cendi.org/interiores/encuentro2002/arch/p_gaby.htm. Acesso em 03 mar. 2023.

KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil – a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Editora Dois Pontos, 1987.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MELÉNDEZ, L. (27 de maio de 2003). Novas ideias sobre a estimulação do desenvolvimento integral em bebês. Palestra de

abertura apresentada na celebração do 15º Aniversário do INEINA. Heredia, Costa Rica: Instituto de Estudos Interdisciplinares de Crianças e Adolescentes, Universidade Nacional. Disponível em:

http://66.160.203.127/CMS/images/stories/variospdfs/ladyestimulacion2003.pdf.

Acesso em 10 mar.2023.

OLIVEIRA, Z. Educação infantil: fundamentos e métodos. 7ª ed. São Paulo.

Cortez, 2011.

PASCHOAL, J.D.; MACHADO, M.C.G. A história da educação infantil no

Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional.

Revista Histedbr on-line, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2009.

PERALTA, M.V. Na construção de uma pedagogia para crianças do século XXI. Contribuições da América Latina. Madri: OIE. 2004.

PITLUK, L. O jardim de infância: uma instituição educacional. In L. Pitluk (Coord.), Jardín Maternal III, Um desafio a favor da infância (Coleção 0 a 5, Educação infantil, pp. 6-21). Buenos Aires: Edições de notícias educacionais. 2001.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de. Articulação entre educação infantil e anos iniciais: o direito à infância na escola! In: FLÔR,

Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde. Educação Infantil e Formação de

Professores. Florianópolis: da Ufsc, 2012. p. 256.

ROCHA, E.A.C. A pedagogia e a Educação Infantil. Revista Brasileira de Educação, n. 16, p , jan./fev./ mar./abr. 2001.

SILVA, Isabel de Oliveira e.; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. Educação Infantil: bases históricas, políticas e sociais. Educação Infantil no Brasil: direitos, finalidades e a questão dos profissionais. Belo Horizonte: FaE/ UFMG, 2008.

MÚSICA POPULAR BRASILEIRA E O ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL

ANDRÉIA MACIEL VIEIRA LIMA ROCHA

RESUMO:

A presente pesquisa tem por objetivo a afirmação da necessidade da utilização da música como documento histórico em sala de aula abordando o Tema MPB no período da ditadura militar no Brasil de 1968 a 1975, demonstrando a importância do uso das inovações metodológicas em destaque à ditadura militar no Brasil visando à relevância deste período histórico como história crítico-reflexiva nos meandros educacionais além de compreender alguns aspectos da história do Brasil sob a ótica da música e todo o cenário musical de seu desenvolvimento e sua influência na vida política, social e cultural do país abordando ainda fatos históricos que contribuíram para a evolução e firmação da MPB como parte da cultura brasileira. Sobretudo, esta pesquisa possui sua importância na construção da identidade do aluno como agente histórico crítico-reflexivo. Assim, o professor de história, rompendo com as barreiras que dificultam o uso da música como documento, podendo usá-la ao seu e a favor do aluno como um instrumento a mais na construção do conhecimento histórico do aluno e da sua identidade. Portanto, a luz da pós-modernidade, a utilização da MPB como documento histórico vai ao encontro dos anseios do ensino de História atual. A pesquisa tem como objetivo destacar a relevância da MPB como fonte histórica e promover inovações metodológicas no ensino de história. Será abordado tópico como a música como documento histórico em sala de aula, o olhar da MPB sobre a ditadura militar e planejamento de aula sobre a ditadura militar.

Palavras-chave: Música popular brasileira, aprendizagem, história

ABSTRACT:

This research aims to affirm the need to use music as a historical document in the classroom addressing the MPB theme during the military dictatorship period in Brazil from 1968 to 1975, demonstrating the importance of using methodological innovations highlighted by the military dictatorship in Brazil aiming at the relevance of this historical period as a critical-reflexive history in the educational intricacies besides understanding some aspects of the history of Brazil from the perspective of music and the entire musical scenario of its development and its influence on the political, social and cultural life of the country also addressing historical facts that contributed to the evolution and consolidation of MPB as part of Brazilian culture. Above all, this research has its importance in building the student's identity as a critical-reflective historical agent. Thus, the history teacher, breaking with the barriers that hinder the use of music as a document, being able to use it to his and in favor of the student as an additional instrument in the construction of the student's historical knowledge and identity. Therefore, in the light of postmodernity, the use of MPB as a historical document meets the aspirations of teaching history today.

Keywords: Brazilian popular music, learning, history.

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende abordar o uso da música popular brasileira no ensino de História, tem como principal preocupação e a necessidade de utilização das inovações metodológicas no ensino de história e introduzir uma história inclusiva. Diante do fato, de que, no ensino de história ainda prevalece uma visão eurocêntrica e positivista, especialmente no que diz respeito à história do Brasil, que devido aos muitos anos de utilização da metodologia positivista se apresenta desinteressante, repetitivo, pronto e acabado, repleto de vultos políticos e dotado de uma visão eurocêntrica direcionando o rumo da história para a evolução econômica e capitalista. Pretende-se ainda nesta pesquisa, trabalhar a música abordando ainda a questão da MPB na ditadura militar 1968 – 1975, tema analisando os acontecimentos desde o período de surgimento da MPB, até sua propagação na sociedade, sua influência social, política, econômica e ainda ideológica.

Diante da rica quantidade de músicas que existem apesar de não estarem organizadas em acervos como ocorre com os documentos históricos, e mesmo com a falta de estudos mais contundentes paralelos entre o passado e presente a partir da música, entende-se a importância que é conhecer a história e saber extrair dela conhecimentos para construção da identidade.

Muitos compositores brasileiros utilizaram essa forma de expressão como meio de torna publicas suas discordâncias políticas e sociais. Diante desse fato, se torna possível a utilização de músicas desse período em sala de aula, fazendo uso de diferentes momentos históricos, confrontando e fazendo relação, passado-presente. Abordando assuntos propostos pelos PCNs e dando ênfase a acontecimentos atuais dentro da realidade do aluno.

DESENVOLVIMENTO

QUAIS SÃO AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DA "MPB"?

A Música Popular Brasileira (MPB) surgiu na década de 60, durante a Ditadura Militar no Brasil. Como uma espécie de sucessão à Bossa Nova, a MPB misturou os ritmos desse gênero musical com os movimentos musicais dos Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes e seu engajamento folclórico. Antes desse período, a expressão "música popular" era usada no Brasil há séculos, mas não se referia a nenhum movimento ou grupo artístico específico. A história da MPB realmente começou na segunda metade dos anos 60. Nesse contexto:

- A Bossa Nova, com influências do samba e do jazz americano, fazia sucesso com sua proposta de criar músicas mais sofisticadas, abordando o cotidiano e as belezas do Brasil.

- Grandes nomes como Tom Jobim, Vinicius de Moraes e Nara Leão já eram bem-sucedidos com esse movimento.

Simultaneamente, havia outro grupo de artistas que buscava resgatar as origens da música brasileira, inspirando-se no folclore e nos ritmos tradicionais de diferentes regiões do país. Após o início da ditadura militar em 1964, esses dois movimentos se uniram como uma frente cultural contra o regime e adotaram a sigla MPM (Música Popular Moderna). Posteriormente, a sigla foi alterada para MPB, possivelmente influenciada pelo surgimento do grupo MPB4 na mesma época.

O marco inicial da MPB foi a música "Arrastão", escrita por Edu Lobo e Vinicius de Moraes, e interpretada por Elis Regina. Além de inaugurar o que viria a ser conhecido como Música Popular Brasileira, essa canção também marcou o início da brilhante carreira de Elis. No ano seguinte, a música "Pedro Pedreiro", de Chico Buarque, também entrou para a lista da MPB, e a partir daí surgiram mais e mais sucessos. Em 1966, as músicas "Disparada", interpretada por Jair Rodrigues, e "A Banda", de Chico Buarque, foram consideradas o marco definitivo de ruptura da MPB com a segunda geração da Bossa Nova.

A Música Popular Brasileira (MPB) é um gênero musical diversificado e profundamente enraizado na cultura do Brasil. Suas principais características incluem:

1. Hibridismo Cultural:

- A MPB é um caldeirão de influências, combinando elementos da música folclórica brasileira, samba, bossa nova, rock, jazz e outros estilos.

- Essa mistura reflete a rica diversidade cultural do país.

2. Letras Poéticas e Engajadas:

- As letras da MPB frequentemente abordam questões sociais, políticas e existenciais.

- Artistas como Caetano Veloso, Gilberto Gil e Chico Buarque usaram a música como veículo para expressar suas visões e críticas.

3. Melodias Complexas e Harmonias Sofisticadas:

- A MPB valoriza a qualidade musical, com melodias intrincadas e harmonias bem elaboradas.

- Influências do jazz e da bossa nova contribuem para essa sofisticação.

4. Artistas Icônicos:

- A MPB tem uma lista impressionante de artistas icônicos, como Tom Jobim, Elis Regina, Milton Nascimento e Gal Costa.

- Cada um deles trouxe sua voz única para o gênero.

5. Contexto Histórico e Social:

- A MPB reflete os momentos históricos e as mudanças sociais do Brasil.

- Durante a ditadura militar, por exemplo, a música se tornou uma forma de resistência e protesto.

6. Versatilidade e Renovação Constante:

- A MPB evoluiu ao longo das décadas, incorporando novos estilos e influências.

- Ela permanece relevante e continua a inspirar artistas contemporâneos.

Em resumo, a MPB é uma expressão artística profundamente conectada à identidade brasileira, com uma riqueza de sons, temas e histórias que ecoam através do tempo.

MÚSICA POPULAR ENSINANDO HISTÓRIA NO BRASIL

As transformações teóricas, nas concepções de material documental e a renovação na prática do historiador, determinando a inclusão de novas linguagens pela história. Expressando assim, a importância que pode ter, a utilização da música popular brasileira como fonte documental para divulgar a história de setores da sociedade pouco lembrados pela historiografia. Abdu ainda defende a música como evidência do passado que pode facilitar a compreensão histórica pelos alunos.

Destacar a relevância da MPB como fonte histórica e promover inovações

metodológicas no ensino de história abordando os seguintes tópicos:

1. A Música como Documento Histórico em Sala de Aula:

• A MPB não deve ser vista apenas como entretenimento, mas como um reflexo das transformações sociais, políticas e culturais.

• O professor pode utilizar a música para contextualizar momentos históricos, permitindo que os alunos compreendam o passado de maneira mais envolvente e crítica.

2. O "Olhar" da MPB sob a Ditadura Militar:

• Durante o período da ditadura, a MPB foi uma ferramenta de resistência e denúncia.

• Exploraremos como artistas como Chico Buarque, Caetano Veloso e Gilberto Gil expressaram suas visões por meio da música.

3. Planejando uma Aula sobre Ditadura Militar:

• O professor pode criar aulas envolventes, utilizando músicas da época para discutir temas como censura, repressão e resistência.

• A análise das letras e melodias permite aos alunos uma compreensão mais profunda dos eventos históricos.

IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA

A Música Popular Brasileira (MPB) desempenha um papel crucial no ensino de história, e sua importância é multifacetada através de:

• Documento Histórico e Reflexão Crítica: A MPB serve como um "documento histórico" em sala de aula, permitindo que os alunos compreendam o passado por meio de uma linguagem envolvente e acessível e ao analisar as letras e melodias, os estudantes podem refletir criticamente sobre os eventos históricos e as transformações sociais.

• Contextualização do Período da Ditadura Militar: Durante a "ditadura militar no Brasil" (1968 a 1975), a MPB foi uma ferramenta de resistência e denúncia e ao explorar músicas dessa época, os alunos podem entender o contexto político e social, bem como a coragem dos artistas em expressar suas visões.

• Inovação Metodológica e Identidade do Aluno: O uso da MPB como recurso pedagógico inova o ensino de história, tornando-o mais dinâmico e significativo. A música contribui para a construção da "identidade do aluno" como agente crítico-reflexivo.

• Enriquecimento Cultural e Nacionalismo: A história da MPB reflete a identidade do povo brasileiro, unindo várias culturas e influências. Conhecer os artistas, gêneros e sucessos da MPB é conhecer a própria história do país.

• Prevenção de Erros Futuro: Através da MPB, podemos ensinar às crianças sobre os erros do passado e como evitar que se repitam. Ela serve como um "grito político e social", lembrando-nos das lutas e conquistas.

MPB não é apenas música; é um "documento vivo" que nos conecta ao passado, nos inspira no presente e nos guia para um futuro mais consciente.

Mais ainda, a utilização de tais registros colabora na formação dos conceitos espontâneos dos alunos e na aproximação entre eles e os conceitos científicos. Diante da real dificuldade que é romper com os ideais positivistas inda contidos no ensino brasileiro, e dos livros didáticos ainda possuir traços euro centristas, a música popular brasileira no ensino de história se apresenta como uma rica fonte cultural, capaz de levar a compreender a realidade da cultura popular e desvendar detalhes ainda fragmentados. No entanto, raramente são feitas investigações, que busquem ratificar a música como fonte histórica, existindo poucos trabalhos que evidenciam a relação entre história e música. Quando o assunto é MPB, fica difícil não relacionar a fatos que marcaram.

Como grandes movimentos embalados pela música popular, que causaram impactos, e a ditadura militar reprimindo e censurando a liberdade de expressão e obrigando muitas obras a serem revistas, sob pena da censura, nesse período muitos cantores surgem no cenário, lutando por meio da música contra a ditadura, compondo músicas com duplo sentido, num confronto marcado por violência, prisões e exilo. Daí se percebe a importância que da música na elucidação de fatos perdidos ou mascarados da história que não estão contidos nos livros didáticos, mas que são fundamentais para a compreensão do aluno, com relação a determinados períodos da ditadura militar no Brasil. Neste sentido extramusical reconhecível possibilita a associação da música a elementos da vida cotidiana ou a elementos da identidade coletiva da qual o indivíduo faz parte. Quando esta música é utilizada em campanhas políticas, pode-se contribuir para a identificação da existência de uma vontade popular pertencente a esta identidade coletiva, pois, a canção constrói e, quando compreendida, dá a conhecer questões essenciais, tais como nossa identidade

coletiva, nossa soberania, alegria, dor, amor.

A música popular, ao ser utilizado em tais campanhas, seria capaz de evidenciar a vontade popular e ao, mesmo tempo, mobilizar a população a fim de concretizá-la. VIANA ainda enfatiza a importância da música popular no momento da mobilização popular na Campanha pelas Diretas Já. A campanha, em 1984, pela aprovação da emenda Dante de Oliveira, que propunha eleições diretas para Presidente da República, teve como característica principal a manifestação popular nas ruas das principais cidades brasileiras do país... Podia perceber a presença da música popular brasileira nos comícios. O dono desta voz era o artista popular acompanhado pelas multidões de comícios. Abordar os temas propostos pelos PCNS a partir de música popular brasileira do passado e do presente contribuiria com a construção da identidade do aluno.

Essa pesquisa só confirma a importância da pesquisa e a necessidade de que outras disciplinas se unam no mesmo objetivo, de construir um saber rico e proveitoso, valorizando o conhecimento prévio do aluno para partindo dele selecionar o melhor método de abordar os assuntos tendo a música como uma das fontes, tornando cada aula, no ponto de vista de SCHIMITH, um espetáculo cheio de vida e sobressaltos na qual cada aula é única e a matéria fornecida pelo professor para raciocinar, possibilite de fato o raciocínio.

Na Ditadura Militar, o que também entrava na lista imensa das proibições e da censura eram os livros, que foram considerados subversivos, muitas vezes os livros eram avaliados por seu título, se os censores achassem que o título de um livro era expressão contra governamental, simplesmente o proibiam, pois segundo Oliveira (2003, p. 18) "havia também proibições relativas à música, filmes, peças de teatro, "shows" de televisão, novelas". . Formadores de opinião contrários à política do governo foram ameaçados agredidos e neutralizados. O governo queria silenciar aqueles que pudessem exercer qualquer ação conscientizadora a respeito da realidade brasileira e suas contradições. Foi a partir daí, que todos os meios de difusão ideológica passaram a sofrer pressão e interferência do regime. Os meios de comunicação foram diretamente empregados na divulgação das notícias governamentais e controlados por uma rigorosa censura. Durante todo o período do regime militar, foi utilizada a propaganda da ameaça comunista.

A imprensa utilizava diversos fatos históricos para dizer que os comunistas eram traiçoeiros, covardes, assassinos a sangue frio. Muitas pessoas de vários e diferentes setores da sociedade sofreram perseguições e punições. Apenas por serem vistas como contrárias ao regime ou por manifestarem sentimento de conscientização real da sociedade. As violências físicas foram cometidas por inúmeros setores do governo, por policiais civis, militares e Forças Armadas que atuavam nas delegacias de Ordem Política e Social dos Estados (DOPS, depois DEOPS), marinha, exército e aeronáutica principalmente na operação BANDEIRANTE (OBAN).

PRINCIPAIS CRÍTICAS AO ENSINO DE HISTÓRIA DA MPB.

O uso da "Música Popular Brasileira (MPB)" no ensino de história é uma prática valiosa, mas não está isenta de críticas e desafios. A Música Popular Brasileira (MPB), ao longo de sua história, enfrentou críticas e debates diversos. Vamos explorar algumas perspectivas críticas:

Censura e Repressão: Durante a ditadura militar no Brasil, a MPB foi alvo de censura e repressão. O Departamento de Censura de Diversões Públicas (DCDP) analisava previamente as letras e melodias, vetando músicas consideradas subversivas ou contrárias aos interesses do regime.

Foi lhe atribuída superficialidade e simplificação dos eventos históricos. Em análise das letras e melodias pode ser interpretada sem aprofundamento nas nuances históricas, e embora a MPB seja rica em temas históricos, às vezes ela é reduzida apenas ao período da ditadura militar podendo limitar a visão dos alunos sobre outros momentos importantes da história brasileira.

A escolha das músicas a serem utilizadas em sala de aula é subjetiva e pode variar de professor para professor. Alguns críticos questionam se certas músicas são mais relevantes ou representativas do que outras. A MPB deve ser contextualizada adequadamente para que os alunos compreendam seu significado histórico. Sem essa contextualização, as músicas podem perder parte de sua relevância. A interpretação das letras pode ser complexa, especialmente para alunos mais jovens. O professor precisa orientar os estudantes na análise crítica das mensagens contidas nas músicas.

A MPB é uma ferramenta, mas não deve ser a única utilizada no ensino de história. Ela deve ser complementada com outras fontes, como documentos escritos e materiais visuais.

Em resumo, o uso da MPB no ensino de história requer sensibilidade, contextualização e uma abordagem crítica para superar essas críticas e aproveitar todo o potencial dessa expressão artística como um recurso valioso para a compreensão do passado.

PRICIPAIS CONQUISTAS DA MPB

A Música Popular Brasileira (MPB) acumulou uma série de conquistas significativas ao longo de sua história, como:

- Reconhecimento Internacional: A MPB ganhou reconhecimento global por sua riqueza musical e diversidade de estilos. Artistas como Tom Jobim, Caetano Veloso e Gilberto Gil levaram a MPB para palcos internacionais, contribuindo para sua projeção além das fronteiras brasileiras;

- Inovação e Experimentação Musical: A MPB sempre foi um terreno fértil para a experimentação musical. A fusão de ritmos tradicionais brasileiros com influências estrangeiras (como o jazz e o rock) resultou em novos gêneros e estilos;

- Resistência Cultural e Política: Durante a ditadura militar, a MPB se tornou uma voz de resistência. Letras engajadas e músicas como "Cálice" (de Chico Buarque e Gilberto Gil) desafiaram a censura e se tornaram hinos de protesto;

- Grandes Compositores e Intérpretes: A MPB é o berço de alguns dos maiores compositores e intérpretes da música brasileira. Nomes como Elis Regina, Milton Nascimento, Gal Costa e Maria Bethânia deixaram um legado duradouro;

- Impacto Social e Cultural: A MPB reflete a identidade e as mudanças sociais do Brasil. Suas letras abordam questões como amor, política, desigualdade e saudade, conectando-se profundamente com o público;

- Formação de Novos Talentos: A MPB inspirou gerações de músicos e cantores. Ela continua a influenciar artistas contemporâneos, garantindo sua relevância contínua;

Resumindo a MPB é uma conquista cultural que transcende o tempo e continua a emocionar e inspirar pessoas em todo o mundo.

HISTÓRIA DA MPB NO CONTEXTO EDUCACIONAL

O ensino da Música Popular Brasileira (MPB) no contexto escolar é uma oportunidade valiosa para enriquecer a educação dos alunos. O ensino da MPB deve começar com uma contextualização histórica, na qual o aluno deve entender o cenário sociopolítico em que as músicas foram criadas, especialmente durante a ditadura militar. O professor pode escolher músicas representativas de diferentes épocas e estilos da MPB, incluindo artistas variados, como Tom Jobim, Caetano Veloso, Elis Regina e Gilberto Gil. Fazer Análise Crítica das letras, melodias e arranjos musicais. Questões como contexto, mensagem, influências culturais e técnicas musicais devem ser exploradas.

A MPB pode ser integrada a outras disciplinas, como história, literatura e sociologia. Por exemplo, ao estudar a Tropicália, os alunos podem explorar sua relação com o movimento cultural e político da época. Os alunos podem criar suas próprias letras ou versões de músicas da MPB, estimulando assim a criatividade e a compreensão mais profunda das mensagens transmitidas pelas músicas. Pode-se também abordar temas como amor, identidade, desigualdade e resistência. Esses temas podem ser discutidos em sala de aula, incentivando a reflexão crítica.

Há a possibilidade de exploração de outros espaços culturais, como shows, museus e centro culturais relacionados à MPB amplia a experiência. Eles podem ver apresentações ao vivo e aprender sobre a história dos artistas.

Em resumo, o ensino da MPB não se limita à música; é uma janela para a cultura, história e identidade do Brasil, proporcionando aos alunos uma educação mais rica e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se com esta pesquisa que a música é uma importante ferramenta na busca por uma aula de história diferenciada, atrativa e envolvente. A música popular brasileira engloba várias temáticas além da proposta nesta pesquisa, e sua utilização em sala de aula não pode estar restrita a simples análise da letra, mas ao seu papel histórico e, sobretudo, seu poder de construir e transformar ideias e conceitos, ainda contribuindo para a constituição da identidade histórica do aluno, abordando os assuntos propostos pelos PCNs sob a ótica da música e documentos complementares. Ainda, conclui-se que a o trabalho interdisciplinar é importante para que o conhecimento fornecido por esse documento histórico não seja algo fragmentado u uma biografia de compositores, como ocorre atualmente. Ao optar pelo uso da música popular no ensino de história, a problemática da questão estava em defender a abordagem da música como documento histórico a ser estudado em todos os seus aspectos da mesma forma que os demais documentos são.

A MPB como documento histórico contribui para a construção da identidade do aluno como agente crítico-reflexivo. Ao romper com barreiras, o professor pode usar a música como uma ferramenta adicional para o conhecimento histórico e a formação da identidade dos alunos. Em resumo, a utilização da MPB como documento histórico atende aos anseios do ensino de história na pós-modernidade, proporcionando uma abordagem mais dinâmica e significativa para os estudantes.

Dando à música sua devida importância quanto ao seu valor histórico e sua importância no cenário historio, sobretudo, na ditadura militar do Brasil tema abordado por esse trabalho. A partir desta pesquisa, percebe-se que a música realmente possui um diferencial como documento histórico devido a sua evolução simultânea com o desenvolvimento da sociedade. Então, se faz necessário que ao empregar a música como documento no ensino de história em sala de aula, o professor analise a realidade do aluno, buscando perceber seu ambiente, o tipo de música que ouvem com mais frequência e a partir de analises, elaborar um planejamento em conjunto com o aluno e um plano de aula buscando efetivar a aula. Analisar músicas exige trabalho, dedicação e paciência, mas muito recompensador considerando que sua utilização em sala de aula, tornara o ambiente escolar inclusivo e o ensino construtivo.

As mudanças ocorridas no ensino de história nas últimas décadas levaram a um equívoco na modernização do ensino. Podem-se utilizar os meios novos, é claro, mas é a própria concepção de ensino de história que deve ser repensada. O primeiro passo para resolver esse equívoco no ensino - onde é comum achar que quanto maior o uso de tecnologias em sala, melhor será o ensino/aprendizado em sala de aula – é diminuir a distância entre academia e a escola. A dicotomia entre ensino e pesquisa deve ser superada e deve-se formar o professor-historiador, pois a escrita da história acompanha o ensino e o bom professor analisa suas fontes o tempo inteiro, pesquisa e estuda cada vez mais para estar a par e contribuir com questões historiográficas.

Quando se analisa a canção popular brasileira como documento histórico a ser utilizado em sala de aula, propõem-se novas práticas e possibilidades de ensino, pautadas nos avanços das pesquisas desenvolvidas sobre o tema. Claro, músicas têm sido utilizadas com frequência como recuso de didático no ensino de história, entretanto, este trabalho pensa a canção popular brasileira enquanto fonte fomentadora de uma consciência histórica. Sintonizar os jovens do ensino médio de seu papel na história, principalmente se pertencerem a uma classe social baixa, utilizando linguagens inerentes ao próprio meio deles, é a responsabilidade social do educador. Os apontamentos e análises feitas neste estudo estão diretamente ligados a uma preocupação com o ensino da história, de torná-lo mais significativo e prazeroso para os alunos.

Dependendo do trato que o professor der à canção popular/documento no ensino de história, pode-se fomentar uma consciência histórica entre os alunos, contribuindo com eles no "pronunciar o mundo", diria Paulo Freire. Repensar, todo o tempo, novas linguagens e os meios que levam a esse pronunciar, é tornar o ensino mais honesto, consciente e, principalmente, revolucionário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDU, Kátia Maria. Registro e representações do cotidiano: A música popular na aula de história. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez. 2005.

ARÓSTEGUI, Júlio. A pesquisa histórica: Teoria e método; tradução – Andréa Dore; Bauru, São Paulo. Edusc, 2006

BITTENCOURT, Circe. Ensino de História: fundamentos e métodos. 2ª ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

HAIDT, Regina Célia Cazaux. Curso de Didática Geral. São Paulo: Ática, 1994.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus. VAGULA Edilane, RAMPAZZO Sandra Regina dos Reis. Didática: História. – São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

VELOSO, Caetano. Verdade tropical. São Paulo. Companhia das letras, 1997

HOBSBAWN, Eric J. , 1917 – Sobre História. Tradução Cid Knipel Moreira. – S. Paulo: Companhia das letras, 1998.

BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis - SciELO. https://www.scielo.br/j/er/a/4jVvMMkVMzjLGYRrrBnKnft/.

MÚSICA NO ENSINO DE HISTÓRIA – UM ESTUDO CRÍTICO DA SOCIEDADE. https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/21128/1/MD_EDUMTE_II_2014_111.pdf.

Música Popular Brasileira no ensino de história do Brasil. https://monografias.brasilescola.uol.com.br/historia/musica-como-documentosala-aulamusica-popular-brasileira.htm.

Música Popular Brasileira no ensino de história do Brasil. https://monografias.brasilescola.uol.com.br/historia/musica-como-documentosala-aulamusica-popular-brasileira.htm.

Fontes audiovisuais A História depois do papel. In: PINSKY. Carla B. & Outros. Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2005.

A História em cantos: música popular brasileira na pesquisa - ANPUH. https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548772189_c6f7a6ba153e2481ebe2c62ffe7f053f.pdf.

A História em cantos: música popular brasileira na pesquisa e no ensino .... https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548772189_c6f7a6ba153e2481ebe2c62ffe7f053f.pdf

A importância da música na educação brasileira - Novabrasil FM. https://novabrasilfm.com.br/notas-musicais/brasilidade/entenda-a-importancia-da-musica-na-educacao-brasileira/.

A música brasileira como fonte histórica no ensino da ditadura - Paraná. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_hist_ufpr_elianebacelaralarcon.pdf.

A Música Brasileira no Ensino de História - Disciplina - Paraná. http://www.historia.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=438.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA INFÂNCIA: COMO A TECNOLOGIA AJUDA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

ANDRÉIA NUNES SAPUCAIA TOSI

RESUMO:

O presente trabalho tem objetivo de analisar conceitos da educação inclusiva na infância. A educação Brasileira dentro da história tem um grande papel. Ela está ligada à História do Brasil e suas etapas. Foi observada a história da educação dentro dos fatos históricos marcantes. O uso de tecnologias assistivas aliadas a um currículo adaptado e metodologias didático-pedagógicas que contemplem as necessidades individuais de cada pessoa com deficiência fazem da escola uma Instituição Inclusiva. O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação, constituindo um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Inclusão. Tecnologia Assistiva.

ABSTRACT:

THE PRESENT WORK AIMS TO ANALYZE CONCEPTS OF INCLUSIVE EDUCATION IN CHILDHOOD. BRAZILIAN EDUCATION WITHIN HISTORY HAS A GREAT ROLE. IT IS LINKED TO THE HISTORY OF BRAZIL AND ITS STAGES. THE HISTORY OF EDUCATION WAS OBSERVED WITHIN THE STRIKING HISTORICAL FACTS. THE USE OF ASSISTIVE TECHNOLOGIES COMBINED WITH AN ADAPTED CURRICULUM AND DIDACTIC-PEDAGOGICAL METHODOLOGIES THAT ADDRESS THE INDIVIDUAL NEEDS OF EACH PERSON WITH DISABILITIES MAKE THE SCHOOL AN INCLUSIVE INSTITUTION. THE GLOBAL MOVEMENT FOR INCLUSIVE EDUCATION IS A POLITICAL, CULTURAL, SOCIAL AND PEDAGOGICAL ACTION, LAUNCHED IN DEFENSE OF THE RIGHT OF ALL STUDENTS TO BE TOGETHER, LEARNING AND PARTICIPATING, WITHOUT ANY TYPE OF DISCRIMINATION, CONSTITUTING AN EDUCATIONAL PARADIGM BASED ON THE CONCEPT OF HUMAN RIGHTS.

KEYWORDS: Education. Inclusion. Assistive Technology.

1 INTRODUÇÃO

A criança dentro do sistema educacional já deve ser considerada um conceito de inclusão para todos. As políticas públicas educacionais representam a organização entre a população e as instituições de ensino, mas, ocorre um desalinhamento de uma realidade educativa com as propostas de ensino, gerando conflitos educacionais que não conduz a um aprendizado subjetivo e objetivo com as transformações sociais.

A justificativa do tema é que a inclusão de crianças com necessidades especiais, se não for bem direcionada na forma de acolhimento, mediação, projetos interdisciplinares, além da tecnologia assistiva que é um recurso primordial na inclusão para os papéis sociais se ajustarem para que o processo educativo não se torna excludente e deixa de cumprir a função social da educação para todos e para todas as diferenças. O conceito de políticas públicas voltadas para a educação, entra dentro de um consenso ou complexidade entre as práticas educativas e as bases legais do direito ao acesso da educação e aprendizagem.

Diante disso, como a tecnologia pode ajudar no processo de aprendizagem da educação inclusiva na infância?

O objetivo geral do trabalho é analisar como a tecnologia pode ajudar no processo de aprendizagem da educação inclusiva na infância e os objetivos específicos são verificar aspectos históricos da educação inclusiva; analisar o contexto da educação infantil inclusiva; e identificar como a tecnologia pode ajudar no processo de aprendizagem da educação inclusiva na infância.

A metodologia do trabalho realizado foi a pesquisa bibliográfica, em artigos e livros. Sendo este estudo, realizado por meio da análise de conteúdos, relacionados aos documentos oficiais, bem como legislações que viabilizaram a pesquisa, os quais, se destacam: Lei Nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular.

ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao longo da história anterior e posterior ao século XVIII, as pessoas tidas como anormais sofreram inúmeras práticas de exclusão e de extermínio. No final da Idade Média, os reconhecidos como anormais ganham direito à vida, porque são reconhecidos pela Igreja como criaturas de Deus. A partir da intervenção da Igreja sobre a vida dos anormais, o entendimento sobre a anormalidade passou a ser de domínio metafísico e religioso. Isso significa que distintos entendimentos ora posicionavam os anormais entre os acontecimentos demoníacos, ora os colocavam como castigos (LOPES; FABRIS,

2013).

O que importa destacar após o domínio do cristianismo, é que a anormalidade deixou de estar na ordem da exclusão e passou a compor a ordem da segregação, ou seja, da morte ou do desaparecimento social, os anormais, passaram a ser segregados/discriminados (LOPES; FABRIS, 2013, p. 47).

Eles não deixavam de existir, mas sua existência era conduzida e explicada pela Igreja e dentro dos princípios da moral cristã. Dessa forma, a condução das condutas dos anormais estava orientada por uma forma de governamento pastoral.6 A forma de conduzir visível no poder pastoral que atribuiu aos anormais proteção divina, estava mergulhada em uma áurea mística forte até o século XVIII (LOPES; FABRIS, 2013).

Em resumo, no início da Idade Média, aqueles considerados anormais eram excluídos, pois sua existência era eliminada e não se constituíam como uma preocupação da monarquia (LOPES; FABRIS, 2013).

No final da Idade Média os anormais foram abrigados no manto da Igreja: passaram a ser considerados criaturas de Deus e, por isso, mereciam permanecer vivos. A existência de tais sujeitos com a proteção da Igreja gerou processos de segregação, ou seja, eram separados dos demais para que não se tornassem uma ameaça a todos (LOPES; FABRIS, 2013).

Conforme Brasil (2006) é possível identificar que o período que antecede o século XX é marcado por atitudes sociais de exclusão educacional de pessoas com deficiência, porque eles eram considerados indignos ou incapazes de receber uma educação escolar, constando dentro dos estudos científicos da época uma tentativa de demonstrar as possibilidades de tratamento da deficiência, predominavam as concepções filosóficas de marginalização e segregação dessas pessoas.

Logo após, na década de 50, conforme Brasil (2006) começaram a surgir as primeiras escolas especializadas e as classes especiais, no qual a Educação Especial se consolidava como um subsistema da Educação Comum, se tornando um período no qual predominou a concepção científica da deficiência, acompanhada pela atitude social do assistencialismo presente na Idade Média e reproduzido pelas instituições filantrópicas de atendimento aos alunos com deficiência.

Depois, a resposta da frequência dos alunos com deficiência nas classes comuns, de acordo com Brasil (2006) foi na década de 70, com o surgimento da proposta de integração, surgiu o avanço dos estudos nas áreas de Psicologia e Pedagogia que passaram a demonstrar as possibilidades educacionais desses alunos. Predominava a atitude de educação/reabilitação como um novo paradigma educacional. Entretanto, coexistia também uma atitude de marginalização por parte dos sistemas educacionais, que não ofereciam as condições necessárias para que os alunos com deficiência alcançassem sucesso na escola regular.

Nas décadas de 80 e 90, conforme Brasil (2006), teve início a proposta de Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, numa perspectiva inovadora em relação à proposta de integração da década de 70, cujos resultados não modificaram muito a realidade educacional de fracasso desses alunos, mas a proposta de inclusão propôs que os sistemas educacionais passem a ser responsáveis por criar condições de promover uma educação de qualidade para todos e fazer adequações que atendam às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, contrapondo à homogeneização de alunos, conforme critérios que não respeitam a diversidade humana.

De acordo com Brasil (2001) a educação é o principal alicerce da vida social e no desempenho dessa função social transformadora, que visa a construção de um mundo melhor para todos, a educação tem uma tarefa clara em relação à diversidade humana: trabalhar como fator de crescimento de todos no processo educativo, trabalhando desde a escola o convívio e a valorização das diferenças.

Pereira (2011) coloca que a Educação Infantil tem um papel fundamental na formação do sujeito e reflete uma melhora significativa no aprendizado da criança, entretanto nem sempre a infância teve sua importância reconhecida e valorizada, tudo é uma conquista e uma mudança do tempo e da sociedade.

Pereira (2011) então relata que a Educação Infantil contribui na formação social das crianças, de zero a seis anos, sendo que as diversas formas de a criança se expressar, nos atos, nas brincadeiras, nas conversas com outras crianças etc. nos mostram sequências múltiplas de produções significativas.

Como concepções de infância são construções históricas, em cada época predominam certas ideias de criança, de como esta se desenvolve e quais comportamentos e conhecimentos ela deve apresentar. Para entender este processo, é preciso pensar como circulam em nossa sociedade concepções sobre o desenvolvimento da criança, e o papel da família, da comunidade, da instituição educacional e dos órgãos governamentais na educação de meninos e meninas. (OLIVEIRA, 2012, p. 20).

Conforme Pereira (2011) a Educação Infantil é um espaço onde se produz conhecimento partindo, primeiramente, da realidade, criatividade e autonomia da criança, o

que reflete suas principais características e durante a infância, a imaginação, a fantasia, o faz-de-conta, são elementos prazerosos que fazem parte das suas relações diárias, principalmente nas brincadeiras, onde, muitas vezes, dão um novo significado a questões já vivenciadas, a necessidades, vontades, expressando, através de seus atos, o que vive, pensa e sente.

Compreende-se que a criança, infância e educação como categorias constituídas em processos históricos, sociais e culturais, no qual dentro dessa direção, os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas e os conhecimentos construídos são estabelecidos em uma relação intrinsecamente associada aos processos gerais de constituição da criança, uma vez que toda e qualquer aprendizagem é consequência das relações que elas estabelecem com a realidade social e natural no âmbito de uma infância situada. (OLIVEIRA, 2017).

De acordo com Mosqueira (2012) para atender ao aluno especial, a escola inclusiva precisa de algo mais do que apenas fornecer conteúdos, necessita além de transmitir conhecimentos, encaminhar propostas criativas e interessantes que diversifiquem as formas de aprendizagem. "Talvez seja esse um dos grandes problemas da escola inclusiva no Brasil: um currículo conflitante, sem uma proposta clara." (MOSQUEIRA, 2012, p. 122).

De acordo com Camara (2015) o processo de aprendizagem pode ser analisado a partir de perspectivas diversas, desembocando em diferentes teorias, nos humanos, este processo está relacionado ao desenvolvimento pessoal e à educação, facilitando quando há motivação do indivíduo.

Sendo assim, de uma forma crescente a inclusão tem sido potencializada visando, entre outras conquistas, minimizar os prejuízos e as inúmeras exclusões geradas pelas práticas que exploraram e discriminaram segmentos da população ao longo da história. Tais práticas abarcam todos aqueles que sofreram, em distintos tempos e espaços, discriminação negativa, ou seja, todos aqueles que ao serem discriminados, não foram devidamente contemplados e escutados do lugar onde enunciam suas verdades e suas necessidades (LOPES, 2013, p. 21).

Silva Neto et al (2018) coloca que a Educação Inclusiva é a transformação para uma sociedade inclusiva, um processo em que se amplia a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade dos alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino". Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva (BRASIL, 2007).

INCLUSÃO E POLÍTICAS

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de "integração instrucional" que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais" (p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial (BRASIL, 2007).

Lopes (2013) relata que a acessibilidade é uma condição necessária, mas não suficiente para que a inclusão se efetive. Nesse sentido, o autor alerta para que possa se olhar para cada prática educacional, cada expressão que usamos para nomear o outro e as coloquemos sob suspeita. Palavras que significam tolerância, culpabilização do outro, padrões culturais hegemônicos, identidade estável, universalidade, multiculturalismo, exotismo, déficit, respeito, integração são alguns exemplos de expressões que devem ser problematizadas quando utilizadas para pensar a inclusão.

A inclusão como imperativo de Estado, mais do que se apresentar como algo que se impõe a todos, necessita contar com normativas para fazer valer e legislar sobre as práticas. Como imperativo temos que aceitar essa interpelação do Estado, mas como sujeitos desse tempo precisamos radicalizar a crítica, para que possamos analisar as condições de possibilidade para que os diferentes gradientes de inclusão sejam vividos e que a inclusão não seja entendida como um ponto de chegada, mas como um desafio permanente (LOPES, 2013, p. 110).

Lopes (2013) destaca que a inclusão deve ser vista como algo distinto da integração; inclusão como o oposto da exclusão; inclusão como sinônimo de adaptações arquitetônicas e pedagógicas; inclusão como conjunto de práticas que subjetivam os indi-

víduos e os conduzem a olhar para si e para os outros a partir de uma norma preestabelecida (no caso da sociedade moderna disciplinar) ou a partir de um normal estabelecido no interior de grupos ou comunidades (no caso da sociedade contemporânea de seguridade ou de normalização); inclusão como condição de vida em luta pelo direito de autorrepresentação, participação e autonomia; e como práticas sociais, culturais, educacionais e de saúde, entre outras, que visam à população que se quer conduzir.

A possibilidade de tornar a escola acolhedora às diferenças que seus alunos e suas alunas possam apresentar em relação ao que foi socialmente instituído, em termos de condições de aprendizagem, constitui-se em um dos principais desafios colocados para a educação (DINIZ, 2012).

A Escola Inclusiva está afinada com os direitos humanos, porque respeita e valoriza todos(as) os(as) alunos(as), cada um(a) com as suas características individuais. Além disso, é a base da sociedade para todos, que acolhe os sujeitos e se modifica para garantir que os direitos de todos(as) sejam respeitados (DINIZ, 2012).

Deste modo, conforme Diniz (2013) durante muitos anos a educação se pautou em estudos cuja centralidade era a normalidade, e consequentemente quem não se enquadrava em padrões de normalidade era considerado desviante. O declínio dos modelos biológicos de compreensão de identidades sociais propiciou a abertura dos modelos sociais e educacionais, permitindo o acolhimento às diferenças.

A escola no contemporâneo tem novas abordagens para o aprendizado de todos, sem exclusão, sendo acrescentado cada vez mais assistência, novos métodos e práticas, na busca de vencer as barreiras das dificuldades de aprendizagens e a promoção social dos alunos.

A educação inclusiva tem sido discutida em termos de justiça social, pedagogia, reforma escolar e melhorias nos programas. No que tange à justiça social, ela se relaciona aos valores de igualdade e de aceitação. As práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que em uma escola tradicional (PACHECO, 2007, p. 15).

As condições podem ser bastante variadas, mas apresentam a necessidade de auxílios ou serviços que vão possibilitar a participação no processo de aprendizagem. Em muitos casos, a oferta de materiais e equipamentos, as barreiras arquitetônicas, o mobiliário, a rede de comunicação, a logística, a metodologia, tudo faz parte dos aspectos necessários para que o processo de aprendizagem aconteça (CIRINO, 2016).

Logo, esse atendimento educacional inclusivo, conforme Bianchi (2017) faz-se necessário para que o professor consiga atender à sua demanda de alunos com qualidade, e porque é o tipo de profissional mais adequado para atender às especificidades do aluno especial, isso tudo sem segregá-lo no ambiente da escola regular, que é rico em relações humanas, e é o ponto de partida para combater preconceitos existentes na sociedade.

Bianchi (2017) então considera que, a principal diferença entre a integração e a inclusão é que integrar, é procurar inserir um aluno que anteriormente foi excluído, já incluir é não permitir que esta exclusão tenha ocorrido, ou seja, na inclusão o objetivo é que ninguém fique fora do contexto de ensino regular, desde o início de sua vida escolar.

Paula e Peixoto (2019) relata que a inclusão não é apenas colocar o aluno dentro da sala de aula regular, mas incluir em todas as atividades, propondo condições para que eles possam interagir, construindo novos conhecimentos de maneira própria e no tempo da criança, no qual a aprendizagem deve ser acompanhada pelo professor, bem como pela família, pois ambos se relacionam e enriquecem os conhecimentos adquiridos pelo aluno.

Paula e Peixoto (2019) conclui que o educador deve estar sempre em busca de novos conhecimentos, para enriquecer o desenvolvimento do aluno e o seu próprio. Para que a inclusão apresente o verdadeiro sentido, o professor deve transmitir conhecimentos, aceitar a realidade e adaptar-se a ela, desenvolver o aluno sempre com foco em seu potencial e habilidades preservadas, no qual realizar atividades lúdicas com as crianças com autismo, tais como jogos, recursos diversos, exercícios de concentração, pois só assim, o aluno irá significar as experiências dele em sala de aula e a partir de aí evoluir e sentir-se incluído.

Tecnologia no processo de Aprendizagem na Educação Inclusiva na infância

Conforme foram acontecendo reformas na educação, foram surgindo tecnologias, trazendo melhorias no desenvolvimento educativo, facilitando o acesso à informação.

A metodologia tecnológica ajudou no preparo das aulas dos professores, trazendo melhoria na educação.

Muitas escolas estão adaptadas com equipamentos como Tvs, Dvds, projetores, notebooks, lousa digital etc. Trocando métodos antigos como a lousa escrita a giz, scanners antigos, mimeógrafos.

Essas mudanças tiveram que adaptar-se dentro das escolas, preparar profissionais da educação.

Mas observadores acreditam que se internet, tablets, computadores, aplicativos e outras plataformas forem usadas para estimular a imaginação dos alunos e amparar o trabalho do professor, com objetivos claros, podem ter impactos positivos não apenas nas notas, mas no desenvolvimento de habilidades e no engajamento dos estudantes. (IDOETA, 2014)

Assim, a tecnologia tornou-se uma forma também para estimular os estudos e trazer o envolvimento melhor dos alunos.

Estudos indicam, também, que não adianta muito usar a tecnologia apenas por usar: projetos que não tenham objetivos claros e integração com o currículo escolar, vão agregar pouco ao aprendizado. (IDOETA, 2014)

Acessibilidade é tornar algo acessível e tomar medidas apropriadas que assegurem às pessoas com deficiências o acesso, em igualdade de oportunidades em relação às demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação. (SOUZA, 2011, p. 20).

O uso de tecnologias assistivas aliadas a um currículo adaptado e metodologias didático-pedagógicas que contemplem as necessidades individuais de cada pessoa com deficiência fazem da escola uma Instituição Inclusiva. (HANSEL, 2009, p. 25).

SOUZA (2011) apresenta como era considerada uma pessoa com deficiência:

Na Antiguidade, a economia fundamentava-se nas atividades de produção e comércio agrícola, pecuária e artesanato. A organização sociopolítica caracterizava-se essencialmente por dois grupos sociais: a nobreza que detinha o poder social, político, econômico e o povo, constituído por indivíduos considerados subumanos, dependentes economicamente e de propriedade dos nobres. Neste contexto, a pessoa com deficiência era exterminada por meio do abandono, o que não representava um problema de natureza ética ou moral. (SOUZA, 2011, p. 23).

As pessoas com deficiência não tinham consideração na sociedade.

Mas na Idade Média isso mudou um pouco de figura devido à religião:

Na Idade Média, com o advento do cristianismo e o fortalecimento da Igreja Católica, surge no cenário político um novo segmento: o clero, assumindo cada vez mais o poder político, social e econômico. Deste modo, as pessoas com deficiência, em razão dos princípios cristãos, não mais podiam ser exterminadas e passaram a ser consideradas criaturas de Deus com a premissa do amor incondicional, merecendo tolerância. Entretanto, muitas acabavam ignoradas à própria sorte, eram consideradas incontroláveis e impossibilitadas de cultivar a terra, de tecerem, produzirem objetos, ficando então dependente de boa vontade e da caridade humana. (SOUZA, 2011, p. 23)

Após esse tempo, foram desenvolvendo os tempos e avançando a medicina: No século XVII, com os avanços da medicina, as deficiências passam a ser compreendidas e tratadas a partir de uma visão orgânica. Concomitante, surgem as primeiras ações de ensino, com base nas teorias de estimulação, que ganham mais força a partir do século XVIII. (SOUZA, 2011, p. 24).

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação, constituindo 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, 2005).

De acordo com Mosqueira (2012) para atender ao aluno especial, a escola inclusiva precisa de algo mais do que apenas fornecer conteúdos, necessita além de transmitir conhecimentos, encaminhar propostas criativas e interessantes que diversifiquem as formas de aprendizagem. “Talvez seja esse um dos grandes problemas da escola inclusiva no Brasil: um currículo conflitante, sem uma proposta clara.” (MOSQUEIRA, 2012, p. 122).

Os professores “inclusivos” precisam conhecer as crianças na sua totalidade, suas diferenças, seu ambiente, suas necessidades. Precisam saber da importância das interações e relações entre os sistemas que têm uma influência direta ou indireta na educação. (MOSQUEIRA, 2012, p. 86).

Desta forma, segundo o autor, os alunos com necessidades especiais devem sujeitar-se a interdisciplinaridade para o reaproveitamento das suas limitações, onde o ensino inclusivo não pode permitir que o aluno com dificuldades de aprendizagem, como qualquer outro aluno, submeta-se a aprovação em algumas disciplinas para evolução nas séries escolares.

Os processos de inclusão estão em toda parte, no qual fala-se em inclusão digital, social, habitacional, econômica, comunicacional, política, entre outras formas de inclusão. Nas três últimas décadas, a inclusão se transformou em um dos discursos mais atuais e discutidos. Entre as várias áreas em

que têm sido experimentados projetos de inclusão destaca-se a dificuldade presente no campo educacional (CIRINO, 2016).

Assim, segundo Mosqueira (2012), a polêmica não está na capacitação dos professores para o ensino inclusivo, mas a principal questão da educação especial na perspectiva inclusiva é saber como a criança cega e/ou com outra deficiência inicia o processo de alfabetização, quais suas condições psicomotoras, afetivas e sociais. O maior problema do professor da escola regular é não saber reeducar uma criança que possui séries de limitações.

A formação, de acordo com Diniz (2012) não é algo meramente procedente ao fazer pedagógico, ela vai acontecer nos cursos de formação e de licenciatura, mas somente no próprio trabalho que ela se configura, é onde o profissional cria formas definitivas. "A configuração do(a) profissional da educação se dá, portanto, em seu cotidiano. Com base nos conflitos que vivencia em sua prática diária é que o(a) professor(a) elabora e reelabora teorias, constrói novos saberes, novos saber-fazer." (DINIZ, 2012, p. 28).

A inclusão, conforme Martinez e Tacca (2011) não vai acontecer por uma transformação do olhar humano, levado para uma evolução da consciência, pelas habilidades desenvolvidas, pelos recursos tecnológicos que teve acesso e poder enxergar no outro a sua semelhança, sustentando uma exclusão e criando barreiras.

Alguns autores afirmam que as TAs (Tecnologias Assistivas) são importantes aliadas no processo de ensino/aprendizagem dos alunos, dando auxílio e aprimoramento, ampliando suas habilidades para que possam superar suas limitações de acesso ao conhecimento (Manzini, 2005; Manzini; Deliberato, 2007; Brasil, 2006; Pelosi, 2009 Apud TARTUCI; FLORES; SILVA, 2021).

Os profissionais que atuam na escola devem identificar as necessidades especificas do aluno com deficiência, considerando suas habilidades físicas, cognitivas, sensoriais e comunicativas; de modo que o planejamento do professor consiga eliminar as barreiras de acesso ao conhecimento destes sujeitos, sendo a TA uma estratégia potencial para atingir tal objetivo (PELOSI, 2009; ROCHA, 2010; ROCHA DELIBERATO, 2009 Apud TARTUCI; FLORES; SILVA, 2021, p. 13).

Deste modo, conforme mencionam os autores acima, a TA deve ser entendida como todo auxílio que promove a ampliação de uma habilidade deficitária ou que possibilite a realização de determinada função desejada e que se encontra impedida devido à deficiência ou ao envelhecimento, proporcionando a estas pessoas mais autonomia nas atividades de vida diária, na mobilidade, no trabalho e na aprendizagem.

3. CONCLUSÃO

A educação infantil é uma modalidade que já exige capacidade do docente para avaliar e trabalhar o desenvolvimento. Quando se trata de inclusão, docentes precisam sempre de formações continuadas, além do conhecimento de muitas práticas pedagógicas que auxiliam o desenvolvimento infantil.

O termo "educação inclusiva" refere-se frequentemente a experiências de ensino e aprendizagem concebidas para apoiar os as crianças com deficiência ou necessidades adicionais de participação e aprendizagem. A educação inclusiva é uma maneira eficiente de dar a todas as crianças a chance de estar em uma sala de aula regular para aprender e desenvolver suas habilidades.

As políticas de inclusão apontam as responsabilidades educacionais para o corpo docente, que se sente desamparado, sem recursos, para cumprir as especificidades de aprendizagem da educação especial.

Educação inclusiva significa que todas as crianças são educadas em salas de aula regulares, no qual cada criança tem um modo de aprender subjetivo. As políticas Públicas devem fornecer o máximo de apoio necessário para crianças, professores e salas de aula para garantir que todas as crianças possam participar de suas escolas e aulas.

A tecnologia assistiva pode ajudar os professores a fornecer ensino e aprendizagem acessíveis a todos os alunos. A tecnologia assistiva oferece suporte a alunos com diversas necessidades de aprendizado em um ambiente de aprendizado inclusivo: fornecendo informações aos alunos de uma maneira mais adequada às suas necessidades, assim, possibilita uma forma de trabalhar com ferramentas práticas para a aplicação dos princípios da teoria cognitiva ao ensino e aprendizagem, a tecnologia assistiva conecta as habilidades cognitivas do aluno a uma oportunidade educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais Para Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Inclusão: Revista da Educação Especial. Brasília: Secretaria da Educação Especial, 2005.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP, 2007.

CAMARA, Suzana Aparecida dos Santos. Psicologia da Aprendizagem. São Paulo:

Pearson, 2015.

CIRINO, Giovanni. A inclusão social na área educacional. Cengage Learning. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2016.

DINIZ, Margareth. Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas: avanços e desafios. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

IDOETÁ, Paula Adamo. Dez tendências da tecnologia na educação. Disponível em http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/12/dez-tendencias-da-tecnologia-na-educacao.html Acesso em Mar de 2024

LOPES, Maura Corcini. Inclusão & Educação. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Temas & Educação).

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM: Ações Pedagógicas para alunos com dificuldade e Deficiência. Campinas, SP: Alínea, 2011.

MOSQUEIRA, Carlos Fernando França. Deficiência visual na escola inclusiva. Curitiba: Ibpex, 2010.

OLIVEIRA, Alessandra Mara. LINGUAGENS DA ARTE E CRIANÇAS PEQUENAS: uma leitura da produção da anped. Joaçaba: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (org). O trabalho do professor na Educação Infantil. São Paulo: Biruta, 2012.

PACHECO, José. Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar; tradução Gisele Klein. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2007

PAULA, Jessyca Brennand de; PEIXOTO, Mônica Ferreira. A inclusão do aluno com autismo na educação infantil: desafios e possibilidades. Cadernos da Pedagogia, v. 13, n. 26, p. 31-45, Out/Dez 2019

PEREIRA, Morgana Rocho. As linguagens da arte na infância: refletindo sobre o cotidiano da criança. CRICIÚMA – SC: Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, 2011.

SOUZA, Moacir de Educação Inclusiva; Histórias, Concepções e Políticas Públicas; Secretaria da Educação de Guarulhos Setembro 2011.

ARIANE BEZERRA CUSSATTO SCARASSATI

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma revisão de literatura sobre a proposta de inclusão frente aos transtornos globais do desenvolvimento infantil, especificamente sobre transtorno do espectro autista, foi abordado o autismo 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 autismo.

Palavras-chave: Inclusão, Autismo e Escola

ABSTRACT

This article aims to present a literature review on the proposal to bring forward the global disorders of child development, specifically on child autism, it was approached autism and their 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 and Autism School

INTRODUÇÃO

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

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, p.113, 114), a criança autista tem prejuízos na interação social, linguagem entre outros aspectos importantes para vida social. E como cita MELLO,(2005, p.17), suas causas são desconhecidas, de acordo com os estudos feitos há muitas pesquisas sendo realizadas para afirmarem a origem do autismo. FAVORETTO e LAMONICA (2014, p. 103), completa afirmando que os Transtornos do Espectro Autístico (TEA) são caracterizados por déficits persistentes na comunicação social e nas interações sociais, padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades.

Os autores COSTA e NUNESMAIA, (1998, p. 24), conclui dizendo que: no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM IVTM) da Associação Americana de Psiquiatria (AAP), o autismo está classificado no subgrupo denominado “Transtornos Invasivos do Desenvolvimento”. Nesse subgrupo o autismo é por deficiências severas e prejuízo invasivo em múltiplas áreas do desenvolvimento. Nessa definição eles descrevem que inclui: perdas na interação social recíproca e na comunicação.

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 (TEA)

Conforme cita Mello (2005, p.15) o termo autismo foi descrito pela primeira vez em 1943 pelo Dr. Leo Kanner (médico austríaco, residente em Baltimore, nos EUA) a descrição que ele faz escrita originalmente em inglês diz: Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo. Para Filho e Cunha (2010, p.106), o termo autismo foi mencionado em 1911, por Bleuler para explicar a perda de contato com a realidade e consequente dificuldade de comunicação.

FAVORETTO e LAMONICA (2014, p. 103), afirma que os Transtornos do

Espectro Autista (TEA) são caracterizados por déficits persistentes na comunicação social e nas interações sociais os quais são padrões restritos e repetitivos de comportamento.

Baseado no estudo de Lampreia (2004, p.113, 114), a criança autista tem prejuízos na interação social e na linguagem, capacidades importantes a serem desenvolvidas no ser humano. O conceito do TEA conforme os estudos têm várias definições, todas relacionadas ao comportamento.

Assunção (1997, p.106), 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, p.17), são desconhe-

cidas e o autor contribui para entendermos 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. p.117), 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 e AMIRALIAN, 2006, p.194) 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, apropriandose da herança cultural, devendo o ambiente provê-la nesse sentido. (JURDI e AMIRALIAN, 2006, p.194)

Para Filho e Cunha (2010, p.12), a oportunidade de trabalhar com alunos com TGD na turma tem sido novidade para muitas escolas. Para profissionais que atuam conforme os autores destacam para eles é impactante. O autista quando entra na escola está diante de uma nova experiência, juntamente com a equipe escolar.

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 e 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, socialização, 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 e Cunha (2010, p. 15), 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 e

D'Antino (2011, p. 379), 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, p.120) 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 e D'Antino (2011, p.385), salienta afirmando 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 e D'Antino (2011, p.381), complementa dizendo que o princípio fundamental da inclusão como nós a entendemos. 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 e D'Antino (2011, p.385)

Os autores Rosin - Pinola e Del Prette (1998, p.343), em seus estudos afirmam que a inclusão são é somente a parte física a ser reorganizada na escola ela esta presente em todos os níveis do sistema educacional, do político-administrativo à formação de professores e até o interior da sala de aula.

Conclui-se que não há espaço para ser diferente e único, e para estabelecer um diálogo com a diversidade. (Mazzotta e D'Antino , 2011, p.385),

3. O PROFESSOR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Com bases dos estudos de Tunes e Tacca (2005, p. 692 e 694), o professor desempenha um papel fundamental na vida do aluno, em relação ao processo de aprendizagem.

Segundo Rodrigues e Saheb (2015, p. 183), 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 e 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 grade e novo desafio em sala de aula. (RODRIGUES E SAHEB, 2015),

Mazzotta e D'Antino (2011, p. 379), em seus estudos cita 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”.

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, p.120) 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 e D'Antino (2011, p.381), complementa dizendo que o princípio fundamental da inclusão como nós a entendemos. Uma política de inclusão escolar que respeita a qual também reafirma a igualdade de direitos e assegura a educação escolar para todos.

Segundo Filho e Cunha (2010, p. 12), 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 e AMIRALIAN (2006, p. 199) 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 e

AMIRALIAN, 2006, p. 199)

5. ANÁLISE

A presente revisão de literatura compõe – se de um quadro de resumo, com ideias e analises semelhantes, entre os autores bases estudadas. Estrutura sugerida na metodologia da pesquisa cientifica segundo THOMAS E NILSON (2000), para pesquisa com revisão e analise de literatura. Abaixo estão citados os principais autores e suas ideias gerais sobre os objetivos da pesquisa realizada

Quadro 1. Classificação do transtorno do espectro autista de acordo com a literatura

Autores	Características	Comprometimento geral apresentado	Interação social e linguagem
Mello (2005)	Não se sociabiliza. Atraso do desenvolvimento	Falta de atenção, e simpatia	Comprometida
Mazzotta e 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 de acentuada desenvolver relações pessoais	Comprometida
Filho e Cunha (2010)	Repetição, e predominante	Agitação ao nov e o resistên cia necessitam de rotinas.	Comprometida

Quadro 2. Classificação da inclusão de acordo com a literatura

Autores Ideias	Escola	Dificuldades	Benefícios ao autista
Filho e Cunha (2010)	autismo como algo novo 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
Mazzotta (2011)	Direito de todos	Reconhecer o outro sem exclui-lo	Interação social e desenvolvimento de suas capacidades
Jurdi e Amiralian (2006)	Ambiente idealizado, estimula a competitividade	Mudanças p/q atender a todos	Ambiente de desenvolvimento e interação social
Rodrigues e Sabab. (2015)	Corpo docente preparado	Professores buscarem superar os novos desafios.	Desenvolvimento de suas capacidades físicas e intelectuais.
Rosin - Pinola e Del Prette (1998)	Reorganização do todo	Aceitação da reorganização geral escolar, pensar num novo projeto sobre inclusão.	Atendimento de suas necessidades

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao falarmos de um sistema de ensino inclusivo, precisamos falar de uma mudança de comportamento, de atitudes, valores e conceitos.

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 autista 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. Em nossa 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.

A inclusão 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.

REFERÊNCIAS

ASSUMÇÃO JR., Francisco B. Distúrbios globais do desenvolvimento. Estilos da Clinica., São Paulo , v. 2, n. 3, 1997 .

Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141571281997000300001

4&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.

COSTA, MARIA IONE FERREIRA DA; NUNESMAIA, HENRIQUE GIL DA SILVA.

Diagnóstico genético e clínico do autismo infantil. Arquivos de Neuro Psiquiatria., São

Paulo , 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

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. 191-202, 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=S010079722004000100014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 14 out. 2015.

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.

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

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

LITERATURA INFANTIL

CAROLINE FINOTTO RULLO

RESUMO

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

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

ABSTRACT

The aim of this work is to recognize the importance of literature in the development of early childhood education through short stories and encourage the habit of reading, this is the age in that form all habits. When the child comes in contact with literature, with literary writing, is a greater understanding of self and the other, thus having the opportunity to develop and unleash your creative potential and broaden the horizons of culture and knowledge, you will see the world and the reality that surrounds it. In our country unfortunately little children have the habit of reading, and there are children who have first contact with literature only when they go to school.

Key words: child development, literature, reading, Tales.

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

A LITERATURA INFANTIL

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

Tendo em vista que a escola tem entre as suas funções a formação plena do cidadão, ela precisa se empenhar para fazer da leitura uma prática agradável entre os alunos. Cunha (2005) esclarece que a leitura permite que o educando aprenda sempre, constantemente; no entanto, pode ser vista por alguns apenas como uma decodificação de signo linguístico, no entanto para outros é muito além do que decodificação é uma compreensão do que eles significam na comunicação. Compreende-se que toda a pessoa tem uma forma de ler e a mais praticada na escola é a visual e silenciosa em que os alunos são incentivados pelos docentes a fazer a leitura de forma silenciosa, claro que para quem já sabe ler isso se tonar uma simples tarefa, mas para aqueles alunos que ainda não sabem ler e tem dificuldade para decifra algumas palavras essa tarefa não é fácil, cada docente precisa entender que há crianças que levará mais tempo do que ou-

tras para aprender ler e a escrever as palavras. (Cagliari, 2009, p.138).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

p.45).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Chapeuzinho Vermelho Gato de Botas, e outros na qual o desencadear da história deveria ter uma moral.

Em 1754, ocorreu um fato muito importante, na propagação a literatura infantil, em que John Newberg inaugurou, ou seja, abriu a primeira livraria e editora direcionada especialmente para as crianças, que ficou conhecida como A Bíblia e o Sol. Com a criação de livros com a criação de livros dourados para meninas e meninos a livraria editou e publicou inumeráveis obras, além de

lançar a primeira revista infantil do mundo. No século XVIII, dois grandes e importantes títulos da literatura infantil são publicados: Robson Crusoé, de Daniel Defor e As viagens de Jonathan Swift.

Essas ações eram direcionadas para o público infantil, no entanto, somente no século XIX o Romantismo resgata a criança como sujeito que necessita da fantasia. É neste século surgem grandes nomes, tais como os Irmãos Grimm e Hans Christian Andersen, que tiveram várias de suas obras imortalizadas, na qual se tornaram clássicos da literatura infantil, como Branca de Neve e João e Maria, dos irmãos Grimm e o Patinho Feio, Soldadinho de Chumbo e A pequena vendedora de Fósforo, de Andersen. As ilustrações passam a ter um papel muito importante nos livros infantis, já que se cria um meio de mercado promissor para os ilustradores. Ganhou destaque as narrações de aventuras e viagens consagrando autores como Julio Verne e Mark Twain, entre outros. Aumentando o interesse pela fantasia, na qual merece destaque a obra Alice no País das Maravilhas, de Lewer carrol e as Aventuras de Pinóquio, de Carlos Collodi.

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

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

É visível notar quando a criança tem a oportunidade de ter o contato com a literatura infantil, ela tem mais facilidade em estabelecer vínculos com os personagens, desenvolvendo assim a sua criatividade, imaginação e atuando como agente interativo dentre as situações que estão a sua volta. As crianças por meio dos contos de fadas entram no mundo da imaginação no qual se identificam com heroínas/heróis, muitas das vezes encontrando refúgio em seus anseios. Segundo Cademartori (1994), afirma que:

Se a dependência infantil e a ausência de um padrão inato de comportamento são questões que se interpenetram, configurando a posição da criança na relação com o adulto, a literatura surge como um meio de superação da dependência e Ada carência por possibilitar a reformulação de conceitos (CADEMARTORI 1994, p.23).·.

A criança encontra no conto de fadas um momento de liberdade e de segurança, na qual a criança forma sua opinião sem que o adulto venha a interferir. No entanto ela abstrai das histórias que lhe é contada somente aquilo possa lhe nutrir preenchendo desta forma sua necessidade. Em nosso país poucas crianças têm o hábito de ler, e a maioria somente tem o primeiro contato com a literatura quando estão no âmbito ente-escolar, que é quando passa a ser uma obrigação, porém ressalto que infelizmente há professores que não gostam de desenvolver trabalhos com a literatura infantil, e que talvez não conheçam técnicas que possam ajudar a contribuir a dar vida para as histórias que possibilitam desenvolvimento do conhecimento.

Contar e ouvir histórias estabelece laços tanto quanto com quem conta, quanto com quem ouve, é compartilhar momentos agradáveis, experiências, é proporcionar a descoberta do mundo das histórias inventadas, criadas, e pelas histórias dos livros tais como: Contos de fadas ou contos maravilhosos, ficção, poemas, etc. No entanto tendo a perspectiva de submergir o real do imaginário. É importante contar histórias mesmo para crianças que sabem ler, segundo Abramovich (1197):

Quando a criança sabe ler é diferente sua relação com as histórias, porém, continua sentindo enorme prazer em ouvi las. Quando as crianças maiores ouvem as histórias, aprimoram a sua capacidade de imaginação, já que ouvi lá pode estimular o pensar, o desenhar, o escrever, o criar, o recriar. (Abramovich 1997, p.23).

A criança e o livro podem entrar em contato muito antes do que os adultos possam imaginar. Pelo fato de que a criança não saber ler, muitos pais acreditam que não haja o interesse pelos livros, e supondo que desta forma não necessitam ter contato com eles. É importante que haja o toque no livro pela criança, que ela possa folhear para que se tenha um contato mais íntimo, e partir daí começa o gosto pelos livros, em que se percebe o mundo encantador e fascinante na qual a fantasia se apresenta por meio de palavras, cores e desenhos.

A criança durante o seu desenvolvimento passa por estágios psicológicos, que necessitam ser respeitados e observados no momento da escolha de livros para ela, porém essas etapas não dependem somente de sua idade. De acordo com Saraiva (2001), a leitura é uma prática básica em qualquer área do conhecimento, sendo atribuída a conquista nas áreas acadêmicas, social e econômica, visto que promove a promoção dos indivíduos.

Outro fato destacado por Saraiva (2001), referente a leitura é que essa prática de leitura e de relatos de experiências de vida não se faz mais presente nos encontros de família; encontros esses em que havia um

encantamento provenientes das fábulas, lendas, narrativas, histórias de vidas, jogos poéticos, acabaram perdendo lugar para os programas de televisão e jogos eletrônicos, tornando os diálogos dos indivíduos empobrecidos.

Conforme as autoras Saraiva, e Varella (2001), mencionam sobre a "importância da leitura no processo de alfabetização" que a escrita "amedronta e intimida, desafia e provoca, aprisiona e liberta" (Saraiva; Varella, 2001, p.81) como também separa as pessoas que tem acesso ao conhecimento das que não tem, assim as palavras interferi na inclusão e na exclusão das pessoas como nas posições de hierarquias e no mundo dos de adultos das crianças.

Ainda conforme as autoras, a prática da leitura quando a criança já tem o domínio, torna-se uma experiência significativa nas suas vidas, isso irá determinar como a criança verá a escola e a aprendizagem em geral. Como consequência desse processo, o aluno precisa perceber que os seus esforços gastos para reconhecer as letras e as palavras, tem que estar acompanhado com textos que sejam estimulantes.

Ao ingressarem nas escolas, os alunos são apresentados a uma aprendizagem nova, a da língua escrita que é de responsabilidade da escola ensinar aos alunos de pouco a pouco, essa aprendizagem se inicia pelas correspondências entre os fonemas da língua e os signos gráficos, desde as unidades mais simples até as mais complexas.

Conforme Silva (1998), a escola é um espaço em que o conhecimento vai sendo construído e reformulado a partir do que a criança já sabe. Desse modo é fundamental para que alunos e professores caminhem em direção ao saber de conhecer e entender o porquê das coisas.

Defender a indissociabilidade entre os processos de alfabetização e letramento significa que, ao organizar a prática pedagógica, se faz necessário dotar de intencionalidade e sistematicidade tanto as ações que envolvem o ensino do sistema de escrita, quanto as que pretendem mergulhar as crianças no mundo da escrita. É nesta situação que sugerimos recorrer à literatura infantil, considerando-a não apenas capaz de ampliar o nível de letramento das crianças e de estimulá-las a aprender a ler e a escrever, mas, sobretudo, de revestir de ludicidade as práticas pedagógicas que envolvem esses dois processos. Essa orientação coaduna com as reflexões promovidas por Maia (2007) acerca da formação de leitores. Para ela

"[...] a literatura possibilita à criança uma apropriação lúdica do real, a convivência com um mundo ficcional, a descoberta do prazer proporcionado pelo texto literário e a apreensão do potencial linguístico que esse texto expressa" (MAIA, 2007, p. 67).

Isto quer dizer que a literatura infantil além de poder transportar o leitor mirim a lugares imaginários e de lhe permitir vivenciar situações que a vida cotidiana não lhe proporcionaria, estimula o interesse pelo texto escrito ao passo que a linguagem e capaz de materializar ações e pensamentos humanos.

Nessa perspectiva, a linguagem tem uma dupla importância: além de constituir um instrumento de interação entre as crianças, é fator determinante no processo de aprendizagem e desenvolvimento delas.

Dentre os muitos eventos de letramento, os atos de narrar e ler histórias se constituem práticas prazerosas e significativas para as crianças, seja nos lares ou em instituições educativas. Um dos principais objetivos da leitura ou da narração de histórias na escola é estabelecer interação entre as crianças e a linguagem escrita,

"de modo a possibilitar uma intimidade prazerosa, uma relação afetiva com a natureza dessa modalidade de linguagem" (MAIA, 2007, p. 95). Para tanto, o professor deve assumir o papel de mediador entre a criança e o livro. Para a autora anteriormente mencionada, ao lermos e narrarmos muitas histórias para as crianças estamos oferecendo-lhes

[...] a possibilidade de conhecer o uso real da escrita, já que é ouvindo e tentando fazer leituras de textos com mensagens que remetem ao universo, às vezes real, às vezes imaginário, que ela descobre a língua escrita como um sistema linguístico representativo da realidade. É ouvindo mensagens com contextos significativos que a criança insere-se num processo de construção acerca da linguagem; aprendizado, portanto, diferente do processo de simples domínio de codificação e decodificação de sentenças descontextualizadas e tão comuns nas cartilhas (MAIA, 2007, p. 82).

Contudo, tais práticas necessitam ser previamente organizadas e planejadas. Esse planejamento envolve, em linhas gerais, quatro momentos: conhecer a história antes de lê-la para as crianças e estudar seu enredo; pesquisar sobre a vida do autor (e do ilustrador); definir as estratégias e os recursos didáticos mais adequados à história selecionada; confeccionar os recursos escolhidos. É necessário estudar o enredo da história antes lê-la às crianças para pesquisar o significado de alguma palavra desconhecida, verificar se a história escolhida é adequada à faixa etária do público, conhecer o enredo, as personagens principais, secundárias e supérfluas, o ambiente da trama (local, época, civilização), avaliar a qualidade do texto, aprimorar o fluxo da leitura.

Enfim, é essa compreensão em profundidade do texto que garante a criação de um clima de envolvimento e encantamento. Ao apresentarmos para as crianças o livro da história lida ou narrada, seu autor e ilustrador, estamos ensinando-lhes que o pensamento humano pode se tornar matéria.

Além do próprio livro, existem muitos recursos que podem auxiliar a narração de histórias. Fantoches são os mais comuns. Existem ainda: de doches, flanelógrafos, álbuns seriados, teatros de sombras, aventais, TV a cabo, painéis sanfonados, cartazes, entre outros. Enfim, são muitas as possibilidades de enriquecer as práticas de leitura e narração de histórias, tendo em vista que por meio delas, se planejadas e intencionais, estamos promovendo o processo de letramento das crianças e estimulando-as a aprender a ler e escrever.

E, se ao final da história, as crianças manifestarem o desejo de ouvi-la novamente, é sinal de que houve encantamento, de que ações e pensamentos humanos – materializados em escrita – foram transmitidos para outras gerações, de que uma das finalidades dessa complexa forma de linguagem – transmissão de cultura – de forma prazerosa, se efetivou. Para que tais práticas possibilitem a ampliação do nível de letramento das crianças, tão importante quanto os atos de ler e narrar histórias, são os diálogos estabelecidos com as crianças após a leitura ou narrativa.

O importante salienta Kleiman (1995), é que o conteúdo desses diálogos estenda-se a outros contextos, aproximando a história às experiências das crianças e permitindo-lhes fazer inferências. Experiências significativas com a linguagem escrita proporcionadas por meio de narrações de histórias cuidadosamente planejadas permitem que as crianças desenvolvam capacidades essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita, estimulando-as a embrenhar-se no mundo da escrita.

Ouvir histórias constitui-se em um momento de muita exigência para a criança: atenção, concentração, antecipações, formulação de hipóteses sobre a natureza da linguagem escrita. São ações que colaboram para a compreensão dos processos e relações estabelecidas no sistema de representação da língua (MAIA, 2007, p. 107).

E então, de posse do livro, começa a folheá-lo, a admirar as ilustrações, a correr os pequenos dedos sob as letras e a "ler" a história contada pela professora. Até que, por meio de práticas pedagógicas intencionais e sistematizadas, parafraseando Ruth Rocha, ela aprende a ver, ou melhor, a ler a palavra, a desvendar o mundo, como ocorreu com João – o menino que aprendeu a ver, quer dizer, a ler.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

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

A criança por meio das interações vai construindo conhecimentos sobre o mundo

no qual está inserido, com uma ação coletiva, meios de aprendizagem de uns com os outros. No âmbito escolar, o aluno tem a oportunidade de se expressar, de indagar, refletir sobre suas ações e questões pessoais ou sociais. O professor como mediador perante tais situações tem autonomia para problematizar as aprendizagens, lançando aos educandos desafios e diagnosticando pontos de partida para o trabalho pedagógico.

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

VYGOTSKI, L, S. O desenvolvimento Psicológico na Infância. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

A RELAÇÃO ENTRE BRINCADEIRAS E APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CATIA BORGES DA ROCHA

RESUMO:

O brincar é uma linguagem universal da infância, uma expressão natural e espontânea que permeia todas as culturas e sociedades. Essa prática lúdica não é apenas uma atividade recreativa; é uma forma única de aprendizado que abrange diversos aspectos do desenvolvimento infantil, contribuindo para a formação cognitiva, emocional, social e física das crianças. O objetivo principal deste estudo foi investigar e analisar a relação entre as brincadeiras e o aprendizado na Educação Infantil, buscando compreender de que forma essas atividades lúdicas influenciam o desenvolvimento integral das crianças nesse contexto educacional. Utilizou-se de uma abordagem qualitativa atrelado a uma revisão bibliográfica com análise de documentos pedagógicos que abordavam sobre o tema da pesquisa. Os resultados mostraram que ao estimular a criatividade e imaginação por meio de desafios e atividades que transcendem o mero conteúdo acadêmico, proporcionamos um aprendizado mais abrangente, fortalecendo não apenas a base conceitual, mas também as habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas. Portanto, concluiu-se que as brincadeiras direcionadas na Educação Infantil não são apenas momentos de lazer, mas sim uma abordagem pedagógica estratégica e intencional.

PALAVRAS-CHAVES: Brincadeira; Aprendizado; Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

O brincar é uma linguagem universal da infância, um meio pelo qual as crianças exploram, experimentam e constroem significados sobre o mundo ao seu redor. Na Educação Infantil, as brincadeiras não são apenas momentos de lazer, mas constituem ferramentas pedagógicas potentes, capazes de promover aprendizados cognitivos, sociais e emocionais de forma lúdica e prazerosa.

A relevância desta pesquisa reside na necessidade premente de compreender como as brincadeiras contribuem para o processo de aprendizagem na Educação Infantil. Entender essa dinâmica permitirá aos educadores e pesquisadores desenvolverem práticas pedagógicas mais eficazes, alinhadas às características e necessidades específicas dessa fase crucial do desenvolvimento humano.

A problemática central deste estudo surge da demanda por uma compreensão mais aprofundada sobre como as brincadeiras impactam o aprendizado infantil na Educação Infantil. Diante disso, a pergunta norteadora desta pesquisa é: de que maneira as brincadeiras contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças na Educação Infantil?

O objetivo principal deste estudo é investigar e analisar a relação entre as brincadeiras e o aprendizado na Educação Infantil, buscando compreender de que forma essas atividades lúdicas influenciam o desenvolvimento integral das crianças nesse contexto educacional. Os objetivos específicos são: compreender a importância do brincar na Educação Infantil, descrever a relação das brincadeiras e do aprendizado da criança e analisar como o professor pode atrelar a brincadeira nos conteúdos aplicados em sala de aula para promover um aprendizado significativo ao aluno da Educação Infantil.

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa adotará uma abordagem qualitativa, utilizando revisão bibliográfica com análise de documentos pedagógicos. Este estudo se propõe a contribuir para o avanço do conhecimento sobre a interação entre brincadeiras e aprendizado na Educação Infantil, proporcionando subsídios para práticas pedagógicas mais efetivas e, assim, para o desenvolvimento pleno e saudável das crianças nessa fase crucial de suas vidas.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A importância das brincadeiras na Educação Infantil

A infância é uma fase marcada por descobertas, explorações e aprendizados, e, no centro desse universo, encontra-se o brincar, uma atividade intrinsecamente ligada ao desenvolvimento infantil. A relevância do brincar transcende a mera diversão, revelando-se como uma ferramenta fundamental para o crescimento integral das crianças.

De acordo com Oliveira et al. (2021) o brincar é uma linguagem universal da infância, uma expressão natural e espontânea que permeia todas as culturas e sociedades. Essa prática lúdica não é apenas uma atividade recreativa; é uma forma única de aprendizado que abrange diversos aspectos do desenvolvimento infantil, contribuindo para a formação cognitiva, emocional, social e física das crianças.

No âmbito cognitivo, Niles e Socha (2014) explicam que as brincadeiras oferecem um terreno fértil para o exercício da imaginação, da criatividade e da resolução

de problemas. Ao criar mundos imaginários, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas essenciais, como a capacidade de planejar, organizar pensamentos e compreender relações causais. Além disso, o brincar promove a experimentação, permitindo que as crianças testem hipóteses e compreendam conceitos de forma prática e intuitiva.

Para Duarte, Alves e Sommerhalder (2017), no plano emocional, as brincadeiras desempenham um papel crucial na expressão e regulação das emoções. Ao interagir com outros indivíduos em contextos lúdicos, as crianças aprendem a lidar com sentimentos como a alegria, a frustração, a empatia e a cooperação. O brincar também é um espaço seguro para expressar medos e ansiedades, possibilitando que as crianças desenvolvam resiliência emocional.

No aspecto social, Colchesqui (2015) aponta que as brincadeiras são um terreno fértil para o desenvolvimento das habilidades sociais e relacionais. Ao participar de atividades lúdicas, as crianças aprendem a compartilhar, a colaborar, a negociar e a compreender as dinâmicas sociais. A brincadeira em grupo proporciona oportunidades únicas para a construção de amizades, o entendimento das regras sociais e a formação de uma identidade social.

No domínio físico, as brincadeiras contribuem para o desenvolvimento motor e sensorial. Correr, pular, equilibrar-se e manipular objetos durante as brincadeiras são atividades que estimulam o desenvolvimento físico, fortalecendo músculos, aprimorando a coordenação motora e promovendo a consciência corporal (Oliveira et al., 2021).

Assim, a relevância do brincar no desenvolvimento infantil é evidente e multifacetada. Ele não apenas enriquece a infância com momentos de alegria e descontração, mas também desempenha um papel crucial na construção dos alicerces do desenvolvimento humano. Ao reconhecer o brincar como uma atividade intrinsecamente valiosa, proporcionamos às crianças um caminho lúdico para o crescimento integral, capacitando-as a enfrentar os desafios do presente e do futuro com uma base sólida de habilidades cognitivas, emocionais, sociais e físicas (Niles; Socha, 2014).

2.2 Os documentos norteadores da Educação Infantil e a valorização das brincadeiras

A Educação Infantil, reconhecida como uma fase crucial no desenvolvimento humano, tem seus princípios e diretrizes estabelecidos por documentos norteadores que orientam a prática pedagógica e o planejamento curricular. No contexto desses documentos, destaca-se a abordagem sobre as brincadeiras como elemento fundamental na formação integral das crianças (Pinati et al., 2017).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são exemplos de documentos que delineiam as diretrizes educacionais para essa etapa. Ambos reconhecem o brincar como um direito da criança, promovendo, assim, uma abordagem que valoriza o desenvolvimento lúdico como parte indissociável do processo educativo (Caroline, 2019).

A visão presente nesses documentos fundamenta-se na compreensão de que a brincadeira é a linguagem natural da infância, sendo uma atividade essencial para a construção do conhecimento. O brincar é concebido como uma forma de expressão, experimentação e descoberta, integrando-se ao currículo de maneira a potencializar o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças (Rivero; Rocha, 2019).

O RCNEI, por exemplo, destaca a importância do brincar como um eixo estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Reconhece as brincadeiras como espaços privilegiados para a construção de conhecimentos, respeitando a diversidade de manifestações culturais presentes no universo infantil. Dessa forma, estimula a criação de ambientes educativos propícios ao livre brincar, respeitando os interesses e ritmos individuais das crianças (Faria; Arce, 2021).

A BNCC, por sua vez, reforça o papel central do brincar na formação integral e na construção de competências ao longo da Educação Infantil. Ela destaca a importância de atividades lúdicas para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças, ressaltando a necessidade de um ambiente educativo que proporcione experiências significativas e diversificadas de brincadeiras (Pacheco; Cavalcante; Santiago, 2021).

Ambos os documentos convergem na ideia de que as brincadeiras não são atividades isoladas, mas sim estratégias pedagógicas capazes de integrar-se aos objetivos educacionais, estimulando a curiosidade, a criatividade e a autonomia das crianças. Além disso, reconhecem a brincadeira como um instrumento inclusivo, capaz de atender às necessidades de todas as crianças, independentemente de suas diferenças individuais (Pinati et al., 2017).

Portanto, os documentos norteadores da Educação Infantil reafirmam a importância do brincar como um elemento central na promoção de aprendizados significativos, na valorização da cultura infantil e no desenvolvimento pleno das potencialidades das crianças. A integração desses princípios na prática pedagógica proporciona um am-

biente educativo enriquecido, onde a brincadeira se torna não apenas uma atividade recreativa, mas um componente essencial na construção do conhecimento e na formação de cidadãos plenos e autônomos (Caroline, 2019).

2.3 A importância da brincadeira no aprendizado infantil

A infância é um período de intensa curiosidade, descobertas e formação de habilidades fundamentais para o desenvolvimento humano. Nesse contexto, a brincadeira emerge como um componente crucial e multifacetado no aprendizado infantil, desempenhando um papel integral na construção do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais (Almeida, 2022).

A brincadeira é o meio pelo qual a criança explora ativamente o mundo ao seu redor. Seja no ato de empilhar blocos, criar histórias imaginárias ou participar de jogos coletivos, cada brincadeira oferece oportunidades únicas para aquisição de conhecimento. Durante essas atividades lúdicas, a criança desenvolve a capacidade de resolver problemas, experimenta diferentes papéis sociais e aprende sobre as relações causa-efeito, desenvolvendo, assim, habilidades cognitivas essenciais (Candido; Kramer, 2020).

No universo da brincadeira, a criança também aprimora suas habilidades sociais e emocionais. Ao interagir com colegas, ela aprende a compartilhar, a negociar, a expressar emoções e a compreender as nuances da comunicação não verbal. A brincadeira em grupo fomenta o desenvolvimento da empatia, da cooperação e do respeito, preparando a criança para uma participação mais plena na sociedade (Ferreira; Kramer, 2015).

A liberdade inerente à brincadeira oferece um terreno fértil para a expressão da criatividade. Ao criar cenários imaginários, inventar histórias e experimentar diferentes papéis, a criança desenvolve a capacidade de pensar fora da caixa, explorar soluções inovadoras e cultivar a imaginação. Essas atividades não apenas enriquecem o repertório criativo, mas também fortalecem a confiança e autoestima da criança (Melo, 2014).

É crucial ressaltar que, por trás da aparente simplicidade da brincadeira, há um intricado processo de aprendizado em ação. Cada gesto, movimento e interação contribuem para o desenvolvimento integral da criança. A brincadeira é, portanto, uma ponte entre a teoria e a prática, uma vez que permite à criança aplicar conceitos aprendidos em ambientes mais formais de educação de maneira contextualizada e significativa (Almeida, 2022).

Além disso, segundo o autor, a brincadeira é uma ferramenta inclusiva, que se adapta às necessidades e interesses individuais de cada criança. Ela transcende barreiras culturais, sociais e econômicas, proporcionando a todos os pequenos a oportunidade de aprender de maneira divertida e participativa.

Ferreira e Kramer (2015) ressaltam que a importância da brincadeira no aprendizado infantil não pode ser subestimada. Ela é um instrumento vital para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, moldando as bases para uma vida de aprendizado contínuo. Ao promover a brincadeira como parte integrante do processo educacional, não apenas valorizamos a infância em sua plenitude, mas também preparamos as crianças para enfrentarem os desafios da vida com resiliência, criatividade e um desejo insaciável de aprender.

2.4 Integrando o brincar de forma intencional e pedagógica na rotina escolar

Segundo Oliveira et al. (2021) a integração do brincar de forma intencional e pedagógica na rotina escolar representa não apenas um momento de descontração, mas uma estratégia educacional valiosa para potencializar o desenvolvimento integral das crianças. Educar por meio do brincar exige planejamento, intencionalidade e uma compreensão profunda das múltiplas dimensões da aprendizagem infantil.

Segundo Niles e Socha (2014) o primeiro passo para integrar o brincar de forma intencional é o reconhecimento de sua importância no desenvolvimento infantil. Os educadores devem compreender que as brincadeiras não são apenas momentos de lazer, mas experiências ricas que promovem o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças. O brincar não deve ser separado do currículo, mas integrado a ele de maneira orgânica. Os educadores podem planejar atividades lúdicas alinhadas aos objetivos educacionais, utilizando a brincadeira como uma ferramenta para explorar conceitos, desenvolver habilidades e consolidar conteúdos de forma contextualizada.

Ambientes escolares devem ser projetados para estimular o brincar. Espaços que favoreçam a criatividade, a exploração e a interação social são essenciais. Materiais diversificados e adaptados às diferentes faixas etárias garantem que as brincadeiras sejam desafiadoras e apropriadas ao desenvolvimento de cada criança (Coutinho; Moro; Vieira, 2019).

Para Freitas (2013) a observação atenta das crianças durante as brincadeiras é uma ferramenta valiosa para os educado-

res. Isso permite identificar interesses, habilidades e desafios individuais. A avaliação formativa durante o brincar oferece insights sobre o progresso de cada criança, informando ajustes necessários nas práticas pedagógicas.

Os educadores desempenham um papel fundamental ao estimular a participação ativa das crianças nas brincadeiras. Propor desafios, fazer questionamentos que estimulem a reflexão e promover a cooperação entre os alunos são estratégias que transformam a brincadeira em um espaço de aprendizado significativo. A capacitação dos educadores é um fator chave. A formação continuada deve abordar a teoria por trás do brincar, estratégias pedagógicas eficazes, e o uso de materiais adequados. Profissionais bem preparados têm maior habilidade para integrar o brincar de forma intencional em suas práticas cotidianas (Vieira; Altmann,2016).

O brincar pode ser uma ponte para a abordagem de temas transversais, como valores, inclusão e sustentabilidade. Ao integrar esses temas às brincadeiras, os educadores proporcionam experiências que vão além do aprendizado acadêmico, contribuindo para a formação integral das crianças (Silva, 2013).

A colaboração entre educadores e famílias é fundamental. Compartilhar o entendimento sobre a importância do brincar, trocar informações sobre o desenvolvimento das crianças e promover atividades que envolvam as famílias no brincar são ações que fortalecem essa parceria (Pinati et al., 2014).

Integrar o brincar de forma intencional e pedagógica na rotina escolar demanda um comprometimento consciente por parte dos educadores. Essa abordagem transformadora não apenas enriquece o ambiente educacional, mas também potencializa o aprendizado infantil de maneira holística, preparando as crianças para um futuro cheio de descobertas e aprendizados contínuos. Ao reconhecer a importância do brincar como uma ferramenta educacional poderosa, os educadores estão não apenas promovendo o desenvolvimento integral, mas também construindo experiências de aprendizado que ficarão gravadas na memória das crianças por toda a vida (Colchesqui, 2015).

2.5 Brincadeiras como ferramentas inclusivas: contribuições para o aprendizado de crianças com necessidades especiais

O brincar, além de ser uma expressão natural da infância, desempenha um papel fundamental no aprendizado e desenvolvimento de todas as crianças, incluindo aquelas com necessidades especiais. Através de abordagens adaptadas e estratégias inclusivas, as brincadeiras oferecem oportunidades valiosas para promover o aprendizado de forma significativa e estimular o desenvolvimento integral dessas crianças. De acordo com Araújo et al. (2019), essas abordagens incluem:

1. Estímulo ao Desenvolvimento Motor: Brincadeiras adaptadas podem ser projetadas para atender às necessidades específicas de crianças com deficiências motoras. Jogos que envolvem movimentos suaves, atividades com texturas variadas e brinquedos adaptados contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora, equilíbrio e força física, promovendo, assim, a independência e a autonomia.

2. Desenvolvimento Cognitivo e Sensorial: Atividades lúdicas estimulam a cognição e os sentidos. Jogos que envolvem cores, texturas, sons e o uso de diferentes materiais proporcionam estímulos sensoriais importantes. Além disso, estratégias como o uso de brinquedos educativos adaptados ajudam a desenvolver habilidades cognitivas, como resolução de problemas e raciocínio lógico.

3. Aprimoramento das Habilidades Sociais: O brincar é uma plataforma essencial para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Jogos em grupo incentivam a interação, promovendo a comunicação, a empatia e a compreensão das emoções. Para crianças com necessidades especiais, isso pode representar uma oportunidade vital para aprimorar suas habilidades sociais de maneira inclusiva.

4. Estímulo à Comunicação: Brincadeiras adaptadas são ferramentas valiosas para estimular a comunicação. Jogos que envolvem a expressão oral, gestos, linguagem de sinais ou outras formas de comunicação não verbal proporcionam uma plataforma inclusiva para crianças com necessidades especiais expressarem suas ideias, desejos e emoções.

5. Inclusão Social e Autoestima: Participar de brincadeiras adaptadas permite que as crianças com necessidades especiais se envolvam plenamente em atividades sociais. Essa inclusão não apenas promove a construção de amizades, mas também fortalece a autoestima, contribuindo para uma percepção positiva de si mesmas e para o desenvolvimento de uma identidade social.

6. Individualização e Adaptação de Brinquedos: A individualização de brinquedos e atividades é essencial. Adaptar jogos e brinquedos conforme as necessidades específicas de cada criança permite que elas participem ativamente, garantindo que o aprendizado seja significativo e adaptado a suas habilidades e interesses.

7. Desenvolvimento da Imaginação e Criatividade: Brincadeiras que estimulam

a imaginação e a criatividade são benéficas para todas as crianças, independentemente de suas habilidades. Para crianças com necessidades especiais, essas atividades oferecem uma oportunidade única de explorar o mundo, expressar-se de maneira única e desenvolver habilidades cognitivas e emocionais.

8. Colaboração entre Professores e Profissionais Especializados: A colaboração entre professores regulares e profissionais especializados é fundamental para o sucesso das brincadeiras inclusivas. Essa parceria permite a adaptação adequada das atividades, a identificação de estratégias eficazes e o acompanhamento individualizado do desenvolvimento de cada criança.

As brincadeiras desempenham um papel crucial no aprendizado de crianças com necessidades especiais, proporcionando um ambiente inclusivo, estimulante e adaptado às suas características individuais. Ao reconhecer e incorporar estratégias inclusivas nas práticas pedagógicas, educadores podem criar experiências de aprendizado ricas, promovendo o desenvolvimento integral e a participação plena de todas as crianças no universo lúdico da infância (Melo, 2014).

2.6 Potencializando o aprendizado: estratégias para brincadeiras direcionadas na Educação Infantil

A Educação Infantil é uma fase crucial no desenvolvimento das crianças, e a abordagem pedagógica que integra brincadeiras direcionadas surge como uma ferramenta eficaz para potencializar o aprendizado de forma lúdica e significativa. Estruturar e direcionar as brincadeiras requer um olhar pedagógico atento, visando promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças de maneira intencional. Para Civiero e Rostirola (2020), as brincadeiras direcionadas devem seguir algumas regras, tais como:

Entendendo as Necessidades Individuais: O primeiro passo para o desenvolvimento de estratégias eficazes é compreender as necessidades individuais de cada criança. Cada aluno é único, com diferentes estilos de aprendizagem, interesses e níveis de habilidade. Conhecer essas características permite ao educador personalizar as brincadeiras, tornando-as mais envolventes e adequadas ao desenvolvimento de cada criança.

Definindo Objetivos Pedagógicos: Cada brincadeira direcionada deve ter objetivos pedagógicos claros. Seja o desenvolvimento de habilidades motoras, a compreensão de conceitos matemáticos ou a promoção da cooperação, é essencial estabelecer metas educacionais específicas. Esses objetivos orientarão a escolha das atividades e proporcionarão uma base para avaliação do aprendizado.

Seleção de Materiais e Recursos Adequados: A escolha criteriosa de materiais e recursos é fundamental para o sucesso das brincadeiras direcionadas. Jogos, brinquedos educativos e materiais adaptados devem ser selecionados levando em consideração os objetivos pedagógicos e as necessidades das crianças. Esses materiais servem como ferramentas facilitadoras do aprendizado durante as atividades lúdicas.

Para esses autores, o desenvolvimento de estratégias para potencializar o aprendizado por meio de brincadeiras direcionadas na Educação Infantil requer uma abordagem pedagógica cuidadosa e intencional. Ao alinhar as atividades lúdicas aos objetivos educacionais, adaptar as estratégias às necessidades individuais e promover a participação ativa de todas as crianças, os educadores constroem um ambiente educativo rico, onde a aprendizagem se torna uma jornada envolvente e significativa.

3 CONCLUSÃO

O entendimento aprofundado das necessidades individuais de cada criança foi o ponto de partida, permitindo a personalização das brincadeiras para atender aos variados estilos de aprendizagem presentes na sala de aula. Definir objetivos pedagógicos claros e selecionar materiais e recursos adequados evidenciou-se como passos fundamentais para direcionar as atividades de maneira significativa, proporcionando um ambiente propício para a construção do conhecimento.

A variedade nas estratégias pedagógicas, aliada à observação contínua e ao feedback ajustado, permitiu uma abordagem flexível, adaptável às dinâmicas da aprendizagem infantil. A inclusão e adaptação de brincadeiras para atender às necessidades específicas de todas as crianças destacaram-se como práticas essenciais para construir uma educação verdadeiramente inclusiva, onde cada criança se sente valorizada e capaz.

Ao estimular a criatividade e imaginação por meio de desafios e atividades que transcendem o mero conteúdo acadêmico, proporcionamos um aprendizado mais abrangente, fortalecendo não apenas a base conceitual, mas também as habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas. A integração de temas transversais contribuiu para uma formação cidadã mais completa, preparando as crianças não apenas para os desafios do ambiente escolar, mas também para a vida em sociedade.

Portanto, concluiu-se que as brincadeiras direcionadas na Educação Infantil

não são apenas momentos de lazer, mas sim uma abordagem pedagógica estratégica e intencional. Elas representam um instrumento valioso para educadores comprometidos em criar ambientes de aprendizado enriquecedores, nos quais as crianças são protagonistas de sua própria jornada educativa.

Ao seguir esse caminho, não apenas potencializa-se o aprendizado, mas também se cultiva nas crianças o amor pelo conhecimento, a curiosidade incessante e a alegria de aprender. As brincadeiras direcionadas, permeadas por uma visão pedagógica cuidadosa, emergem como agentes transformadores na construção de uma educação infantil vibrante, lúdica e significativa. Que este estudo inspire práticas pedagógicas inovadoras, enraizadas na compreensão profunda do potencial educativo das brincadeiras direcionadas, moldando o futuro das novas gerações.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. de. O brincar como conteúdo da educação infantil. In: BARBOSA, M. C. S.; KRAMER, S. (Orgs.). Educação infantil: saberes e práticas da construção do conhecimento. 10. ed. São Paulo: Editora Peirópolis, 2022. p. 103-126.

ARAÚJO, Regina Moreira et al. Os jogos e brincadeiras no processo de inclusão escolar. In: VI Congresso Nacional de Educação. 2019.

CÂNDIDO, J. A.; KRAMER, S. A brincadeira na educação infantil: fundamentos e práticas. São Paulo: Editora Peirópolis, 2020.

CAROLINE, Thais Rodrigues. A importância de jogos e brincadeiras na educação infantil. Revista Praxis Pedagógica [Internet], p. 15-28, 2019.

CIVIERO, Sabrina; ROSTIROLA, Camila Regina. O lúdico como recurso didático na educação básica: estratégias pedagógicas interdisciplinares. Anuário Pesquisa e Extensão Unoesc Videira, v. 5, p. e27080-e27080, 2020.

COLCHESQUI, Mariana Nassar Costa. A importância do ato de brincar na educação infantil. Revista Científica Eletrônica da Pedagogia, v. 25, p. 1-15, 2015.

COUTINHO, Ângela Scalabrin; MORO, Catarina; VIEIRA, Daniele Marques. A avaliação da qualidade da brincadeira na educação infantil. Cadernos de Pesquisa, v. 49, p. 52-74, 2019.

DUARTE, Camila Tanure; ALVES, Fernando Donizete; SOMMERHALDER, Aline. Interações entre crianças em brincadeira na educação infantil: contribuições para a construção da identidade. Nuances: estudos sobre Educação, v. 28, n. 2, 2017.

FARIA, Mariana; ARCE, Alessandra. Significando O Brincar Na Educação Infantil A Partir Da Teoria Histórico-Cultural. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 15, n. 1, 2020.

FERREIRA, R. S.; KRAMER, S. A brincadeira na educação infantil: desafios e possibilidades. São Paulo: Editora Peirópolis, 2015.

FREITAS, Ana Flávia Florentino. A importância do brincar na educação infantil. Monografia apresentada a Coordenação de Trabalho de Conclusão de Curso da Universidade Aberta do Brasil (UAB) da UFPB Virtual - João Pessoa – PB - 2013.

MELO, J. C. B. de. A brincadeira como conteúdo da educação infantil: concepções e práticas. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

NILES, Rubia Paula; SOCHA, Kátia. A importância das atividades lúdicas na educação infantil. Ágora: Revista de divulgação científica, v. 19, n. 1, p. 80-94, 2014.

OLIVEIRA, Karina Aparecida de et al. A importância do brincar na Educação Infantil. Intervenções práticas no interior da escola: contribuições para estudantes e/ou professores. Faculdade Unina. Minas Gerais.2021.

PACHECO, Mayara Alves Loiola; CAVALCANTE, Priscilla Viana; SANTIAGO, Renata Glicia Ferrer Pimentel. A BNCC e a importância do brincar na Educação Infantil. Ensino em Perspectivas, v. 2, n. 3, p. 1-11, 2021.

PINATI, Carolina Taciana et al. Os jogos e brincadeiras na educação infantil. Ciência e Práxis, v. 10, n. 19, p. 57-62, 2017.

RIVERO, Andréa Simões; ROCHA, Eloísa Acires Candal. A brincadeira e a constituição social das crianças em um contexto de educação infantil. Revista Brasileira de Educação, v. 24, 2019.

SILVA, José Ricardo. A brincadeira na Educação Infantil (3 a 5 anos): uma experiência de pesquisa e intervenção. Educar em Revista, p. 340-340, 2013

VIEIRA, Rosana Mancini; ALTMANN, Helena. O brincar na Educação Infantil: aspectos de uma educação do corpo e de gênero. Revista Pensar a Prática, v. 19, n. 1, 2016.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIA

CLEUCI ANDRADE LOPES LUNA

RESUMO

O mundo imaginário está no cerne do pensamento criativo. Como contar histórias é uma das artes mais antigas associadas à natureza humana, este artigo examinará a arte de contar histórias como um ato performativo para demonstrar a importância do suporte digital, uma vez que a fonte representa o contador de histórias. A performance demonstra que contar histórias de vida simultaneamente tem uma qualidade presente em que as ações de quem conta e as respostas de quem escuta ocorrem simultaneamente, possibilitando a interação entre os dois. Contador de histórias e ouvinte compartilham uma experiência única em tempo absoluto, caracterizada pelo envolvimento que só a narração oral/presencial pode proporcionar. Como o desenvolvimento humano inclui o crescimento das emoções e a formação de regras de convivência, a arte de contar histórias é considerada uma referência para a criação de espaços mágicos.

Palavras – chave: Contação de histórias; Narrador; Imaginação; Fantasia.

INTRODUÇÃO

Como justificativa para a escolha do tema, interessei-me pelo desenvolvimento de pesquisas sobre contação de histórias infantis na primeira infância, pois percebi a necessidade que as crianças sentiam de "viajar" em um mundo imaginário e divertido. Muitas crianças se apegam aos aparelhos eletrônicos e acabam frustradas com seu mundo encantado e assim crescem em um mundo de dura realidade. É muito interessante que as crianças tenham contato com as histórias infantis desde cedo, pois será satisfatório para o desenvolvimento da sua aprendizagem.

O objetivo deste trabalho é conscientizar os leitores da primeira infância sobre a importância de ouvir e contar histórias para o desenvolvimento e socialização da linguagem, além de adquirirem o interesse pelos livros e o hábito da leitura. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica e a experiência em sala de aula.

Há quem afirme a eficácia de embalar os bebes, ainda no útero, ao som da melodia da voz da mãe, contando histórias, para que a partir desse momento a criança se familiarize com os mecanismos da narrativa e com a proximidade e o carinho que a contação de histórias envolve. De certa forma, essas ações já fazem parte de estratégias de formação de leitores. Mas, além disso, sabemos que uma história contada, escrita ou falada, também nos permite ganhar em diversos níveis. Isto significa: contar histórias permite que as crianças alcancem resultados pelo menos psicológicos, pedagógicos, históricos, sociais, culturais e estéticos.

Ao ouvir uma história, as crianças (e o leitor em geral) vivenciam as ações, os problemas e os conflitos dessa história no nível psicológico. Essa experiência, ao emprestar, experimentar os modelos de ação e soluções apresentados na história, amplia sobremaneira o repertório de conhecimentos da criança sobre si mesma e sobre o mundo. E tudo isso ajuda a moldar a sua personalidade! Ao tomar contato com uma obra de arte, neste caso com a literatura, a criança participa de uma ação pedagógica, mesmo que não seja em função de uma narrativa oral ou de um texto literário. Mas esta vasta experiência de "aprendizagem" nem sempre é tão facilmente descodificada como os professores e as escolas muitas vezes desejam que seja.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

Devido às constantes mudanças que estão ocorrendo na educação e ao grande interesse que cada vez mais é colocado na formação do aluno de forma plena, ou seja, um indivíduo preparado para a vida, autônomo, crítico e consciente de seu papel, enquanto o cidadão enfrenta a importância de a leitura nos processos de aprendizagem humana leva em conta o fato de que lendo se aprende a interpretar os diferentes mundos que a literatura infantil apresenta. Sabendo interpretar, o ato de criticar acontece automaticamente.

E é aí que reside a capacidade de formar leitores críticos através do Storytelling, no qual é inserido o botão mágico para despertar o apetite pela leitura. O contato com os livros deve acontecer desde cedo, não apenas por meio da manipulação, mas também por meio de contações de histórias, músicas, conversas, brincadeiras de ritmo e estímulo ao gosto da criança pela leitura. Desde então, houve interesse em focar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental.

O primeiro contato com obras literárias não exige o domínio do código escrito, pois a criança pode se impressionar com a história e interpretá-la até mesmo por meio de suas ilustrações. A história em seu mundo imaginário trata de relações e situações reais que a criança não compreende. Nesse

contexto, a Narrativa oferece ao leitor, além de um caráter estético, um caráter pedagógico, que lhe permite desenvolver suas capacidades intelectuais sem precisar montar e desmontar palavras e decodificar símbolos.

As palavras às quais o autor se anexou acima enfatizam a importância da literatura infantil na vida das crianças como leitores iniciantes, não apenas na forma escrita – em livros – mas também oralmente – por meio da contação de histórias.

Para que a criança se encontre neste mundo de sonhos e fantasia, cabe ao excelente contador de histórias transmitir-lhe a beleza, a magia, o prazer, a satisfação que uma boa leitura pode proporcionar, e aliar tudo isso ao aprendizado, inicialmente não formal, mas incentivando o gosto pela leitura e pela contação de histórias, dentro e fora do ambiente escolar.

Contar histórias é mais que isso, transforma em magia o que pode ser monótono na escrita, é saber transportar uma criança para o plano imaginário e trazê-la de volta ao mundo real. Portanto, para criar essa combinação de fatores, o contador deve antes de tudo ser um bom leitor.

Por ser um leitor ávido, ter amplo conhecimento do acervo de Literatura Infantil e poder atestar seu amor pelos livros, o narrador estabelece um vínculo estreito com sua clientela por meio da leitura e busca novas fontes para que o ato de contar e ouvir, sendo um O ouvinte de uma história contada torna-se interessante. Ao receber esses estímulos positivos de leitura desde cedo, as crianças iniciam o desenvolvimento da leitura, que durará a vida toda e as ajudará a compreender melhor o mundo.

Ao mesmo tempo que a criança ouve a história, o seu olhar vagueia pelas ilustrações, que imediatamente lhe conferem um significado diferente para o momento contado, estimulando a criatividade na imaginação e uma melhor compreensão dos acontecimentos. Cada criança criará em si as suas próprias imagens e isso lhe dará a alegria de ouvir a história e terá uma leitura pessoal, uma relação com o seu universo sem regras, em que a imaginação flui naturalmente.

A articulação das palavras, ou seja, a oralidade do professor mediador com texto escrito e ilustrações de cenas, levará à observação das crianças, e o professor poderá reler as figuras, aproveitando a peculiaridade das crianças em cada ilustração resultante dos textos, mantendo um diálogo constante entre o ouvinte e o leitor, o que faz com que a turma relaxe e interaja com a história. Dentro dessa ideia, Faria (2008) destaca uma técnica que os ilustradores utilizam para explorar uma cena ilustrativa, colocando o leitor dentro de uma casa enquanto, do lado de fora, observa os acontecimentos através de uma janela.

A criança desembaraça espontaneamente as ilustrações, conecta-se com a oralidade do professor, que é o mediador da história e das imagens, constrói uma ponte entre elas. Costa enfatiza a importância do trabalho do professor mediador quando afirma que:

Para que a literatura cumpra seu papel no imaginário do leitor, é fundamental a mediação do professor durante seu trabalho em sala de aula e o exemplo que ele dá aos seus alunos lendo e demonstrando sempre intelecto e sensibilidade. (Costa, 2007)

Porém, não é apenas a leitura de uma história que "encaixa" no conteúdo que será estudado em aula. Não é apenas um recurso utilizado para atingir metas estabelecidas. O professor precisa sentir o momento dessa leitura e deixar que ele transmita o prazer de ler uma boa história, pois se o professor mediador não adquiriu o gosto pelas histórias ao longo de sua vida, como conseguirá transmitir os sentimentos aos seus alunos? Encantado pelas palavras e imaginação de cenas com espontaneidade e naturalidade? Um professor que transmite histórias na educação infantil precisa se sentir parte integrante, envolvido na história, para que a leitura chegue ao ouvinte de forma que ele também possa se sentir parte dela e que haja nela uma semente de prazer lendo boa leitura cresce.

Portanto, ao escolher uma história para utilizar em sala de aula, o professor mediador pode utilizá-la não apenas como ferramenta para se familiarizar com o conteúdo, mas também para trazer algo a mais para a leitura e desvendar o máximo possível nas entrelinhas do texto com seus alunos, proporcionando diferentes formas de interpretar e vivenciar os temas discutidos com prazer e significado.

A arte de contar histórias exige do mediador uma certa atitude perante as histórias, atitudes que podem proporcionar aos seus ouvintes um crescimento pessoal em relação às histórias e a vontade de ler ou dificultar o percurso com as palavras e causar dificuldades no futuro da sua vida. alunos.ao lidar com a construção de seus próprios textos por falta de leitura. Dentro dessa perspectiva, o papel do professor mediador é discutido a seguir com o objetivo de sugerir o crescimento pessoal e profissional desse professor.

Partindo da ideia de que a imaginação e a fantasia são a base do pensamento criativo, Dantas (2010) destaca que ao lidar com essas variáveis subjetivas, a arte de contar uma história é vista como referência para a criação de espaços de encantamento. Nesse sentido, o autor nos faz pensar que o desenvolvimento das pessoas (processos racionais

e lógicos) inclui o crescimento emocional e o estabelecimento de regras de convivência. Quando nos permitimos vivenciar esses mundos de encantamento, esses aspectos cognitivos são potencializados. Nas palavras de Dantas (2010: 01):

O prazer de sentar em círculo e ouvir uma história adorável é conhecido há muito tempo. O sabor vem de um passado remoto e, apesar das inovações tecnológicas, estamos sempre dispostos a ouvir a história com vontade e prazer renovados. Todos nós, adultos e crianças.

Dessa forma, o autor nos leva a acreditar que a arte de contar e ouvir histórias está mais viva do que nunca. Apesar das inovações tecnológicas, o prazer de conectar-se com histórias através da narração oral pessoal nunca serão substituídos.

Assim, a arte de contar histórias no século XXI passa pelo resgate da ludicidade, sem a qual não há espaço para espaços de encantamento e desenvolvimento humano.

A contação de histórias no início do século XXI envolve um encontro entre a narrativa oral tradicional e o suporte digital, pois a tecnologia informática (luz no ecrã do computador) traz a necessidade de utilizar novos suportes para concretizar uma das artes mais antigas: contar histórias. A facilidade com que os jovens manipulam o computador sugere que a linguagem do ambiente digital (como hipertextos, imagens coloridas, musicas, vídeos, etc.) é considerada uma ferramenta importante em contexto educacional, especialmente para a formação de críticos de leitura.

A tradição oral se atualiza através dos corpos e vozes dos novos contadores de histórias. O Centro de Referência em Literatura e Multimídia - Mundo da Leitura - da Universidade de Passo Fundo realiza práticas de leitura voltadas para alunos da educação infantil, do ensino fundamental e médio, utiliza a linguagem oral por meio da narração para promover a leitura em formato multimídia, promove experiências em mundos de encantamento, interações mediadas entre narradores e ouvintes.

Utilizando o corpo, os gestos, a voz e diversos suportes, o contador de histórias aventura-se num mundo de interação que confere concretude à sua atuação, que surpreende sempre tanto o contador de histórias e o encantador, como o público.

Os narradores contemporâneos partem do paradigma de que, segundo Benjamin (1985), a narrativa pessoal desaparece e que o personagem do narrador "torna-se plenamente tangível" (BENJAMIN, 1985: 198) quando a imagem do camponês está presente, um marinheiro mercante estabelecido.

A contação oral está ligada ao contexto educacional, mas já ocupa outros espaços que os antigos contadores de histórias talvez nem imaginassem: jantares de aniversário, eventos sofisticados, encontros com amigos formam o cenário do contador oral contemporâneo. Embora a função da narração tenha mudado ao longo dos anos, suas características expressivas permanecem intactas.

As marcas da oralidade respiradas na voz do narrador, sejam elas antigas ou contemporâneas, continuam a hipnotizar o ouvinte através da atuação do narrador. E o caminho que começou e dos passou pela esfera familiar e agora chega ao ciberespaço, que Lévy (2000) definiu como: "o espaço de comunicação aberto pela interligação global de computadores e memórias de computador" (Lévy, 2000: 92), em quais múltiplos significados são construídos.

Passados os momentos históricos em que a oralidade e posteriormente a escrita formaram a base do ensino, instalou-se a comunicação informática (cibercultura), o que gera mudanças nas formas de transmissão e recepção do conhecimento, o que Lévy (2000) chama de terceiro polo do espírito humano: TI – o polo da mídia. Crianças, jovens e adultos, ao ouvirem histórias, tendem a vivenciar uma trama, envolvendo os personagens dos personagens. Ao estimular a imaginação, eles interpretam mentalmente o que ouvem e trocam experiências e conhecimentos de forma lúdica.

A arte de contar histórias incentiva os ouvintes a enfrentar seus erros e compreender seus próprios sentimentos. Pensando nisso, é preciso considerar a formação do leitor a partir de sua relação com os aspectos culturais, ou seja, com os valores que lhe servem de referência.

Para tal, "o contador de histórias deve ser um artista da palavra falada para garantir uma comunicação eficaz com a ação artística" (Weschenfelder; Burlamaque, 2009: 135). Percebemos a importância de incluir a arte na Lei de Diretrizes e Fundamentos de 1971. Foi nesse período que a arte foi incluída no currículo escolar sob o nome de Educação Artística, mas foi considerada uma "atividade educativa" e não uma disciplina como a outros.

De certa forma, desde a Lei nº 5.692/71, a prática artística foi incluída compulsoriamente no currículo, o que garantiu hoje o espaço para a área. Contudo, o autor destaca a questão da versatilidade e da ênfase na expressão e comunicação forçadas, deixando de lado as funções primárias da arte, como a humanização por meio de experiências estéticas significativas, mas também a leitura crítica e a realidade criativa, segundo SUBTIL (2012).

Os contadores ritualizaram os cos-

tumes e práticas da comunidade, muitos deles com o objetivo de formar a base da "identidade", ou seja, de criar a subjetividade daquele grupo. Essa prática manteve o equilíbrio do grupo e assim evitou que ele se desintegrasse.

Durante muito tempo, contar histórias foi uma prática doméstica, quase sempre presente no meio rural, sendo gradativamente abandonada com a urbanização e o advento de novas tecnologias.

Os contadores de histórias, especialmente aqueles que contavam oralmente, caíram no esquecimento, embora muitas histórias que apoiaram sua prática ainda permaneçam em todas as culturas, como a modalidade escrita. Hoje, a literatura infantil continua a ser um meio para atingir um fim, mas os tempos são diferentes. Escrever obras literárias para crianças e jovens tornou-se uma prática interessante à medida que aumentou o investimento da indústria cultural nesta área. Segundo Barretos; Gonçalves; Silva; Morelli (2004, p. 176)'.

A arte de contar histórias é hoje reconhecida como uma prática oral do patrimônio cultural capaz de proporcionar prazer e lazer: o projeto Entorna, desenvolvido desde 2006 pela Editora Abril e pela Fundação Victor Civita, é exemplo disso. O projeto, que acontece em escolas estaduais e municipais, é um conjunto de ações de apoio à leitura por prazer, em cooperação com as secretarias municipais e estaduais de educação, apoiando eventos culturais e educativos de apoio à leitura e ampliando o acervo das unidades escolares.

Hoje, os contadores de histórias devem estar preparados para enfrentar diversas situações e se adaptar às mudanças radicais que o mundo apresenta. Mudanças não só na forma de pensar, mas também nas formas de perceber o mundo. A arte de contar histórias, presente numa modernidade radicalizada, sofre as consequências desta era radical, e o novo contabilista tem consciência da instabilidade.

As palavras deste autor permitem definir o perfil do novo contador como aquele que, além de se adaptar às diferentes experiências e espaços de transposição oral do texto escrito, necessita de algumas competências adicionais. Isso inclui a capacidade de analisar a mecânica que entra em ação ao compartilhar uma história com seu público, para que ela tenha um desempenho adequado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que a narrativa primeiro se move para formar o leitor, depois se trata de utilizar a magia da literatura infantil como arma que começa a forjar os caminhos da leitura desde cedo.

O sucesso desta vertente está no valor da voz, nas pausas, no jogo do ritmo, na interação entre o narrador e o ouvinte, no sentimento que a história contada pode ter no ouvinte, enfim, todos esses elementos podem despertar o interesse da criança pela leitura. Ela sempre procura acompanhar os interesses que as crianças demonstram nas histórias de cada faixa etária e as fases de desenvolvimento da leitura em que a criança se encontra.

Considera-se, portanto, que estamos dando um grande passo para mudar o triste quadro da qualidade da leitura brasileira quando uma prática tão interessante como a contação de histórias se faz presente como motivação para o leitor futuro ou iniciante. Felizes são aqueles que têm a sensibilidade de perceber que o futuro da humanidade depende da forma como moldamos e nutrimos as crianças que nos são confiadas.

Portanto, é fundamental estimular o início da leitura, basicamente contando histórias de forma expressiva que encante o ouvinte e o faça interagir diretamente.

E através da interação com os livros de literatura infantil, as crianças aprendem sobre si mesmas, sobre os adultos e sobre a forma como convivemos sem precisar sair do seu universo infantil de descoberta, magia, brincadeira e fantasia. Em contexto educacional, a leitura em sala de aula era voltada para práticas pedagógicas, e ainda hoje é, mas cabe ao professor que transmite as histórias repetir esses conceitos e transformar esses momentos em algo mais, para que as palavras possam ecoar em sua sala de aula de forma agradável e significativa tanto para você quanto para quem está ouvindo, criando uma conexão entre o que você ensina e a beleza de uma boa história.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Eleonora Cretton; Mattos, Margareth Silva de. Letramento e leitura da literatura. In: Carvalho, Maria Angélica Freire de; Mendonça, Rosa Helena (orgs.). Práticas de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 84-89.

ALVES, Valéria de oliveira. Entendendo a literatura infantil. 2009.

BUSATTO, Cléo. Contar e encantar: pequenos grandes segredos da narrativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª série. Brasília: SEF/MEC, 1997.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa). Janeiro – Ministério da Educação, 2001.

BRASIL, Secretaria de educação à distância. Práticas de leitura e escrita/ Maria Angélica Freire de Carvalho, Rosa Helena Mendonça (orgs.). Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CORTES, Maria Oliveira. Literatura Infantil e Contação de Histórias. Viçosa – MG, CPT, 2006.

FARIA Maria Alice. Como usar a literatura infantil na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2008.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. P. 135 150.

LEVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: ed. 34, 2000.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. Leitura Prazer: Interação Participativa da Criança com a Literatura Infantil na Escola. São Paulo: Paulinas, 1996.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

RIBEIRO, Jonas. Ouvidos Dourados: a arte de ouvir as histórias (... Para depois contá-las...). São Paulo: 2001.

SANDRONI, Laura. De Lobato a Bojunga: as reinações renovadas. Rio de janeiro: Agri, 1987.

SILVA, C. S. R. da. Leituras do professor. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 23-60.

WESCHENFERDER, Eládio Vilmar; Burlamaque, Fabiane Verardi. Bando de Letras: nem campesinos, nem marinheiros. In:

____. Leitura dos espaços e espaços da leitura. Passo Fundo: UPF, 2009.

_____. Contar histórias: vozes contagiantes da narrativa presencial. In:____ Questões de literatura para jovens. Passo Fundo: UPF, 2005.

ANEXOS



FIGURA 1: FONTE GOOGLE



FIGURA 2: FONTE GOOGLE



FIGURA 3: FONTE GOOGLE

O ENSINO DA MATEMÁTICA ATRAVÉS DOS JOGOS E A IMPORTANCIA DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CRISTIANO DA SILVA HINTZE

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a importância do lúdico na aprendizagem e Ensino da matemática durante a infância apresenta a visão de teóricos como Froebel, Vygotsky, Piaget e Wallon sobre o assunto e defende que a criança tem a necessidade de brincar, pois cada brincadeira e jogos serve de base para a construção de um adulto com maior facilidade para entender o mundo a sua volta. Para esta pesquisa de cunho bibliográfico, foi realizada extensa pesquisa em livros, revistas, trabalhos acadêmicos e sites especializados, buscando discutir e apresentar a importância dos jogos e , principalmente na Educação Infantil.

Palavras chaves: Ludicidade; Aprendizagem, Educação Financeira

ABSTRACT

This work aims to reflect on the importance of playfulness in learning and teaching mathematics during childhood. It presents the view of theorists such as Froebel, Vygotsky, Piaget and Wallon on the subject and argues that the child has the need to play, since each game and games serves as a basis for the construction of an adult more easily to understand the world their own return. For this bibliographic research, extensive research was carried out in books, magazines, academic works and specialized websites, seeking to discuss and present the importance of games, especially in Early Childhood Education.

Keywords: Ludicidade; Learning, Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

O brincar parece algo natural e inerente aos animais principalmente durante os primeiros dias e meses de vida, o jogo facilita o processo educativo e pode permitir uma aprendizagem significativa e permanente: A criança se constrói como sujeito, adquire conhecimento de si e do mundo que a cerca, além de descarregar suas energias, executar sua criatividade e, de certa forma, treinar para os papéis que irão desempenhar no futuro.

Segundo Vygotsky (1984, p.74) escreve que o brincar possibilita às crianças um espaço para resolução dos problemas que as rodeiam. A missão do professor é estar atualizado para ajudar através de aulas dinâmicas e atraentes, metodologias diversificadas para jogos e brincadeiras envolvendo todo o domínio corporal, desencadeando o desenvolvimento psicomotor do aluno e facilitando o processo de aprendizagem ao contrário, para um bom ensinamento e um bom educador, a ludicidade é o meio de satisfazer a criança e facilitar a visão global de forma prazerosa e satisfatória no processo da educação infantil.

O brincar está contemplado na nossa legislação:

A Lei Federal 8069/90- Estatuto da Criança e do Adolescente, capítulo II, artigo16 que diz o seguinte no inciso IV- Brincar, praticar esportes e divertir-se. Nota-se que o documento sugere que toda criança deve desfrutar de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para a educação. Ficando toda pessoa, em especial pais e professores, responsáveis em promover o exercício desse direito. (MODESTO e RUBIO, 2014, p. 3)

O jogo no passado, já era visto como importante ferramenta de auxílio ao processo de educação das crianças. Infelizmente, hoje nossas crianças brincam cada vez menos para tanto se elegeu como objetivos específicos: discutir sobre a importância do lúdico para as crianças; apresentar as visões de Vygotsky, Froebel, Wallon e Piaget sobre a importância do brincar para a aprendizagem e; refletir sobre a necessidade do lúdico na educação.

Diante dos objetivos acima descritos foram levantadas as seguintes hipóteses: que através do lúdico as crianças realizam uma aprendizagem significativa; acredita-se que através de brincadeiras, as crianças desenvolvam o gosto pela matemática acredita-se que como o brincar é fonte de pesquisa e interesse de diversos estudiosos, a visão deles possa ser valiosa como base para o trabalho pedagógico.

A INFÂNCIA E OS JOGOS MATEMÁTICOS

Na verdade, podemos até pensar que atualmente, mesmo com toda a evolução histórica, tecnológica e teórica, ainda muitos indivíduos pelo mundo não conseguem desfrutar desse período da vida, intitulado como infância é sim uma verdade bastante vergonhosa.

Visitando a História temos que primitivamente o homem sobrevivia das coletas e da caça. Nômade, não possuía uma moradia certa. abrigava-se em cavernas ou copas de árvores. Entretanto com a descoberta do

fogo, essa realidade extremamente hostil começa a transformar-se. Com o tempo e o desenvolvimento da agricultura e da pecuária, o homem fixa moradia e sedentariza-se, dando enorme salto na evolução humana.

Quanto à criança, segundo Philippe Ariès, na Antiguidade, era considerado um adulto em miniatura por não haver distinção entre o mundo adulto e o mundo infantil. A criança "ingressava na sociedade dos adultos".

Na Idade Média, época de grande fertilidade, porém de grande mortalidade, poucos homens percorriam todas as etapas da vida. A criança ainda era considerada adulta em miniatura, e isso ficava bem claro nas pinturas da época que retratavam as famílias.

Ariès (1981, p.17) relata que,

[...] até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. Uma miniatura otoniana do séc. XI nos dá uma ideia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante do nosso sentimento e da nossa visão.

Entre os séculos XIV e XVIII, os relatos nos mostram uma sociedade sem adolescentes. A vida é dividida em três grandes momentos: a infância considerada o período da dependência; a idade da guerra, em que os homens vão defender suas terras e seus países; e a idade sedentária, que compreende os homens da lei, adultos. (ARIÈS, 1981) conforme o dicionário Aurélio (2002, p. 433) o significado da palavra lúdico é relativo a jogos, brinquedos e divertimentos a atividade lúdica é todo e qualquer movimento que tem como objetivo produzir prazer quando da sua execução, ou seja, divertir o praticante. Etimologicamente, o termo lúdico vem do latim Ludus, que significa jogo, divertimento e gracejo.

Vivemos numa sociedade capitalista, estruturada no “ter” e não no “ser”, o que provoca consequências como o individualismo e o consumismo exacerbado. As crianças possuem recursos tecnológicos cada vez mais avançados, mas que as afastam umas das outras. Vídeo games, computadores, celulares as fazem interagir com o outro apenas virtualmente.

Infelizmente percebemos que com o passar do tempo os indivíduos deixam de brincar para assumir uma postura séria, muitas vezes introspectiva, como se as brincadeiras fizessem parte de um passado distante.

Entretanto sabemos que uma atividade lúdica pode aliviar a tensão em momentos de stress e seriedade. Assim o lúdico não deveria estar presente apenas na educação infantil, mas em todo o processo de ensinagem.

De acordo com Roloff (2010, p.2):

[...] o lúdico pode trazer à aula um momento de felicidade, seja qual for a etapa de nossas vidas, acrescentando leveza a rotina escolar e fazendo com que o aluno registre melhor os ensinamentos que lhe chegam, de forma mais significativa.

Toda atividade escolar deveria ser tão prazerosa como as brincadeiras, assim a aprendizagem teria mais qualidade e importância para o aluno. Mas o que presenciamos em nossas escolas, está bastante longe do ideal.

DESENVOLVIMENTO

A ludicidade e o brincar são certamente, elementos considerados vitais no planejamento das atividades para educação infantil, e discutir sobre eles não significa desmerecer sua importância repensar como, por vezes, são utilizados também como poderes reguladores dos sujeitos infantis. A brincadeira não é somente uma atividade pedagógica em conjunto com outras atividades pedagógicas da escola. Ela ocorre como começo, meio e fim, ou seja, brincando surgem condições para a criança adquirir o conhecimento formal e o desenvolvimento dos processos do pensamento.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico. Ela precisa brincar ter prazer e alegria para crescer, precisa do jogo como forma de equilíbrio entre ela e o mundo, portanto, a atividade escolar deverá ser uma forma de fazer e de trabalho, fazendo com que a criança tenha um desenvolvimento completo. Coisa esquecida por grande parte dos adultos envolvidos no seu cotidiano, preocupados em sobreviver e que através da escola procuram fazer com que as crianças também as esqueçam.

Atualmente o brincar é fonte de pesquisa e interesse de diversos estudiosos, haja vista, sua importância para o desenvolvimento infantil e a construção do conhecimento. Mas revisando a literatura, pudemos descobrir que há anos, estudiosos como: Froebel, Vygotsky, Piaget e Wallon abordaram em seus trabalhos a importância da criança participar ativamente do seu processo de aprendizagem, como veremos a seguir.

2.1 – FROEBEL

Froebel foi o primeiro a reconhecer a importância do lúdico. É conhecido como o criador do jardim da infância. Assim sua proposta de aprendizagem calcava-se no lúdico valorizando a educação através de jogos e brincadeiras. Segundo Kishimoto (2002) apud Santos (2010, p. 20):

[...] Froebel acreditou na criança, enalteceu sua perfeição, valorizou sua liberdade e desejou a expressão da natureza infantil por meio de brincadeiras livres e espontâneas. Instituiu uma Pedagogia tendo a representação simbólica como eixo de trabalho educativo, sendo reconhecido por isso como psicólogo da infância.

De acordo com Modesto e Rubio (2014; p. 8):

Froebel deu muita importância à criança, destacando suas atividades estimuladas e dirigidas, valorizando a liberdade de expressão e o interesse das crianças, percebidos por meio de brincadeiras livres e espontâneas.

Froebel foi o primeiro pedagogo a incluir o jogo no sistema educativo por acreditar que as crianças aprendem através do brincar e que sua personalidade pode ser aperfeiçoada e enriquecida pelo brinquedo. Froebel pregava uma pedagogia da ação. Ele dizia que a criança para se desenvolver não devia apenas olhar e escutar, mas agir e produzir.

Froebel foi influenciado pela valorização do jogo durante o Romantismo, como beneficiário do intelecto, da moral e do desenvolvimento físico, presente na Alemanha. Por isso, o jogo infantil é utilizado como eixo da pedagogia do jardim da infância. Assim:

A partir de sua filosofia educacional baseada no uso dos jogos infantis, Froebel delineia a metodologia dos dons e ocupações, dos brinquedos e jogos, propondo: 1 dons, materiais como bola, cubo, varetas, anéis, etc., que permitem a realização de atividades denominadas ocupações, sob a orientação da jardineira, e 2 brinquedos e jogos, atividades simbólicas, livres, acompanhadas de músicas e movimentos corporais, destinadas a liberar a criança para a expressão das relações que estabelece sobre os objetos e situações do seu cotidiano. Os brinquedos são atividades imitativas livres, e os jogos, atividades imitativas livres, e os jogos, atividades livres com o emprego dos dons. (KISHIMOTO; 2002; p. 64).

A fase mais importante para Froebel é a infância e apesar de embasar sua teoria em pressupostos metafísicos e românticos, aponta que existe uma íntima relação entre o espiritual, o físico e o intelectual e que cada um destes três elementos afetam os demais e é por eles também afetado. Em seus estudos, valorizou a fantasia e o simbolismo, reconhecendo-lhes a importância para os pequenos. Assim, ao brincar, a criança tenta compreender seu mundo através das representações de situações reproduzidas do seu cotidiano. Ela imita nas brincadeiras, reproduzindo situações vividas, utilizando brinquedos e dons.

2.2 – VYGOTSKY

Segundo Vygotsky (1991) apud Leal (2011, p.26):

O brinquedo cria uma 'Zona de Desenvolvimento Proximal', ou seja, quando a criança brinca, além de suas ações normais, ela parece ter uma idade superior ao que realmente possui; nesse aspecto, a atividade de brinquedo causa na criança uma situação de desenvolvimento, pois fornece todos os subsídios para mudanças da suas necessidades e de sua consciência, quando, por exemplo, a criança é motivada quando lhe é possível utilizar a imaginação, quando interpreta a realidade a transpondo nas brincadeiras, e suas relações interpessoais são outros aspectos desenvolvido nesse tipo de atividade. Podemos considerar o brincar como um processo de desencadeamento do desenvolvimento infantil.

As concepções teóricas sobre aprendizagem e desenvolvimento estruturam-se sobre o sujeito que aprende (cognoscente), e o objeto a ser conhecido (cognoscível). Assim segundo a abordagem teórica histórico-cultural, desenvolvida por Vygotsky preconiza-se que os processos de desenvolvimento não coincidem com processos de aprendizado formal, o primeiro segue o segundo, criando zonas de desenvolvimento imanente (anteriormente denominado de zona de desenvolvimento proximal).

Para Vygotsky, a fonte do desenvolvimento é a aprendizagem formal, mais a comunicação e a cooperação com o adulto ou parceiro mais experiente. O teórico acreditava que o desenvolvimento segue a aprendizagem. Entretanto, há de se observar o contexto histórico e social da criança definia o brincar como uma situação imaginária criada pela criança e que, a imaginação em ação ou brinquedo, era "a primeira possibilidade de ação da criança numa esfera cognitiva que lhe permite ultrapassar a dimensão perceptiva motora do comportamento" (KISHIMOTO; 2001; p. 51).

Assim, Vygotsky acreditava que o jogo crucial auxilia o desenvolvimento cognitivo, "pois o processo de criar situações imaginárias leva ao desenvolvimento do pensamento abstrato. Isso acontece porque novos relacionamentos são criados no jogo entre significados e objetos e ações" (FRIEDMANN; 1996 p. 36).

Vygotsky contribuiu muito para a explicação da origem social e cultural dos jogos. Segundo ele, os temas dos jogos infantis variam de acordo com o momento histórico, a localização geográfica, a classe social, a cultura. Os temas variam se a atividade concreta das pessoas e suas relações com a vida se modificam.

2.3 – PIAGET

Santos (2010, p. 23) assim escreve, sobre o pensamento piagetiano:

Ao lança-se numa atividade desconhecida (o jogo ou uma brincadeira), o aluno entrará em conflito. Entretanto, logo ao tomar conhecimento e compreender melhor as ideias, este estará assimilando e acomodando o novo conhecimento. Motivo pelo qual Piaget acredita que a atividade lúdica é essencial na vida da criança, pois, se constitui, em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que quando as crianças jogam assimilam e transformam a realidade.

Piaget identificou três estágios na brincadeira das crianças pequenas. São elas: brincadeira prática; brincadeira simbólica e os jogos com regras. Estas etapas são paralelas às delimitadas por ele para o desenvolvimento intelectual infantil (pensamento sensório-motor, pré-operacional e operacional concreto).

A brincadeira prática inclui as brincadeiras de manipulação dos bebês e das crianças até a idade de começarem a caminhar. A brincadeira simbólica pode ser vista nos jogos dramáticos das crianças de jardim da infância e pré-escola. Durante e após o jardim de infância, as crianças gradualmente trocam o jogo dramático pelos jogos mais formais. (SPODEK; 1998, p. 214).

Modesto e Rubio (2014, p. 9-10) especificam melhor esse assunto:

Jogo de exercício – Manifesta-se de zero a dois anos. Representa o jogo inicial na criança e caracteriza o período sensório-motor do desenvolvimento. É através dele que a criança repete gestos, assimila ações, incorporando novo fazeres. O princípio é de exploração e repetição. O jogo consiste em manipulação de objetos em função dos desejos e hábitos motores das crianças. A função dos jogos de exercício psicomotor é a ação, o exercício das funções psicomotoras através de atividades lúdicas que envolvem prazer pelo funcionamento, pela exploração, pela experimentação, pela ação e pelo movimento.

Jogo simbólico – Compreende de dois aos sete anos aproximadamente. A ludicidade nesse estágio adquire o caráter simbólico. É a aplicação do que foi assimilado anteriormente. É a substituição do real por símbolos. Nesta fase o faz de conta ganha destaque. Os jogos simbólicos têm características próprias: liberdade de regras, ausências de objetivos, ausência de uma lógica da realidade, adaptações da realidade aos desejos. A função do jogo simbólico é transformar o real para satisfazer as necessidades do eu em função dos desejos.

[...]

Jogo de regras – Tem quando a criança começa a se interessar pelas regras. Permite a relação entre ideia e pensamento, antecipa jogadas, planeja estratégias, utiliza o raciocínio operatório. Trabalha acima de tudo, respeito e ética, pois apesar da estratégia, é necessário observar regras, esperar sua vez de jogar e lidar com o imprevisto, lidar com perdas e ganhos, são importantes para o desenvolvimento das estruturas cognitivas. Nesse estágio o jogo provoca muitos conflitos internos, a necessidade de buscar saída, é desses conflitos que o pensamento sai enriquecido.

Para Piaget, o brincar oferece à criança a oportunidade de assimilar o mundo exterior às suas necessidades, sem precisar muito acomodar realidades externas.

a brincadeira possibilita uma acomodação do mundo exterior completamente livre, uma vez que ela não tem nenhum compromisso com a realidade que a cerca através do brincar a criança manipula o mundo externo fazendo com que ele se encaixe nos seus esquemas atuais.

2.4 – WALLON

Dentre muitos teóricos da aprendizagem infantil, destacamos também nesta pesquisa, Wallon, que acreditava que toda atividade da criança é lúdica quando exercida por ela mesma. Para ele o desenvolvimento era uma "construção progressiva onde as fases ocorrem uma após a outra, alternando afetiva e cognitivamente" (GUIMARÃES, 2008, p. 36). Acreditava que o adulto sem perceber leva a criança à imobilidade ao tolher sua ludicidade.

[...] a família e os educadores não permitem que a criança desenvolva todo o se potencial, não deixando que as crianças realizem tarefas que elas são capazes, como comer sozinha, vestir-se, calçar, tomar seu banho, escovar os dentes. (SANTOS 2010, p. 26)

É possível perceber diante das ideias dos autores pesquisados a concordância sobre a importância do lúdico.

É pena que na escola fundamental e, às vezes, até na escola de educação infantil não demos tanto valor para os esquemas

lúdicos das crianças. Rapidamente lhe impomos aquilo que constitui nossa principal ferramenta de conhecimento e domínio do mundo: os conceitos científicos, a linguagem das convenções e os signos arbitrários, com seus poderes de generalidades e abstração (MACEDO, PETTY & PASSOS, 2005, p.20).

Wallon também propôs estágios de desenvolvimento. De acordo com

Estágio Impulsivo-emocional (primeiro ano de vida): Nesta fase a emoção é o instrumento de interação da criança com o meio.

Estágio sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos): Nesta fase a criança consegue autonomia, passando a manipular objetos e explorar espaços. Há um predomínio das relações com o meio.

Estágio do personalismo (3 a 6): Fase em que a personalidade da criança se forma e ela toma consciência de si, acontece por meio das interações sociais.

Estágio categorial: Nesta fase a criança consolida a função simbólica e obtém avanços na inteligência e personalidade com relação à fase anterior, há interesse pelo mundo exterior fortalecendo as relações com o meio.

A ludicidade é importante para o desenvolvimento psíquico e cognitivo das crianças. Infelizmente nossas crianças brincam cada vez menos. Não mais nas ruas ou nos vizinhos; um pouco no playground e nas escolas durante o período da educação infantil como educadores sabemos que as brincadeiras ajudam no desenvolvimento social e intelectual a criança, devendo a brincadeira, os jogos e os brinquedos serem elementos fundamentais na educação infantil.

Através das pesquisas podemos constatar que diversos autores e teóricos da educação são favoráveis a ludicidade para o desenvolvimento completo das crianças. Dentre os autores pesquisados podemos citar Vygotsky e Piaget. A tarefa de educar dentro da modernidade tem exigido de seus educadores cada vez

mais esforços para atender a demanda que lhe é proposta, desde uma boa preparação teórica, seja, sua formação, até a incessante busca de atualização profissional e dedicação.

A escola da contemporaneidade é o espaço da diferença e da confluência de culturas e da diversidade. Sob este quadro social, a ampliação e redimensão dos saberes e das práticas educativas com vistas à identificação dos problemas de aprendizagem escolar na pré-escola e as possíveis intervenções especializadas, que levem a recuperação de aprendizagens fragilizadas e evitem um fracasso escolar nas séries futuras, configuram-se como questões fundamentais nas discussões epistemológicas da educação.

Os jogos matemáticos estabelecem avanços entre o cérebro e a aprendizagem, como vias dúbias no processo cognitivo. Seus estudos abrangem um vasto conhecimento das bases neurológicas da aprendizagem e do comportamento humano, por meio de estímulos contextuais que deem respostas positivas ao processo de formação do indivíduo, tomando como foco as relações intrínsecas entre atenção, funções motoras, linguagem, memória, cognição e aspectos emocionais, psicológicos e cerebrais.

Ela busca ainda, compreender o processo cognitivo do sujeito aprendente, desde os primeiros anos de vida, seus impasses e as principais implicações na aprendizagem humana partindo desta realidade, entende-se que todos os alunos são diferentes, tanto em capacidades, quanto em motivações, interesses, ritmos evolutivos e estilos de aprendizagem; e todas as dificuldades de aprendizagem são em si mesmas, contextuais e relativas, por isso é necessário intervir no processo de ensino e aprendizagem, considerando que a criança constrói seu conhecimento através de estímulos e o professor é um dos responsáveis em proporcionar meios interventivos que venham sanar as dificuldades que possam surgir no processo de aprendizagem.

Como meio de constatar se a mesma pode direcionar de forma eficaz a aprendizagem infantil, tendo também em vista a necessidade de refletir sobre a urgência de disseminar suas potencialidades, fundamentando a pesquisa educacional baseada em metodologia científica.

Pela relevância dos jogos ao trabalho docente e às

dificuldades de aprendizagem na pré-escola, buscando construir um referencial teórico reflexivo para o pensar e o repensar às práticas e ações neste âmbito, contribuindo, assim, para que as intervenções psicomotoras sejam compreendidas, planejadas, articuladas e desenvolvidas, como fator positivo no desenvolvimento integral da criança atendida por esse segmento da Educação Infantil, pois segundo Smith e Strick (2001, p. 30), "as condições [...] na escola, na verdade, podem fazer a diferença entre uma leve deficiência e um problema verdadeiramente incapacitante".

O esclarecimento sobre esta temática é favorável ao trabalho do professor (pedagogo, principalmente), com formação em psicomotricidade na medida em que seu olhar deve ser criterioso e sistêmico, consciente de sua responsabilidade na mediação de situações intencionais, analisando quais metodologias devem ser adotadas, como

forma de contribuir positivamente para a superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças

A compreensão de como se dá o processo de construção do conhecimento oferece a possibilidade de ações que promovam o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Entender todos os mecanismos envolvidos neste processo, significa se implicar em uma tarefa que por vezes, não é fácil, mas produtiva e gratificante.

Para que a aprendizagem seja possível, é necessário ter bem estabelecidos e estimulados mecanismos de atenção, memória e esquecimento, linguagem, ter uma boa alimentação e sono de qualidade, entre outros, esse movimento leva em consideração todos os aspectos do indivíduo, o biológico, social, psicológico, cognitivo.

O educador deve buscar conhecer seu aluno para que saiba como cada um aprende e compreende os mecanismos de assimilação do conhecimento, e a partir daí, procurar meios e recursos que envolvam as possibilidades de aprendizagem de cada criança, intervindo nas situações de maior dificuldade que ela apresentar,

As múltiplas competências docentes devem ser construídas por meio de uma formação polivalente, que permita o desenvolvimento de uma prática pedagógica favorável à aprendizagem dos alunos, "[...] comprometida com a prática educacional, capazes de responder às demandas familiares e das crianças, assim como as questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagens infantis.

O olhar atento e perspicaz, tanto do profissional docente como do psicopedagogo, deve orientar as crianças pelos variados caminhos de aprendizagem, motivando-as, criando e recriando os sentidos da aprendizagem, de modo a superar as dificuldades e promover uma aprendizagem de forma ajustada, assegurando o desenvolvimento de atitudes, de criticidade, diálogo, descoberta e inserção no mundo.

Desta forma é imprescindível a existência de uma correlação entre quem ensina e quem aprende. Relação esta, que será desenvolvida diariamente, através das metodologias desenvolvidas em sala de aula, que tornem a relação docente x discente x conteúdos mais próxima e produtiva.

"A paciência, o apoio e o encorajamento prestado pelo professor serão com certeza os impulsionadores do sucesso escolar do aluno, abrindo-lhe novas perspectivas , pois quando os professores são destituídos de uma bagagem de referências que os capacitem a desenvolverem uma prática pedagógica intencional, que atenda as necessidades das crianças com dificuldades de aprendizagem, eles podem representar um grande problema de ordem sociocultural, na medida em que suas ações ineficazes não potencializam aprendizagens significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade é importante para o desenvolvimento psíquico e cognitivo das crianças. Infelizmente nossas crianças brincam cada vez menos nas ruas ou nos vizinhos; um pouco no playground e nas escolas durante o período da educação infantil mas ao adentrarem o ensino fundamental parece que a importância do lúdico acaba.

Como educadores sabemos que as brincadeiras ajudam no desenvolvimento social e intelectual a criança, devendo a brincadeira, os jogos matemáticos a serem elementos fundamentais na educação financeira

Através das pesquisas podemos constatar que diversos autores e teóricos da educação são favoráveis a ludicidade para o desenvolvimento completo das crianças. Dentre os autores pesquisados podemos citar Vygotsky e Piaget. Ambos acreditam que a criança deve participar ativamente do seu processo de aprendizagem. Para Modesto e Rubio (2014, p. 14):

O brincar no sistema de ensino, ainda encontra-se pouco explorado, parte das escolas ainda persistem com a visão de que uma boa aula é a convencional, com alunos em fila, no seu lugar em silêncio realizando a atividade proposta. Sabe-se que para estimular o sujeito e promover seu desenvolvimento é preciso propor atividades desafiadoras, significativas, que desperte o interesse, e as atividades lúdicas podem ser uma excelente ferramenta pedagógica e psicopedagógica.

Pais e professores precisam compreender a necessidade infantil do brincar sozinhos ou em grupos; e precisam permitir e favorecer que as brincadeiras e jogos ocorram. Ainda utilizando Modesto e Rubio (2014, p. 14):

É perceptível que a abordagem lúdica seja integradora dos aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais, partindo do pressuposto de que é brincando e jogando que a criança aprende e ordena o mundo a sua volta, assimilando experiências e informações e, sobretudo, incorporando conceitos, atitudes e valores.

Não apenas na infância, mas principalmente nela faz-se necessário a Educação Financeira para uma vida adulta promissora,

REFERENCIAS

ARIÈS, Philippe. História social da

criança e da família. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BRASIL. – Ministério da Educação E do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, vol. 2, 1998. Acesso em: 23/fev./2021

FRIEDMAN, A. Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna 1996

GUIMARÃES, A. F. A importância do brincar no cotidiano das crianças na educação infantil. Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP. Bauru, 2008. Disponível em: www.fc.unesp.br/upload/aline_guimaraes.pdf. Acesso em: 20/março./2021

KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira 2002

KISHIMOTO, T. M.(Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 2001.

LEAL, Francisca Ismênia. A importância das brincadeiras infantis para o desenvolvimento da criança: Uma construção a partir do brincar. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública: A Pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2006.

MACEDO, L. de PETTY, A. L. S. & PASSOS, N. C. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Editora Artmed, 2005.

MODESTO, M. C.; RUBIO, J. A. S. A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 - 2014

ROLOFF, Eleana Margarete. A importância do lúdico em sala de aula. X semana de letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 29 set a 1 out 2010.

SANTOS, Jane Gapo de Lacerda dos. A contribuição do psicopedagogo na aprendizagem infantil através de brincadeiras e jogos. Trabalho de Monografia – Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro 2010

SPODEK. B. Ensinando crianças de três a oito anos. Trad. Cláudia Oliveira Dornelles. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

A ESCOLA INCLUSIVA

DAIANE SANTOS MENEZES LUCAS

Resumo:

A legislação brasileira garante o acesso educacional, inclusive para indivíduos com deficiência que precisam ser integrados às salas de aula regulares, a fim de criar um ambiente de aprendizagem inclusivo, sem qualquer forma de segregação. Contudo, é importante reconhecer que a implementação prática da educação inclusiva requer recursos suficientes. Para explorar os desafios e possibilidades da educação inclusiva nas escolas regulares, foi realizada uma revisão abrangente da literatura, incluindo livros e artigos científicos. As conclusões deste estudo revelaram avanços significativos nas iniciativas de educação inclusiva ao longo do tempo. Mas para garantir a viabilidade prática, é necessário ter em conta determinados ajustamentos. Estas adaptações abrangem tanto aspectos físicos, como materiais didáticos e estruturas arquitetônicas, quanto fatores humanos, incluindo a colaboração de profissionais competentes e dedicados trabalhando juntos em equipe para promover serviços inclusivos. No entanto, é importante notar que nem todas as escolas possuem os recursos necessários para criar um ambiente verdadeiramente inclusivo que se concentre não apenas em abordar as limitações dos indivíduos com deficiência, mas também em estimular o seu potencial. Como resultado, é crucial implementar adaptações contínuas e manter um compromisso firme em atender às necessidades deste público.

Palavras-chave: Aluno com deficiência. Atendimento Educacional Especializado. Educação Inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

O conceito de inclusão implica em um processo de ajustamento social para garantir um apoio adequado aos indivíduos. Portanto, quando se trata de instituições educacionais, é essencial que as escolas possuam os recursos necessários para acomodar necessidades diversas, em vez de esperar que os indivíduos se adaptem a um molde pré-determinado.

Além disso, ao considerar o processo de educação, é amplamente reconhecido que a oportunidade de adquirir conhecimento serve como uma via crucial para o crescimento, a mudança e a participação ativa na sociedade. O acesso à educação não só quebra barreiras, mas também promove a aquisição de novas competências.

Assim, quando se trata de indivíduos com deficiência, torna-se imperativo criar uma abordagem que possa centrar-se nas capacidades únicas de cada aluno, em vez de focar apenas nas suas limitações. Reconhecendo que a aprendizagem não obedece a uma abordagem única, a escola deve possuir uma ampla gama de recursos, estratégias e oportunidades para atender a todos de uma forma que seja ao mesmo tempo harmoniosa e respeitosa. Essa abordagem abrangente garante que cada aluno receba uma base sólida para seu crescimento e desenvolvimento holístico.

Reconhece-se, deste ponto de vista, que a oferta desta forma de ensino representa um desafio significativo, visto que as escolas enfrentam diariamente numerosos obstáculos que podem dificultar o seu trabalho. Estes obstáculos podem incluir a falta de infraestruturas, oportunidades limitadas de desenvolvimento profissional, recursos pedagógicos insuficientes e a ausência de envolvimento da família no processo educativo. Esses fatores contribuem para a percepção de que atender às diversas necessidades dos alunos se torna ainda mais difícil, embora não impossível. Portanto, é crucial analisar criticamente e refletir sobre como melhorar a preparação e a viabilidade das escolas, a fim de transformar vidas e realidades através da educação inclusiva. Este estudo é guiado por diversas questões-chave: A escola está realmente equipada para atender pessoas com deficiência? Quais são os obstáculos para alcançar a educação para todos? Que recursos são necessários para promover a inclusão no ambiente escolar quotidiano?

Num esforço para promover a educação para todos, o objetivo deste estudo consistiu em obter uma visão sobre os desafios e perspectivas que rodeiam a educação inclusiva nos contextos educativos regulares.

A execução da pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender o a educação inclusiva, avaliar os requisitos essenciais para tal e, sobretudo, verificar se o sistema educacional brasileiro engloba iniciativas contemporâneas que priorizam a inclusão. O objetivo é estudar para aprimorar os recursos disponíveis, a fim de promover o crescimento humano baseado na diversidade e em circunstâncias equitativas.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A EDUCAÇÃO PARA TODOS: ENTENDENDO A ESCOLA INCLUSIVA

O tema da diversidade tem ganhado atenção significativa na sociedade moderna,

levando a uma ênfase crescente na importância de promover ambientes inclusivos. Isto é particularmente relevante em ambientes educacionais, onde o desenvolvimento e o cultivo dos indivíduos são priorizados.

Segundo Sassaki (2009), o conceito de inclusão implica um processo de ajustamento social que promove a participação ativa e a integração de indivíduos com necessidades especiais no seu ambiente envolvente. Isto permite-lhes cumprir papéis sociais e exercer plenamente os seus direitos como cidadãos.

Olhando deste ângulo, torna-se evidente que proporcionar um elevado padrão de educação vai além da simples adesão ao currículo escolar. É imperativo que a escola estabeleça uma atmosfera de apoio, incuta ética e valores, honre todas as diversas necessidades e abrace e celebre genuinamente a diversidade.

Segundo Almeida (2013), o conceito de inclusão escolar é um desenvolvimento relativamente novo. No século XIX, os indivíduos com deficiência não eram considerados parte da sociedade e eram vistos como anormalidades, levando à sua exclusão. Além disso, as instituições que inicialmente atendiam essa população não tinham um entendimento completo do que era inclusão, pois prestavam serviços de forma segregada e separada do restante da sociedade.

Sassaki (2009) demonstra que a Declaração de Salamanca, introduzida na Conferência Mundial sobre Educação para Todos na Tailândia, desencadeou uma nova abordagem às pessoas com deficiência. Durante esta conferência, vários países, incluindo o Brasil, deliberaram sobre a viabilidade da educação inclusiva nas escolas regulares. O objetivo era criar um ambiente onde estudantes de todas as habilidades pudessem prosperar e desenvolver seu potencial, desviando o foco das limitações e abraçando uma nova perspectiva.

É importante notar que, ao considerar a diversidade no ambiente educacional, ela vai além da mera presença de pessoas com deficiência. Envolve educar sobre valores como respeito, cidadania, ética, aceitação e valorização de diversas origens, culturas e histórias. Isso prepara os indivíduos para serem mais abertos, empáticos e receptivos, permitindo-lhes viver harmoniosamente em sociedade.

O processo de inclusão nas escolas é amparado por diversas medidas legislativas, com especial destaque para a Constituição Cidadã (artigo 208 da Constituição Federal). Este artigo afirma que o Estado tem a responsabilidade de garantir a inclusão dos alunos com deficiência, proporcionando-lhes acesso às escolas, criando ambientes acessíveis e oferecendo os recursos físicos e humanos necessários. Além disso, outras estratégias inclusivas são implementadas para apoiar a sua educação. Contudo, em casos excepcionais em que o bem-estar e o desenvolvimento da criança com deficiência estejam comprometidos, pode ser recomendado que recebam escolaridade fora da sala de aula regular.

Olhando deste ponto de vista, há avanços visíveis nas conversas em curso em torno do processo inclusivo. No entanto, por se tratar de um conceito relativamente novo, ainda há espaço para melhorias para garantir a sua implementação eficaz em todas as instituições de ensino. É fundamental ir além das meras discussões teóricas e tomar medidas práticas, como destaca o autor Alvez (2001), que enfatiza que a inclusão vai além da simples matrícula dos alunos no ensino regular.

Segundo Sassaki (2009), o processo inclusivo na educação brasileira é dificultado por diversos desafios. Salas de aula superlotadas, estruturas arquitetônicas desatualizadas e inacessíveis, a falta de materiais didáticos e recreativos que apoiem a assistência especializada, a remuneração e o apoio inadequados aos professores e a falta de formação específica para atender às necessidades específicas dos alunos contribuem para essas dificuldades.

Além disso, Almeida (2013) enfatiza a importância de reavaliar a abordagem adotada por inúmeras escolas no que diz respeito ao planejamento e implementação de suas atividades. Isto garante que o fardo de proporcionar uma educação de alta qualidade não recaia apenas sobre os professores, mas envolve a colaboração de outros profissionais e até mesmo de familiares. Ao fazer isso, uma base sólida para o desenvolvimento individual pode ser estabelecida.

2.2 O PERFIL DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Segundo Guimarães (2015), para aprofundar a inclusão de pessoas com deficiência é imprescindível examinar como a constituição brasileira aborda esse segmento da sociedade. Adicionalmente, o autor destaca que a Constituição de 1988, no artigo 203, utiliza o termo “deficiente” ao discutir seus direitos, o que é discriminatório por não considerar a pessoa como um todo, concentrando-se apenas em suas limitações. Sassaki (2009, p. 25) contribui ainda mais para essa discussão ao afirmar:

Na maioria das vezes, desconhece-se que o uso de determinada terminologia pode reforçar a segregação e a exclusão. (...) e (...) "Além disso, quando se rotula alguém como "portador de deficiência", nota-se que a deficiência passa a ser "a marca" principal da pessoa, em detrimento de sua condição

humana.

Segundo Sassaki (2009), utilizar termos como “Pessoas com necessidades especiais” ou “pessoas excepcionais” não é adequado porque apenas destacam as limitações. Assim como não diríamos que alguém “tem olhos verdes” ou “tem pele escura”, estas descrições não se aplicam a indivíduos com deficiência (Sassaki, 2009, p. 11).

A promoção da inclusão é facilitada pelas alterações legislativas implementadas pelo Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – CONADE, especificamente por meio da portaria nº 2.344/2010 referenciada por Guimarães (2015, p. 22). Esta legislação desempenha um papel crucial na promoção do respeito e da igualdade entre os indivíduos.

Art. 1º Atualiza a nomenclatura do Regimento Interno do Conade, aprovado pela Resolução nº 35, de 06 de julho de 2005, nas seguintes situações:

I - Onde se lê "Pessoas Portadoras de Deficiência", leia-se "Pessoas com Deficiência";

II - Onde se lê "Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República", leia-se "Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República";

III - Onde se lê "Secretário de Direitos Humanos", leia-se "Ministro de Estado Chefe da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República";

IV - Onde se lê "Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência", leia-se "Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência";

V - Onde se lê "Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência", leia-se "Política Nacional para Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Segundo Botini (2012), a forma como nos dirigimos aos outros reflete o nível de respeito que temos pelas suas características, apesar de parecer insignificante para alguns. Sassaki (2009) complementa demonstrando que a escolha da terminologia tem grande significado, como evidenciado por organizações como a AACD (Associação Assistencial de Crianças Deficientes) usando o termo “Defeituoso”, o que tem um efeito prejudicial na autoestima e na individualidade. de pessoas com deficiência.

Em cada época da história humana, a identificação e a compreensão dos indivíduos com deficiência foram moldadas por uma combinação de fatores históricos, sociais, políticos e econômicos, conforme destacado por Lima (2012). Esses fatores têm desempenhado um papel crucial no reconhecimento da existência desses indivíduos e no reconhecimento de suas características únicas.

Além disso, Masi (2012) destaca a importância de considerar vários aspectos ao conceituar uma deficiência. Esses aspectos abrangem características anatômicas e fisiológicas, incluindo lesões, malformações e disfunções. Além disso, fatores psicológicos e somáticos, como estados psicológicos alterados, influências psicossociais e manifestações de autopercepção e autoidentidade, também devem ser levados em consideração ao examinar indivíduos com deficiência.

De acordo com o IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estado, impressionantes 24,6 milhões de pessoas no Brasil possuem diversas formas de deficiência, sejam elas deficiências físicas ou desafios mentais, abrangendo questões como limitações visuais ou auditivas, restrições de mobilidade e muito mais (IBGE, 2010).

Conforme afirma Masi (2012), a deficiência é definida como a deficiência ou desvio do funcionamento normal, seja em termos de estrutura, psicologia, fisiologia ou anatomia, que leva a restrições ou à incapacidade de realizar tarefas específicas.

Já Almeida (2013, p.9), caracteriza a deficiência no âmbito jurídico:

O Decreto no 3298, de 20 de dezembro de 1999, considera pessoas com deficiência, aquelas que se enquadram em cinco grandes categorias: i) Deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, dentre outros;

ii) Deficiência auditiva: perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras;

iii) Deficiência visual: acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção;

iv) Deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, associado a déficits no comportamento adaptativo, com manifestação antes dos dezoito anos;

v) Deficiências múltiplas: associação de duas ou mais deficiências” (CARVALHO, 2012, p.9)

A fim de contribuir ativamente para o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva que abranja indivíduos de todas as origens, é imperativo ter uma compreensão sólida dos princípios relacionados com a deficiência. Segundo Sassaki (2009), esse conhecimento é essencial para garantir igualdade de tratamento e oportunidades para todos, independentemente de fatores como

raça, idade, sexo, deficiências específicas ou qualquer outra característica distintiva.

Omote (2014, p.3), faz considerações importantes acerca da pessoa identificada como deficiente:

É evidente que existe uma expressiva diferença no comportamento ou no organismo da pessoa identificada como deficiente, porém, essa diferença pode ser tanto a causa como a consequência do processo de identificação, reconhecimento e tratamento daquela pessoa como deficiente. Nesta lógica conceitual, a referida diferença expressiva só adquire sentido de deficiência pelo fato de a sociedade valorizar determinada qualidade que nela está prejudicada, pois nenhuma diferença é vantajosa ou desvantajosa em si mesma, mas, apenas dentro de um contexto relacional arquitetado pela própria estruturação sócio-cultural-laboriosa no qual estamos circunscritos. Ou seja, a deficiência não existe como fenômeno independente, posto que se configura a partir de um arcabouço multifatorial e dialético intrínseco à dinâmica de visualização e de interpretação das diferenças (OMOTE 1994, p.3).

Segundo Rodrigues (2009), não só existem indivíduos com deficiências congênitas, presentes desde o nascimento, como deficiência física, auditiva, visual ou múltipla, mas também 500 brasileiros ingressam diariamente na comunidade de deficientes em decorrência do trânsito, acidentes.

Segundo Masi (2012), existe uma população substancial de indivíduos que vivenciam deficiências em algum momento de suas vidas. Numerosos factores, incluindo, entre outros, acidentes, incidentes de trânsito e violência urbana, contribuem para o aumento deste número.

Os acidentes podem ser evitados, as vacinas podem ser administradas e os exames precoces podem ser realizados para mitigar a ocorrência de diversas deficiências. No entanto, é crucial reconhecer que sempre haverá pessoas com deficiência. Portanto, é imperativo que a sociedade esteja equipada para proporcionar oportunidades inclusivas que promovam o seu crescimento e integração (ALMEIDA, 2003).

Cabe ressaltar que a Constituição Federal de 1998, citada por Sassaki (2009, p. 13) dispõe de itens que respaldam o deficiente na sociedade, tais como:

Art. 203. [...]

IV. A habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;

V. A garantia de um salário-mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei.

Art. 208. [...]

III. Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (SASSAKI, 2009, p.13).

É crucial sublinhar que os principais constrangimentos enfrentados por estes indivíduos não resultam da sua deficiência em si, mas sim da falta de credibilidade e de oportunidades que lhes são disponibilizadas.

Os indivíduos com deficiência muitas vezes descobrem que as suas vidas se tornam centradas nas suas limitações e incapacidades, deixando pouco espaço para explorarem o seu potencial e capacidades. Omote (2014, p. 59) concorda, afirmando que os desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência são principalmente resultado de limitações sociais e ambientais, e não de deficiências inerentes às próprias pessoas com deficiência.

Na falta de preparação da sociedade para lidar com as experiências únicas dos indivíduos com deficiência, há uma tendência para atribuir-lhes a culpa pelas suas limitações. O foco está apenas nos aspectos físicos da deficiência, desconsiderando os fatores sociais e eximindo a sociedade de qualquer responsabilidade pela inclusão e aceitação (ALMEIDA, 2013). No entanto, é amplamente reconhecido que esta perspectiva é totalmente falha e a sociedade deve adaptar-se, fornecendo recursos e implementando estratégias que permitam aos indivíduos com deficiência participar plenamente em todos os ambientes e exercer os seus direitos como cidadãos.

2.3 OS DESAFIOS E PERSPECTIVA PARA A ESCOLA INCLUSIVA

O conceito de Educação Inclusiva, que visa apoiar os alunos a atingirem o seu pleno potencial, ignorando as suas limitações, é um desenvolvimento relativamente novo. No século XIX, os indivíduos que se desviavam dos padrões “normais” percebidos pela sociedade eram rotulados como aberrações e deixados à própria sorte, completamente abandonados.

Nos anos seguintes, foram criadas instituições especializadas para atender exclusivamente pessoas com deficiência, categorizando-as como tais e segregando-as em ambientes distintos. No entanto, esta abordagem dificulta a possibilidade de promover a inclusão, que depende da aceitação da diversidade e da aceitação entre todos os

indivíduos.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia, desempenhou um papel fundamental na mudança de perspectivas sobre a deficiência para uma perspectiva mais compassiva. Este evento foi fundamental na definição de legislação que promove a inclusão e garante a participação de estudantes com deficiência no ensino regular.

A partir daí, ocorreu uma mudança de perspectiva em relação aos indivíduos com deficiência, levando ao reconhecimento da importância de integrá-los na sociedade como um todo, em vez de confiná-los a ambientes específicos. Como resultado, surgiu o conceito de educação inclusiva, alicerçado nos princípios de justiça e igualdade de direitos, garantindo que nenhuma forma de desigualdade seja tolerada (BOTINI, 2012, p. 12).

Apesar da existência de avanços e marcos legais como a Constituição Cidadã, que destacam a responsabilidade do Estado em oferecer educação e serviços especializados para indivíduos que se desviam do padrão convencional de desenvolvimento, ainda existem certas áreas que requerem atenção e discussão. É importante reconhecer que esta proposta é relativamente nova em comparação com a longa história de marginalização e exclusão enfrentada por esta população específica.

A base subjacente para inúmeras perspectivas sociais tendenciosas e injustas em relação a este grupo específico é iluminada através deste relato histórico único. Estas perspectivas muitas vezes impedem os esforços dos educadores que podem ver os seus alunos com cepticismo, simpatia e outras atitudes inúteis que dificultam o processo essencial de uma educação eficaz.

A tarefa inicial a ser examinada é a criação de um ponto de vista otimista e confiante em relação à população em geral. Isto é crucial, sobretudo devido à investigação realizada por Botini (2012), que demonstra que a inteligência é uma qualidade inata de cada indivíduo. É fundamental reconhecer e valorizar este facto para garantir que todos tenham a oportunidade de aprender e crescer.

Há outra preocupação que diz respeito aos desafios duradouros e profundamente enraizados nas políticas educativas enquanto entidade coletiva. Estes desafios abrangem salas de aula sobrelotadas, acesso limitado a recursos, educadores subvalorizados e vários outros obstáculos que impedem a criação de um ambiente estimulante e equilibrado para o público que necessita de uma abordagem mais focada e personalizada.

Além disso, o projeto arquitetônico desatualizado da escola, incluindo características como escadas, representa uma barreira significativa para indivíduos com deficiência física e mobilidade limitada. Como resultado, é imperativo alocar recursos para melhorar a acessibilidade e fornecer salas que, no mínimo, permitam uma fácil navegação dentro das instalações da escola, especialmente nos casos em que não são viáveis renovações extensas.

Em seu trabalho, Sassaki (2009) também discute a importância de incorporar uma abordagem centrada no ser humano na administração escolar, o que envolve a promoção da democracia e o estabelecimento de parcerias com diversas partes interessadas, como famílias, profissionais de saúde, assistentes e intérpretes de língua de sinais. Este esforço colaborativo visa criar uma base sólida que garanta que os alunos recebam o apoio e o estímulo necessários ao longo de sua jornada educacional.

Para encerrar, é importante destacar que a proposta de Educação Inclusiva e as leis existentes marcam os estágios iniciais de uma jornada transformadora para que a sociedade adote uma nova visão sobre a diversidade. Dado que isto implica uma mudança fundamental de mentalidade, é crucial reconhecer que esta transformação não ocorrerá da noite para o dia.

É crucial enfatizar que apesar dos avanços significativos nesta área, os indivíduos com deficiência foram inicialmente excluídos da sociedade. No entanto, o nosso foco atual é promover a sua inclusão em vários ambientes, incluindo escolas.

A compreensão que temos diante de nós é que existe um vasto domínio de potencial inexplorado à espera de ser aproveitado. Esta constatação decorre do reconhecimento de que existe uma disparidade entre os fundamentos teóricos, que são fortalecidos por inúmeras garantias, e a aplicação prática destes princípios. No âmbito da prática, os educadores muitas vezes encontram-se mal equipados e impotentes quando confrontados com as complexidades da equipe pedagógica e das políticas educacionais.

A educação pública, em particular, é conhecida pelas suas inúmeras deficiências em termos de apoio profissional. Isto inclui assistência inadequada da equipa pedagógica, oportunidades limitadas de formação contínua e falta de recursos disponíveis. Consequentemente, quando confrontados com um aluno com deficiência, os professores enfrentam desafios ainda maiores. As condições de trabalho desfavoráveis tornam quase impossível que estes estudantes recebam o apoio necessário e perspectivas alternativas. Além disso, os membros da família muitas vezes não conseguem satisfazer as necessidades destas crianças, impedindo ainda mais o seu desenvolvimento. A ausência de cuidado, carinho e compreensão

agrava a situação. No entanto, é comum que as famílias matriculem os seus filhos com deficiência na escola e esperem que os profissionais alcancem resultados notáveis sem exigir o envolvimento ativo dos membros da família (SASSAKI, 2009).

Para desvendar o enigma do bom senso, torna-se evidente que a responsabilidade pelo sucesso da aprendizagem não recai apenas sobre os ombros dos educadores. Esses indivíduos necessitam de colaboração, assistência e recursos adequados para desempenhar suas funções com a máxima proficiência. É por isso mesmo que os resultados da investigação indicam a necessidade de esforços abrangentes e coletivos que visem nutrir todo o potencial dos alunos, independentemente das suas limitações, reconhecendo-os como seres holísticos, o que muito contribui para o seu crescimento e progresso.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história, as propostas relativas à inclusão passaram por transformações significativas e são respaldadas por leis que garantem o bem-estar das pessoas com deficiência nas salas de aula regulares, principalmente em situações em que não é viável que a saúde e o crescimento do aluno permaneçam no ambiente geral.

Embora estes avanços marquem, sem dúvida, um progresso significativo na história deste grupo demográfico específico, alcançar a verdadeira igualdade para indivíduos em circunstâncias idênticas exige numerosos ajustes, tanto no sistema educativo como na sociedade como um todo. Quando se trata de escolas, que funcionam como uma extensão do mundo externo, é evidente que existe ceticismo entre os indivíduos que deveriam estar ativamente envolvidos em iniciativas que promovam a diversidade e a valorização das diferenças. É crucial estabelecer um ambiente harmonioso e inclusivo onde todos se sintam apoiados, acolhidos e confortáveis, promovendo assim um sentido de coerência que facilite genuinamente o crescimento humano no ambiente escolar.

Além disso, há necessidade de abordar adaptações físicas e materiais. Para começar, a atual infraestrutura escolar não atende adequadamente às necessidades das pessoas com deficiência. É crucial fazer os ajustes necessários para garantir que estes espaços sejam acessíveis e inclusivos, permitindo uma mobilidade independente e segura. Além disso, os materiais utilizados nas salas de aula devem ser capazes de servir plenamente todos os alunos, fornecendo aos professores as ferramentas para conceber aulas envolventes e dinâmicas que se alinhem com os seus diversos estilos de aprendizagem.

É fundamental que os educadores possuam formação suficiente para fomentar o potencial dos alunos, em vez de se concentrarem apenas nas suas limitações. Isto envolve a implementação de estratégias que se alinhem com os princípios genuínos de inclusão. Da mesma forma, os administradores e todos os indivíduos envolvidos na jornada educacional devem colaborar de forma harmoniosa e igualitária, cultivando efetivamente um ambiente inclusivo.

Ao fornecer uma base sólida, os alunos são capacitados, orientados, facilitados e consistentemente motivados para crescer, reconhecendo que a inteligência é uma qualidade inata e a aprendizagem está ao alcance de todos. À medida que as perspectivas tendenciosas mudam e os direitos desta comunidade são salvaguardados, juntamente com a implementação de serviços abrangentes, os indivíduos com deficiência irão, sem dúvida, experimentar bases reforçadas e caminhos maiores para abraçar plenamente os seus direitos como cidadãos num futuro próximo.

REFERÊNCIAS

ALVEZ. PA. Educação Inclusiva e igualdade social. São Paulo; AVERCAMP, 2001.

ALMEIDA. M.J.M Reflexo da legislação sobre o processo de inclusão. Direto em ação, Brasília, v.10, n.1, 2013.

BOTINI, J.G.S. Educação especial brasileira: integração /segregação do aluno diferente. São Paulo, EDUC/PUCSP, 2012.

GUIMARÃES, E. Os sentidos de cidadão no Império e na República do Brasil. Língua e Cidadania: o português no Brasil. Campinas: Pontes, 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censos Demográficos 2015. Disponível em: <http:// www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/ default_censo_2015.shtm>. Acesso em 10 de Novembro de 2023.

LIMA PA. Educação Inclusiva e igualdade social. São Paulo; AVERCAMP, 2012.

MASI, A. Educação Profissional de Pessoas Portadoras de Deficiência: Relato, Críticas e Reflexões: MEC/SEESP, 2012.

SASSAKI, R.K. Inclusão: Construindo Um a Sociedade Para Todos. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 2009.

VENTURA, D.F. Um Retrato da Área de Neurociência e Comportamento no Brasil. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, 2010.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. A música no contexto educacional. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

A IMPORTÂNCIA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

DANIELA TORQUATO BOMFIM

RESUMO:

O presente trabalho organiza uma revisão bibliográfica sobre a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil para um trabalho pedagógico de excelência conforme é esperado de seus profissionais e exigido deles por seus respectivos Projetos Políticos Pedagógicos. Se quisermos ter uma Educação Infantil de qualidade, medidas devem ser tomadas para que de fato este atendimento seja efetivo. Em busca na qualidade das práticas pedagógicas, Diretrizes Curriculares Nacionais Educacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram elaboradas pelo Ministério de Educação e Desporto (MEC) em 1999 (e revisadas em 2009), a serem seguidas na organização de atividades cotidianas nas instituições de Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Diretrizes Curriculares; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Desde a instituição das creches e pré-escolas a fim de atender educacionalmente a criança brasileira pela Constituição Federal de 1988, medidas foram buscadas e entendidas a fim de estabelecer condições Educação Infantil de qualidade para todos na escola privada ou pública, como elevação da formação do profissional, repasse de verbas, construção de escolas, como também dispositivos legais foram elaborados para orientarem e definirem as práticas pedagógicas da Educação Infantil.

Muitas lutas na Educação Infantil ocorreram por políticas públicas que possibilitam e, consequentemente, garantem um atendimento de qualidade para as crianças de 0 a 6 anos de idade, nesse processo aconteceram alguns retrocessos e muitas conquistas, graças ao empenho de pesquisadores, professores universitários, professores e educadores da Educação Infantil, e movimentos têm persistido em prol de melhorias desta etapa educacional.

Neste artigo pretende-se discutir sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que alinham e indicam como devem ser organizadas as práticas pedagógicas nas escolas, e refletir de que forma as atividades devem ser desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil e, objetivamente, permear o avanço e desenvolvimento integral da criança em busca de um atendimento de excelência em qualidade desta etapa da educação básica.

BREVE HISTÓRICO

Nos últimos vinte e quatro anos de uma Educação Infantil, de concepções e práticas assistencialistas, a criança de zero a seis anos tem instituído seu direito à educação pela Constituição Federal de 1988, e assim entendida como um cidadão de direitos, em que seu atendimento educacional deve ser garantido em creches e pré-escolas, sendo de dever do Estado e da família como também da sociedade.

Somente em 1996, com as Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, no artigo 29 que se sanciona a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica tendo a especifidade de promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Na mesma lei no artigo 11, coloca-se a cargo dos municípios o atendimento da Educação Infantil, mas salientando a prioridade e obrigatoriedade no ensino fundamental.

A LDB de 1996 vem fortalecer a condição de direito da criança a educação, no entanto, o foco da política é obrigatoriedade no ensino fundamental de atendimento as crianças de 7 a 14 anos, as outras etapas educacionais como a Educação Infantil ficaram em segundo plano, tanto em garantia das ofertas de vagas quanto no repassa de verbas para a sua sustentação.

Mesmo sendo uma conquista para a educação das crianças pequenas, ainda assim estas não são vistas com prioridade e nem mesmo com a importância necessária, o que gerou problemas, como afirma Assis (2006), o contexto que foi posto a Educação Infantil na época, insere esta na educação, mas a mesma legislação não lhe dá condições de expansão, melhorias, garantia de vagas, formação e valorização dos profissionais a atuarem nesta etapa educacional, ou seja, um direito que foi adquirido pela criança na lei, mas não efetivado na prática.

O que se verifica com a criação do FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, que é um sistema nacional de redistribuição de impostos arrecadados de municípios, estados, com complementação da União, a serem repassados ao ensino fundamental, não envolveu a Educação Infantil, que precisava também destes recursos ficando a cargo da manutenção municipal, e instituições educativas passaram por diversas dificuldades, como infraestrutura, materiais e recursos humanos.

Esta situação incentivou para que municípios começassem a matricular crianças

de 6 anos no ensino fundamental, o que não demorou para assistirmos a desarticulação da Educação Infantil, que permitiu pela Lei 11.114/05 a matrícula de crianças de 6 anos no ensino fundamental e, posteriormente, favoreceu a obrigatória pela ampliação do ensino fundamental de 8 anos para 9 anos.

Conforme Angotti (2006), a aceitação da Educação Infantil até 5 anos, desmancha os pequenos passos percorridos e conquistados para se estruturar esta etapa educacional sobretudo na legislação.

Perante esta situação da Educação Infantil, há pesquisadores que acreditam no ingresso das crianças de 6 anos no ensino fundamental preocupados com a alfabetização, evidenciando que a pré-escola não dá conta deste processo por falta de preparo dos profissionais ou de qualidade da sistemática da Educação Infantil, ou até, por não haver a obrigatoriedade na Educação Infantil, e por isso não são todas as crianças que têm acesso e frequentam esta etapa educacional. E por outro lado, há aqueles que entendem a necessidade da prática pedagógica específica à criança de 0 a 6 anos, como a importância ao acesso e permanência desta na Educação Infantil, lembrando de ser um direito constitucional da criança. Esta problemática mais recentemente é citada por Marcondes (2012, p. 21):

Entre os pesquisadores há divergências referentes aos pontos positivos ou negativos dessa política. Há estudos que indicam que, apesar da necessidade de se adequar a escola a uma nova realidade, tal política é uma possibilidade de extinguir a fragmentação existente entre os dois níveis de ensino (KRAMER, 2006; SANTOS e VIEIRA, 2006; BATISTA, 2006). Já os pesquisadores da área de Educação Infantil consideram a proposta um retrocesso nos já consolidados direitos das crianças de 0 (zero) a 06 (seis) anos de idade, os quais já eram contemplados na Educação Infantil (ANGOTTI, 2007; FARIA, 2005).

Conforme Angotti (2009), a desinformação e o desconhecimento sobre a infância estão distorcendo o que deveria ser feito com a criança como o seu direito educacional, pois na Educação Infantil o atendimento está na forma do cuidar educar, do atendimento específico que deve ser oferecido a esta faixa etária considerando também a ludicidade, o brincar, e atividades em que: a alfabetização de mundo é importante para o desenvolvimento da criança e necessário para a alfabetização das letras, e que não pode ser deixada em segundo plano, e que desenvolvam as diferentes linguagens em educação como as da área da arte, e se utilize de jogos, brinquedos, e brincadeiras, a experimentação, e tudo mais que possa promover o desenvolvimento integral da criança.

Por isso, vemos a inclusão destas crianças de 6 anos, quando não de 5 anos, no ensino fundamental, num atendimento educacional escolarizante próprio desta etapa educacional, em que o mobiliário é desconfortável, não há tempo para o lúdico, como também não há espaços externos, muitas horas em salas fechadas, o processo maçante da alfabetização, despreparo de profissionais, entre outros.

Independente das implicações que tecemos até aqui em relação que foi o ingresso da criança de 6 anos no ensino fundamental, cabe que está agora nesta nova etapa educacional condição já posta pela legislação, seja atendida adequadamente e assim seu direito a educação garantido.

Porém não podemos nos ignorar o direito das demais crianças de 0 a 5 anos no acesso e de um atendimento educacional de qualidade na Educação Infantil, que como qualquer outra etapa educacional precisa de investimentos para ter qualidade, como valorização de pesquisas e produção de conhecimento na área da primeira infância, definição legal e necessária na formação de professores e em nível superior, condições adequadas para este atendimento e permanência para as crianças nas instituições e de caráter educacional.

Recentemente com a promulgação da Lei nº 12.796/13 deste ano, as crianças da pré-escola de 4 e 5 anos passam a constar com a obrigatoriedade na educação básica brasileira, juntamente com o ensino médio. Esta situação gerou outra complicação que foi uma cisão da primeira etapa educacional entre creche e pré-escola, se pensarmos no direito de todas as crianças da Educação Infantil, podemos entender que de um lado tivemos um ganho, mas somente para as crianças de 4 e 5 anos, e por outro, as crianças menores de 3 anos permanecem na mesma condição, ou seja, é como se a pré-escola fosse mais importante que a creche, sendo que todas as crianças têm direito a educação e com qualidade.

E se compararmos do que ocorreu em relação na educação em decorrência das políticas educacionais até aqui, entre o ensino fundamental e educação infantil, corremos o mesmo risco de termos uma valorização e preocupação dos governos com a pré-escola, em detrimento ao atendimento da creche, fato que marca um retrocesso e enfraquecimento em tudo que demorou a ser conquistado na Educação Infantil. Da mesma forma, que entendemos a importância da Educação Infantil e do ensino fundamental, é importante e necessário o acesso à educação por todas as crianças da Educação Infantil conforme previsto na legislação, e a creche não pode continuar ou voltar a ser vista de modo assistencialista e desfavorecida, e agora diante da sua própria etapa educacional "Educação Infantil".

Serrão (2012) diz que a expansão do atendimento educacional próximo do ensino fundamental, da forma que se concentrou na pré-escola, pode ser compreendida como uma melhor aceitação social da escola para crianças mais velhas. Infelizmente, situação que constatamos até hoje na falta de compreensão da sociedade e até de profissionais que atuam na primeira infância, em compreender a importância deste atendimento educacional para as crianças.

Nos últimos anos, pesquisas e estudos de várias áreas, como a pedagogia, psicologia, psicanálise, sociologia, filosofia, neurologia, mais recente a neurociências, entre outros, concordam num consenso da importância de uma boa qualidade das vivências e experiências vividas nos primeiros anos de vida do indivíduo. Segundo Figueiró (2012) apud (Campos Jr., 2009), também avalia a importância do trabalho com as crianças até 5 anos:

[...] é quando o cérebro humano cresce quase que integralmente e sua estrutura se diferencia em funções complexas, que permitem a formação da inteligência, da capacidade de aprendizagem, do perfil da personalidade, do comportamento individual. Deixar de garantir esses cuidados à primeira infância prejudica a criança e reduz os resultados do investimento em educação nas etapas de vida seguintes.

Politicamente, a princípio observamos uma legislação educacional brasileira que se preocupa com a quantidade, fato este em promover acesso a todas as crianças, preocupação dos últimos governos de nosso país. Atualmente as discussões estão em torno da qualidade, já que garantir o acesso a todas as crianças não significa que tenham uma educação de qualidade.

Destarte Saviani (2007) em suas análises nas políticas públicas como a do PDE – Plano de Desenvolvimento Educacional, já apontava na época a preocupação do governo brasileiro em relação à qualidade da educação, após anos das políticas tratarem da expansão quantitativa do acesso às escolas, medidas foram tomadas a termos uma educação de qualidade para todos, mas o próprio autor diz que apesar das políticas públicas pretenderem buscar qualidade, estas não possuíam mecanismos em garantir êxito para isto.

Em 2006, o FUNDEF é substituído pelo FUNDEB que passa a destinar recursos financeiros para toda a educação básica, e assim, a Educação Infantil é contemplada a ser incluída no financiamento para a educação. Mas mesmo a Educação Infantil sendo contemplada pelo FUNDEB, foi definida uma diferenciação chamada de fatores de ponderação, que causaram muitas controvérsias em relação ao custo por aluno entre as etapas e modalidades de ensino, a pré-escola ficou com índice de custo menor de 0,9, enquanto a creche de 0,8, sendo que o ensino fundamental obteve 1,0, e o ensino médio de 1,20.

3. A IMPORTÂNCIA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

De forma geral, grande parte da população ainda não entendeu como é viver a infância na escola e qual o papel das Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIF para as crianças pequenas. Isso ocorre devido o atendimento das crianças em tenra idade nem sempre foi vinculado com o campo educacional. Ou seja, as instituições que atendiam as crianças em tenra idade deixaram de ser apresentadas como simplesmente um espaço de guarda das crianças e de cunho assistencial, para serem concebidas como instituições educativas, responsáveis pelo desenvolvimento integral da criança.

A Educação Infantil tem passado por muita movimentação, e diante de tudo que foi pesquisado e levantado por pesquisadores de diferentes áreas em prol do desenvolvimento da criança, é importante que as propostas pedagógicas possam desempenhar atividades educativas a considerar a criança como um sujeito histórico-social singular, cidadão, produtor e produto de cultura, que deve ser compreendida no seu modo de entender e significar o mundo.

Justamente atendendo as estas proposições, os Diretrizes Curriculares Nacionais Educacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) no artigo 3º estabelecem um currículo que busca conter práticas que articulem as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

No artigo 4º a criança deve ser considerada centro do planejamento curricular, um sujeito histórico e de direitos, reafirmando seu direito à educação já colocada na Constituição Federal de 1988, em que nas suas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura, e para tanto, a criança precisa ser ouvida e entendida na sua forma de significar o mundo e a si mesmo.

Conforme Oliveira (2010):

Esta definição de currículo foge de versões já superadas de conceber listas de conteúdos obrigatórios, ou disciplinas estanques, de pensar que na Educação infantil

não há necessidade de qualquer planejamento de atividades, de reger as atividades por um calendário voltado a comemorar determinadas datas sem avaliar o sentido e o valor formativo dessas comemorações, e também da ideia de que o saber do senso comum é o que deve ser tratado com crianças pequenas.

As DCNEIs partem de um conjunto de princípios que foram defendidos no processo de sua elaboração, que estão discriminados no seu artigo 6º, em princípios:

– Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

– Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

– Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

De acordo com Angotti (2006), as DCNEIs têm caráter mandatório, e devem ser respeitadas no âmbito nacional de todas as instituições de Educação Infantil. E de acordo com os princípios colocados a criança deve ser respeitada na sua individualidade e singularidade, na identidade, como um ser social, político, cidadã de direitos, produto e produtora de uma cultura. E para tanto, as práticas pedagógicas devem contemplar estes princípios na elaboração das atividades educativas a promover o desenvolvimento integral da criança.

É importante ressaltar a função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil colocada nas diretrizes no artigo 7º, que promovendo o atendimento em creches e pré-escolas deve ser um espaço que promova igualdade de oportunidades, e equidade educacional entre crianças de diferentes classes sociais, possibilitando o acesso aos diferentes bens de cultura e conhecimentos, construir novas formas de sociabilidade e subjetividades comprometidas com a democracia, a cidadania, a sustentabilidade do planeta, e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade. De acordo com as DCNEIs no artigo 8º, o currículo deve ser desenvolvido num ambiente rico de experiências, estimulante, em que a criança tenha acesso e apropriação aos conhecimentos e as diferentes linguagens em educação, com direito à proteção, saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças e de diferentes idades, como com os adultos, em que o cuidado é indissociável ao processo educativo (cuidar educar).

As práticas pedagógicas devem pelo artigo 9º das diretrizes, ser norteadas por interações e brincadeiras, devendo garantir as seguintes experiências:

- promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

- favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

- possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

- recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço, temporais;

- ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

- possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, autoorganização, saúde e bem-estar;

- possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

- incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

- promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

- promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

- propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

- possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Parágrafo único - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular,

de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos anos à educação das crianças de 0 a 6 anos apresentaram várias concepções e enfoques teóricos que foram dados, um típico direcionamento realizado no atendimento e na formação, ou quando nem houve, de profissionais para atuarem na educação da primeira infância.

De forma geral, muito se insistiu com um atendimento de caráter assistencialista que infelizmente persiste em alguns casos até hoje enraizado nas instituições educativas, sobretudo em creches.

Visto que foi essencial neste estudo entender que a criança da Educação Infantil é um sujeito, cidadã de direitos, que tem seu direito à educação, obrigatório pela legislação na pré-escola, ou facultativo, no caso da creche. Independente da responsável trabalhador, da condição social, econômica, ou qualquer outro fator, toda a criança tem direito à educação, e com qualidade, que quer dizer ser atendida com profissionais bem formados, práticas educativas de qualidade, e com demais condições adequadas ao atendimento educacional.

Ainda há uma cisão ocorrida entre pré-escola e creche pelas políticas mais recentemente, veio atenuar e esmorecer o que se teve conquistado e consolidado de melhorias no atendimento da Educação Infantil, bem como o fortalecimento que estava sendo construído por anos de história de luta desta etapa educacional. Ainda, que muito deve ser discutido e refletido em relação à obrigatoriedade da pré-escola, que ficou de positivo desta última lei, somente no futuro poderemos contextualizar se de fato isto se concretizará.

Mas, o que identificamos, é que independente da inclusão da criança de 6 anos no ensino fundamental, da tendência crescente de escolarização precoce que passou à criança de 5 anos, a diferenciação em entendimento do que desarticulou a Educação Infantil entre pré-escola e creche, é que temos de pensar em práticas pedagógicas de qualidade que atendam estas crianças, diante de toda esta problemática posta pelas políticas públicas.

É conflitante verificarmos uma não correlação daquilo que entendemos ser necessário e importante para uma educação de qualidade, como recursos financeiros, conhecimento do desenvolvimento da criança, práticas pedagógicas, formação adequada de profissionais para atuarem nas diferentes etapas educacionais, com o que é colocado pelas políticas públicas educacionais.

Assim como a análise de Saviani, que verificou de positivo do governo federal em criar políticas que busquem qualidade no atendimento educacional, e não há mecanismos que nos garantem bons resultados, observamos também que na Educação Infantil há a intenção na elaboração das leis em melhorar o atendimento, no entanto, também não temos como garantir a efetivação destas, até porque a incumbência administrativa da Educação Infantil fica por conta dos municípios, e por mais que tenhamos a lei maior federal, as prefeituras possuem certa autonomia em gerir a educação municipal.

Especificamente neste estudo sobre as práticas pedagógicas da Educação Infantil, temos uma definição de diretrizes curriculares nacionais a serem seguidas para elaboração destas práticas que visam à qualidade de atendimento das crianças de 0 a 5 anos, mas efetivamente não podemos garantir que estas serão seguidas pelas instituições escolares.

Há instituições que já seguem as diretrizes curriculares e entendem seu papel na promoção do desenvolvimento da criança, mas sabemos que muitas ainda desconhecem até os dispositivos legais que devem nortear as práticas pedagógicas.

Devemos analisar se os cursos de formação em pedagogia estão atendendo em preparar e capacitar professores com conhecimento a atuarem na Educação Infantil, ou até mesmo, pensarmos numa política de formação e atuação específica à docência.

As diretrizes, em geral como as demais leis, foram elaboradas a partir da escuta de educadores, pesquisadores, professores, movimentos, sociedade, e interessados na Educação Infantil, certamente nem tudo é considerado, mas há certo consenso naquilo que é conquistado e promulgado na lei, por mínimo que seja.

Atualmente, temos um embate em se conseguir ter qualidade na educação, entretanto, a busca deve ser incessante, as diretrizes aqui apresentadas devem sair do papel e, serem entendidas e aplicadas a garantir o direito de uma educação de qualidade para todas as crianças de 0 a 5 anos da Educação Infantil.

Diante do exposto precisamos refletir no direito à educação de toda a criança, que tem direito à Educação Infantil instituído na legislação, e não somente ao acesso, mas a qualidade de atendimento oferecida a atender e promover sua aprendizagem e desenvolvimento integral necessário e determinante para toda a sua vida.

O importante é que com a definição das diretrizes para o currículo na Educação Infantil, pretende-se articular a experiência

e os saberes da criança com conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições. E para tanto, as práticas pedagógicas devem estar alicerçadas nas diretrizes em busca de qualidade nas atividades desempenhadas com a criança da primeira infância.

5. REFERÊNCIAS

ANGOTTI, M. (Org.), Educação infantil: Para quê, Para quem e Por quê?

Campinas: Alínea, 2006.

_____, Educação infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento. Campinas: Alínea, 2009.

ASSIS, M. S. S. Práticas de Cuidado e de Educação na Instituição de Educação Infantil: o olhar das professoras. Campinas: Alínea, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Brasília: MEC/SEF/COEDI, 2009.

FIGUEIRÓ, J. A. Da violência à cidadania: o desenvolvimento de valores éticos na infância – algumas contribuições da ciência. In: ANGOTTI, M. (Org.), A Educação Infantil em diálogos, Campinas: Alínea, 2012.

MARCONDES, K. H. B. Continuidades e descontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: I Seminário Nacional: Currículo em movimento - Perspectivas atuais, 2010, Belo Horizonte. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento. Perspectivas atuais. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. v. 1. p. 1-20.

SERRÃO, C. R. B. A política da construção ou da justaposição: a Educação Infantil como 1ª etapa da Educação Básica Brasileira. In: ANGOTTI, M. (Org.), A Educação Infantil em diálogos, Campinas: Alínea, 2012.

A MÚSICA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM

DENISE VENCESLAU DE OLIVEIRA BUENO

RESUMO

A música também é uma forma de expressarmos nossas identidades: a música que tocamos, ou mesmo ouvimos, pode ser uma forma de dizer ao mundo, aos nossos colegas, pais e amigos algo sobre quem somos. Em culturas que não usam a escrita, os cantores geralmente ocupam um lugar importante na sociedade, porque memorizam coisas importantes como a história e relações familiares. Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da musicalização, atuando nos aspectos cognitivos, sociais, afetivos e motores na educação infantil e o importante papel do professor na condução dessas atividades, além de abordar a formação de professores em relação à arte, uma vez que é por meio dela que se configuram aspectos que constroem a concepção de arte e as diferentes manifestações artísticas dos professores e essa concepção orientará suas práxis. Abordaremos também o percurso histórico da concepção de infância e o surgimento da educação infantil por meio de documentos educativos a serem reconhecidos como parte da educação.

Portanto, cursos de formação também devem ser oferecidos aos professores de musicalização e que cursam artes, para que entendam e vejam a música como um poderoso recurso artístico.

Palavras chaves: Educação, Mucalização, Pedagogia

ABSTRACT

Music is also a way of expressing our identities: the music we play, or even listen to, can be a way of telling the world, our peers, parents and friends something about who we are. In cultures that don't use writing, singers often hold an important place in society because they memorize important things like history and family relationships. This article aims to reflect on the importance of musicalization acting on cognitive, social, affective and motor aspects in early childhood education and the important role of the teacher in conducting these activities, in addition to addressing teacher training in relation to art, since it is through it that configures aspects that build the conception of art and the different artistic manifestations of teachers, and this conception will guide their praxis. We will also discuss the historical path of the conception of childhood and the emergence of early childhood education through educational documents to be recognized as part of education. Therefore, training courses should also be offered to musicalization teachers and those who study art, so that they understand and see music as a powerful artistic resource.

Keywords: Education, Musicalization, Pedagogy

INTRODUÇÃO

Este trabalho surge antes da necessidade de desenvolver uma educação inclusiva que abraça a diversidade e pode fazer o melhor. A escolha do trabalho foi motivada por um interesse especial e fascínio do autor pelo processo de musicalização.

Os objetivos de todo o trabalho fundamentam-se em aprofundar o conhecimento do que entendemos hoje, como processo de musicalização, conhecer as características e outros aspectos relevantes, saber como o sistema educacional e a escola estruturam a aprendizagem a partir da música.

A música tem sido implementada como um método de ensino eficaz na transmissão de conhecimento, são inúmeras as propostas pedagógicas a partir da música em combinação com as estratégias de aprendizagem geradas nos estudantes, promovendo autonomia e autogestão, melhorando o processo de assimilação da linguagem. As estratégias de estudo da língua e da música são integradas, apoiando o processo de aprendizagem dos educandos, reconhecendo as atividades com música como estratégias de aprendizagem que os ajudam a auto gerenciar e apropriar-se de seu próprio processo de aprendizagem.

As canções são uma forma de linguagem responsável pelo uso de tons e ritmos, a mensagem clara que transmite é porque tanto a linguagem como a música têm formas de comunicação semelhantes que permitem a sua aprendizagem.

As pesquisas neurocientíficas ligadas ao campo educacional fornecem importantes descobertas, onde a música tem uma grande influência no ensino. Sendo uma ferramenta estratégica que ajuda a consolidar a aprendizagem, já que a música ativa e promove conexões neurais que afetam o estado emocional do estudante: ajudando-o em seu relaxamento, atenção e concentração.

As canções tornam-se uma fonte de material autêntico e através delas podem ser desenvolvidas atividades, aplicando-se estratégias que permitam uma melhor compreensão da língua e a capacidade de aprendizagem.

Levando em conta os antecedentes mencionados, através da presente investigação o objetivo é determinar a importância da música como recurso didático e sua contribuição na aprendizagem.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM COM MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A temática da música aplicada como estratégia na aprendizagem dos educandos não é recente, são inúmeros os estudos que falam sobre a importância e influência da música no meio acadêmico de acordo com as necessidades de cada parcela da população.

Nossos sentidos estão dispostos a receber informações que vem de fora e decodificá-las para que nosso cérebro possa realizar um processo metacognitivo, e como resultado desenvolver habilidades que servirão para alcançar uma aprendizagem significativa, e é assim que, desde a infância, o jogo tem sido uma atividade na qual aprendemos por imitação, dispondo assim de nossos sentidos para nos conectarmos com o mundo que nos cerca e gradualmente adquirindo experiências e conhecimentos que nos capacitarão e nos tornarão capazes de desenvolver nossas aptidões e habilidades na resolução de um problema. (SANTOS et al., 2013).

Em particular, a educação musical deve fazer de cada estudante um criador, um intérprete e um executor da arte da música que busca interpretar o desejo de se expressar através de suas faculdades emocionais e de sua imaginação criativa, portanto, um professor dedicado a ensinar música deve ser um educador que faz da música uma expressão para a criança, uma linguagem que faz parte de sua vida. (SILVA e SILVA, 2014).

A música, portanto, é um instrumento por meio do qual o aluno pode descobrir infinitas possibilidades em que, além de aprender brincando, há também um comprometimento dos pais em casa para que o aprendizado se cristalize durante sua formação acadêmica. Uma das teorias do construtivismo em que se destaca a importância da ação, ou seja, para que ocorra a aprendizagem, o conhecimento deve ser construído ou reconstruído pelo sujeito que aprende por meio da ação. Isso significa que a aprendizagem não é algo que pode simplesmente ser transmitido. (SOARES e RUBIO, 2012).

No caso da música, podemos alcançar uma aprendizagem significativa por meio da participação constante dos próprios alunos, em atividades de contexto, além de fomentar a criatividade e a inovação no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento de processos cognitivos e criativos, para que o aluno desenvolva sua autonomia e independência. (ADEODATO, 2007).

Cada pessoa extrai sentimentos diferentes da música, mas há algo interessante nela que devemos aprender porque nos proporciona um estado de espírito positivo que nos estimula para realização de tarefas, seja escolar ou profissional.

Nesse sentido, a música cumpre uma função muito importante, pois favorece o desenvolvimento socioafetivo da criança, ou seja, ela aprende a diferenciar o que está em seu ambiente e a capacidade de maior e melhor participação em sala de aula, por outro lado, melhora a sua relação com o professor, partilhando ou interagindo com os seus pares através do jogo das várias atividades musicais previamente organizadas. (TENNROLLER e CUNHA, 2012).

Assim, podemos observar como vivenciam emoções e modos de vida graças à música, sentindo-se atraídos e prazerosos pelo seu grupo de amigos, facilitando novas relações e integrando-se mais rapidamente no trabalho de formação, reforçando assim o vínculo que os une através do trabalho colaborativo. Assim, a convivência saudável, o respeito à diversidade e o amor aos seus semelhantes são alguns indicadores de conquistas que esse método musical pode alcançar. s (GOBBI, 2001)

Bettio (2014) destaca a aprendizagem como o processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, valores por meio do ensino com experiência. O processo fundamental é a imitação. A aprendizagem é definida como a mudança no comportamento de uma pessoa a partir de uma experiência. Também podemos definila como consequência de aprender a aprender. Aprender é um termo que tem muitas possibilidades explicativas. Aqueles que estudam os processos de adaptação ao meio, aquisição de noções, desenvolvimento de habilidades, imitação, condicionamento, domínio do objeto, invenção e imaginação recorrem a essa noção para indicar que a pessoa passou por alguma transformação em suas ações. ou em seu modo de pensar, assimilou certas noções ou é capaz de desenvolver conceitos a partir de ideias anteriores e dos elementos que a realidade lhe oferece.

Ramin e Cesarino (2009) discutem que aprendemos por meio dos nossos sentidos. É uma experiência sensorial que vivemos todos os dias através da gestão de tentativa e erro. O ambiente que nos cerca tem infinitas possibilidades de aprendizado através do qual vamos construindo uma nova perspectiva da nossa forma de ver, de sentir, de se relacionar e sobretudo de sermos como pessoa, o que nos torna únicos perante os outros. As aprendizagens podem ser variadas, entendendo-as como resultado de programações espontâneas, cotidianas, derivadas de costumes ou claramente pensadas e sis-

temáticas que a família impõe, embora existam outras instituições de controle como o meio social, a escola, o governo, as mídias eletrônicas que estão se tornando cada vez mais importantes e oniscientes.

Duart (2012), diz que as estratégias de aprendizagem são a forma como ensinamos nossos alunos, sua essência, a forma de aproveitar ao máximo suas possibilidades de forma construtiva e eficiente. Como professores, estamos interessados em tirar o máximo proveito de nossos alunos, no entanto, existem muitas diferenças na qualidade e quantidade de estratégias de aprendizagem para os alunos. Influenciando, não só as capacidades de cada aluno, mas também o ambiente familiar, a situação atual, etc...

São as fórmulas que se utilizam para uma determinada população, os objetivos que se procuram, entre outros, irão tornar os processos de aprendizagem mais eficazes. Poderíamos dizer o que é o uso dessas estratégias e o que significa diferenciar técnicas e estratégias.

A aprendizagem musical de meninas e meninos começa antes do nascimento, pois vários estudos comprovaram que o feto é capaz de reagir ao som e à música. Na fase pré-escolar, familiares e professores cantam, dançam, fazem com que escutem músicas gravadas em CDs, vídeos, rádio, televisão, computadores, aparelhos eletrônicos, entre outros, e assim dão continuidade à vivência sonora na escola e mais tarde, nos demais níveis de ensino.

Segundo Chiarelli e Barreto (2005) esse processo de aprendizagem favorece diversos aspectos da população infantil que constituem seu desenvolvimento integral a partir dos componentes físicos, cognitivos, socioafetivo, artístico e lúdico. A componente física implica o correto tratamento na emissão da voz falada e cantada, bem como o desenvolvimento da motricidade fina e grossa a partir de estratégias lúdicas relacionadas com a expressão corporal, rítmica ou execução de instrumentos e materiais auxiliares.

A parte intelectual está relacionada ao estímulo da atenção, memória, análise, concentração, raciocínio lógico, elaboração de conceitos, desenvolvimento da linguagem oral e compreensão da linguagem musical. O aspecto socioemocional permite o incentivo à autoestima, ao relacionamento interpessoal, à desinibição, ao respeito, à participação e à prática de valores como trabalho em equipe, tolerância, perseverança e solidariedade. Assim, é considerada uma arte universal onde todas as pessoas convergem, estabelecendo um meio alternativo de comunicação.

Da mesma forma, a componente artística facilita o estímulo à criatividade, à imaginação, à expressão de sentimentos, à relação harmoniosa com a natureza, com as outras pessoas e à valorização da beleza. Ao mesmo tempo, o complemento lúdico evidencia-se nos múltiplos momentos lúdicos que decorrem das propostas musicais, que permitem a fruição e alegria das pessoas que participam nas vivências.

A integração do trabalho escolar com a educação musical é favorecida ao permitir estratégias metodológicas que promovam aprendizagens significativas, pois além de desenvolverem os conteúdos de sua especialidade, facilitam a relação com outros temas da Educação Geral Básica. Isso porque a música representa uma possibilidade de entretenimento e expressão individual e coletiva, promove sessões ativas onde os alunos vivenciam os temas a serem discutidos, gostam de aprender, apreciam as suas próprias criações e as dos outros; representam para eles experiências importantes, ao deixarem de ser apenas dados de memória que se estudam para fazer um exame.

Ferreira (2012) discute que essa vivência favorece o aprendizado escolar, pois por meio de propostas lúdicas, meninas e meninos se identificam de forma espontânea e natural com os conteúdos curriculares sem perder a qualidade do que desejam transmitir. Em outras palavras, a música é uma ferramenta valiosa e motivadora para a população docente, pois oferece opções para a criação de estratégias metodológicas que gerem aprendizado significativo em seus alunos.

Além disso, dá ao corpo docente a possibilidade de colocar em prática estratégias que estimulem os interesses do corpo discente por meio de desafios e experiências compartilhadas a partir da experiência construtivista.

Michelis (2014) disserta nessa perspectiva, a aprendizagem se apresenta como um processo ativo no qual o aprendiz constrói novas ideias ou conceitos a partir dos que já possui e aumenta seu potencial de conhecimento, faz parte da realidade da menina e do menino para incentivá-los a desenvolver seu potencial de aprendizagem.

A aprendizagem pode ser definida como o processo através do qual novas habilidades, conhecimentos, comportamentos ou valores são adquiridos como resultado da experiência, observação ou interação com o mundo que nos rodeia e envolve uma mudança permanente no ambiente individual. O fato de existirem tantas teorias relacionadas à aprendizagem, decorre do fato de que esse processo pode ser analisado de muitas perspectivas diferentes.

Neste caso, vamos focar no aprendizado através da música e na importância de utilizar recursos e estratégias para gerar em

nossas crianças ou alunos ambientes adequados que contribuam para a aquisição de novos aprendizados, despertando neles a motivação para aprender, que é um fator decisivo para que a aprendizagem seja verdadeiramente significativa.

Embora o processo de aprendizagem dos alunos esteja condicionado por uma série de fatores complexos e individuais, como o potencial natural dos alunos, sua capacidade cognitiva, sua maturação psicológica ou outros fatores de natureza ambiental, como a situação familiar, os recursos e os aspectos econômicos ou culturais, são fatores tão importantes quanto a forma como o aprendizado é orientado, o que influencia diretamente na vontade de aprender.

O professor tem uma infinidade de alternativas na hora de criar ou implementar estratégias a fim de tornar esse processo de aprendizagem mais prazeroso, e assim obter uma resposta mais eficaz. Uma dessas estratégias seria a utilização da música como recurso que permite sair do método tradicional de ensino, criando mecanismos mais agradáveis que gerem respostas adequadas às demandas que a escola atualmente impõe.

A música é essencial para a educação, principalmente nas fases da infância, pois é uma força que exerce influência marcante na evolução das crianças, afeta a nível biológico, psicológico, social e espiritual e está ligada às nossas emoções e, por meio delas, é possível aumentar a capacidade de memória, uma vez que as áreas cerebrais que controlam a memória e as emoções estão anatômica e funcionalmente interligadas.

Para Pertele (2012) a utilização da música como estratégia permite motivar os alunos, desperta conexões naturais no cérebro que estimulam a curiosidade e a criatividade, ajuda a manter a atenção, reduz a ansiedade e cria contextos agradáveis que produzem efeitos muito positivos que estimulam o interesse pela aprendizagem. Da mesma forma, constatamos que a educação, acompanhada pelo meio musical, facilita o processo de aprendizagem, ao tornar o ambiente mais acolhedor, e predispõe as crianças a trabalhar com mais alegria e camaradagem, melhorando ou facilitando a socialização entre as crianças, favorecendo a interação e o trabalho em grupo.

Vários estudos mostraram que a música treina o cérebro para formas muito mais elevadas de pensamento positivo. Também há evidências de que o uso da música como recurso durante o estudo, especialmente a música clássica barroca, como a de Mozart, pode levar a uma melhor compreensão e assimilação do aprendizado, desenvolvendo, assim, a inteligência.

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E A EDUCAÇÃO MUSICAL

A educação musical em relação ao desenvolvimento psicológico irá caminhar lado a lado no sentido de se enquadrar no sistema educacional de uma comunidade, diante disso existe um desafio muito grande devido a forma de aprender. (Hargreaves, 1998) Ele diz que "a ideia implícita nesses estudos de música e desenvolvimento psicológico era um processo unilateral através do qual os pais moldavam seus filhos". Existem três características principais e assim existe a primeira que indica a visão da criança como agente ativo de socialização, a segunda está relacionada ao conhecimento e a terceira está relacionada à psicologia do desenvolvimento, anexando uma nova metodologia para melhor compreensão. (GIL, 2002)

As investigações realizadas sobre a Psicologia da Música têm conseguido ocupar, por um lado, o estudo e os elementos da linguagem musical como: ritmo, melodia, harmonia e timbre, geralmente tratando separadamente e abordando-os sob diferentes perspectivas e abordagens metodológicas. (Rowell, 2015) Ele acredita que a experiência de ouvir é especialmente difícil de descrever; não apenas porque muda as respostas a diferentes estímulos e condições externas, é uma síntese tão pessoal das primeiras memórias musicais, dos vestígios deixados pelos instrumentos que podem ser estudados, as formas como a audição foi ensinada e de inúmeras individualidades.

A música, assim como outras áreas artísticas, tem sido apreciada por cada cultura e sociedade pelas mais diversas razões. Como se sabe, a participação em atividades artístico-musicais proporciona às crianças oportunidades de diversão, expressões estéticas e formação em novas metodologias, além disso, a música permite o desenvolvimento de múltiplas formas de pensar e aprender. Essas formas de pensar estão diretamente relacionadas às habilidades criativas, resolução de conflitos e trabalho em equipe. Tem como consequência um efeito metodológico de conhecimento e permite um desenvolvimento social, cognitivo e emocional. (FREIRE, 2000, p.35).

. Gainza (1988, p.22), ressalta que “A música e o som, enquanto energia estimula o movimento interno e externo do homem, impulsionando-o a ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferentes graus e qualidade”. A educação limitada ao intelecto tem se mostrado insuficiente em alguns aspectos, enquanto melhores resultados têm sido alcançados quando também são abordadas as dimensões afetiva e de relacionamento interpessoal, e exercitadas habilidades essenciais para o desenvolvimento da personalidade.

Segundo, Loureiro (2003), embora a

interpretação musical individual tenha uma longa tradição que abrange tanto a mãe que canta uma canção de ninar, quanto o cantor e compositor contemporâneo, é inegável que a música, desde os primórdios da civilização, esteve intimamente ligada à interpretação em grupo. Homens e mulheres de todas as cidades se reuniam para cantar, tocar instrumentos e dançar, formando conjuntos que com o passar dos séculos se profissionalizaram em muitos casos até formar grupos profissionais como bandas ou orquestras sinfônicas.

Nesse sentido, a área de Música é essencial no currículo. Dado o peso da música no cotidiano de nossos alunos, a aula de Música é um espaço imbatível para estimular a criatividade e, ao mesmo tempo, formar crianças e jovens como consumidores, tornando-os ouvintes críticos. Os professores de música têm em suas mãos a possibilidade de quebrar a padronização cultural imposta pelas gravadoras multinacionais, de abrir as portas da diversidade e do multiculturalismo aos nossos alunos. (FREIRE, 2000, p.35).

Por tudo isto entendemos que, sendo parte indispensável da formação dos nossos cidadãos, a aprendizagem da Música deve ser facilitada a partir de um sistema público, obrigatório e gratuito para que não se constitua um fator de desigualdade na população em geral. (FREIRE, 2000, p.35).

Puchta (1993) aponta que a música é um assunto parcialmente criativo e parcialmente lógico. Nesta parte lógica, intervém o uso de muitos padrões e esquemas que são repetitivos e aplicáveis de múltiplas maneiras. Ao assimilar esses esquemas, que são sequências de dados muito pequenas, e ao aprender a aplicá-los em diferentes momentos e em diferentes estilos, o cérebro fica mais propenso a pegar qualquer assunto que não seja música e analisá-lo da mesma maneira.

A parte lógica da música tem a ver com a matemática e o mais bonito é que a assimilação dessa matemática é quase imperceptível ao aluno pois a linguagem da música dá todo um cenário que consegue cativar a atenção sem se tornar monótono ou rotineiro como geralmente acontece com outras. A parte criativa da música ajuda a preparar o cérebro para um ambiente não tão estruturado, mas com muita liberdade, que dá muitas ferramentas para resolver os problemas do dia a dia. . (GIL, 2002)

A música como sistema de aprendizagem tem se tornado uma ferramenta bastante promissora nesses processos, pois estimula a criatividade, o modo de pensar, a linguagem e a memória, mas é justamente porque o ser humano é composto por elementos emocionais e cognitivos que podem ser estimulados a partir música para alcançar melhorias oportunas em diferentes áreas.

A música contribui para a melhoria da capacidade de aprendizagem, orientação, concentração e atenção, e o que dizer em questões de comunicação e linguagem.

Diz-se que a nível físico ajuda as pessoas a terem uma maior mobilização das articulações, relaxamento, diminui a ansiedade e melhora a parte muscular e a força no corpo do indivíduo, além disso, a música é um grande apoio para melhorar as interações sociais, capacidade de relacionamento e autoestima.

É importante compreender que você entende que tipo de tonalidade e ritmo deve usar para cada área de aperfeiçoamento, caso tenha interesse em melhorar a motricidade, use ritmos mais rápidos, por exemplo. . (GIL, 2002)

A música carrega harmonia, e o que ela faz é equilibrar as proporções entre as diferentes partes de um todo e a ideia é que o resultado sempre conota beleza, ou seja, você pode construir uma melodia a partir dos acordes. Imagine o que um conjunto de acordes bonitos e calmantes fará com uma pessoa em processo de aprendizado ou aperfeiçoamento, de mãos dadas em um volume apropriado.

A escolha dos instrumentos é importante já que alguns deles, como os de metais, contribuem para gerar uma atmosfera de alegria, ao contrário dos de cordas, que são mais penetrantes e exprimem mais. . (GIL, 2002)

A música como forma de aprendizado é utilizada pelas gestantes, pois desde que a criança está no útero, pode ajudar a desenvolver a comunicação, a expressão, a criatividade, brincar com a família, o movimento, estimula a imaginação e molda o indivíduo em suas vivências e recordações. A música como ferramenta de aprendizagem é o meio ideal para memorizar textos que através de uma melodia facilitam a assimilação e ajudam desde a criança até o adulto a gerar uma mensagem gravada na memória.

A música é tão boa e contém tantos benefícios que tem demonstrado promover o tratamento de doenças como Alzheimer, autismo, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), foi mostrado como através da música, crianças com essas condições têm apresentado grandes momentos de calma e relaxamento. (GIL, 2002)

Kátsh e Fismam (2003) afirmam que quem não foi beneficiado por uma bela canção, ou talvez tenha dançado ao ritmo de uma boa música e seu humor mudou no momento, ou talvez tenha chorado um rompimento com uma canção de amor, a música trabalha com suas emoções e inteligência e isso é porque pode influenciar processos de

melhoria, mudança e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música é um elemento determinante no crescimento dos bebês e crianças. Na verdade, é muito mais importante do que se pensa. Acostumar as crianças à música é um processo que será muito benéfico. Os benefícios da música na educação das crianças são muitos e variados. Benefícios que afetarão o desenvolvimento físico e emocional dos pequenos. A música é capaz de estimular suas capacidades intelectuais. Mas, por sua vez, é a fórmula perfeita para estimular a criatividade e a imaginação ou promover o desenvolvimento de habilidades sociais.

Um dos benefícios da música nas crianças tem a ver com a melhoria da capacidade intelectual e da memória. Vários estudos mostraram que o cérebro de um músico funciona de maneira diferente do de qualquer pessoa normal. Por isso, acredita-se que as crianças que estão acostumadas a conviver com a música terão uma capacidade intelectual maior do que as demais.

A música é capaz de estimular a área do cérebro responsável pela leitura, cálculo e desenvolvimento emocional. Um efeito que se multiplica se for complementado com a dança.

REFERÊNCIAS

ADEODATO, A. A Musicoterapia nos Espaços Escolares: Contribuições no Processo de Inclusão Educacional. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical e Congresso Regional da ISME na América Latina. 2007. Disponível em:< https://docplayer.com.br/9224422-A-musicoterapia-nos-espacosescolarescontribuicoes-no-processo-de-inclusao-educacional-1.html> Acesso em 08 de set. 2020.

Barbosa, A. A música como um instrumento lúdico de transformação. Periódico de Divulgação Científica da FALS, São Paulo, n. 14, p.1-15, 2012.

Barros, M. R. M. A Música como mediadora no desenvolvimento cognitivo em crianças com perturbações Autísticas: Intervenção junto de uma aluna com perturbações Autísticas Tese (Mestrado em Necessidades Educativas Especiais – Domínio Cognitivo Moto) – Lisboa – Portugal, Escola Superior de Educação João de Deus – ESEJD, 137p.

CHIARELLI, L. K. M.; BARRETO, S. A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. Revista Recre@ rte, v. 3, p. 1699-1834, 2005. DUART, C. F. S. A música como estratégia no ensino-aprendizagem em Língua Inglesa. Cadernos PDE, 2012.

Ferreira, M. N. A música como recurso didático na aula de geografia. Monografia (Bacharelado e Licenciatura em Geografia) - Universidade de Brasília, Distrito Federal. 2012. 51 páginas.

Fontes, M. A. Em ritmo de tabuada: A mídia musical como estratégia para envolver estudantes à escola e ao aprendizado da matemática. In: Recursos Educativos Digitais: Para a aprendizagem das crianças – REDAC, 2013.

Galdino, V. T. A música como ferramenta pedagógica no processo de aprendizagem. Eventos Pedagógicos, v. 6, n. 2, p. 258-267, 2015

Gobbi, D. A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa. Universidade de Caxias do Sul e Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Tese de Mestrado, 2001.

HURON, D. Um instinto para a música: seria a música uma adaptação evolutiva? Em Pauta, v. 20, n. 34/35, p. 48-84, 2012.

Michels, R. A música como uma das possibilidades para desenvolver a língua inglês nas 5 a séries do ensino fundamental. Cadernos PDE, 2015.

Mello, M. I. De. S. A. A música como instrumento de intervenção psicopedagógica Tese

(Mestrado em cognição e linguagem) – Campos dos Goytacazes – RJ, Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF, 2012, 79p

Paiva, A. C. de C. de Zagonel, M. B. e Arouck, M. de N. V. (2011) A Música Como Recurso para a Aprendizagem do Aluno Hiperativo: Relato de uma Experiência1. Meloteca, 2011.

Pertele, G. (2012). A música na prática pedagógica da educação física. Monografia (Licenciatura em Educação Física) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC. 2012 38 patinas.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LÚDICO A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM

ELDENOURA EVANGELISTA DA COSTA SOUZA

RESUMO

Existe uma considerável discrepância entre a concepção de Educação Musical e a prática musical nas instituições escolares. Isso decorre, primordialmente, da música não ser adequadamente reconhecida como uma forma de linguagem, sendo atribuído a ela, no contexto infantil, um caráter cerimonial e restrito à manipulação de instrumentos. Além disso, há uma contradição entre a teoria e a prática no âmbito da Educação Infantil, onde, na realidade efetiva, as expectativas de aprendizagem estão voltadas para áreas do conhecimento que envolvem a apreensão da língua e da matemática, por exemplo, o que consequentemente resulta na hierarquização da linguagem artística, suprimindo-a e relegando-a a um plano secundário. A música possui uma importância extraordinária para o aprendizado de todas as crianças, pois pode contribuir para um aprimoramento cerebral, fomentar uma maior conexão humana e até mesmo proporcionar alívio do estresse. Quando a música é excluída do ambiente escolar, as crianças são privadas desses benefícios, a menos que tenham a oportunidade de participar de aulas particulares, o que pode representar um custo elevado para algumas famílias.

Palavras-chave: Aprendizado; Benefícios; Música.

INTRODUÇÃO

As crianças possuem uma natureza intrinsecamente social, e é fundamental encorajá-las a construir relacionamentos, proporcionando-lhes oportunidades de compartilhar experiências entre si. Estabelecer uma banda escolar ou um pequeno grupo, ou incentivar a participação em um coral, permitirá que as crianças trabalhem em conjunto rumo a um resultado final, como uma apresentação de fim de ano. Isso promoverá o senso de conexão e fornecerá aos alunos algo para recordar juntos no futuro.

Foi comprovado repetidamente que a presença de pessoas de diferentes idades tocando ou apreciando música em conjunto ajuda a criar laços. Formar um círculo improvisado de percussão ou ouvir e apreciar uma peça musical gravada pode conectar as pessoas por meio do som, canto e até mesmo movimento ou dança. Experiências musicais como essas podem evocar memórias agradáveis do passado ou criar novas lembranças.

À medida que as crianças avançam para os estágios posteriores da educação, todas as atividades voltadas para o aspecto lúdico, a brincadeira e a expressão artística acabam sendo suprimidas. Infelizmente, a música, que tem alguma presença na Educação Infantil, acaba desaparecendo nas séries iniciais do ensino fundamental.

Além disso, a música também ensinará às crianças habilidades de desenvolvimento e disciplina na gestão do tempo. Se os alunos forem incentivados a aprender a tocar um instrumento e a praticar fora da escola, eles desenvolverão a capacidade de estabelecer um cronograma de estudos e equilibrar todas as outras atividades que realizam em suas vidas.

A música é uma das mais antigas e valiosas formas de expressão da humanidade e está sempre na vida das pessoas. Antes de Cristo, na Índia, China, Egito e Grécia já existiam uma rica tradição musical. Na antiguidade, filósofos gregos consideravam a música como uma dádiva divina para o homem" (GONÇALVES, 2012, p.3 apud

SARAIVA, 2013, p. 11).

Adquirir disciplina e habilidades de gerenciamento de tempo desde uma idade precoce trará inúmeros benefícios para o futuro de uma criança. Por exemplo, se uma criança desenvolver disciplina durante o ensino fundamental, estará mais apta a equilibrar a carga de trabalho que enfrentará no ensino médio e se destacará em suas aulas.

Neste artigo, abordaremos a questão do fazer musical no contexto educacional, mais especificamente o papel da música na escola e como um trabalho musical eficaz pode promover o desenvolvimento integral dos alunos. Apresentaremos algumas reflexões sobre o trabalho com música em sala de aula, com foco especial no papel que a música desempenha na aprendizagem das crianças pequenas. Problematizaremos questões relevantes para o ensino de música de forma geral, a fim de romper com abordagens equivocadas que ainda veem a música e as artes de maneira inadequada, buscando estimular práticas mais reflexivas e significativas que reconheçam a música como uma forma de linguagem.

CONCEITOS E DEFINIÇÕES

Destacando a importância da musicalidade na educação infantil e a incorporação do hábito de composição no cronograma e planejamento escolar, através de meios que viabilizem a prática musical, permitindo que o processo de ensino seja mais prazeroso e significativo para a criança. Isso auxiliará na

melhoria, reestruturação e aquisição de habilidades motoras, linguísticas e cognitivas. Além disso, contribuirá para que a instituição infantil passe a considerar seus alunos como atores importantes nas relações simbólicas que constroem a cultura escolar.

A dança, como uma ferramenta lúdica, é um meio transparente de contribuir nesse processo, onde as crianças, em constante construção, aprimoram sua sensibilidade, percepção, concentração e criatividade. Trabalhando de forma espontânea com conteúdos e conceitos, proporciona uma aprendizagem completa, auxiliando na aquisição de habilidades motoras, cognitivas e sociais, permitindo que as crianças interajam com o mundo e ampliem seu conhecimento, construindo plenamente suas capacidades e potencialidades.

A arte está presente ao longo de nosso desenvolvimento humano. Sua presença nas relações humanas contribui significativamente para que possamos nos expressar com clareza em nossas interações, facilitando a expressão de emoções, desejos e anseios. Isso abre caminho para o exercício da cidadania, pois quando superamos as barreiras que limitam nossa expressão, somos capazes de criar novas formas de lidar criticamente com a realidade.

A arte também contribui para a educação formal, impactando positivamente a qualidade do ensino, ao possibilitar a diversidade das manifestações artísticas em suas diferentes facetas e linguagens, seja por meio da arte, música, dança ou teatro. Ela auxilia e integra diversas disciplinas de forma lúdica e diferenciada, proporcionando uma melhor assimilação e compreensão dos conceitos durante os momentos educativos.

Em conjunto com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o ensino da educação por meio da linguagem artística na escola é reforçado, com os Parâmetros Curriculares Nacionais das Artes, que valorizam o envolvimento das crianças por meio de atividades que as colocam em contato com obras de arte, promovendo uma maior compreensão dos significados que as produções e obras artísticas podem ter em suas diversas linguagens, contribuindo para sua formação. Nesse sentido, a dança deve ser aplicada como uma forma de expressão linguística na educação infantil, apresentando de maneira lúdica os conhecimentos para as crianças, permitindo uma maior interação com diversas formas de arte. É um instrumento de ensino que auxilia e possibilita a descoberta de novos conhecimentos artísticos e formas de comunicação e aprendizado.

Assim como qualquer outra manifestação artística, a música acompanha historicamente o desenvolvimento da humanidade, estando presente na vida das pessoas há muitos anos.

Nas sociedades primitivas, música e dança expressavam alegrias, tristezas, inquietações e animosidades da comunidade. As pessoas cantavam e dançavam, exteriorizando emoções, a música era constante e indispensável à vida grupal. Mesmo quando não apresentam formas de expressão sofisticadas, as manifestações musicais constituem uma linguagem com traços característicos de cada sociedade. (ROSA, 1990, p.13)

É incontestável o significado da música para a humanidade, pois ela se configura como uma expressão artística com múltiplas finalidades, tais como a comunicação de sentimentos e emoções. A música desempenha um papel fundamental em nossa felicidade, sendo utilizada para nos alegrar, movimentar, relaxar e concentrar. Sua presença é universal, abrangendo diferentes períodos históricos e grupos sociais, embora assumindo formas diversas de acordo com a cultura de cada povo. A música e a arte, de modo geral, possibilitam uma reflexão profunda sobre o mundo e a trajetória pessoal de cada indivíduo.

Por meio de experiências musicais vividas ao longo do tempo e em diferentes civilizações, compreendemos que a música é construída a partir das particularidades culturais de cada povo e, em algumas ocasiões, de indivíduos específicos. Na Grécia, por exemplo, a música era considerada um elemento fundamental na formação dos cidadãos, sendo ensinada desde a infância.

A música é apreciada, compartilhada e desfrutada por todos. Ela evoca sensações de alegria, tristeza, vitória, nostalgia, entre outras, permitindo a expressão das emoções e a conexão com o âmago do ser humano, adquirindo significados que se relacionam com a participação na atividade humana.

Conforme Brito (2003, p. 31) afirma, é difícil encontrar alguém que não se relacione com a música, seja ouvindo, cantando, dançando ou tocando um instrumento, em diferentes momentos e por diversas razões. Nos pegamos surpreendidos cantarolando aquela música que parece não sair de nossa mente, e não resistimos a, pelo menos, mexer os pés diante de um ritmo envolvente.

Como uma prática cultural e humana, a música transmite mensagens e revela a forma de vida mais nobre que a humanidade almeja, como menciona Faria (2001, p. 4). Ela expressa emoção, não se limitando ao inconsciente, mas tomando conta das pessoas e proporcionando clareza à consciência.

No que diz respeito à criação musical, suas manifestações variam de cultura para cultura. Penna (2010) confirma que:

“o fazer musical humano varia, diferencia-se conforme o momento histórico e o espaço social”. Isso que dizer que o fazer musical não é o mesmo nos diversos mo-

mentos da história da humanidade ou nos diferentes povos, pois são diferenciados os princípios de organização dos sons. E esse aspecto dinâmico da música é essencial para que possamos compreendê-la em toda riqueza e complexidade (p.22)

Com base nessas considerações, podemos distinguir o elemento "Universal" frequentemente erroneamente atribuído à Música e diferenciá-los no que se refere à música como linguagem e como fenômeno. É possível afirmar que a música é um fenômeno abrangente, pois está presente em todas as épocas e grupos sociais. No entanto, não pode ser considerada uma linguagem universal, já que a música de um determinado povo pode parecer estranha para outro grupo, por não fazer parte da experiência daquele ou deste grupo devido a práticas musicais distintas. Nessa perspectiva, entende-se que a música é um fenômeno universal, mas sua linguagem é culturalmente construída.

Para definir a Música, é necessário compreendê-la como um produto histórico e cultural que é determinado pelo contexto social, por diferentes formas, concepções e visões de mundo. Ciência, Arte, Linguagem - não há um conceito fixo e imutável, uma definição absoluta do que é a Música, mas uma variedade de interpretações, significados que estão constantemente se reconstruindo, ressignificando-se ao longo do tempo, atribuindo à Música o que acreditamos ser sua característica mais rica: sua infinitude, pluralidade, diversidade, dinamicidade, enfim, suas possibilidades ilimitadas.

De acordo com o Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa, música é a "Arte e ciência de combinar sons de forma agradável ao ouvido". E ainda, "Qualquer conjunto de sons". Podemos perceber que a primeira definição está limitada à sensação positiva que a música provoca em quem a ouve, enquanto na segunda definição há uma conotação depreciativa, que atribui pouco valor à música como linguagem, sem especificidade, estética, singularidade, etc.

"A música é uma linguagem, pois é um sistema de signos", afirma Hans-Joachim Koellreutter, que organiza intencionalmente os sinais sonoros e o silêncio, no contínuo espaço-tempo. Para Koellreutter, a música apresenta um jogo dinâmico de relações que simbolizam, em microestruturas sonoras, a macroestrutura do universo. Ele considera que a linguagem musical pode ser um meio de ampliar a percepção e a consciência, pois permite vivenciar e tomar consciência de fenômenos e conceitos diversos.

Elce Pannain, em sua obra "Evolução da teoria musical" (1975), define Música como "A arte de combinar sons e formar com eles melodia e harmonia". Também percebemos nessa definição um reducionismo, pois, embora a melodia e a harmonia sejam elementos musicais, nem toda música é composta por eles.

Nesse sentido, BRITO (2003) argumenta que,

Música não é melodia, ritmo ou harmonia, ainda que esses elementos estejam muito presentes na produção musical com a qual nos relacionamos cotidianamente. Música é também melodia, ritmo, harmonia, dentre outras possibilidades de organização do material sonoro. O que importa, efetivamente, é estarmos sempre próximos da ideia essencial à linguagem musical: a criação de formas sonoras com base em som e silêncio. (p. 26)

É evidente que certos elementos prontamente evocam imagens comuns quando falamos de música, como som, ritmo, melodia, poesia, bem como as emoções que a música desperta em nós, como prazer, alegria, tristeza, nostalgia, e assim por diante. No entanto, para além do conhecimento popular, é crucial perceber a música como uma parte fundamental de nossas vidas como seres humanos, desde os primeiros estágios até a idade adulta, como uma linguagem que deve ser valorizada no âmbito social e educacional, sendo essencial para a formação do indivíduo.

Mesmo antes do nascimento, a criança já está exposta ao universo sonoro, "pois durante o período intrauterino, os bebês já convivem com um ambiente de sons gerados pelo corpo da mãe, como o fluxo sanguíneo nas veias, a respiração e os movimentos intestinais. A voz materna também representa um material sonoro especial e uma referência afetiva para eles" (BRITO, 2003, p. 35).

Acerca das sensações, STEFANI (1987), aponta que,

A música afeta as emoções, pois as pessoas vivem mergulhadas em um oceano de sons. Em qualquer lugar e qualquer hora respira-se a música, sem se dar conta disso. A música é ouvida porque faz com que as pessoas sintam algo diferente, se ela proporciona sentimentos, pode-se dizer que tais sentimentos de alegria, melancolia, violência, sensualidade, calma e assim por diante, são experiências da vida que constituem um fator importantíssimo na formação do caráter do indivíduo.

Conforme mencionado por Junho Cage (1985), "Música consiste em sons, sons ao nosso redor, estejamos nós dentro ou fora de salas de concertos". Nesse contexto, tudo o que percebemos é som, e som engloba todas as vibrações e movimentos vibratórios que nossa audição capta. Por outro lado, o silêncio representa aquilo que não podemos ouvir, não necessariamente a falta de som, mas sim as vibrações que nosso ouvido não consegue detectar. Para Cage,

a música emerge da escuta, transformando aquilo que, por natureza, não é música. Em outras palavras, a criação musical ocorre internamente, por meio de uma escuta intencional, que gera sentidos e significados transformadores.

A música não é só uma técnica de compor sons (e silêncios), mas um meio de refletir e de abrir a cabeça do ouvinte para o mundo. (...) Com sua recusa a qualquer predeterminação em música, propõe o imprevisível como lema, um exercício de liberdade que ele gostaria de ver estendido à própria vida,pois 'tudo o que fazemos' (todos os sons, ruídos e não sons incluídos) 'é música'. (CAGE, 1985, p.5)

Pode-se dizer, portanto, que a música está em tudo,

Perceber gestos e movimentos sob a forma de vibrações sonoras é parte de nossa integração com o mundo em que vivemos: ouvimos o barulho do mar, o vento soprando, as folhas balançando no coqueiro... ouvimos o bater de martelos, o ruído de máquinas, o motor de carros ou motos... o canto dos pássaros, o miado dos gatos, o toque do telefone ou o despertador... ouvimos vozes e falas, poesia e música... (BRITO, 2003, p 17)

BRITO, (2003), aborda também a importância da música como objeto de expressão cultural de um povo e sua história, quando fala das "muitas músicas da música",

(...) o samba ou o maracatu brasileiro, o blues e o jazz norte-americanos, a valsa, o rap, a sinfonia clássica europeia, o canto gregoriano medieval, o canto dos monges budistas, a música concreta, a música aleatória, a música da cultura infantil, entre muitas outras possibilidades – são expressões sonoras que refletem a consciência, o modo de perceber, pensar, sentir de indivíduos, comunidades, culturas, regiões, em seu processo sócio-histórico. Por isso, tão importante quanto conhecer e preservar nossas tradições musicais é conhecer a produção musical de outros povos e culturas e, de igual modo, explorar, criar e ampliar os caminhos e os recursos para o fazer musical. Como uma das formas de representação simbólica do mundo, a música em sua diversidade e riqueza, permite-nos conhecer melhor a nós mesmos e ao outro – próximo ou distante. (BRITO, 2003, p. 28)

Não se pode deixar de considerar ainda, a influência das descobertas, inovações e transformações tecnológicas, que, no decorrer da história determinaram as formas de se compreender o que é Música como também ampliaram os meios para o fazer musical.

UMA BREVE RETROSPECTIVA SOBRE A INCORPORAÇÃO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO

O surgimento e a evolução dos sistemas de notação musical, a invenção de instrumentos musicais, a introdução de dispositivos eletrônicos, os avanços revolucionários da área da informática e todo o progresso tecnológico ocorrido na primeira metade do século XX trouxeram mudanças significativas que perduram até os dias atuais em todos os gêneros e estilos musicais.

Além disso, é importante fornecer uma definição, de acordo com Brito

(2011),

A música sinaliza a integração ser humano/ambiente/cultura. É acontecimento que se atualiza pela ênfase no sentido da audição, pela transformação no modo de se relacionar com o sonoro, com o universo de sons e silêncios, remetendo para o território da experiência estética.

Para compreender o cenário atual do trabalho com música na Educação Pública no Brasil, é relevante relembrar o percurso das políticas educacionais que, a partir dos anos 90, trouxeram transformações significativas e conquistas para o ensino, especialmente no que se refere à formação integral do indivíduo e ao papel da educação musical nesse processo.

Em 1996, ocorreu a elaboração e implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que estabeleceu as responsabilidades do Estado em relação à Educação no país, bem como definiu a estrutura organizacional, as metas e as concepções que guiariam a Educação de forma abrangente:

Título III da LDB, do direito a educação e do dever de educar, no Art. 4

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

– ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

– progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

– atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

– atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade

IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (LDB, 1996)

A LDB, pela primeira vez traz em seu texto a preocupação com a formação integral do educando, e torna-se um marco legal para a nova concepção de educação e para determinações de qualidade a serem garantidas pelo poder público,

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.

No ano de 1997, o Ministério da Educação e do Desporto desenvolve os Parâmetros Curriculares Nacionais, apresentando uma proposta para o ensino musical nas escolas de ensino fundamental. Essa proposta visa proporcionar oportunidades para que os alunos participem ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores. Nessa abordagem, a música é reconhecida como um elemento fundamental na formação dos cidadãos, e a escola é considerada um local de interação que incentiva a participação em diversas manifestações musicais, oferecendo uma experiência cultural rica e abrangente.

Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. (BRASIL, 1997, p.77)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem uma abordagem nesse sentido, considerando a comunicação e expressão na música, que engloba a interpretação, improvisação e composição, a apreciação significativa, que envolve a escuta, o envolvimento e a compreensão da linguagem musical, e a música como um produto cultural e histórico. No entanto, a grande dificuldade reside na implementação efetiva dessas propostas nas escolas, devido às complexidades do cenário educacional.

Dois anos após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e em conformidade com as disposições dessa lei, o Ministério da Educação publicou o Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil, que abrange creches, instituições equivalentes e pré-escolas, e integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares. O objetivo desse referencial era auxiliar os professores na condução do trabalho pedagógico diário com as crianças pequenas.

Concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. ” (BRASIL, MEC, 1998)

A elaboração deste documento, inseriu no debate acerca das propostas curriculares para a Educação Infantil, a promoção do desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos, garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos, a aprendizagem de diferentes linguagens promovidas pela atividade essencialmente lúdica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto da Educação Infantil e do trabalho realizado com música nessa modalidade de ensino, é importante lembrar que as crianças têm contato com a cultura musical desde muito cedo. Portanto, é crucial ampliar o acesso à educação musical nos espaços escolares da infância e considerar a importância da continuidade e integração do ensino musical no contexto das séries iniciais, superando paradigmas que tratam a música como um produto finalizado em vez de um conhecimento a ser construído.

A presença da música na educação infantil também traz consigo questões complexas, como a restrição imposta pelo seu caráter ritualístico, que se manifesta em canções de rotina e na formação de hábitos, atitudes e comportamentos, alguns dos quais não estão diretamente relacionados às questões próprias da linguagem musical. Esses comportamentos muitas vezes são acompanhados por gestos corporais e são imitados pelas crianças de maneira mecânica e estereotipada.

A música é uma linguagem singular e específica, que se manifesta por meio de formas sonoras repletas de expressão, emoções, pensamentos e sensações. É uma das principais formas de expressão humana e está presente em todas as culturas, desempenhando um papel fundamental em diversas situações rituais de um povo, deixando a marca desse povo, do seu tempo e da sua história por meio de sua manifestação. Portanto, é esse aspecto ritualístico e cultural da música que justifica a sua importância no contexto educacional. No entanto, ao longo da história, o trabalho efetivo e significativo com música nas escolas tem enfrentado desafios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRIBAS Teresa Lleixá. Educação Infantil: Desenvolvimento, Currículo e

Organização Escolar. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394/96, de 20 dez

1996.

_____. Lei n° 11.274, de 6 fev 2006.

_____. Lei Federal 11.796/ 2008, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei 9.394/1996, de20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF,

n. 159, p. 1, 19 ago. 2008.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil Resolução. n°002/98.

_____. Parâmetros curriculares nacionais Volume 6: arte. Brasília:

MEC/SEF, 1997.

_____. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRITO, Teca Alencar de. Música na Educação Infantil: Propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CAGE, J. De segunda a um ano. Trad. Rogério Duprat. São Paulo: Hucitec, 1985.

PENNA, Maura. Música (s) e seu Ensino. Porto Alegre: Sulina, 2014.

ROSA, Nereide S.S. Educação Musical para 1ª e 4ª Série. São Paulo: Ática,

1990

_____. Educação Musical para pré-escola. São Paulo: Ática, 1990.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. O Ensino de Arte nas Séries Iniciais – Ciclo I. São Paulo: FDE, 2006.

SARAIVA, Rosângela Martins. Música na Educação Infantil. Brasília-DF. Tese apresentada a Faculdade de Educação – FE, Universidade de Brasília – UNB/Universidade Aberta do Brasil – UAB, 2013.

STEFANI, Gino. Para entender a música. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

A VIVÊNCIA E A CONSTRUÇÃO DE ATIVIDADES CORPORAIS E RECREATIVAS, O ESPAÇO LÚDICO NA SALA DE AULA, O JOGO, O BRINQUEDO E A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ELIETE CORDEIRO LAMEIRÃO FRANCO

RESUMO

Através de uma pesquisa realizada em livros e trabalhos acadêmicos que versem sobre a temática ficou evidente que muitas crianças apresentam dificuldades de aprendizagem durante o processo da alfabetização. O objetivo principal desta pesquisa foi o de investigar, intervir, amenizar e estimular uma aprendizagem construtivista, envolto à afetividade, com ações planejadas, dialogadas, significativas, e sistematizadas a partir do cotidiano e dos interesses que envolvem duas instituições seculares: a família e a escola com o eixo voltado às necessidades dos educandos. Todo este processo foi desenvolvido com leituras e releituras de vários autores comprovadamente envolvidos com a problemática visando que a criança apresente avanços com resultados positivos e significativos é família e escola despertem para a importância de estreitar as relações no processo ensino aprendizagem.

Palavras-Chave: Dificuldade de Aprendizagem; Alfabetização; Criança; Família; Afetividade

Introdução

Este trabalho de pesquisa tem o intuito de apresentar discussões de vários autores acerca da vivência e a construção de atividades corporais e recreativas o espaço lúdico na sala de aula, os jogos, brinquedos e brincadeiras na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Realizaremos uma abordagem bibliográfica com as contribuições de Kishimoto (2010) sobre a importância do brincar. Um enfoque sobre o jogo, brinquedo e brincadeira sob os olhares de Sommerhalder e Alves (2011).

A influência dos jogos como uma atividade formativa e as contribuições para a aprendizagem serão algumas das abordagens, assim como os brinquedos utilizados pelas crianças para expressar sua visão de mundo.

Os apontamentos sobre a cultura familiar no processo de aprendizagem e as modificações sofridas desde a Idade Média. As instituições infantis e suas transformações e como passaram a ser consideradas como um espaço voltado a aprendizagem.

A abordagem deste trabalho de pesquisa se deu devido a importância do trabalho lúdico na educação infantil por meio dos jogos e brincadeiras. Portanto havia a necessidade de um conhecimento mais aprofundado sobre o tema.

O trabalho será apresentado da seguinte forma: faremos um relato da importância do brincar na educação infantil, no qual abordaremos a brincadeira como um meio para a aprendizagem; as vivências corporais; o jogo o brinquedo e a brincadeira dentro do contexto educacional; a prática educativa com a utilização dos jogos, as bases pedagógicas para o desempenho das ações no ambiente escolar e as contribuições dos jogos nas séries iniciais.

Desenvolvimento

De acordo com Kishimoto (2010), ao brincar a criança revela o seu pensamento. Ela demonstra por meio da brincadeira seus desejos, o interesse pelo outro, seus conhecimentos e como compreende o mundo ao seu redor o brincar é um direito da criança. Por intermédio do brincar a criança aprende regras, linguagens, adquire novas habilidades e é introduzida ao mundo do faz-de-conta.

Todo o período da educação infantil é importante para a introdução das brincadeiras. Pela diversidade de formas de conceber o brincar, alguns tendem a focalizá-lo como característico dos processos imitativos da criança, dando maior destaque apenas ao período posterior aos dois anos de idade. O período anterior é visto como preparatório para o aparecimento lúdico. No entanto, temos clareza de que a opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Segundo a autora o brincar para a criança é a ocupação diária fundamental. Neste momento ela é a protagonista e pode expressar-se por meio de sentimentos, resolver problemas, identificar-se e aos outros por meio de linguagens diferentes. "Ao brincar a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens". Portanto o brincar na infância é uma ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento para a criança (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

De acordo com Kishimoto (2010) a escolha dos brinquedos para as crianças da Educação Infantil necessita de uma seleção criteriosa que observe alguns aspectos: se é durável, seguro, ser atrativo, lavável, apropriado a faixa etária, atender aos variados tipos étnicos, materiais diversificados e não

tóxicos, confeccionados pelos pais, professores e crianças, com tecnologia e artesanais. Portanto há uma preocupação com os riscos e más influências de brinquedos por isso deve-se levar em consideração os critérios de escolha e com certificação do órgão de fiscalização Instituto Nacional de Metrologia (INMETRO).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil

(DCNEI) em seu artigo 9º aponta: as brincadeiras e as interações como sendo indicadores para as ações pedagógicas. Portanto o brincar não atinge os objetivos se não houver as interações com os colegas, professor, com os materiais e brinquedos, com o ambiente e criança, família e escola. As ações do fazer pedagógico precisam assegurar experimentações diversificadas.

Diante da importância que o movimento tem no processo de desenvolvimento de uma criança, a definição do que se pretende alcançar com as atividades propostas e as estratégias a serem usadas para se conseguir isso tornam-se pontos de maior cuidado na estruturação de um programa de Educação Infantil. Elaborar as metas e traçar os caminhos para atingi-las facilita o trabalho e permite melhor reconhecimento do desenvolvimento dos alunos. Mas todo planejamento deve estar permeado de flexibilidade, possibilitando ajustes necessários que visam a adequação ao nível, ao interesse e às expectativas das crianças diante das situações de aprendizagem (NISTA-PICCOLO e MOREIRA,2012, p.35).

Para Nista-Piccolo e Moreira (2012), o desenvolvimento da criança de modo global, deve ser a finalidade da Educação Infantil. A criança nesta etapa da vida necessita explorar o ambiente em que vive e de movimentar-se. No entanto para que isso aconteça efetivamente a criança deve vivenciar várias experiências voltadas ao movimento: acrobacias, barras, fita, bola, arco, trave entre outros que possibilitem experiências importantes para a sua vivência.

As emoções das crianças podem ser refletidas por meio dos gestos. Uma criança inibida realiza movimentos tímidos; uma criança feliz, realiza movimentos amplos. Portanto pode-se afirmar que o corpo reflete nossas emoções. Por meio do corpo expressamos as dificuldades, capacidades e limites.

Com a percepção do EU e do MUNDO a criança começa a ampliar seus horizontes e passa a explorar tudo que o cerca, por meio de atividades motoras que são fundamentais para o seu desenvolvimento. Conclui-se que a função motrícia é fundamental para a evolução do ser humano e que a relação da criança com o meio ambiente e com as pessoas favorecem o seu avanço corporal.

As reações posturais que uma criança adota diante de sentimentos como ansiedade, angústia, agressividade e muitas outras emoções denominadas negativas podem se manter nesse padrão ou até evoluir, caso as experiências vividas a partir dessas manifestações sofram bloqueios. Torna-se evidente que o conhecimento do próprio corpo é fundamental como instrumento de auxílio à aprendizagem (NISTA-PICCOLO e MOREIRA,2012, p.38).

Ao obter várias experiências as crianças possuem uma quantidade de elementos para iniciar superficialmente um esquema do seu corpo. Este esquema é o centro da personalidade e por meio dele são organizados o comportamento, conduta e os demais conhecimentos. Portanto com as experiências vivenciadas a criança vai construindo o seu esquema corporal e por consequência vai formando a sua personalidade. A criança passa a perceber-se e aos outros ao redor em função de si mesma.

O movimento é de grande relevância para a formação do ser humano e não pode ser colocado em plano secundário, como ainda ocorre nos currículos da escola. Portanto necessita-se que sejam revistos, pois por meio do conhecimento corporal o ser humano dá sentido à sua existência.

O brincar faz parte da vivência da criança, raramente encontra-se uma situação na qual a brincadeira não ocorreu na infância. As brincadeiras da infância são lembradas ao longo da vida. Quando adultos, nada mais fazemos do que trocar as brincadeiras da infância por outras atividades, coerentes com essa nova realidade como os esportes, mas que preservam na essência o caráter lúdico" (SOMMERHALDER, 2011, p. 11).

Segundo os autores o lúdico está inserido no cotidiano da humanidade desde o início da civilização. Os registros históricos apontam a utilização dos jogos, brinquedos e brincadeiras em culturas variadas. Portanto podemos chegar à conclusão de que as brincadeiras os jogos e os brinquedos fazem parte do histórico da humanidade.

Isso nos remete a ideia de que o jogo é produção da cultura, ou seja, representa símbolos, signos, valores, hábitos e costumes, comportamentos e objetos produzidos pela sociedade, pela coletividade, antecedendo e transcendendo os indivíduos que dela fazem parte. O jogo traz consigo elementos de nossa identidade pessoal e coletiva. Assim como nós inventamos, criamos, transformamos e/ou reproduzimos uma infinidade de jogos e brincadeiras, também somos inventados, (re)criados, transformado por eles. Nesse sentido, o valor do jogo (assim como de outros elementos da cultura) para nossa aprendizagem e desenvolvimento é inestimável (SOMMERHALDER, 2011, p. 12).

Ao perguntarmos a uma pessoa mais velha sobre suas experiências da infância, são momentos inestimáveis de muita aprendizagem. Os jogos do passado podem ressurgir com uma nova reformulação na atualidade. Destes relatos podemos nos inspirar para criar jogos e brincadeiras novas. Nas conversas com as crianças ou mesmo por meio da observação das brincadeiras podemos expandir as ideias sobre a ludicidade no mundo. No recreio escolar nos passeios pelo entorno da escola ou do Bairro em que reside nos sãos espaços propícios as inovações.

As brincadeiras e jogos nos remetem ao universo infantil. Para Sommerhalder (2011) engana-se quem acredita que a ânsia por jogos faz parte apenas da infância que o adulto não se interessa mais. O que acontece é a mudança para atividades que necessitam de mais complexidade como exemplo as danças e esportes de acordo com a maturidade.

Podemos pensar, então, que o jogo é o nosso ponto de partida: é a partir dele que iniciamos nossa fantástica relação com o mundo da cultura. É a partir do jogo e da brincadeira que nós ampliamos nossas experiências para outras atividades como o esporte, dança, as lutas, a ginástica, o teatro, a literatura etc. [...] A experiência cultural, portanto, surge como extensão direta da atividade lúdica das crianças. É nossa primeira forma de comunicação com o mundo que nos cerca (SOMMERHALDER,

2011, p. 12,13).

Sommerhalder e Alves (2011) afirmam que a relação entre a mãe e o bebê é o início do reconhecimento e dos laços de afeto e segurança. Nasce um espaço intermedial no qual a mãe busca satisfazer as necessidades do seu bebê. A constituição do brincar se dá neste espaço intermedial, com uma gradativa ampliação das relações possíveis com o ambiente ao seu redor e sua cultura.

De acordo com o modo que a criança brinca ela busca soluções para os problemas e dificuldades que se apresentam, nas dimensões cognitivas, sociais, afetivas ou motoras desta forma a criança coloca a prova seus medos e limitações. Do mesmo modo ela aprende, amplia seu conhecimento, criando, inventando, explorando e experimentando. Portanto a criança desenvolve suas habilidades, aprende a respeitar os colegas, explorar os movimentos por meio do brincar.

[...] Aos olhos da criança o mundo é um grande parque de diversões, é o elo dela com o mundo maior que a cerca, portanto, espaço potencialmente educativo e/ou formativo. Esse é um dos motivos, talvez o mais importante, que possibilita a inserção do jogo no cenário da educação institucionalizada da criança (SOMMERHALDER, 2011, p. 13).

Para que o jogo alcance o resultado esperado um item fundamental para que ocorra é o brinquedo. A criança ao brincar faz uso de objetos figurativos ou não. "O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam os aspectos da realidade, oferecendo à criança o substituto de objetos reais." Portanto o brinquedo é parte integrante do brincar (SOMMERHALDER, 2011, p. 14).

Reconhecer o corpo como "brinquedo" nos parece fundamental para o professor. Pensem conosco na diversidade de jogos e brincadeiras que exigem tão somente nosso corpo como brinquedo para acontecer. Mesmo quando precisamos de bolas, garrafas ou coisa parecida para realizar um jogo de queimada ou de rouba-bandeira, sem o corpo brinquedo nada se faz. Sem dúvida ter à disposição um conjunto de materiais é sempre importante para o professor. Contudo, muitas vezes precisamos de bem pouco para realizar um jogo ou brincadeira e, até mesmo nossas aulas (SOMMERHALDER, 2011, p. 15).

Entendemos que para a realização de uma brincadeira podemos utilizar objetos simbólicos (brinquedo), ou simplesmente o corpo como artifício para o brincar. Na maioria das situações que envolvem os brinquedos e brincadeiras o adulto responsável direciona o brincar de acordo com as suas concepções, o gosto da criança e suas escolhas são ignoradas e o que prevalece são as escolhas do responsável.

De acordo com Rodulfo (1990, apud Sommerhalder, 2011), o brinquedo ideal para utilização da criança deve possibilitar a exploração como: desmontar, sujar e compreender todo o mecanismo para que haja um conhecimento total do objeto. "O brincante também experimenta essa tarefa constante de construção e reconstrução da realidade interna e externa." Nos momentos de brincadeiras e jogos a criança vivencia sensações de satisfação emocional entre o real e o imaginário (SOMMERHALDER, 2011, p. 16).

Portanto concluímos que o brincar é de extrema importância para a aprendizagem da criança por meio das experiências vivenciadas. Os momentos de brincadeiras são tão necessários quanto à afetividade.

A partir do século XV aconteceu uma mudança dos paradigmas da organização familiar e da escola que ocorria na Idade Média na qual passou a ter um olhar diferenciado quanto à formação infantil.

De acordo com Cambi (1999, apud Sommerhalder, 2011), a escola e a família passaram a ter responsabilidades com caráter formativo no qual incluía os aspectos sociais e pessoais juntos.

Com isso, a escola começa a ser mais valorizada como espaço de instrução de Formação em que são ensinados conhecimentos e comportamentos e se valoriza a disciplina. Na escola, já não se ensinam mais as mesmas coisas para todos sem diferenciação de idade como até então se fazia. Surge a preocupação em se elaborar métodos próprios para a educação das Crianças considerando sua particularidade (infância e juventude) (SOMMERHALDER, 2011, p. 33).

Ao passar a ser considerado os anseios da infância, a indiferença em relação à formação da criança teve uma mudança considerável a partir do século XV, passando a ter como foco a divisão de classes de acordo com a faixa etária. Aconteceu uma transformação da escola para Instituição Educacional com o intuito de formar crianças e jovens para a sociedade. "Aos poucos, a escola Moderna vai delineando a aprendizagem, os hábitos as normas e os afazeres que correspondem a cada idade" (SOMMERHALDER, 2011, p. 34).

Devido ao reconhecimento da infância, o jogo passou a ter uma grande relevância por ser uma atividade típica desta faixa etária, ganhando destaque de modo positivo e também negativo. A partir do século XVI aconteceram várias ações para que os jogos e brincadeiras fossem relacionados à educação infantil.

O surgimento da Companhia dos Jesuítas no século XVI, abre um precedente nessa maneira de conceber a educação da criança. Contrapondo-se a posição da igreja que reprovava a vivência das atividades lúdicas por crianças, jovens e adultos, os padres Jesuítas compreenderam que não era possível nem desejável suprimir a prática de jogos e das brincadeiras. Desse modo, propuseram-se a assimilá-los e introduzi-los em seus programas escolares sob a condição de poder escolher, regulamentar e controlar as atividades. [...] De qualquer forma não se nota acolhimento do infantil, tão somente uma tentativa de aprisioná-lo

(ÁRIES, 1981; KISHIMOTO,1992; apud SOMMERHALDER, 2011, p. 35).

Um novo olhar positivo sobre as necessidades da criança como sendo um ser frágil que depende dos cuidados do adulto e passa a ser admirado em sua sensibilidade e espontaneidade. Contrapondo-se ao pensamento que aponta a criança como ser irracional e desobediente. Sua educação deve ser com o intuito de conduzi-la a racionalização e a uma boa conduta.

No século XVII ocorreu uma mudança na estrutura da escola que absorveu como linha de pensamento os "pressupostos racionalistas", com a modernização dos currículos, organização das classes de acordo com a faixa etária e a socialização das metodologias (CAMBI, 1999; apud SOMMERHALDER, 2011).

A proposta idealizada por Jan Amos Comênios tem em sua metodologia em destaque pontual que afirma que as aprendizagens escolares essenciais ao homem são iguais ao longo da vida. Portanto as escolas devem ter os currículos com os mesmos conteúdos e disciplinas iguais nos diversos níveis sendo aprofundado gradativamente.

Ainda no século XVII Surgiu uma literatura voltada à infância com ideais educacionais. Na Europa foi caracterizada pelas fábulas e contos de fada. A sua utilização na educação tinha como objetivo o ensino de regras, valores e ao comportamento social no âmbito da moralidade.

O conto e a fábula permitem uma codificação e um controle do Imaginário infantil fazendo-o dependente de uma série de normas e princípios que se inscrevem no mundo burguês que esses textos podem difundir, confirmar e valorizar. La Fontaine é um dos principais representantes desse pensamento. Suas fábulas tornaram-se universalmente conhecidos por sua simplicidade narrativa e pela exemplaridade de seus casos morais que visavam declaradamente o ensino no campo moral (SOMMERHALDER,

2011, p. 37).

Acredita-se que a fábula e o conto eram utilizados para ensinar valores morais com uma linguagem simplificada e de fácil compreensão. Os textos continham casos voltados à moral e aos bons costumes da época.

No século XVIII uma nova concepção da infância teve início na qual a criança passou a ser valorizada de forma positiva. "A inocência e a fragilidade se libertaram da referência ao pecado original, de modo que a natureza pulsional da criança precisa ser preservada de todo mal que agora se assenta sobre a sociedade" (SOMMERHALDER, 2011, p. 38).

Um dos teóricos que influenciaram os novos paradigmas da pedagogia no século XVII foi Rousseau que inseriu a criança no centro das teorias. Sua abordagem tinha como foco a conservação das características infantis e não a inserção da criança no universo adulto. Para o teórico a essência da criança simbolizava a pureza sem as influências culturais.

Para Rousseau a educação deveria estar voltada para as necessidades mais profundas e essenciais da criança, respeitando seus ritmos de crescimento e valorizando as características de cada idade infantil. Em outras palavras, a educação da criança deveria ocorrer de modo natural, longe das influências corruptoras da sociedade e sob a orientação de um pedagogo que conduza a

formação dessa criança, garantindo que sua educação esteja de acordo com a natureza [...] (SOMMERHALDER, 2011, p. 39).

Portanto, de acordo com o pensamento de Rousseau com a preservação da essência da infância, com sua bondade natural por meio da educação, quando chegar à fase adulta não absorver a facilmente os erros da sociedade corruptível.

A partir das inovações de Rousseau na transição do século XVIII para o século XIX, houve uma renovação da representatividade da infância. O olhar mais amoroso e sua divulgação consolidou a Interpretação da bondade natural da criança de modo positivo e valorizado. Percebe-se um tratamento diferenciado da família valorizando a criança em suas necessidades afetivas. As instituições escolares se reorganizaram para atender a criança em todas as fases da evolução infantil.

O romantismo revolucionou a cultura no século XIX que passou a ter um olhar diferenciado do indivíduo, seus aspectos históricos, sentimental, racional etc. A infância para os teóricos do Romantismo está ligada a espontaneidade, naturalidade, intuição sensível, livre da manipulação adulta e da sociedade. A inocência infantil assegura a sua proteção das influências sociais corruptas. É uma fase importante do ser humano, na qual forma se a si próprio e seus valores morais. Portanto a educação da criança não deve ser coercitiva ou manipuladora, mas deve cuidar para que as potencialidades se desenvolvam com liberdade e que outras sementes possam germinar (BROUGÉRE, 2003 apud SOMMERHALDER, 2011).

A posição ocupada pelo jogo nesse novo cenário acompanha igualmente essa imagem inocente e pura da criança. Antes desvalorizado, passa a ser reconhecido como a atividade fundamental para o desenvolvimento infantil. Basta deixá-las brincar, que naturalmente se desenvolverão. É a partir desse período da história que de fato jogo inserido na escola como espaço de educação da primeira infância. A partir do Romantismo o brincar é pensado em si mesmo e não condicionado a outra atividade: ele é em si mesmo educativo; espaço de desenvolvimento para a criança (SOMMERHALDER, 2011, p.41).

O alemão Friedrich Froebel foi um dos pensadores do Romantismo de grande importância. Em sua proposta sobre a educação na infância para as reflexões acerca da Concepção do século XIX. Froebel concebeu um novo modelo de educação voltada à infância que tem como princípios educativos o método de Froebel para a educação na infância a criação dos Jardins de infância e a concepção de criança para Froebel. A concepção de criança segundo Froebel baseia-se na expressão de sua natureza, a presença divina e da religiosidade. "Se na infância está depositada a voz de Deus, cabe à educação possibilitar que ela se desenvolva". Para Froebel a espiritualidade e o divino devem ser conhecidos pelo homem (SOMMERHALDER, 2011, p. 42).

O brincar foi a principal concepção da educação de Froebel que não é visto somente como recreação, mas como recurso para o desenvolvimento da criança nos aspectos mental, físico e moral, também em sua personalidade e no reconhecimento como indivíduo.

No entanto a metodologia utilizada por Froebel com foco no desenvolvimento da criança por meio do conhecimento de si, não alcança os objetivos sem o auxílio de um docente, que denominava "jardineira". A função era de mediar as relações das crianças com os brinquedos. As brincadeiras devem acontecer livremente, espontânea sem planejamento prévio.

Froebel foi o fundador do kindergarten (jardim de Infância), as professoras que trabalhavam com as crianças de 3 a 6 anos eram chamados de jardineiras. A divulgação da metodologia de Froebel espalhou-se na Europa e Alemanha na sequência a divulgação abrangeu o mundo, sendo desenvolvido na educação das crianças pequenas.

De acordo com Kishimoto (1993, apud Sommerhalder, 2011), no Brasil o surgimento dos Jardins infantis baseou-se na teoria de Froebel com base nos jogos. Esse método foi considerado o inovador para muitos órgãos da sociedade, mas também recebeu críticas devido a métodos rígidos e disciplinadores da época Imperial.

Houve críticas à utilização dos jogos devido a espontaneidade implícita. As instituições religiosas eram contra as brincadeiras e jogos infantis e a favor do ensino repetitivo e com foco nas rezas. O brincar era tido como um meio que conduz ao desvio de caráter na infância não como instrumento educacional.

De qualquer forma os jardins de infância continuaram seu processo de expansão, incorporando a proposta froebeliana as ideias escola novistas, cuja proposta também estava centrada na criança, em suas atividades, na utilização de materiais concretos e especialmente na educação pública traduzindo as ideias de teóricos como Dewey, Montessori, Decroly e Claparede, os ideais escola novistas tiveram seu ponto alto nos anos 20 e 30 no Brasil, embora já fizessem presentes desde o período imperial com a implantação das primeiras escolas infantis (SOMMERHALDER, 2011, p. 46, 47).

De acordo com Sommerhalder (2011) os jogos nos anos 30 passaram a ser utilizados como um instrumento para assegurar os conteúdos e aprendizagem nas pré-escolas

e principalmente nos jardins de infância. O lúdico era reprimido pela imposição docente e direcionado nos momentos dos jogos e brincadeiras, o formato dos jogos utilizados na aprendizagem dos conteúdos pedagógicos são os jogos educativos.

As contribuições de Froebel e dos escola novistas foram muito importantes para o surgimento de um novo olhar para a criança que passou a ser compreendida e respeitada. A partir de 1970 houve uma nova transformação dos ideais "com a perspectiva de uma educação compensatória voltada particularmente as classes sociais menos favorecidas em meros instrumentos didáticos" (SOMMERHALDER, 2011, p. 49).

Na privação cultural as deficiências necessitam ser supridas pela instituição escolar com o intuito de sanar as diferenças no desenvolvimento na escola. A proposta da educação compensatória visava estimular precocemente a preparação para alfabetização das crianças menos favorecidas com as ações assistencialistas do ensino e da educação.

A educação compensatória que surge como alternativa para que as crianças das classes mais populares tivessem acesso ao conhecimento, começa a ser questionada, a partir da década de 1980, por professores e técnicos quanto à sua eficiência: ao invés de suprir as "deficiências culturais", da educação estava gerando discriminação e marginalização dessas crianças. As discussões giravam em torno das funções da creche e da pré-escola (cuidar X educar) e da elaboração de novas programações pedagógica com vistas a romper com caráter meramente assistencialista e/ou compensatória dessas instituições, propondo uma nova função pedagógica que enfatizasse o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças (OLIVEIRA, 2005 apud SOMMERHALDER, 2011, p. 50).

Em 1998 com o surgimento do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o olhar para a educação infantil retornou para o aspecto lúdico, no qual o brincar é essencial para o desenvolvimento infantil. Este é um documento norteador para as instituições infantis, que apontam em seu texto como devem ser o interior das escolas infantis e os conteúdos que devem ser ofertados ás crianças de modo lúdico.

De acordo com Kishimoto (2002), o jogo é uma atividade muito utilizada em todos os lugares. É uma atividade com regras bem definidas, ou ganhamos ou perdemos. Suas contribuições são nos aspectos motores, cognitivos, corporal, equilíbrio, lateralidade, raciocínio, equilíbrio possibilitando um melhor desenvolvimento das crianças.

A brincadeira em sala de aula, pode ser utilizada como um recurso para as ações educacionais de um modo lúdico. Fortalece os relacionamentos entre os alunos e contribui para aprendizagem. As brincadeiras devem ser direcionadas para que os objetivos traçados sejam alcançados. Por intermédio do lúdico o professor pode realizar abordagens de conteúdos específicos.

As crianças das séries iniciais podem aprender por meio do lúdico, valores, comportamento, fortalecimento das relações entre professor-aluno. Os jogos são uma importante ferramenta no processo de ensino aprendizagem por meio do lúdico na alfabetização. Nas atividades com jogos, a criança pode tomar decisões, resolver seus conflitos, vencer desafios, descobrir novas alternativas e criar novas possibilidades de invenções. Portanto, necessita do meio físico e social, no qual poderá construir seu pensamento e adquirir novos conhecimentos de modo lúdico, com uma aprendizagem significativa.

Considerações Finais

Concluímos que a vivência e a construção de atividades corporais e recreativas, o espaço lúdico na sala de aula, o jogo, o brinquedo e a brincadeira na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental foram sendo introduzidos no ambiente escolar de forma gradativa. De acordo com as abordagens dos teóricos estudados pudemos concluir que a aprendizagem na educação infantil e no ensino fundamental séries iniciais, acontecem de modo lúdico.

O fazer pedagógico nas instituições infantis e do ensino fundamental nas séries iniciais, asseguram experimentações diversificadas para que as crianças compreendam o mundo por meio das brincadeiras e jogos.

Os brinquedos devem ser propícios a faixa etária e possuem critérios de escolha que devem ser seguidos, levando em conta os materiais, a diversidade e a segurança. Nem sempre o brinquedo mais caro será o que irá despertar o maior interesse das crianças.

Os registros históricos apontam a utilização dos jogos, brinquedos e brincadeiras em culturas variadas. Portanto podemos chegar à conclusão de que as brincadeiras os jogos e os brinquedos fazem parte do histórico da humanidade.

Um dos pioneiros da educação e influenciador das atividades lúdicas por meio das brincadeiras e jogos, foi Friedrich Froebel. Os jardins de infância no Brasil tiveram como base os fundamentos teóricos de Froebel, foi considerado inovador para a época.

Os educadores passam a ter um documento orientador para a educação infantil a partir de 1998, o Referencial Curricular para

a Educação Infantil, trouxe apontamentos a serem seguidos pelas instituições infantis, com foco no desenvolvimento das crianças por meio do lúdico.

Ao trabalhar de modo lúdico e com atividades corporais o professor poderá propiciar momentos de muita interação entre os alunos e uma aprendizagem significativa.

Referências bibliográficas

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

Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil /

Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida, Brinquedos e brincadeiras na educação infantil, ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em:

http://www.http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file. Acesso em: 29/01/2018.

_____,O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení, MOREIRA, Wagner Wey. Corpo em movimento na Educação Infantil. 1. Ed. – São Paulo: Telos, 2012

SOMMERHALDER, Aline, Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender / Aline Sommerhalder, Fernando Donizete Alves. - 1.ed. - Curitiba, PR :

CRV, 2011.

QUAL A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA INFÂNCIA

ELIVANDA FONSECA COELHO

RESUMO

Educação antirracista na infância desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ao introduzir conceitos de igualdade, respeito e valorização da diversidade desde cedo, as crianças desenvolvem uma compreensão mais profunda das questões raciais e estão melhor equipadas para enfrentar o preconceito e a discriminação. Essa abordagem também promove a empatia e a solidariedade, contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes e engajados na luta contra o racismo. Além disso, ao reconhecer e celebrar a riqueza das diferentes culturas e histórias étnicas, a educação antirracista na infância promove um senso de pertencimento e valorização da identidade de cada criança, criando as bases para uma sociedade mais harmoniosa e equitativa no futuro.

Palavras chave: Inclusão Racial na Educação; Empoderamento Infantil; Equidade Racial na Escola; Consciência Racial na Infância.

ABSTRACT

Anti-racist education in childhood plays a fundamental role in building a more just and inclusive society. By introducing concepts of equality, respect and valuing diversity from an early age, children develop a deeper understanding of racial issues and are better equipped to face prejudice and discrimination. This approach also promotes empathy and solidarity, contributing to the formation of individuals who are more aware and engaged in the fight against racism. Furthermore, by recognizing and celebrating the richness of different cultures and ethnic histories, anti-racist education in childhood promotes a sense of belonging and appreciation of each child's identity, creating the foundations for a more harmonious and equitable society in the future.

Keywords: Racial Inclusion in Education; Child Empowerment; Racial Equity at School; Racial Awareness in Childhood.

1.INTRODUÇÃO

A introdução à educação antirracista na educação infantil é um passo fundamental para construir bases sólidas de igualdade e respeito desde a infância. Nesse contexto, busca-se criar um ambiente educacional que não apenas reconheça, mas celebre a diversidade étnica e cultural presente na sociedade. O objetivo é combater o racismo estrutural desde os primeiros anos de vida, promovendo uma consciência crítica e empática nas crianças. Essa abordagem implica não apenas na inclusão de conteúdos sobre a história e cultura das diferentes etnias, mas também na reavaliação de práticas pedagógicas, na formação de professores e na promoção de um diálogo aberto sobre questões raciais. Ao integrar a educação antirracista na educação infantil, estabelece-se um alicerce para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

2.METODOLOGIA

A metodologia da educação antirracista na educação infantil envolve práticas pedagógicas que promovem a igualdade, a valorização da diversidade e a desconstrução de estereótipos desde cedo. Algumas estratégias incluem:

Inclusão de Conteúdos Diversificados: Introdução de materiais didáticos que abordem a história e cultura afro-brasileira, indígena e de outras etnias, integrando-as de maneira positiva e enriquecedora.

Literatura Infanto-juvenil Antirracista: Utilização de livros que representem personagens de diferentes origens étnicas, incentivando a identificação e empatia.

Atividades Práticas: Desenvolvimento de atividades que estimulem a valorização da diversidade, como a celebração de datas importantes para diferentes grupos étnicos e a realização de projetos que destaquem contribuições históricas e culturais diversas.

Diálogo Aberto e Reflexão: Estímulo ao diálogo sobre questões raciais de forma adequada à faixa etária, promovendo reflexões e discussões que favoreçam a compreensão e o respeito mútuo.

Formação Continuada de Professores: Investimento na capacitação de educadores, proporcionando ferramentas para a identificação e desconstrução de preconceitos, bem como o desenvolvimento de práticas inclusivas.

Ambiente Escolar Inclusivo: Adoção de práticas que garantam um ambiente escolar acolhedor, onde todas as crianças se sintam representadas e valorizadas, reforçando a importância da diversidade ao implementar essa metodologia, a educação infantil contribui para a formação de crianças críticas, conscientes e respeitosas, promovendo valores fundamentais para uma sociedade mais justa e igualitária.

3.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica do ensino antirracista na educação infantil se apoia em diversas correntes e teorias que visam desconstruir o racismo estrutural e promover a igualdade. Algumas referências:

Pedagogia Decolonial: Inspirada em pensadores como Paulo Freire e Frantz Fanon, essa abordagem propõe uma educação que questiona as estruturas coloniais, buscando uma perspectiva mais inclusiva e igualitária.

Teoria Crítica da Raça: Originária dos estudos críticos da sociologia, essa teoria examina como as categorias raciais são socialmente construídas e como impactam as relações de poder. Autores como Angela Davis e bell hooks contribuem significativamente para essa abordagem.

Afrocentricidade: Proposta por Molefi Kete Asante, a afrocentricidade enfatiza a importância de abordar a educação a partir de uma perspectiva africana, destacando a história, cultura e contribuições desse continente e de suas diásporas.

Educação Popular: A influência de Paulo Freire é crucial nessa perspectiva, que busca uma educação participativa, crítica e libertadora. A ideia é envolver as crianças no processo de aprendizagem, promovendo a consciência social e a reflexão sobre desigualdades.

Teoria do Multiculturalismo Crítico: Autores como James A. Banks defendem a necessidade de uma educação que reconheça e valorize diversas culturas, indo além de uma abordagem superficial do multiculturalismo.

Teoria da Identidade Social: Desenvolvida por Henri Tajfel e John Turner, essa teoria contribui para entender como as crianças constroem suas identidades sociais, incluindo a racial, e como as interações sociais influenciam suas percepções.

Ao embasar o ensino antirracista nessas fundamentações teóricas, busca-se não apenas combater manifestações explícitas de racismo, mas também criar um ambiente educacional que promova a compreensão, a valorização da diversidade e a equidade desde a educação infantil.

4.CONCEITOS DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação antirracista na educação infantil procura desafiar e desmantelar estereótipos prejudiciais relacionados às diferentes origens étnicas, promovendo uma compreensão mais realista e respeitosa da diversidade.

Busca-se fortalecer a autoestima das crianças ao oferecer representações positivas de suas próprias culturas e etnias, bem como expor a diversidade étnica por meio de materiais educativos e recursos visuais.

Integração de elementos da história, cultura e contribuições afro-brasileiras, indígenas e de outras etnias no currículo, garantindo uma visão mais abrangente e justa da sociedade.

Abordagem franca e sensível sobre o racismo, permitindo que as crianças desenvolvam uma consciência crítica sobre as desigualdades raciais e se tornem agentes de mudança.

Substituição de narrativas eurocêntricas por uma abordagem histórica mais abrangente e precisa, incorporando perspectivas diversas para evitar a marginalização de grupos étnicos.

Promoção de um ambiente escolar onde as crianças sintam-se à vontade para discutir questões raciais, compartilhar experiências e aprender a respeitar as diferenças culturais.

Adoção de métodos de ensino que considerem a diversidade étnica, adaptando-se para atender às necessidades específicas de cada criança e garantindo que todas se beneficiem igualmente do processo educativo.

Desenvolvimento de estratégias para prevenir e lidar com situações de bullying e discriminação racial, promovendo a empatia e a compreensão entre as crianças.

Família e Comunidade como Aliados: Envolver as famílias e a comunidade no processo educativo, incentivando a parceria para reforçar os valores antirracistas fora do ambiente escolar.

5.COMO EDUCADOR PODE COMBATER O RACISMO ESTRUTURAL NO AMBIENTE ESCOLAR

Participar de cursos, workshops e programas de formação que abordem questões de diversidade e racismo, garantindo que os educadores estejam atualizados e capacitados, refletir sobre suas próprias crenças e preconceitos, reconhecendo a importância do autoconhecimento para promover uma prática pedagógica mais inclusiva e antirracista, integrar conteúdos diversos que representem a pluralidade étnica brasileira, incluindo materiais que abordem a história e a cultura afro-brasileira, indígena e de outras etnias, garantir que materiais, brinquedos e imagens utilizados na sala de aula representem a diversidade étnica, oferecendo às crianças modelos diversos e positivos, estimular o diálogo aberto sobre questões raciais, adaptando as conversas à faixa etá-

ria das crianças e respondendo às perguntas de maneira sensível e informativa, destacar as contribuições culturais de diferentes grupos étnicos, promovendo uma visão positiva das diversas heranças presentes na sociedade, trabalhar ativamente para desconstruir estereótipos raciais, desafiando ideias preconcebidas e incentivando as crianças a verem além de rótulo, criar atividades que promovam a empatia, ajudando as crianças a compreenderem e se identificarem com as experiências de colegas de diferentes origens étnicas. Agir prontamente contra comportamentos discriminatórios, ensinando as crianças sobre a importância do respeito mútuo e construindo uma cultura escolar contra o bullying.

Envolver as famílias no processo educativo, compartilhando informações sobre as práticas antirracistas na escola e incentivando uma abordagem unificada em casa e na instituição educacional.

Ao adotar essas práticas, os educadores contribuem significativamente para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos, equitativos e antirracistas desde a educação infantil.

6.COMO SURGIU A HISTÓRIA ANTIRRACISTA NO BRASIL

A história antirracista no Brasil é intrinsecamente ligada à luta contra o racismo que permeou a sociedade ao longo dos séculos. Abolição da Escravatura (1888): A abolição representou um passo crucial, mas não resolveu as profundas desigualdades raciais. A população negra, recém-liberta, enfrentou enormes desafios para conquistar seu espaço na sociedade.

Movimento Negro na década de 1930: Com o crescimento das cidades e urbanização, surgiram os primeiros movimentos negros organizados, buscando reivindicar direitos civis, políticos e sociais. Destacam-se figuras como Abdias do Nascimento e Carolina Maria de Jesus. Década de 1970: Foi um período marcado pelo fortalecimento do Movimento Negro Unificado (MNU), que buscava visibilidade e direitos para a população negra. Nesse contexto, ganharam destaque temas como a valorização da cultura afro-brasileira e o combate ao racismo estrutural.

Constituição de 1988: A Constituição Federal de 1988 reforçou princípios de igualdade e combate à discriminação racial, estabelecendo bases legais para a promoção da igualdade racial no país, Criação das Políticas de Ação Afirmativa: A partir dos anos 2000, políticas como as cotas em universidades e concursos públicos foram implementadas para combater as desigualdades históricas, proporcionando acesso mais equitativo a oportunidades educacionais e profissionais.

Reconhecimento das Comunidades Quilombolas: A titulação de terras para comunidades quilombolas, conforme estabelecido pela constituição, tem sido uma importante frente de luta para garantir direitos territoriais e culturais a essas comunidades.

Aumento do Debate Público: A sociedade brasileira tem testemunhado um aumento significativo no debate sobre o racismo, impulsionado por movimentos sociais, intelectuais negros, artistas e a atuação mais ativa de organizações antirracistas.

Articulação Internacional: A articulação com movimentos antirracistas globais também tem impactado a narrativa no Brasil, influenciando discussões sobre identidade, representatividade e combate ao racismo.

7.A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DE LIVROS ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Livros antirracistas proporcionam representações positivas de personagens de diversas origens étnicas, oferecendo às crianças modelos diversos e ajudando na construção de uma autoimagem positiva. Ao expor as crianças a narrativas que desafiam estereótipos raciais, os livros antirracistas ajudam na desconstrução de preconceitos, incentivando uma visão mais crítica e aberta.

Ao explorar histórias que abordam as experiências de personagens de diferentes origens, as crianças desenvolvem empatia, aprendendo a se colocar no lugar do outro e compreendendo a diversidade de vivências. Livros antirracistas muitas vezes abordam a história e a cultura afro-brasileira, indígena e de outras etnias, contribuindo para uma compreensão mais abrangente e respeitosa da diversidade cultural presente na sociedade.

A leitura de livros antirracistas oferece oportunidades para o diálogo sobre questões raciais, permitindo que as crianças façam perguntas, expressem suas ideias e aprendam a importância do respeito às diferenças, ao integrar desde cedo narrativas antirracistas, contribui-se para a formação de crianças mais conscientes, capazes de reconhecer e combater o racismo desde a infância.

Os Livros antirracistas podem ser ferramentas poderosas para estimular o interesse pela leitura, auxiliando no processo de alfabetização e oferecendo uma abordagem educativa mais atrativa, essa prática não se limita à literatura; os livros antirracistas podem ser integrados com sucesso a outras disciplinas, ampliando o alcance do aprendizado sobre diversidade.

8.CONHECENDO UM POUCO DO CURRÍCULO DA CIDADE: EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS: POVOS AFRO-BRASILEIROS

Este documento, aborda conceitos e práticas importantes para a promoção de vivências antirracistas, inclui todos(ás) os(as) estudantes e educadores(as): brancos, negros, Indígenas e migrantes de diversas etnias.

É a partir dessas raças fictí-Cias ou "raças sociais" que se reproduzem e se mantêm os racismos Populares. (MUNANGA, 2004, p.18).

As Orientações Pedagógicas: Educação Antirracista: Povos Afro-Brasileiros, juntamente com os documentos direcionados aos povos indígenas e migrantes. Ao oferecer subsídios teóricos, tem a intenção de possibilitar a reflexão sobre as práticas educacionais e propor vivências antirracistas no Município de São Paulo. Em 2003, foi sancionada a Lei nº 10.639/2003 que altera a LDB nº 9.394/96 e aponta a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na escola.

"Raça e racismo"; "Racismo e ideologia"; "Racismo e política"; "Racismo e direito"; "Racismo e economia". De modo geral, eles exploram a seguinte questão central: "o racismo é sempre estrutural, ou seja, [...] ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. [...] é a manifestação normal de uma sociedade, e não é um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade" (ALMEIDA, 2019, p.20).

Logo esse documento,se fez necessário o acompanhamento de sua implementação um importante instrumento para o fomento de novas reflexões e ações. A partir do compromisso com a tríade: Educação Integral, Equidade e Educação Inclusiva, o documento apresentado dialoga com os objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030.

9.EXISTEM DIVERSAS OPÇÕES DE LIVROS ANTIRRACISTAS ADEQUADOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. AQUI ESTÃO ALGUNS EXEMPLOS:

"Antirracista" – Ibram X. Kendi: Adaptado para o público infantil, este livro explora o conceito de antirracismo de uma maneira acessível e envolvente, incentivando a reflexão sobre a igualdade.

"Pequeno Manual Antirracista" – Djamila Ribeiro: Uma versão adaptada para crianças do livro da autora, abordando questões importantes de forma simples e direta.

"Menina Bonita do Laço de Fita" – Ana Maria Machado: Este livro aborda a diversidade racial de maneira lúdica, contando a história de uma menina negra que deseja ter a pele da cor da noite.

Omo-Oba: "Histórias de Princesas" – Kiusam de Oliveira: Reconta histórias africanas antigas, destacando princesas e heroínas, oferecendo uma perspectiva positiva e enriquecedora.

"A Cor de Coraline" – Alexandre Rampazo: Uma história que aborda a aceitação das diferenças e celebra a diversidade, proporcionando um ambiente inclusivo.

"A Princesa de Maragogi" – Renata Rosa: Um conto que traz elementos da cultura afro-brasileira, destacando a beleza e a riqueza das tradições.

"O Vendedor de Histórias" – Mauricio Negro: Este livro traz narrativas inspiradoras de diversos lugares do mundo, promovendo a compreensão e valorização das diferentes culturas.

"O Mundo no Black Power de Tayó" – Kiusam de Oliveira: Conta a história de Tayó, uma menina negra que se orgulha de seus cabelos crespos, promovendo a aceitação da identidade racial.

Essas sugestões são apenas o início; há uma crescente variedade de livros antirracistas para a educação infantil que abordam a diversidade de maneiras cativantes e educativas.

10.A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DO ENSINO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Desenvolvimento da Consciência Crítica: Introduzir conceitos antirracistas desde a infância promove a formação de crianças com uma consciência crítica sobre questões de raça, capacitando-as para reconhecer e desafiar estereótipos e preconceitos.

O ensino antirracista ajuda a construir uma identidade positiva nas crianças ao proporcionar representações diversas e positivas de diferentes grupos étnicos, contribuindo para uma autoimagem saudável, abordando temas antirracistas através de histórias e atividades incentiva a empatia, permitindo que as crianças entendam e respeitem as experiências e perspectivas dos outros, ao promover a compreensão e respeito desde cedo, a educação antirracista contribui para a prevenção do racismo, ajudando a construir uma sociedade mais justa e equitativa.

A inclusão do ensino antirracista promove a criação de ambientes escolares mais inclusivos, onde todas as crianças se sentem valorizadas, respeitadas e representadas.

A desconstrução de estereótipos ra-

ciais, permite que as crianças vejam além de aparências superficiais e compreendam a riqueza das diferenças culturais, sendo assim valorizando a diversidade cultural, destacando contribuições significativas de diferentes grupos étnicos para a formação da sociedade, enriquecendo o entendimento das crianças sobre o mundo ao seu redor.

Ao internalizar valores antirracistas, as crianças se tornam cidadãos mais críticos e responsáveis, capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária no futuro.

11.QUAIS AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Incorporar materiais, livros e atividades que representem diversas culturas e etnias, garantindo que as crianças tenham acesso a uma variedade de perspectivas e histórias, integrar conteúdos específicos sobre a história e cultura afro-brasileira, indígena e de outras etnias, respeitando e valorizando suas contribuições para a sociedade, desenvolver atividades que abordem a diversidade racial, promovendo discussões sobre cores de pele, cabelo, origens e incentivando uma compree39 Tm(-)Tjmeg]TJ/C2_0 fu

13.CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação antirracista na infância contribui para a formação de cidadãos conscientes, capazes de reconhecer, valorizar e respeitar a diversidade étnica desde os primeiros anos de vida. Investir na educação antirracista na infância cria um impacto duradouro, influenciando a maneira como as crianças percebem o mundo e contribuindo para a desconstrução de preconceitos ao longo de suas vidas, a educação antirracista na infância é uma ferramenta poderosa para combater estruturas racistas, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária no futuro, por isso a importância das escolas, trazer esse envolvimento ativo das famílias é crucial. Ao fortalecer a parceria entre escola e família, cria-se um ambiente educativo mais coeso e alinhado na promoção de valores antirracistas, reconhecendo a importância da flexibilidade e adaptação nas práticas pedagógicas antirracistas, garantindo que as estratégias estejam alinhadas com as necessidades específicas de cada grupo de crianças. A educação antirracista não se limita apenas à sala de aula, mas abrange o desenvolvimento integral das crianças, considerando aspectos emocionais, sociais e culturais, a promoção da educação antirracista é um compromisso contínuo. É fundamental manter-se atualizado, revisar práticas regularmente e estar aberto ao aprendizado constante.

Ao adotar essas considerações finais, a educação infantil contribui para a construção de uma base sólida de respeito, compreensão e valorização da diversidade, capacitando as novas gerações a construírem um futuro mais justo e igualitário mediante a todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários às práticas Educativas. 67ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. 2ª ed. Brasília:

Ministério Da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de

Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para Incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática

'História E Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília,10 jan. 2003. Disponível em: . Acesso em: 28 de Maio de 2022.

A obra está dividida em cinco capítulos: "Raça e racismo"; "Racismo e ideologia"; "Racismo e política"; "Racismo e direito"; "Racismo e economia". De modo geral, eles exploram a seguinte questão central: "o racismo é sempre estrutural, ou seja,

[...] ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. [...] é a manifestação normal de uma sociedade, e não é um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade" (ALMEIDA, 2019, p.20).

CURRÍCULO DA CIDADE – Acervo Digital SME https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-

content/uploads/2023/04/Curriculo-da-Cidade-Ed.-Antirracista.pdf

AS ONDAS FEMINISTAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA OS DIREITOS DAS MULHERES NA CONTEMPORANEIDADE

FERNANDA LIMA MARQUES

RESUMO:

O feminismo é um dos grandes movimentos que ocorreu no desenrolar da civilização humana e que possui inúmeras características, conforme suas distintas fases de evolução. Tornou-se uma imensa manifestação cultural e política, na busca pela igualdade entre homens e mulheres no mundo inteiro, angariando excelentes resultados e modificando padrões de comportamentos que há muito eram tidos como nocivos. Nesse sentido, o presente estudo vem com o objetivo de abordar essas diferentes etapas, deslindando suas particularidades, bem como seus principais marcos históricos. Para isso, foi utilizada uma pesquisa com abordagem qualitativa, com procedimento de investigação bibliográfica, pautada nos estudos de autores como Narvaz & Koller (2006), Pinto (2015), Tiburi (2018) dentre outros. Ao fim, constatou-se que as realizações obtidas pelo movimento feminista em sua primeira, segunda e terceira fase, foi o que possibilitou o alcance dos diversos direitos vivenciados pelas mulheres hoje, contudo, apesar disso, o movimento feminista caminha para um período de segregação, algo decorrente da polaridade existente no mundo atual.

PALAVRAS-CHAVE: Feminismo; Ondas do feminismo; Movimento feminista.

INTRODUÇÃO

A luta pela igualdade de gêneros tem raízes nas primeiras eras da civilização humana, pois desde os primórdios, ainda que sem uma explicação plausível, o homem tem subjugado a mulher, relegando-a a espaços e comportamentos pré-determinados, aos quais ela deveria seguir sem questionar.

Independentemente de como a sociedade defina "homem" e "mulher", ser homem sempre foi melhor, sociedades patriarcais educam os homens para pensar e agir de modo masculino e as mulheres para pensar e agir de modo feminino, punindo qualquer um que ouse cruzar essas fronteiras. Apesar disso, não recompensam da mesma forma aqueles que se adaptam. Qualidades consideradas masculinas são mais valorizadas do que aquelas que são consideradas qualidades femininas, e membros de uma sociedade que personificam o ideal feminino recebem menos do que aqueles que exemplificam o ideal masculino. Menos recursos são investidos na saúde e na educação das mulheres; elas têm menos oportunidades econômicas, menos poder político e menos liberdade de movimento. O gênero é uma corrida em que os corredores competem apenas pela medalha de bronze (HARARI, 2016, p. 161).

É somente na segunda metade do século XX que padrões estruturais sociais passaram a ser modificados, em virtude da rejeição ao modelo econômico vigente, no qual apenas alguns países detinham o poder de ditar os rumos da humanidade. Esse rejeitar culminou numa série de movimentos sociais que, primeiramente, tinham como mote a luta contra o capitalismo brutal empregado naquela época, mas que acabaram por evoluir para manifestações em busca de uma nova organização social que respeitasse a subjetividade. Esse, indubitavelmente, foi um processo que deu força para o crescimento do feminismo (MARTINS, 2015, p. 2-3).

O vocábulo feminismo é uma expressão oriunda de um radical latino (femina) que significa mulher, o qual passou a ser empregado para nomear o movimento feminino pela luta do reconhecimento de diversos direitos para a mulher no final do século XIX (PINTO, 2010, p.15). Desde então, este movimento vem assumindo proporções gigantescas, angariando inúmeras vitórias que podem ser vislumbradas não só nas muitas mudanças legislativas que ocorreram, a fim de garantir um leque maior de direitos para o público feminino, como também no padrão de comportamento de várias sociedades, que passaram a enxergar a causa com um novo olhar.

Para fins didáticos, o movimento costuma ser dividido em três grandes fases, também denominadas por alguns autores como "ondas": feminismo de primeira onda, que estava mais focado nas questões que versavam sobre direito de propriedade e voto; feminismo de segunda onda, que observou mais atentamente outros aspectos da desigualdade, tendo os EUA e a França como seus maiores expoentes.

As feministas americanas enfatizavam a denúncia da opressão masculina e a busca da igualdade, enquanto as francesas postulavam a necessidade de serem valorizadas as diferenças entre homens e mulheres, dando visibilidade, principalmente, à especificidade da experiência feminina, geralmente negligenciada (NARVAZ; KOLLER, 2006, p. 649)

Jó o feminismo da terceira onda iniciou-se, aproximadamente, em meados da década de 1990, buscando analisar e discutir a construção cultural ao redor da questão do gênero. "O gênero passou a ser uma categoria relacional e política. Não mais baseado nas diferenças biológicas ou "naturais", diz-se que o gênero foi (des)naturalizado"

(SCOTT, 1986 apud NARVAZ; KOLLER, 2006, p. 650).

Como se pode observar, desde tempos muito pretéritos que a mulher luta por um espaço cada vez maior dentro do corpo social, uma jornada rica e cheia de desdobramentos que reverberam até os dias atuais e que ainda hão de ecoar no futuro. Nesse sentido, o presente estudo vem propor uma breve discussão sobre essa história e como os fatos decorrentes dela influenciaram comportamentos que ressoam atualmente. Para isso, se pautará na seguinte questão norteadora: A compreensão das fases do feminismo possibilita o entendimento das reais dimensões desse movimento para as mulheres contemporâneas?

No decorrer do trabalho, para melhor satisfazer a questão supradita, optou-se pela realização de uma pesquisa qualitativa com fins exploratórios que, conforme Gil (2002, p.133) envolve verificação bibliográfica e observação de situações que possibilitem o entendimento de determinados fatos. Dessa forma, utilizou-se do procedimento de pesquisa documental, no qual foram investigadas as mais variadas fontes de diversos autores.

Para se chegar ao objetivo central, fez-se um breve histórico sobre importantes marcos do feminismo. Em seguida, respectivamente, foi feita uma abordagem acerca das ondas feministas e suas características.

PRIMEIRAS FEMINISTAS

A luta pelos direitos femininos remonta desde a Grécia Antiga, onde o pensamento predominante acerca da mulher era envolto de estereótipos e preconceitos que inviabilizavam sua participação social (SILVA, 2009, p.242). Entretanto, mesmo em uma sociedade rigorosamente patriarcal, ocorreram movimentos que buscaram quebrar paradigmas, como a revolta contra a conhecida Lei de Oppia , que ocorreu na Roma Antiga, resultando na revogação desse diploma legislativo.

A revolta das romanas pela revogação da Lex Oppia Sumptuaria é um bom exemplo da coragem com que lutaram bravamente por seus direitos, revelando que foi através das sucessivas mudanças do regime do casamento que a mulher começou a obter algumas vitórias na direção à sua maior autonomia (DANTAS, 2015, p.1)

No século 15, por volta de 1420, é possível vislumbrar uma outra conhecida manifestação do pensamento feminista na obra O livro da cidade das mulheres, de Chirstine Pizan, texto que continha um protesto contra a situação precária da mulher na Idade Média (NERI, 2013, p. 69-70). Mais adiante, o Iluminismo - e sua famosa tríade ideológica de liberdade, igualdade e fraternidade – influenciou o pensamento de alguns escritores, que acabaram por voltar o olhar para a questão do feminino, dentre estes destaca-se Margaret Cavendish, filósofa que se utilizou de seus escritos para dar voz às ideias em prol do reconhecimento das mulheres (SILVA, 2007, p.4).

Outro nome de destaque nessa luta foi Abigail Adams, a segunda primeiradama norte americana que, se utilizando de sua posição, buscou dar luz à causa feminista, reagindo à precária situação feminina dentro da sociedade, salientando que isso, em algum momento, acarretaria revolta (ALVES; PITANGUY, 2003 apud NIELSSON, 2016, p. 120). Algo que, de fato, ocorreu no século 19, quando o apelo pela igualdade feminina se juntou a uma outra manifestação poderosa: o movimento abolicionista (DORLIN, 2019, p. 67).

Dessa forma, é no século 19 que as lutas se intensificam, começando a apresentar um cenário com pensamentos e ideias novas que culminariam no surgimento da primeira onda do feminismo e a obtenção de mais direitos para as mulheres (PINTO, 2010, p.15).

FEMINISMO DE PRIMEIRA ONDA

Na primeira onda é possível vislumbrar duas ações que impactaram muito na progressão do movimento feminista: a convenção de Seneca Falls e a ação das sufragistas.

Na Convenção de Seneca Falls de 1848 , elaborou-se a famosa Declaração de Sentimentos, na qual constava o seguinte ideal: que todos os homens e mulheres são criados iguais. Este fato deu margem para o início de uma luta em busca de um direito que há muito vinha sendo negado às mulheres: o voto (DA SILVA; SEABRA; SOARES JUNIOR, 2017 p.306).

Inicialmente, a ideia não foi muito bem aceita até mesmo na convenção, entretanto o impulso dado pelo movimento abolicionista possibilitou que, aos poucos, os ideais feministas tivessem um maior alcance, conforme afirma Dorlin (2019, p. 67) “[...] é da mobilização abolicionista que nasceu o movimento sufragista estadunidense”.

O primeiro momento do feminismo da primeira onda foi caracterizado pelo seu cunho conservador, questionando a divisão sexual dos papeis exercidos entre homens e mulheres. As mulheres contestavam as diferenças contratuais e econômicas, diferença na capacidade por escolher aquilo que lhe era conveniente, ou seja, diferença na liberdade que lhes era concedida e, sobretudo,

a diferença política, pois eram proibidas de votar e escolher por quem gostariam de ser representadas. [...] essas reivindicações implicaram na época, como torturas, abusos, rejeições familiares e privações de liberdade. (MONTEIRO; GRUBBA, 2017, p. 6)

Ainda nos Estados Unidos, o advento da Primeira Guerra Mundial trouxe consigo inúmeras transformações sociais, uma delas foi a participação das mulheres como uma importante força de trabalho, fato que tornou perceptível que estas poderiam sim executar funções para além dos afazeres domésticos (GREENWALD, 1990 apud RAMOS, 2018, p.15). Isso impulsionou ainda mais a busca pela ampliação dos direitos femininos, dando força para o crescimento do movimento sufragista que, em 1920, conseguiu a sua maior vitória: a aprovação da 19ª Emenda , dando direito ao voto feminino (MONTEIRO; GRUBBA, 2017, p.6).

Outro momento histórico determinante para o avanço do ideário feminista foi a Grande Depressão , acontecimento que criou um cenário onde as mulheres que, até então, concentravam-se em atuavam unicamente nos cuidados do lar, precisaram ajudar seus maridos com o sustento da família, uma vez que o desemprego tornou-se uma realidade assustadora e brutal. De início, os cargos destinados a elas eram os de secretárias, domésticas, babás, funções sempre atreladas à ideia de que uma mulher serve apenas para cuidar (MELO, 2017, p.42). Todavia, a partir da Segunda Guerra Mundial, passou a ocorrer uma gradativa mudança nessa perspectiva, e mulheres puderam participar em outros cargos, inclusive, nas Forças Armadas (MILKMEN, 1987 apud RAMOS, 2018, p.16)

Não obstante, apesar do novo espaço concedido, muitos foram os obstáculos criados a fim de tentar reprimir o comportamento feminino, que vinha cada vez mais se tornando dissonante daquilo que era considerado como tradicional.

Uma educação e um trabalho para as mulheres, sim, mas sob a vigilância e sob condições, com a reserva de que nenhuma consequência daí resulte para a família, com a reserva de elas se manterem naquilo que é aceitável para as mulheres em cada época, com a reserva de que não criem problemas à escassez e à excelência dos títulos e dos postos ocupados pelos homens. Trata-se então de inculcar, desde a escola primária e na família, nos rapazes e nas raparigas, dois sistemas de disposições diferentes que pouco a pouco se encarnarão em dois sistemas de posições separadas no trabalho. O século XX escreveu portanto a história da entrada maciça das mulheres na educação e no salariato, mas eivada de uma desigualdade das possibilidades escolares e da não miscibilidade das profissões (LAGRAVE, 1991, p. 506 apud MELO, 2017, p. 42)

As mulheres que passaram a ocupar diversos postos de trabalho, interessaram-se por buscar igualdades de direitos também no meio laboral, na tentativa de minar as restrições duramente impostas. Esse fato resultou na promulgação da Lei de Igualdade Salarial, o Equal Pay Act, em 1963, diploma legislativo que surgiu com o intuito de abolir a disparidade salarial com base no gênero. Iniciou-se, então, a segunda onda feminista.

FEMINISMO DE SEGUNDA ONDA

O chamado feminismo da "segunda onda" engloba o período de 1960-1980. Nele, as mulheres perceberam que as desigualdades culturais e políticas estavam intimamente interligadas, o que possibilitou compreender o quanto a vida pessoal refletia na construção de "estruturas de poder sexistas" (CONSOLIN, 2017, p.2). "A partir da construção coletiva de um entendimento sobre si mesmas e sobre seu papel na sociedade, as mulheres expuseram de maneira franca as potências que fizeram deste um movimento autônomo e revigorante" (CUNTO, 2018, p.14).

Não foi um movimento unificado nem homogêneo, mas tinha um objetivo comum: a igualdade dos sexos. Nasceu do reconhecimento de que, apesar dos avanços consideráveis da Primeira Onda do feminismo, as mulheres ainda não haviam alcançado uma igualdade genuína com os homens em todas as facetas da vida.

A autora Betty Friedan foi uma peça-chave nessa etapa do feminismo. Em 1963, ela publicou a obra The Feminine Mystique, criticando a ideia equivocada de que a mulher só poderia ser feliz e completa, caso estivesse em uma família padrão, cuidando de uma casa e rodeada por filhos. Esse assunto entrou em pauta por causa do sentimento de frustação vivenciado por inúmeras mulheres que, após finda a Segunda Guerra, retornaram para as antigas funções do lar e não conseguiram mais adaptar-se a isso de modo tranquilo e submisso, algo que acabou por gerar uma profunda crise de identidade, estimulando uma luta por cada vez mais espaço e compreensão (ZUCO, 2005, p. 2-3).

O abandono de uma atividade com representatividade social para a dedicação exclusiva às atividades domésticas, ocasionou um sentimento de frustração coletivo dessas mulheres, ou seja, "o problema sem nome". O sufocamento causado por essa vivência, denunciado por Betty Friedan, embalaria a segunda onda feminista nos Estados Unidos, em busca de outros papéis para as mulheres que não fossem os de esposa e mãe. Desta forma, mulheres mais autônomas, que procurassem sua realização não somente através do casamento, mas que

buscassem um emprego, estariam afastando a insatisfação que a dedicação exclusiva ao lar acarretou (ZUCCO, 2005, p. 3)

Apesar de tantas lutas, a maioria das barreiras à igualdade de gênero se manteve firme depois da década de 1960. A segunda onda teve sim um grande impacto, mas encontrou uma enorme resistência, seja por homens e, até mesmo, por mulheres que rejeitavam ideias tão revolucionárias para a época. Entretanto, observou-se, a partir de então, o desmantelamento gradativo de alguns paradigmas sociais por meio de novas leis e políticas públicas, situação está vivenciada até os dias atuais.

FEMINISMO DE TERCEIRA ONDA

O feminismo da terceira onda começou no início da década de 1990 e procurou analisar os fracassos ocorridos na primeira e segunda onda. Nessa fase do movimento, buscou-se desafiar as definições de feminilidade que surgiram das ideias da segunda onda, argumentando que esta última enfatizou exageradamente as experiências das mulheres brancas de classe média alta, deixando de lado as preocupações das mulheres de cor, lésbicas, imigrantes e minorias religiosas (NARVAZ; KOLLER, 2006, p. 648).

Nesse sentido, a terceira onda passou a enxergar a vida das mulheres a partir de características como raça, etnia, classe, religião, gênero e nacionalidade.

O final do século XX apresentou um cenário que levou as mulheres a um processo político e identitário de reação ao modelo patriarcal constituído histórica e culturalmente, de modo a eclodir manifestos contrários à invisibilidade, desigualdade e violência. [...] Esse processo culminou na pluralidade do feminismo, pois temas tradicionais e novos mobilizaram as mulheres a ampliarem o debate acerca de questões históricas sobre a condição da mulher em relação aos marcadores de raça, etnia, sexo, classe, geração, como também remeterem novas pautas a partir das demandas dos novos lugares ocupados pelo feminismo (OLIVEIRA, 2015, p. 3)

Nessa etapa, os direitos reprodutivos foram uma importante pauta, levantando relevantes questionamentos sobre o corpo feminino e a geração da vida, trazendo à baila reflexões acerca do aborto e da pílula anticoncepcional, além de novas reinvindicações mais abrangentes.

A Terceira Onda apresenta uma pauta de reivindicações mais ampla do que o grupo da Segunda Onda, uma vez que engloba "a teoria queer, a conscientização da negra, o pós-colonialismo, a teoria crítica, o transnacionalismo", entre outros. Aponta como aspecto relevante a autoestima sexual, uma vez que a sexualidade é também uma modalidade de poder. Feministas marginalizadas, anteriormente, contribuem para estabelecer a identidade dessa onda que acredita ser a contradição e a negociação das diferenças uma das características mais significativas do feminismo contemporâneo (ZINANI, 2009, p. 413).

Diferentemente da Primeira e da Segunda, a Terceira onda teve uma ampla difusão em virtude do crescente desenvolvimento tecnológico na área da comunicação. Assim, por meio da mídia, os ideais feministas espalharam-se pela cultura pop, alcançando, pela primeira vez, um público mais jovem.

A partir do final dos anos 1990 é possível perceber não só muitas jovens se interessando pelo movimento, mas também trazendo uma perspectiva de juventude para as bandeiras do movimento, o que nenhuma outra geração de jovens anterior ainda havia reivindicado no feminismo. Assim, da mesma forma que em décadas anteriores, o feminismo foi obrigado a reconhecer um novo grupo demandando espaço dentro do movimento e visibilidade para sua forma de perceber e expressar suas questões (ZANNETI; SOUZA, 2008, p.3).

Nesse período, surgiram diversas bandas musicais de garotas que espalhavam mensagens de empoderamento feminino por meio de gêneros como o punk rock, fato que gerou forte influência no cotidiano dos adolescentes (PAULA, 2015, p.7). Além da música, o cinema também foi uma relevante fonte disseminadora das ideias advindas da terceira onda, algo que pode ser percebido no crescente espaço dado a personagens femininas em grandes produções Hollywoodianas (ACSELRAD, 2015, p. 101). Tudo isso possibilitou, pela primeira vez, que mulheres já desde a infância passassem a ter contato com fortes preceitos feministas.

FEMINISMO CONTEMPORÂNEO

Hodiernamente, existem diferentes ondas do pensamento feminista, com inúmeras ideologias - algumas mais radicais que outras - distintivamente dos momentos anteriores do feminismo, fato que, de certa forma, ocasionou a segregação do movimento, pois muitas mulheres passaram a rejeitar essas visões extremas, nas quais o masculino sofre uma espécie de demonização em detrimento do feminino. Tiburi (2018) faz uma alerta sobre isso, convidando à reflexão acerca do que, de fato, vem a ser o feminismo na atualidade.

Sugiro que, para compreender com mais cuidado e delicadeza o feminismo, comecemos por uma autocrítica. Sendo ou não feministas, dizendo-nos ou não feministas, seria interessante analisar a nossa ade-

são ou a nossa rejeição imediata a algo que nos chama nesse momento a uma posição. O que é o feminismo para uma de nós – ou quem se sente convocado por ele? O que desejamos do feminismo? Por que o amamos, por que o odiamos? Podemos confiar em algo como o feminismo quando pensamos em transformar o mundo?

A partir daí é necessário que nos esforcemos por entender a sociedade na qual o feminismo surge como uma demanda real. Há um desejo concreto de feminismo entre nós (TIBURI, 2018, p.25).

Entretanto é valido lembrar que, apesar dessa segregação, a crença no feminismo de outrora foi o que empoderou as mulheres de hoje, dando subsídios para uma luta que, apesar de ter angariado muitas vitórias, ainda está bem longe de ter seu fim.

Desde o início dos anos 2000, a ideia de que o movimento feminista teria perdido a razão de ser e se tornado pouco atraente para as novas gerações de mulheres tem sido tema recorrente nos meios de comunicação. Nos discursos mais comuns da mídia, as causas apontadas para o suposto fim do feminismo são variadas e mesmo opostas. Enquanto para alguns a "crise" do movimento é explicada por seu fracasso em alcançar os objetivos almejados ou em manter sua "integridade" ideológica, para outros, é o seu extraordinário sucesso que o torna agora dispensável (GOMES; SORJ, 2014, p.1)

Portanto, apesar de ser tarefa difícil rastrear a narrativa do feminismo à medida que ela se desenvolve para lidar com várias condições, cabe às feministas de hoje a obrigação de aprender sobre as lutas que moldaram o mundo em que vivem, bem como reconhecer aqueles que foram marginalizados no passado, pois o feminismo é essencial e ainda tem um longo caminho a percorrer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificar os principais acontecimentos que envolveram a eclosão e expansão do movimento feminista foi o objetivo central deste estudo, sendo este alcançado com êxito, em virtude da vasta literatura que existe a respeito do tema em questão.

A pergunta norteadora também foi satisfeita, uma vez que se percebe o quão importante é ter o conhecimento das bases históricas do feminismo para compreender os seus reais reflexos dentro da sociedade contemporânea.

Os objetivos específicos foram devidamente deslindados, pois possibilitaram um estudo mais didático, ampliando a compreensão sobre os processos históricos que ocorreram em cada fase do feminismo.

Vale ressaltar que, durante a pesquisa, ficou claro que há uma divergência de pensamento dos autores da área quanto a classificação do movimento em “ondas”, sendo que esta parece ser a classificação mais utilizada.

Por fim, o estudo propiciou o reconhecimento da importância desse movimento e o quanto ele ainda precisa avançar, pois, apesar das divergências existentes entre as feministas de hoje, ainda há algo em comum que as une: a luta contra o grande poder limitador do patriarcado.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Marcio. A teoria feminista vai ao cinema: configurações e reconfigurações do feminino na tela. Vozes e Diálogo, v. 14, n. 01, 2015. Disponível em:< https://core.ac.uk/download/pdf/270173204.pdf>. Acesso em 10 de dezembro de 2023.

CONSOLIM; Veronica Homsi . Segunda onda feminista: desigualdade, discriminação e política das mulheres. Justificando. Setembro, 2017. Disponível em:< https://www.justificando.com/2017/09/14/segunda-onda-feminista-desigualdadesculturais--discriminacao-e-politicas-das-

mulheres/#:~:text=Nasce%2C%20ent%C3%A3o%2C%20a%20segunda%20onda,er a%20a%20discrimina%C3%A7%C3%A3o%20de%20g%C3%AAnero.&text=Buscava m%2C%20assim%2C%20incentivar%20as%20mulheres,de%20estruturas%20de%2 0poder%20sexista>. Acesso em 5 de dezembro de 2023.

CUNTO, Julia de. Escuto enquanto estão caladas: carta à segunda onda feminista. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018. Disponível em:< https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/8674>. Acesso em 10 de dezembro de 2023.

DA SILVA, Cristian Kiefer; SEABRA, Débora Totini; SOARES JÚNIOR, Luiz Antônio.

Feminismo, Violência e Poder: Uma Análise Histórico-Jurídica da Trajetória e dos Documentos que Culminaram na Lei Maria da Penha e no Feminicídio. Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Direito – PPGDir./UFRGS, Porto Alegre, v.

11, n. 3, fev. 2017. ISSN 2317-8558. Disponível em:

<https://www.seer.ufrgs.br/ppgdir/article/view/66459/40479>. Acesso em: Acesso em 01 de dezembro de 2023. doi:https://doi.org/10.22456/2317-8558.66459.

DANTAS, Ana Florinda. A revolta das mulheres romanas contra a Lei Oppia. Almagis. 2015. Disponível em:<https://vdocuments.mx/a-revoltadas-mulheres-romanas--contra-a-lei-oppia-lex-oppia-.html>. Acesso

em 7 de dezembro de 2023.

DORLIN, Elsa. Revolução do feminismo negro!. Revista Artemis, v. 27, n. 1, p. 63-

88, 2019. Disponível em:< https://www.academia.edu/download/59987599/ART_320190711-408181cxur8l.pdf>. Acesso em 10 de dezembro de 2023.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

Disponível em: http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_como_elaborar_projeto_ de_pesquisa.pdf>. Acesso em 08 de dezembro de 2023.

GOMES, Carla; SORJ, Bila. Corpo, geração e identidade: a Marcha das vadias no Brasil. Soc. estado. , Brasília, v. 29, n. 2, pág. 433-447, agosto de 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-

69922014000200007&lng=en&nrm=iso>. acesso em 13 de dezembro de 2020. https://doi.org/10.1590/S0102-69922014000200007 .

HARARI, Yuval. Nohan. Sapiens: uma breve história da humanidade. Porto Alegre: L&PM, 2016. Disponível em:< https://estudocerteiro.com.br/downloadsapiens-pdf/>. Acesso em 10 de dezembro de 2023.

MARTINS, Ana Paula Antunes. O Sujeito “nas ondas” do Feminismo e o lugar do corpo na contemporaneidade. Revista Café com Sociologia. Vol.4, Nº1. Jan. - abr.

2015. Disponível em:< https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/download/443/p df_1>. Acesso em 10 de dezembro de 2023.

MELO, Flávia da Rosa. Mulheres da grande depressão: a intinerância das representações femininas e maternas no romance e filme As vinhas da ira-Estados Unidos (1930-1940). Dissertação. Universidade Federal do Paraná, 2017. Disponível em:< https://www.acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47941>. Acesso em 01 de dezembro de 2023.

MONTEIRO, Kimberly Farias.; GRUBBA, Leiliane Serratine. A luta das mulheres pelo espaço público na primeira onda do feminismo: de suffragettes às sufragistas. Direito e Desenvolvimento, v. 8, n. 2, p. 261-278, 7 dez. 2017.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. Psicol. estud. , Maringá, v. 11, n. 3, pág. 647-654, dezembro de 2006. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-

73722006000300021&lng=en&nrm=iso>. acesso em 18 de janeiro de 2021.

http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722006000300021. Acesso em 10 de dezembro de 2023.

NERI, Christiane Soares Carneiro. Feminismo na Idade Média: conhecendo a cidade das damas. Revista Gênero & Direito (1) 2013. ISSN 2179-7137. Disponível em:< https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ged/article/view/16950/9653>. Acesso em 10 de dezembro de 2023.

NIELSSON, Joice Graciele. O liberalismo democrático-igualitário e a justiça feminista: um novo caminho. Tese. Universidade do Vale do Rio Santos. São Leopoldo, 2016. Disponível em:<

http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6094/Joice%20Grac iele%20Nielsson_.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 05 de dezembro de 2023.

OLIVEIRA, Catarina Nascimento de. Congresso Internacional Interdisciplina em Sociais e Humanidades. Anais. Foz do Iguaçu PR: UNIOESTE, 8 a 11 de dezembro de 2015, ISSN 2316-266X, n.4 Disponível em:<http://www.aninter.com.br/Anais%20Coninter%204/GT%2010/04.%20NAS%20%23U201cONDAS%23U201d%20DO%20FEMINISMO.pdf: Acesso em 5 de dezembro de 2023.

PAULA, Fabiana de. Mulheres no rock: por que ainda somos tão poucas?. Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em:< http://paineira.usp.br/celacc/sites/default/files/media/tcc/mulheresnorock_artigo.pdf>. Acesso em 10 de dezembro de 2023.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. Rev. Sociol. Polít., Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010. Disponível em:< https://www.scielo.br/pdf/rsocp/v18n36/03.pdf>. Acesso em 10 de dezembro de 2023.

RAMOS, Nayra Thamires Alves. O trabalho feminino e a guerra: como conflitos armados modificaram a participação feminina no mercado de trabalho em Ruanda e Somália. 2018 [26] f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Relações Internacionais). Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/24500>. Acesso em 10 de dezembro de 2023.

SILVA, Alexander Meireles da. Utopia para quem? O desenvolvimento da literatura de utopia feminina. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, v. 6, n. 23,

2007. Disponível em:< http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/354>. Acesso em 01 de dezembro de 2023.

SILVA, Marinete DOS SANTOS. Gênero, cidadania e participação política: as aventuras e desventuras de uma" cocotte? no movimento abolicionista. Caderno Espaço Feminino, v. 21, n. 1, 2009. Disponível em:<

http://www.seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/3696>. Acesso em 10 de dezembro de 2023.

TIBURI, Marcia. Feminismo em comum. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2018.

ZANETTI, Julia; SOUZA, Patricia. Jovens no feminismo e no Hip Hop na busca por reconhecimento. 26ª Reunião Brasileira de Antropologia, p. 1-4, 2008. Disponível em:< https://www.academia.edu/download/30872282/julia_zanetti.pdf>. Acesso em 05 de dezembro de 2023.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert. Crítica feminista. BONNICI, Thomas. ZOLIN, Lúcia Osana (orgs.). Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas, v. 3, p. 217-242, 2009. Disponível em:<

https://www.academia.edu/download/60648995/CRITICA_FEMINISTA__UMA_CON TRIBUICAO_PARA_A_HISTORIA_DA_LITERATURA20190919-532851t1xgcx.pdf>. Acesso em 10 de dezembro de 2023.

ZUCCO, Maise Caroline. Influências do feminismo estadunidense no Brasil: relatos e leituras. Simpósio nacional de história, v. 23, 2005. Disponível em:< http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/anpuh-nacional/S.23/ANPUH.S23.06_33.pdf>. Acesso em 10 de dezembro de 2023.

DA ALCOVA AO PARLAMENTO: UM JOGO DE OPOSTOS NA OBRA DE MACHADO.

GABRIEL LINHARES DIAS

RESUMO:

O trabalho aqui presente constrói uma ponte entre o privado – a alcova – e o público – o parlamento. Percorre-se este caminho a partir da análise de dois contos machadianos do século XIX: O Relógio de Ouro (1873) e Pai contra Mãe (1906). Um consagra as primeiras produções do autor; o outro, sublinha seu amadurecimento literário. Em paralelo à trajetória literária de Machado, essa pesquisa discute o cenário socioeconômico inglês frente ao brasileiro – cada um com suas características próprias. As tramas narrativas, tanto a inglesa quanto a brasileira, espelham sociologicamente seus ambientes. Essa dualidade que transborda dos ambientes se faz presentes em outros planos da narrativa. Fora o nome das personagens, temos o título – "Pai contra Mãe". Ele evidencia que o conflito dentro da narrativa será pautado em contradições e paradoxos. A dicotomia também está presente entre as características do personagem Candinho (substantivo próprio, porém segundo o dicionário é classificado como um adjetivo significando: "muito branco, alvo, além de significar puro, ingênuo, inocente. Indica uma pessoa que vê o mundo sem malícia, mas nem por isso se deixa manipular. Prático, paciente e organizado, vence a seu modo os obstáculos que encontra e ganha experiência bastante para apoiar, com conselhos úteis e detalhados, quem recorre a ele"). Esse trabalho explora essas dualidades, que costuram a obra machadiana em diferentes planos, para construir uma análise que liga as primeiras obras de Machado à sua fase mais madura. Nesta empreitada, é possível (re)ler, (re)interpretar, (re)entender o legado que o autor deixou como tesouro literário para seu país. O discurso aqui presente procura aproximar obra e leitores para democratizar a literatura clássica verdadeiramente brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Machado de Assis; contos; O Relógio de Ouro; Pai contra Mãe; Nomes; Dualidade.

INTRODUÇÃO

"Fui liberal, então a liberdade era nova no país, estava nas aspirações de todos, mas não nas leis, nas ideias práticas;" (Bosi, 1992, p. 200). Embora a conduta liberal tenha se iniciado na Inglaterra com a inserção da indústria e do proletariado no quadro econômica inglês, sua atuação no cenário brasileiro se deu através de uma série de descompassos e contrassensos. Segundo Eusébio, então ministro da justiça e ex-chefe de polícia do Rio de Janeiro citado por Bosi (1992):

"Sejamos francos: o tráfico, no Brasil, prendia-se a interesses, ou para melhor dizer, a presumidos interesses dos nossos agricultores; e num país em que a agricultura tem tamanha força, era natural que a opinião pública se manifestasse em favor do tráfico." (p. 218).

O que se segue no Brasil, então, é um conjunto de desmedidas que se instauraram no processo de interpretação de "liberalismo". Bosi (1992) aponta que o termo, ao se defrontar com as especificidades brasileiras, sofreu uma filtragem ideológica; dentre as prováveis causas enraizadas no cerne desse desacordo estão as realidades político-econômicas vigentes no Brasil e na Inglaterra durante a primeira metade do século XIX. Enquanto a Inglaterra encenava uma disputa entre classes, ampliava seu projeto de cidadania e demandava público consumidor à produção manufatureira, o quadro brasileiro sublinhou a disputa entre colonos e projetos recolonizadores. Com a vitória dos colonos e a abertura dos portos em 1808 a classe dominante assinalava sua posição de poder e mantinha em sua posição de subalternidade as demais classes. Não houve, então, uma mudança no estrato social; por isso, inexistiu um liberalismo enquanto ideologia hegemônica. Portanto, o cenário brasileiro deste período viveu uma antítese; ele trabalhou para a manutenção de um liberalismo escravocrata: "por sua mera presença, a escravidão indicava a impropriedade das ideias liberais." (Schwarz, 1992, p. 12).

DESENVOLVIMENTO

Dessa maneira, intervenções inglesas contra o regime escravocrata foram vagarosamente burladas e contornadas: "esse acordo é incessantemente transgredido" (Bosi, 1992, p. 197) e "resolvidos como estão a violá-las" (Bosi, 1992, p. 205). Entretanto, como mostra o trecho seguinte, essas transgressões foram apoiadas por agricultores e demais autoridades: "[o regime escravocrata era] apoiado e sustentado pelas próprias autoridades cuja tarefa era fazer cessar o tráfico." (Conrad citado por Bosi, 1992, p. 197). Paralelo a essas medidas seguiu a impraticabilidade de leis como a lei do ventre livre e do sexagenário. Qual o destino de um negro nascido livre se não o de ficar ao lado da mãe escrava e por consequência também se tornar escravo? E quantos escravos alcançavam com saúde os sessenta anos? A abolição era concebida como a ruína do país em três vertentes principais: política, econômica e social. A libertação escravocrata – como

já foi visto – afetaria a ideologia hegemônica, cuja base estava ancorada na agricultura: "... o tráfico era utilíssimo à expansão do café." (Bosi, 1992, p. 201). O café, o açúcar e todo um sistema de plantagem demandavam a mão-de-obra escrava. Por outro lado, a oposição ao negro unia o branco – o que contribuiu para a formação de um imaginário de Estado forte. Isso mantinha vivo a unidade nacional: bandeira do Regresso. Contudo, é em 1868 que este desenvolvimento encontra a fissura que contribuirá para a formação da lei áurea em 1888, concluiu Bosi (1992). Segundo Bocayuva "o lavrador brasileiro deve reconhecer que chegou já, por imposição do destino, ao regime de trabalho assalariado." (Bosi, 1992, p. 222). Desse modo a modernização capitalista e a necessidade brasileira de se inserir no quadro econômico mundial pós-independência transformaram os questionamentos hegemônicos: "como substituir, aqui e agora, o braço negro; sustento exclusivo do café?" (Bosi, 1992, p. 229). Diante dessa óptica o legítimo deixou de ser os dizeres da hegemonia cafeeira para se tornar a liberdade ascendente do negro. Temos aí, a formação de dois tipos de abolicionistas: aqueles que queriam libertar o negro e aqueles que precisavam substituí-lo. Neste panorama, Vasconcelos adota uma perspectiva divergente àquela que abriu esta pesquisa (mais congruente a sua nova realidade): "consistindo na liberdade de todos os filhos de escravos que nascerem desde a data da lei, e na alforria gradual dos escravos existentes, pelo modo que será oportunamente declarado." (Bosi, 1992, p. 231). Isto posto, é possível afirmar que o embate entre liberalismo e escravidão atuou lentamente na consciência hegemônica cafeeira brasileira em setores políticos, econômicos e sociais. Esse embate resultou numa presença ubíqua de contrassensos dentro das mais variadas áreas da sociedade: da alcova ao parlamento. Neste cenário é o descompasso que coloca em atrito as relações entre Brasil e Inglaterra que culminaram com a lei áurea de 1888. No âmago dessas dissonâncias múltiplas há o trabalho da literatura, defende Schwarz: "ao longo de sua reprodução social, incansavelmente o Brasil põe e repõe ideias europeias [...] É nesta qualidade que elas serão matéria e problema para a literatura." (1992, p. 24). A literatura nacional, portanto, deveria atuar nas falhas vigentes na sociedade. Personagem atuante dentro dessa conjuntura, segundo Bosi, Schwarz e uma gama de outros críticos literários, encontra-se Machado de Assis: "Cada um a seu modo, estes autores [Machado de Assis e contemporâneos] refletem a disparidade entre a sociedade brasileira, escravista, e as ideias do liberalismo europeu." (Schwarz, 1992, p. 13). Todavia, as mudanças observadas ao longo da progressão temporal no contexto brasileiro foram análogas àquelas que marcaram o desenvolvimento do próprio Machado como autor, sugere Silviano Santiago:

"[Em Machado de Assis] certas estruturas primárias e primeiras se desarticulam e se rearticulam sob forma de estruturas diferentes, mais complexas e mais sofisticadas, à medida que seus textos se sucedem cronologicamente." (1936, p. 29).

Na tentativa de ilustrar a relação entre dois Machados em face da política de desacordo brasileira vigente no século XIX e começo do XX, este trabalho propõe a análise dos seguintes contos produzidos pelo autor: O Relógio de Ouro (1873 – início da carreira do escritor) e Pai contra Mãe (1906 – publicado nos últimos anos de vida de Machado). Nas notas introdutórias da edição eletrônica de Histórias da Meia-Noite (1873 – segunda coletânea de contos machadianos), há referência ao veículo da primeira publicação do conto em questão. Segundo ilustra Marta de Senna – pesquisadora responsável pelas notas –, o conto havia sido publicado no Jornal das Famílias: "periódico voltado para um público predominantemente feminino e conservador." (2012) Dessa maneira, os contrassensos oriundos da sociedade brasileira do século XIX encontrar-se-iam mimetizados por jogos narrativos ambientalizados dentro da alcova. Embora tenha ancorado seu enredo no núcleo familiar e ter sido escrito "ao correr da pena" (como defendeu o próprio Machado), O Relógio de Ouro (1873) não deixa de expor o lado ridículo da sociedade: "Histórias da Meia-Noite parece ridicularizar os gostos e costumes da própria sociedade na qual seus leitores estavam inseridos." Já em sua articulação o autor se lança a espelhar as irregularidades de um país liberal e escravocrata: embora escrito ao correr da pena e sem pretensões de tomar o tempo do leitor, o conto traz consigo ferramentas para analisar sua sociedade.

"Agora contarei a história do relógio de ouro. Era um grande cronômetro, inteiramente novo, preso a uma elegante cadeia. Luís Negreiros tinha muita razão em ficar boquiaberto quando viu o relógio em casa, um relógio que não era dele, nem podia ser de sua mulher. Seria ilusão dos seus olhos? Não era; o relógio ali estava sobre uma mesa da alcova, a olhar para ele, talvez tão espantado, como ele, do lugar e da situação." (Machado, 1873).

O fragmento acima corresponde ao primeiro parágrafo do conto, e já arremessa o leitor para a charada (já sugerida no título) que será a temática principal do enredo: a origem do relógio de ouro. Temos aí um enredo calcado na temática do ciúme, popular entre leitoras mulheres e recorrente por Machado: é contemporâneo a este conto o poema Ciúmes e um dos primeiros romances do autor – Ressurreição; ambos exploram facetas do ciúme. Aqui este sentimento deve ser entendido como o receio de que uma coisa seja outra; de que um amor monogâmico seja interpolado pelo adultério.

Desse modo, a palavra traria em seu campo semântico o embate de dois pontos: monogamia e adultério. A nomeação das personagens principais também nos remonta para a macroestrutura da sociedade brasileira. No século XIX "Negreiros" era a denominação dada àquele que se ocupava do tráfico de escravos, e, por consequência, indivíduo branco, de posses, e que desfrutava de privilégios dispensados à hegemonia. "Clarinha", por outro lado, é apresentada em seu diminutivo e, por isso, inferior à figura patriarcal de Negreiros – o provedor daquela casa. Mesmo na sua posição de mulher branca, era instruída (era letrada) e tinha tempo suficiente para ler e manter a beleza: "Deixou-se a ficar na sala, a folhear um romance, [...] Era uma bonita moça esta Clarinha, [...] de longe parecia uma criança; de perto, quem lhe examinasse os olhos, veria bem que era mulher como poucas." Temos aí, indícios de que Clarinha também compunha a alta sociedade do século XIX. Como fica sugerido mais adiante na narrativa, essa imagem de superioridade e poderio econômico se encosta na mão-de-obra do negro escravizado: "Pouco depois veio um escravo dizer que a janta estava na mesa." Tão prosaico quanto a enunciação do escravo seria a naturalidade com que este aparece na trama – o que se mostra análogo à posição naturalizada do escravo em um país liberal escravocrata. Um país em que um escravo equivale a uma saca de café. Sobre isso discorreu Bosi ao citar W. E. B. Du Bois: "It was freedom to destroy freedom." (1992, p. 209). Ademais, ainda sobre o primeiro parágrafo, é possível observar o modo como o conto se inicia: "Agora contarei a história do relógio de ouro." Embora a história possa suscitar elementos oriundos do mundo a sua volta, o autor explicita que o conto só existe enquanto história. Paralelo a este recurso da oralidade está o desfecho: "Assim acabou a história do relógio de ouro." Tal recurso dá continuidade a intenção do autor (escrever algo ao correr da pena), mas ao mesmo tempo reacende o confronto entre apenas história e representação da sociedade. Fora isto, o parágrafo introduz o dispositivo criador de dúvida controlado por Negreiros. O relógio existia na alcova e se não era dele (segundo afirma) só poderia ser, por dedução, de Clarinha. Após ter esta premissa naturalizada resta desvendar o motivo pelo qual a esposa recebera o relógio.

"Cruzou os braços durante algum tempo e refletiu sobre o caso, interrogou todas as suas recordações, e concluiu no fim de tudo que, sem uma explicação de Clarinha qualquer procedimento fora baldado ou precipitado." (Machado, 1873). A posição até então calma, sensata, fria e calculada de Negreiros se opõe ao que pode ser interpretado como medo, receio e indecisão por parte de Clarinha: "Clarinha mordeu os beiços e não respondeu." Sua postura sugere que sabe mais do que explicita ao marido. Diante desses indícios o leitor pode partilhar não só a dúvida, mas também as desconfianças do marido. E é nessa direção em que trabalha a narrativa da obra.

Em O Relógio de Ouro (1873), lemos: I. "Seria ilusão de seus olhos?"; II. "Clarinha ergueu lentamente os olhos para ele, abaixou-os depois, e murmurou: — Não sei."; III. "logo me pagarás."; IV. "Se não era um mimo de anos, que explicação pode ter o tal relógio?". Através de perguntas acerca do relógio e sua origem, a narrativa desloca o leitor para a posição de questionador. Desse modo, o leitor é incentivado pela narrativa a criar indagações sobre o relógio. Este relacionamento com a obra literária só é intensificado com a postura assumida por Clarinha e a ideia de tempo corrente que permeia a trama.

O narrador, portanto, lança o leitor em um ciclo vicioso formador de respostas prováveis para a charada de Negreiros. E aí jaz o recurso da verossimilhança que circunda o conto. "Outro traço preciso e importante para definir a retórica da verossimilhança é o predomínio da imaginação sobre a memória na investigação do passado." (Santiago, 1936, p. 37). Muito embora o fragmento acima trate o romance Ressurreição, ele é análogo ao que ocorre no conto. Na narrativa Negreiros concede tal poder à provável traição de Clarinha, que seu ciúme o consome; de calmo passa a agressivo e atenta contra o bem-estar físico da mulher: "Responde, demônio, ou morres!". Nesta visão Luís Negreiros constrói uma forte imagem de "parecer ser" em cima de sua imaginação, e leva o leitor consigo. Tudo ocorre de maneira gradual: tanto os atritos com a mulher (primeiro lhe deixa os pulsos arroxeados e, por fim, a ameaça de morte), como o papel que a desconfiança exerce em sua vida (este fica cada vez mais forte).

Todos estes elementos entram em colapso diante da interpretação equívoca que a quebra de expectativa proporciona ao final da narrativa. Desse modo, o enredo estreita os limites entre o "parecer ser" e "ser". Embora muitos elementos sugiram um desvio na conduta de Clarinha, é Negreiros quem pode ter mantido relações escusas com uma terceira pessoa. Essa conjuntura nos remonta, mais uma vez, ao cerne do embate que se fazia presente no contexto social da época: parecer ser uma coisa e ser outra; embora liberal, ainda escravocrata. Além disso, expõe as relações entre a figura do homem e da mulher dentro do ambiente da alcova.

Ainda nos resta o debate sobre o elemento que tem papel principal dentro da narrativa: o relógio de ouro. Além de concretizar a passagem do tempo, já expressa em Histórias da Meia-Noite e no próprio enredo com o acirrar de tensões, seu material (ouro) simboliza luxo e requinte. Afinal, apenas um

indivíduo nobre e estimado poderia ser presenteado com algo tão valioso. Isso consagra a alta posição socioeconômica da família de Negreiros. Haja vista o relógio tem como função contar a passagem do tempo, seu possuidor seria muito provavelmente um homem: provedor do lar que precisa ocupar seu tempo trabalhando para sustentar a casa. Embora seja um objeto masculino, é, na maior parte do conto, associado à figura feminina de Clarinha. Este descompasso engloba toda a narrativa e se aloja diante dos olhos do leitor o tempo todo. O último ponto atrelado ao objeto é a corrente. A "elegante cadeia" reintegra a imagem de riqueza e reforça a questão de posse – a qual permeia toda a narrativa. "De quem é esse relógio?" pergunta-se Negreiros. Essa relação de possuidor e possuído se externalizava tanto na alcova entre o marido e a esposa, como fora dela entre o senhor e o escravo.

Até aqui fora discutido as estratégias textuais observadas no primeiro Machado (pré-Brás Cubas). Contudo, o segundo Machado (pós-Brás Cubas) lança mão, segundo uma série de críticos literários, de um número ainda maior de recursos textuais – além de técnicas mais rebuscadas. Esse enobrecimento literário, sugere Santiago (1936), se deveu à solidificação da imagem de Machado como autor e seu empenho dentro da arte do escrever. É dentro dessa égide que esse estudo propõe a análise de seu segundo conto: Pai contra Mãe (1906). Neste conto, o tratamento mais velado do negro em sociedade sai da alcova e das margens da narrativa. Agora a temática da escravidão não apenas assume posição central no enredo, como também se realiza a partir de embates entre interno e externo, entre o privado da vida de Cândido e sua vida pública com o ofício de capturar pretos fugidos. Contudo, os contrassensos permanecem. Desta vez eles atuam no enredo com um todo, mas também em elementos dentro dele.

Em Pai contra Mãe, lemos: I. "A escravidão levou consigo ofícios e aparelhos, como terá sucedido a outras instituições sociais. Não cito alguns aparelhos senão por se ligarem a certo ofício. Um deles era o ferro ao pescoço, outro o ferro ao pé; havia também a máscara de folha de Flandres." (Machado, 1906). Diferentemente do que ocorre em O Relógio de Ouro (1873), o leitor não é lançado de imediato ao tema central do enredo. Ao invés disso, o narrador se utiliza de uma espécie de texto introdutório para pintar a narrativa. O início da trama aborda, de maneira prosaica e até um tanto jornalística, elementos que circundam a história que se segue.

Temos aí, o esboço de uma técnica comum ao Machado mais maduro: quantidade aparente de citações e alusões extratexto. Segundo ilustra o fragmento acima, a narrativa traz ao lume não só a escravidão, mas também os ofícios que esta alimentava. Talvez, isto seja os resquícios de seu trabalho como jornalista que Machado incorpora dentro do enredo. Adiante na narrativa, o narrador explica as funções da máscara de folha de Flandres (o que indica domínio sobre o que se propõe a narrar), e tece uma analogia entre a máscara e o homem em sociedade: "Era grotesca tal máscara, mas a ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel." Temos aí, outro elemento que evidência a produção autoral da segunda fase machadiana. De acordo com Schwarz, "ao interiorizar o país e o tempo, Machado compunha uma expressão da sociedade real." (1990, p. 9). É justamente com o pintar a "expressão da sociedade real" que a primeira parte do conto se preocupa: I. "Mas não cuidemos de máscaras."; II. "... em que os escravos de contrabando,"; III. "Quem perdia um escravo por fuga dava algum dinheiro a quem lho levasse".

Os fragmentos acima foram retirados da primeira parte do conto. É possível observar que eles contextualizam o leitor dentro da trama. Embora o texto tenha dispensado cuidados à descrição da máscara, não é sobre isso que irá tratar. No lugar, irá abordar a figura do escravo em detrimento da imagem superior do homem branco – o que é expresso pelo escravo de contrabando e o escravo de ganho. Ambos os escravos estão sujeitos ao manuseio do branco explorador. Uma vez que o quadro contextual é pintado, o narrador guia o leitor para a alcova: I. "Cândido Neves, – em família, Candinho, – é a pessoa a quem se liga a história de uma fuga, cedeu à pobreza, quando adquiriu o ofício de pegar escravos fugidos." (Machado, 1906). A quebra ocorre de maneira abrupta.

O tom jornalístico dá lugar ao diminutivo carinhoso "Candinho"; assim, a História cede lugar à história, e Cândido ganha espaço dentro da narrativa. O fragmento já explicita o jogo de opostos que existe no nível da personagem. Se fora da alcova Cândido possui nome e sobrenome, dentro desta, o nome completo se torna um apelido afetuoso. Fora isso, a escolha semântica da designação da personagem acentua seu status de indivíduo branco. Nesta mesma linha segue o nome da futura esposa: Clara. Ainda no fragmento acima, há a relação entre o texto introdutório e a vida de Cândido: "adquiriu o ofício de pegar escravos fugidos." Ainda que não pertencesse a uma posição social elevada, Cândido era senhor de si e de seu tempo: "A obrigação, porém, de atender e servir a todos feria-o na corda do orgulho, e ao cabo de cinco ou seis semanas estava na rua por sua vontade" (Machado, 1906). O ofício que escolhera (o de pegar pretos fugidos) o oferecia, então, sentimento de autonomia e superioridade em relação ao outro. Desse modo o ato de subjugar o negro excitaria o ego de Cândido. Contudo, o orgulho exterior

rui ao se defrontar com sua realidade dentro da alcova. Nesta óptica, o leitor se depara com um atrito de opostos: a soberba do apanhador de escravos (exterior) e a submissão à figura feminina da tia de Clara (interior): II. "Cogitou mil modos de ficar com o filho; nenhum prestava"; III. "Cândido Neves foi obrigado a cumprir a promessa".

Ainda que o único homem da casa, sujeitava-se às vontades da tia. Embora quisesse manter o filho acima de tudo, é obrigado a se desfazer do único herdeiro. Portanto, o senhor de si e dos escravos de ganho é suplantado pelo Candinho submisso dentro do lar. Essa última imagem parece que é enaltecida diante da forma segundo Tia Mônica e Clara são descritas: "Ela [Clara] era órfã, morava com uma tia, Mônica, e cosia com ela. Não cosia tanto que não namorasse o seu pouco,". Aí a submissão de Clarinha em O Relógio de Ouro é ofuscada pela independência com a qual Tia Mônica e Clara são apresentadas. De certa maneira elas também são senhoras de si; elas trabalham, se sustentam e Clarinha ainda se metia em namoros. Neste panorama surge a posição da Tia Mônica dentro da obra: até que ponto quer ajudar a sobrinha, Cândido e seu filho? E até que ponto valoriza o ganho próprio?

Em Pai contra Mãe (1906), lemos: I. "Tia Mônica devia ter-lhes feito a advertência, ou ameaça, quando ele lhe foi pedir a mão da moça; mas também ela era amiga de patuscadas, e o casamento seria uma festa, como foi." II. "Tinha já insinuado aquela solução, mas era a primeira vez que o fazia com tal franqueza e calor, – crueldade, se preferes." Desse modo a presença da tia seria benéfica, maléfica, ou um jogo entre estes extremos? Um jogo de extremos.

No intermédio dessas lutas de opostos Machado não falha em retratar a paisagem social de sua época: houve de fato um aumento no número de caçadores de pretos fugidos em face da escassez de fugas. É este fator que problematiza o enredo. As dificuldades financeiras de Cândido são provocadas pelo declínio no número de escravos fugidos. São essas dificuldades que alimentam o "criticismo" da tia e o impele a tentar se desfazer do filho. Em seu trajeto à Roda, Cândido fecha a narrativa e constrói um outro jogo de descompassos que permeia o texto ao mesmo tempo que o transcende ao representar irregularidades oriundas da sociedade na qual o conto se insere. Já sem a casa e morando de favor, a família comia tarde e mal. "Comia-se fiado e mal; comia-se tarde. [...] Não podia esquecer o próprio albergue em que vivia." Contudo, neste momento o leitor pode se perguntar: até que ponto Cândido foi forçado a tal situação extrema e até que ponto se deixou levar pelo meio? Afinal, como o próprio conto atesta, sempre voltava às ruas por vontade própria: "... estava na rua por sua vontade." Ao encontrar a escrava fujona, ele a captura; leva-a para o dono e coleta a gratificação. Resta-nos analisar o modo como se deu a descrição dessa cena.

Em Pai contra Mãe (1906), lemos: "No chão, onde jazia, levada do medo e da dor, e após algum tempo de luta a escrava abortou." Assim se deu a descrição da cena: de maneira fria e contida. O embate de opostos jaz na discrepância entre o recurso formal empregado pelo autor e o absurdo do conteúdo narrado. Sobre isso discutiu Schwarz (1990) ao abordar o desenho gramatical do autor em atrito com o absurdo do que é dito. Sobre a imagem do aborto, para muitos horrenda, a narrativa se limita ao comentário de que o feto já entrou sem vida no mundo. Embora a imagem do preto submisso se naturalizara no texto introdutório, ela é reforçada com a fuga de Arminda. "Quem passava ou estava à porta de uma loja compreendia o que era e naturalmente não acudia." Essa construção social se defronta com o apelo de Arminda – "Estou grávida, meu senhor!"

É válido ressaltar a importância dos novos na narrativa de Machado:

O sobrenome Neves (substantivo próprio) como adjetivo pode ser interpretado como "branco" (uma vez que a neve é branca), ou seja, o personagem negro tem em seu nome próprio duas referências à cor branca. Não por acaso, a moça por quem Candinho se apaixona chama Clara (mais um substantivo-adjetivo com referência à cor branca. Cândido ao deparar-se com a possibilidade de resgatar escravos fugidios, sente-se em um encanto novo "seria um modo de mudar de pele ou de pessoa". Um desejo em, de algum modo também ser senhor, também exercer poder e terror. Um dos momentos mais conflituosos para o leitor é o drama vivido por Candinho em levar seu filho para adoção e resgatar a negra fugida Arminda. A sua fúria em resgatar Arminda para que com o dinheiro da recompensa de cem mil réis não precisasse deixar seu filho, seu único filho na Roda dos Enjeitados, levando de modo truculento, sem titubear e até mesmo, impiedoso a escrava fugida mesmo após essa lhe implorar para que não a levasse ao seu senhor, pois estava grávida e com os açoites que levaria devido à fuga, estando mais fragilizada, sofreria mais. Apesar de todo o apelo, Cândido a levou e o resultado foi o aborto sofrido por Arminda, no chão da casa do senhor, por outro lado, há o desfecho do recém-nascido de Candinho e Clara ficar nos braços dos pais e não mais na Roda dos Enjeitados... Esse conflito da narrativa também é uma experiencia vívida e aturdida pelas quais o leitor transcorre as linhas, a imaginação, as histórias...

O ambiente da alcova retratado no O relógio de ouro, os nomes próprios também são paradoxos: Luís Negreiros (Negreiros refere-se a Negros) e Clarinha (adjetivo, cor clara, branca, alva), "Era uma bonita moça

esta Clarinha, ainda que um tanto pálida, ou por isso mesmo", em diversos momentos da narrativa nota-se a ambiguidade: enquanto Clarinha mantinha os olhos no livro, parecia alheia ao relógio e ao marido, nem o relógio, nem a corrente eram dele, "Luís Negreiros esteve algum tempo com o relógio na mão e os olhos na mulher", esses entrelaçamentos díspares se fazem na dúvida do marido em ter sido traído levando o leitor quase acreditar nas nuances em suspeito de Clarinha.

Observa-se a citação de vários elementos da natureza: mar, chorar, nuvem, lágrimas, tempestade (elemento água), ar (tom "seco", suspiro), os quais são extremamente simbólicos com relação às emoções que os personagens estão vivenciando na narrativa. A dúvida sobre se há ou não um triângulo amoroso também se dá nas citações do número 3 ou seus múltiplos: "comeu duas ou três vezes", "duas ou três ameaças", "9 horas da noite", entre outros.

CONCLUSÃO

Muito embora o leitor tenha acompanhado a trajetória de Cândido e até torcido para que ficasse com o filho, ele se depara com o fato de que a manutenção da família de Cândido demanda a ruína da de Arminda. Este conflito sai da narrativa para se abrigar na consciência do leitor, quem passa a lidar com um outro contrassenso. Ao retornar para casa com o dinheiro e o filho nos braços, Cândido fecha outros elementos dentro da trama. Tia Mônica, mais uma vez, se posiciona acima de “Candinho” e o perdoa – marcando sua posição na alcova. Embora tenha dominado Arminda e voltado a ser senhor de si, na alcova continua a ouvir a tia de Clara. Além disso, Tia Mônica marca a naturalidade com que a escravidão era compreendida pela sociedade ao recriminar Arminda: “Disse, é verdade, algumas palavras duras contra a escrava, por causa do aborto, além da fuga.” Encerra-se o conto com a seguinte fala: ”– Nem todas as crianças vingam, bateu-lhe o coração.” (Machado 1906).

Assim como ocorre em O Relógio de Ouro (1873), Machado, ao escrever o mundo ao seu redor, ilustra – como Du Bois já havia apontado – “It was freedom to destroy freedom.” (Bosi, 1992, p. 194). Ainda nos resta discutir a influência do dinheiro no interior do enredo. É o capital que salvaria Cândido e a família da miséria. Análogo a essa outra perspectiva sobre a trama o país assistia à modernização capitalista. Temos aí, outro elemento que estreita as relações entre a autoria machadiana e a sociedade ao seu redor.

Portanto, tendo em vista o que esta pesquisa se propôs a analisar, houve dois machados que atuaram, cada um a seu modo, para representar pela literatura a sociedade e o tempo a sua volta. Neste quadro, a riqueza formal de sua autoria – mais aguda com o passar dos anos – soube levar para o leitor as irregularidades, os descompassos e os desacordos de um país liberal escravocrata. Ainda que se propusesse a analisar o panorama macro do cenário brasileiro, ambientalizava-o na alcova. Cativava, então, seu público predominantemente feminino sem se desfazer das heranças de seu lado jornalista e de homem bem-informado. A dualidade da obra também figurou ao longo dos nomes das personagens.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado. Contos Escolhidos. Pai contra Mãe. Klick Editora, 1997. pp. 102-112.

_____. Histórias da Meia-Noite. O Relógio de Ouro. Edição eletrônica, projeto da Fundação Casa de Rui Barbosa/CNPq, 2012.

BOSI, Alfredo. Dialética da Colonização. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. pp. 194-245.

Dicionário online de nomes. Fetalmed.net. <https://www.fetalmed.net/ferramentas/significado-de-nomes/nome/candido/> Acesso em 7 de abril de 2024.

SANTIAGO, Silviano. Uma Literatura nos Trópicos. Retórica da Verossimilhança. Ed. Perspectiva, 1936. pp. 29-48.

SCHWARZ, Roberto. Ao Vencedor as Batatas – Forma Literária e Processo Social nos Inícios do Romance Brasileiro. 4ª Edição, Livraria Duas Cidades, 1992. pp. 13-28.

_____. Um Mestre na Periferia no Capitalismo/Machado de Assis. São Paulo, Livraria Duas Cidades, 1990

EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE

GICELIA GALDINA DOS SANTOS

RESUMO:

O trabalho em questão tem como foco a abordagem da Educação Ambiental voltada para os jovens. Foi desenvolvido um projeto através de uma pesquisa bibliográfica sobre a importância de combater o consumismo entre os jovens, incentivando a reflexão sobre os motivos que os levam a adquirir determinados produtos, bem como a adoção de ações que reforcem a conscientização sobre a importância de preservar o meio ambiente natural do nosso planeta, que tem sido gravemente prejudicado pelas ações humanas em busca de sobrevivência e desenvolvimento. Nesta trajetória conceitual, foi constatado que a Educação Ambiental abre diversas oportunidades pedagógicas no sentido de desenvolver uma consciência cidadã em relação às questões ambientais, a partir do contexto e das relações do ambiente escolar, entendido como seu espaço físico e natural. Conclui-se que só é viável instigar nos indivíduos a consciência ambiental e fazê-los enxergar o ambiente como um lugar para as futuras gerações, exercendo assim seu papel de cidadão, se a Educação Ambiental estiver presente nos conteúdos curriculares em todos os níveis educacionais, atingindo todos os alunos em idade escolar. Isso contribui para a formação social, intelectual e moral do ser humano, capacitando-o a cuidar, respeitar e preservar o ambiente em que vive, tornando possível transformar o Meio Ambiente em que está inserido.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental. Rede de Ensino.Consumismo

ABSTRACT:

The work in question focuses on the Environmental Education approach aimed at young people. A project was developed through bibliographical research on the importance of combating consumerism among young people, encouraging reflection on the reasons that lead them to purchase certain products, as well as the adoption of actions that reinforce awareness about the importance of preserving the natural environment of our planet, which has been seriously harmed by human actions in search of survival and development. In this conceptual trajectory, it was found that Environmental Education opens up several pedagogical opportunities in order to develop citizen awareness in relation to environmental issues, based on the context and relationships of the school environment, understood as its physical and natural space. It is concluded that it is only viable to instill environmental awareness in individuals and make them see the environment as a place for future generations, thus exercising their role as citizens, if Environmental Education is present in the curricular contents at all educational levels, reaching all school-age students. This contributes to the social, intellectual and moral formation of human beings, enabling them to care for, respect and preserve the environment in which they live, making it possible to transform the environment in which they live.

KEYWORDS: Environmental Education. Education Network.Consumismperformance.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, o ser humano tem aumentado sua capacidade de interferir na natureza para atender às necessidades crescentes. Essa relação entre a natureza e a exploração dos recursos naturais pelo homem traz à luz a necessidade de respeitar a complexidade ecológica, motivando-nos a conduzir esta pesquisa para investigar como o tema do Meio Ambiente está sendo abordado nas práticas educacionais. É de extrema importância trabalhar questões ambientais no ambiente escolar, no processo de ensino e aprendizagem, para a sociedade como um todo. Considerando que a escola também tem a responsabilidade de contribuir para a reversão do cenário de destruição ambiental em que nos encontramos, questiona-se: de que forma a educação e as práticas escolares têm colaborado para formar cidadãos engajados com os problemas ambientais da sociedade?

Com base nessa premissa, este breve estudo busca refletir sobre o significado e a importância da Educação Ambiental no processo de ensino-aprendizagem, embasado em autores cujo pensamento sobre o assunto é de grande relevância. Alguns desses autores são Marcos Reigota, Marta Tristão, G.F Dias, Alfredo J. Veiga Neto, Mauro Grün, Hans - Georg Flicking e Eugene Hargrove.

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica se torna um elemento indispensável para a ampliação de nosso conhecimento acadêmico e, além disso, nos mostra, ao menos em parte, a situação atual da educação ambiental nas escolas, como ela ocorre e de que forma está sendo abordada. Para melhor atender às necessidades do leitor, este trabalho foi organizado em capítulos, sendo que um deles destaca o papel da educação ambiental na construção da cidadania.

O capítulo em questão aborda a emergência das preocupações relacionadas ao

meio ambiente e seus impactos. Ele explora as razões pelas quais a Educação Ambiental é tratada como uma proposta pedagógica, destacando a perspectiva de diversos autores e até mesmo a visão expressa pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB n.º 9.394/96. Além disso, enfatiza a importância do uso da educação ambiental na construção da cidadania. O estudo também discute alguns fatores que têm um impacto direto na questão ambiental dentro das escolas, como a formação de professores, que tem sido amplamente debatida atualmente, a administração escolar, que ainda requer muita atenção e participação de toda a comunidade escolar, e o Projeto Político Pedagógico, que é considerado atualmente a identidade de uma instituição de ensino.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

O papel da educação ambiental tem sido amplamente discutido nos últimos tempos, devido aos diversos problemas ambientais que a humanidade tem enfrentado. Antes de prosseguir, é importante apresentar algumas definições de diferentes autores que ajudarão a compreender o tema abordado. É fundamental compreender claramente os conceitos de meio ambiente, impacto ambiental, responsabilidade socioambiental e, por fim, educação ambiental.

Um exemplo é a definição de Marcos Reigota (2006), que descreve o meio ambiente como um lugar específico ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em constantes interações e relações dinâmicas. Essas interações englobam processos culturais, tecnológicos, históricos e sociais, resultando em transformações no meio ambiente natural e construído. Em suma, o termo meio ambiente é considerado, em linhas gerais, sinônimo de natureza, local a ser apreciado, respeitado e preservado.

No entanto, é necessário um olhar mais profundo sobre o conceito, estabelecendo a ideia de pertencimento do ser humano ao ambiente em que vive, com ligações naturais para sua própria sobrevivência. Através da natureza, reencontramos nossas origens e nossa identidade cultural e biológica, criando uma espécie de diversidade "biocultural". Além disso, o impacto ambiental, segundo Branco (1930), é definido como um "trauma" ecológico decorrente do choque causado por ações ou obras humanas que estão em desarmonia com as características e o equilíbrio do meio ambiente. A literatura especializada destaca que a responsabilidade socioambiental consiste em um conjunto de ações que promovem o desenvolvimento em harmonia com o meio ambiente. Portanto, uma solução para amenizar os problemas naturais enfrentados nas últimas décadas seria a Educação Ambiental.

É sabido que o meio ambiente, como fonte de matéria-prima e energia, nos faz refletir sobre a importância da educação ambiental, que defende o acesso a recursos de forma equitativa para todos, promovendo a noção de consumo responsável e solidário. Portanto, é também essencial definirmos o conceito de Educação Ambiental.

De acordo com a Lei Federal nº 9.795/99, a Educação Ambiental é definida como a prática que busca promover a conscientização e o conhecimento sobre os problemas ambientais, bem como incentivar a participação ativa da sociedade na busca por soluções.

O processo por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL art.1º, de 27/4/99)

Ampliando a compreensão sobre a Educação Ambiental, podemos afirmar que se trata de uma abordagem educacional voltada para a sustentabilidade. Para muitos especialistas, uma Educação Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável é criticada por causa da aparente contraposição entre desenvolvimento e sustentabilidade.

2.1 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Ambiental foi estabelecida como lei em 27 de abril de 1999. A Lei N° 9.795, conhecida como Lei da Educação Ambiental, em seu Art. 2° afirma que: "A Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, tanto de forma formal quanto não-formal". Além disso, ela também é um dos temas transversais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ministério da Educação (MEC), garantindo que os alunos aprendam a tomar decisões sustentáveis no processo chamado de ecoalfabetização.

Ao analisarmos os parâmetros curriculares nacionais, podemos perceber a necessidade de consistência na forma de enxergar o mundo, destacando-se as inter-relações e a interdependência dos diversos elementos na constituição e manutenção da vida.

No que diz respeito à educação, consiste em contribuir para evidenciar a necessidade do ser humano, da participação, da solidariedade e da equidade. À medida que a humanidade aumenta sua capacidade de intervir na natureza para satisfazer necessi-

dades e desejos crescentes, surgem tensões e conflitos relacionados ao uso do espaço e dos recursos, de acordo com a tecnologia disponível. A exploração dos recursos naturais passou a ser excessivamente intensa. Onde uma árvore era retirada, hoje centenas são retiradas. Onde viviam algumas famílias, consumindo pouca água e produzindo poucos resíduos, hoje vivem milhões de famílias, exigindo imensos suprimentos hídricos e gerando milhares de toneladas de lixo por dia. Essas diferenças são determinantes para a degradação na qual o homem se insere.

No entanto, a forma como os recursos naturais e culturais brasileiros vêm sendo tratados é alarmante. Com frequência, a extração de um bem, como minério, por exemplo, traz lucros apenas para um pequeno grupo de indivíduos, muitas vezes nem mesmo habitantes da região, que levam a riqueza para longe, até mesmo para fora do país. A educação tem a responsabilidade de preparar cidadãos que estejam engajados com as questões ambientais. Educar para a cidadania não deve ser apenas uma utopia, mas uma realidade social que compreenda que o ser humano é capaz de transformar o ambiente onde vive. É necessário orientá-lo para que essa transformação não coloque em risco sua própria existência, mas, ao contrário, preservá-la. Não por sermos a espécie dominante, mas por sermos uma espécie racional.

2.2. O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Conforme Carvalho (2004), é fundamental educar indivíduos capazes de compreender o mundo e agir de maneira crítica nele. Essa intenção poderia também ser expressa como o desenvolvimento da capacidade de "interpretar e analisar" um mundo complexo e em constante mudança. Em outras palavras, diagnosticar criticamente as questões ambientais e compreender o lugar onde vivemos é o ponto de partida para exercermos uma cidadania ambiental. Diante disso, a educação ocorre como parte da ação humana de transformar a natureza em cultura. O educador desempenha o papel de intérprete, pois educar é ser um mediador, alguém que traduz mundos diferentes. A aprendizagem é sempre um ato criativo, por meio do qual novos significados culturais são produzidos e o sujeito se compreende melhor. Nesse sentido, Freire (2000) afirma que a aprendizagem transforma o sujeito e seu campo de atuação, ao proporcionar novas formas de interpretar o mundo e a si mesmo.

Essas concepções estão na base do renomado método de aprendizagem, no qual essa compreensão do ato educativo foi aplicada ao processo de alfabetização. Nesse sentido, diante da vertente educacional, há um consenso sobre a necessidade de problematização desse assunto em todos os níveis de ensino, tanto no âmbito formal quanto no não-formal. De acordo com os PCN's no art. 225, §1º, parágrafo VI, cabe ao poder público promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e conscientizar o público sobre a preservação do meio ambiente. Por esse motivo, a educação ambiental tem sido valorizada como uma ação educativa que deveria estar presente de maneira transversal e interdisciplinar, articulando o conjunto de conhecimentos, formação de atitudes e sensibilidade ambiental.

Conforme já mencionado previamente, os processos de construção de uma consciência ecológica são moldados tanto pela história do movimento ambientalista quanto pela Educação Ambiental. A conscientização em relação aos problemas ambientais está diretamente ligada à crescente visibilidade e legitimidade dos movimentos ecológicos, os quais ganham força e conquistam seguidores que acreditam em um modo de vida ecológico. Esse novo estilo de vida possui características distintas no modo de pensar sobre o mundo e, principalmente, sobre si mesmo e as relações com os outros neste mundo. Nesse contexto, o cidadão ecológico representa um ideal a ser alcançado tanto no aspecto pessoal quanto na forma de viver.

De acordo com os princípios ecológicos, o sujeito ecológico em uma sociedade totalmente ecológica é estabelecido como um parâmetro orientador para as decisões e escolhas de vida que os ecologistas, os educadores ambientais e as pessoas que seguem esses ideais estão adotando e incorporando, buscando experimentar em sua rotina diária essas atitudes e comportamentos ecologicamente corretos. Tudo isso nos auxilia a compreender como o sujeito ecológico é formado e como as pessoas que abraçam esse ideal são, tanto como ecologistas convictos, que pretendem aderir de forma plena e radical a esses valores, quanto como "simpatizantes", que se identificam em certa medida com a causa e tentam incorporar alguns valores ecológicos em suas escolhas e projetos de vida.

2.3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Aos educadores incumbe a responsabilidade de despertar o aluno para a sensatez de descobrir em si mesmo a autoconfiança e potencialidade para o exercício de sua cidadania, desencadeando posturas e ações diante das dificuldades socioambientais. Os ensinamentos e práticas pedagógicas para os novos paradigmas da educação demandam conhecimentos metodológicos específicos, assim como novas relações com os conteúdos.

A Educação Ambiental surge da ne-

cessidade de questionar a crise na educação. É indiscutível que algo está desordenado no processo de formação dos cidadãos. Como formar cidadãos atuantes, que façam prevalecer seus direitos? Como educar para ter coragem de interromper os processos que destroem e degradam a natureza, e que ampliam a desigualdade entre os agentes sociais? E, por outro lado, como capacitar um professor para adotar essa postura? Foram realizadas algumas ações para treinar multiplicadores em educação ambiental. No entanto, em muitas experiências, ficou evidente a necessidade de investimentos significativos por parte das autoridades públicas, considerando o contexto socioambiental e seus graves problemas. Ao perguntar a profissionais de educação sobre os obstáculos para a inclusão da educação ambiental e como superá-los, as respostas são diretas: "Não sabemos como fazer isso". Essa é uma resposta simplista para um problema essencialmente desafiador: como formar educadores. O educador que se especializa em educação ambiental deve ser capaz de aplicar práticas sociopedagógicas não apenas no ambiente escolar, mas em qualquer setor da sociedade, levando em conta a temática ambiental.

No ensino fundamental, os professores adquirem suas habilidades por meio das secretarias, que elaboram projetos relacionados aos métodos pedagógicos - metodologias, relação aluno/professor, conteúdos programáticos desenvolvidos, conexões estabelecidas com outras áreas de conhecimento, entre outras atividades. Isso requer formação contínua, bem como um projeto pedagógico muito bem elaborado. No entanto, a forma como os currículos são oferecidos ainda não permite uma maneira flexível para que os profissionais incorporem a dimensão ambiental em suas aulas. É essencial observar que os profissionais em exercício geralmente possuem uma formação tradicional e clássica, em que eles têm conhecimento e o aluno é apenas um espectador. Sabe-se que um bom professor é aquele que provoca questionamentos, muito mais do que aquele que fornece respostas aos alunos.

2.4. A GESTÃO DA ESCOLA

A administração é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para alcançar os objetivos da organização envolvendo principalmente os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. A liderança é um princípio e atributo da administração, através do qual o trabalho conjunto das pessoas é direcionado, orientando-as e integrando-as na direção dos objetivos.

Existem diversos tipos de administração: centralizada, técnico-científica, e entre elas está a administração democrático-participativa, que é aquela que se encaixa melhor no tema "Educação Ambiental", visto que esse tipo de administração é baseado na relação orgânica entre liderança e participação dos membros da equipe. A administração democrático-participativa enfatiza a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos e defende uma forma coletiva de tomada de decisões.

A organização e os processos de gestão assumem distintas modalidades, dependendo da concepção que se tem das finalidades sociais e políticas da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos, bem como da ameaça à vida do planeta. Alguns princípios para uma gestão autônoma e democrática são: comprometimento, competência, liderança, mobilização coletiva, transparência, visão estratégica, visão proativa, iniciativa e criatividade. Desse modo, a gestão democrática está relacionada ao estabelecimento de mecanismos legais e institucionais e à organização de ações que incentivam a participação social, como formulação de políticas educacionais, planejamento, tomada de decisões, uso de recursos, execução de deliberações coletivas, avaliação escolar, democratização do acesso, estratégias que assegurem a permanência na escola e garantia da qualidade de ensino.

Deste modo, a gestão democrática na escola busca a autonomia do estabelecimento, estabelece critérios de qualidade, oportunidades para exercitar a criatividade, espírito inovador e renovação das práticas pedagógicas, bem como compromisso social com a educação. Atualmente, o gestor escolar deve levar em consideração o desenvolvimento da noção de democracia, com maior participação dos professores e demais profissionais da escola nas decisões.

Vários autores, como Dourado (2000), defendem a eleição de diretores escolares e a formação de conselhos escolares como formas mais democráticas de gestão. Além disso, a descentralização financeira é uma peça fundamental, na qual o governo, em suas diferentes esferas, repassa recursos públicos para as unidades de ensino serem gerenciados de acordo com as deliberações de cada comunidade escolar.

Os pontos mencionados serão estabelecidos nas leis locais, nos regulamentos escolares e nos regulamentos internos das instituições escolares, como o Conselho Escolar e a abrangente Assembleia da Comunidade Escolar. Para operar de forma democrática, os Conselhos devem se basear em uma prática participativa de todos os grupos envolvidos na escola (pais, professores, alunos, funcionários). Para isso, é importante que todos tenham acesso às informações relevantes para a tomada de decisões e que haja transparência nas negociações entre os representantes dos interesses, que muitas

vezes são legítima e conflituosamente diferentes dentro da comunidade escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Frente a tantos desafios enfrentados pela escola, qual seria a melhor maneira de abordar a Educação Ambiental nas instituições de ensino? Segundo Sato (2002):

Há diferentes formas de incluir a temática ambiental nos currículos escolares, como atividades artísticas, experiências práticas, atividades fora de sala de aula, produção de materiais locais,projetosou qualquer outra atividade que conduza os alunos a serem reconhecidos como agentes ativos no processo que norteia a política ambientalista. Cabe aos professores, por intermédio de prática interdisciplinar, propor novas metodologias que favoreçam a implementação da Educação Ambiental, sempre considerando o ambiente imediato, relacionado a exemplos de problemas atualizados. (Sato: 2002, p. 32)

Nesse sentido, a escola, ao propor a incorporação da temática ambiental no currículo escolar, deve permitir a participação de todos no processo de sua construção e execução, tendo os alunos como protagonistas. Os conteúdos precisam ser reavaliados de forma a convergir entre as disciplinas de maneira interdisciplinar, além de terem sua relevância reconhecida dentro da Educação Ambiental. A Educação Ambiental deve ser encarada como uma aliada importante do currículo escolar na busca por um conhecimento integrado que supere a fragmentação, em prol do conhecimento emancipatório.

De acordo com Sato (2002, p. 33), a EA sustenta todas as atividades e impulsiona os aspectos físicos, biológicos, sociais e culturais dos seres humanos. Assim sendo, ela se mostra como um elemento importante no currículo escolar. Nesse sentido, a implementação da Educação Ambiental nas escolas tem sido uma tarefa exaustiva. Existem grandes dificuldades nas atividades de sensibilização e formação, na implantação de projetos e atividades, e principalmente na manutenção e continuidade dos já existentes. De acordo com Andrade (2000, p. 12), fatores como o tamanho da escola, número de alunos e professores, predisposição desses professores em passar por um processo de treinamento, vontade da diretoria de realmente implementar um projeto ambiental que altere a rotina escolar, entre outros, podem servir como obstáculos para a implementação da Educação Ambiental.

Considerando que a Educação Ambiental não se baseia apenas em atividades isoladas, mas sim em uma mudança completa de paradigmas que requer uma reflexão contínua e a apropriação dos valores que a sustentam, as dificuldades enfrentadas assumem características ainda mais marcantes. No entanto, a análise da realidade, que vem sendo conduzida por meio de pesquisa teórica, foi fundamental para orientar e tomar decisões visando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com as pesquisas, percebe-se que os alunos já trazem consigo uma quantidade considerável de informações e enfrentam, em alguns casos, uma realidade de vida difícil em relação aos hábitos relacionados à questão ambiental.

A escola atende alunos de diferentes níveis sociais e faixas etárias. Portanto, é urgente ter uma educação voltada para as questões ambientais, cuja aplicabilidade é imediata. Com base na pesquisa e nos dados analisados sobre a rotina familiar dos alunos, os pais sentem a necessidade de ver a escola desenvolver um trabalho focado na Educação Ambiental, que proporcione maior envolvimento dos alunos com as questões ambientais e uma abordagem criativa para mantê-los engajados. Dessa forma, reafirma-se a ideia de que a construção da cidadania deve valorizar o meio ambiente por meio da Educação Ambiental, e a escola deve desempenhar um papel fundamental no estímulo e na formação de cidadãos.

É crucial que a escola conte com a participação de outros profissionais nessas atividades, tais como pesquisadores ambientais, biólogos e defensores do meio ambiente que lutam pela preservação. Isso possibilitará que os alunos tenham contato com uma variedade de assuntos, como a extinção de animais, reservas naturais e desenvolvimento sustentável. Ao fazer isso, a escola promove o aprendizado, valorizando o seu papel na sociedade e perante a comunidade em que está inserida, atuando como intermediária do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final, podemos concluir que desenvolver a consciência do ser humano em relação ao meio ambiente, como um lugar fundamental para as futuras gerações exercerem sua cidadania, é o que torna a Educação Ambiental um elemento presente nos currículos. As leituras realizadas durante essa pesquisa nos permitem compreender o importante papel da escola em "educar para a cidadania" e, acima de tudo, o quanto preservar o meio ambiente é essencial para a cidadania. Além disso, também percebemos que a educação ambiental deve estar presente em todos os níveis de ensino, com o objetivo de alcançar todos os alunos em idade escolar. Os professores têm a capacidade de desenvolver projetos ambientais e trabalhar com conceitos e conhecimentos relacionados à preservação ambiental e ao uso sustentável dos recursos naturais. No Brasil,

há uma legislação específica que aborda a educação ambiental.

O Lei número 9.795 de 27 de abril de 1999 trata da educação ambiental, estabelecendo a política nacional de educação ambiental, o que nos fornece ainda mais suporte para abordar esse assunto com os alunos.

Ao longo deste trabalho, também foi percebido que a escola Local da Pesquisa tem se esforçado para lidar com questões ambientais, mesmo que de forma ocasional. O mais importante é que todos estejam conscientes de seu papel na promoção da cidadania. É sabido que não é uma tarefa fácil, pelo contrário, é difícil e constante, mas é preciso considerar que a Educação Ambiental, para ser efetivamente sustentável, requer um processo contínuo de aprendizagem, baseado no respeito a todas as formas de vida, enfatizando valores e implementando diversas ações que contribuam para a formação social do indivíduo e a preservação do meio ambiente.

Neste procedimento, considerando essas ideias sobre o assunto ambiental, nota-se que é preciso uma abordagem pedagógica direcionada para integrar plenamente o aluno, buscando transformá-lo e, por consequência, modificar o ambiente.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. F. Implementação da Educação Ambiental em escolas: uma

reflexão. In: Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Revista Eletrônica do

Mestrado em Educação Ambiental, v. 4.out/nov/dez 2000.

BRANCO, Samuel Murgel. O meio ambiente em debate. São Paulo: Moderna.

2004.

CARVALHO, Rosita Edler. Temas em educação especial. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação

no Brasil. In: FERREIRA, N.(org). Gestão democrática da educação: atuais

tendências, novos desafios. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GRÜN, M. Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária. 2ª Edição.

Campinas: Papirus Editora, 2000.

REIGOTA, M. Desafios à educação ambiental escolar. In: JACOBI, P. et al.

(orgs.). Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências. São Paulo:

SMA, 1998.

_____. O que é Educação Ambiental.São Paulo: Brasiliense, 2006.

SATO, M. Educação Ambiental. São Carlos: Rima, 2002.

TRISTÃO, Marta. A educação ambiental na formação de professores: redes de

saberes. São Paulo – SP: Annablume; Vitória – Es: Facitec, 2004.

TCC Educação Ambiental: O lixo como gerador de bens sociais e ambientais.

Belém – Pará 2008.

TCC Educação Ambiental: Uma questão de sensibilização para uma melhor

qualidade de vida. Belém – Pará 2005.

TCC Educação Ambiental: Uma necessidade para a escola e sociedade de Tomé

Açu. 2004.

EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA: “A FOTOGRAFIA COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM SOCIOCULTURAL E ARTÍSTICA”

GISELE SOARES

RESUMO:

Ao se pensar em Artes Visuais uma gama de possibilidades de estudos pode ser elencada devido a sua complexidade na capacidade de criação artística. Este artigo trouxe como eixo condutor os reparos ocorridos no cenário da Vila de Paranapiacaba que, como patrimônio histórico, teve preservado suas características e aspectos da região, mas passou a ser um interessante centro turístico, conhecido como a vila inglesa de Santo André. A modalidade escolhida é a fotografia e o projeto será trabalhado com alunos do 1º Ano do Ensino Médio. O tema a ser trabalhado é a Educação visual e tecnológica: “A fotografia como recurso de aprendizagem sociocultural e artística- A Vila de Paranapiacaba na ótica do tempo”.

PALAVRAS-CHAVE: Artes Visuais, fotografia, Vila de Paranapiacaba.

ABSTRACT:

When thinking about Visual Arts, a range of study possibilities can be listed due to its complexity in the capacity for artistic creation. This article brought as its guiding axis the repairs that took place in the setting of Vila de Paranapiacaba which, as a historical heritage, had preserved its characteristics and aspects of the region, but became an interesting tourist center, known as the English village of Santo André. The chosen modality is photography and the project will be worked with students in the 1st year of high school. The theme to be worked on is visual and technological education: “Photography as a resource for sociocultural and artistic learning - The Village of Paranapiacaba from the perspective of time”.

KEYWORDS: Visual Arts, photography, Vila de Paranapiacaba

INTRODUÇÃO

O projeto a ser discorrido neste artigo contemplará as artes visuais, pois traz a historicidade, a cultura e a preservação da Vila de Paranapiacaba numa linha de tempo expressiva, onde a apresentação de fotos antigas e atuais comprova a existência do patrimônio histórico, dos marcos iniciais do local como a Vila Ferroviária, adquirida pela cidade de Santo André desde 2002 até os doas atuais.

A fotografia contempla a ação de capturar ondas de luz através de equipamento específico para obtenção de uma imagem. Esse equipamento por sua vez, a câmera fotográfica, é instrumento de trabalho dos fotógrafos que para operá-las, são dotados de estudos e técnicas necessárias para saber usar os recursos da câmera para melhor aproveitamento do objeto a ser fotografado. (SAMAIN, 2005)

Em 1826, o francês Joseph Nicéphore tornou-se conhecido por ser o primeiro a realizar um registro tido publicamente como fotografia, porém a ideia do processo técnico para concepção de uma imagem já vem de muitos anos, com Da Vinci (1558), usando a 'câmera escura' para esboçar suas pinturas. (KOSSOY, 1989)

A fotografia desde os primórdios foi utilizada para registrar marcos da vivência humana e com o passar do tempo passou a ser fator marcante no cotidiano do homem para o registro de momentos e fatos relevantes, seja para recordação de bons momentos em situações casuais, eventos familiares importantes, festas, casamentos, ou seja, como acervo histórico do cenário político e econômico de uma determinada época, ou ainda para estudos étnicos e geográficos, seja para a polícia investigativa que a utiliza como instrumento de pesquisa, seja como simples forma de arte. (VAZ, 2006)

A justificativa do estudo foi elucidar, mediante uma sequência didática, os reparos do cenário da Vila de Paranapiacaba que, como patrimônio histórico, teve preservado suas características e aspectos da região e como de certo modo passou a chamar maior atenção como um atrativo turístico demonstrando possibilidades e sugestões para maior contribuição cultural na atualidade.

A fotografia contempla a ação de capturar ondas de luz através de equipamento específico para obtenção de uma imagem. Esse equipamento por sua vez, a câmera fotográfica, é instrumento de trabalho dos fotógrafos que para operá-las, são dotados de estudos e técnicas necessárias para saber usar os recursos da câmera para melhor aproveitamento do objeto a ser fotografado. (SAMAIN, 2005)

Em 1826, o francês Joseph Nicéphore tornou-se conhecido por ser o primeiro a realizar um registro tido publicamente como fotografia, porém a ideia do processo técnico para concepção de uma imagem já vem de muitos anos, com Da Vinci (1558), usando a 'câmera escura' para esboçar suas pinturas. (KOSSOY, 1989)

A fotografia desde os primórdios foi utilizada para registrar marcos da vivência humana e com o passar do tempo passou a

ser fator marcante no cotidiano do homem para o registro de momentos e fatos relevantes, seja para recordação de bons momentos em situações casuais, eventos familiares importantes, festas, casamentos, ou seja, como acervo histórico do cenário político e econômico de uma determinada época, ou ainda para estudos étnicos e geográficos, seja para a polícia investigativa que a utiliza como instrumento de pesquisa, seja como simples forma de arte. (VAZ, 2006)

Na década de 90, teve origem, nos Estados Unidos, um novo campo de pesquisa denominado de Estudos Visuais, interligando os departamentos de artes, comunicação, antropologia, história e sociologia. Os estudos demonstraram que havia uma densa estrutura multidisciplinar e buscavam hipotetizar a centralização das imagens e a importância do olhar na sociedade ocidental contemporânea. Diversos estudiosos da área da Arte pontuaram que estaríamos vivenciando um pictorial turn ou um visual turn, tendo em vista a importância do visual na era tecnológica em que vivemos, marcada por imagens digitais e virtuais presentes na televisão, em filmes, em games, na internet (o second life é prova disso), em celulares, em iphones, smartphones, entre outros recursos da mídia. (FABRIS, 1997)

Os estudos sobre artes visuais levam a pensar como os diferentes tipos de imagens adentram o cotidiano das pessoas (a visualização de uma época), atrelando as técnicas de produção e circulação das imagens ao modo como são identificados os diferentes grupos e espaços sociais (os padrões de visualidade), propondo um olhar sobre o mundo (a visão), interagindo com a nossa contextualização da realidade trazendo inspiração aos modelos de ação social (os regimes de visualidade). (LEITE, 1998)

De acordo com Knauss (2006, p.87) há duas amplas perspectivas de estudo da arte visual, uma mais restrita, que mapeia a experiência visual da sociedade ocidental no momento atual (marcada pela imagem digital e virtual), e outra de maior abrangência que possibilita uma reflexão sobre diferentes experiências visuais ao longo da história em diversos tempos e sociedades.

Este estudo constitui-se de uma série de observações sobre a relação entre história, fotografia e cultura visual, sem a pretensão de ser exaustivo na revisão bibliográfica, visando dar certas orientações e pistas para pensar o lugar da fotografia no contexto mais amplo dos estudos sobre a imagem.

As imagens acompanham o processo de hominização e de socialização do homem desde a pré-história, elas perpassam a vida e a organização social, ordenando a relação entre os homens e desses com o visível e o invisível. A confecção de máscaras mortuárias e a produção de lápides, desde a Antiguidade, apontam para a relação entre imagem e morte, bem como para a necessidade do homem de afirmar e de prolongar a vida frente a perspectiva de sua finitude.

Debray (1994, p.65) aponta para a função social da imagem ligada à produção de um duplo do morto visando à preservação de sua memória. Os usos políticos da imagem também estão presentes desde os tempos mais remotos, pois de seu controle dependia a legitimidade do exercício do poder.

Quando se fala em artes visuais não se pode esquecer que além das formas tradicionais com a pintura, a escultura, o desenho, à gravura, a arquitetura, o artefato e o desenho industrial essa linguagem inclui também outras modalidades resultantes dos avanços tecnológicos como as fotografias, artes gráficas, o cinema, a televisão entre outros. (KERN, 2005)

Cada uma dessas visualidades tem sua peculiaridade e pode favorecer a realização de uma série de atividades criativas e instigantes na educação em artes visuais requerendo do educador constante atualização sobre os conteúdos e as experiências relacionadas aos materiais as técnicas e as formas visuais. Além disso é preciso considerar as técnicas, procedimentos, informações históricas, produtores, relações culturais e sociais envolvidos na experiência que darão suporte às suas representações, conceitos ou teorias sobre a arte. Tais representações transformam-se ao longo do tempo. (PORTELLA, 2008)

Segundo Mae (1991, p.46), as propostas de ensino de arte pretendem desenvolver a percepção e a imaginação capazes de captar a realidade circundante, desenvolver a capacidade crítica para analisar a realidade percebida e encorajar o processo criativo o qual permite novas respostas a esta realidade até mesmo mudando-a ou transformando- a.

Verdadeiramente assim como está definido no Núcleo Curricular Básico de Multieducação as linguagens artísticas permeiam todas as áreas do saber e precisam ter o seu valor reconhecido como mais uma forma de expressão e linguagem tão importante e necessária contra as outras. A Arte precisa se mostrar significativa por intermédio de experimentação do fazer e do refletir artístico partindo do contexto cultural e histórico de determinado grupo chegando a outros diferentes contextos. (SANTAELLA, 2005)

Considerando o que é disponibilizado nas páginas páginas do museu virtual do projeto Portinari, concebe-se uma proposta investigava de as novas mídias produzem metáforas que contribuem para a prática do ensino da arte. No contexto Educacional

brasileiro o trabalho com a arte dentro do universo Educacional dispõem de recursos e procedimentos que vêm sendo utilizados em larga escala ao longo do tempo em propostas estruturadas com maior ou menor apuro em função de suporte pedagógico que é subsidiar considerando a utilização da utilização da informática. Neste contexto são amplamente utilizados softwares educacionais e hoje em especial acrescenta-se a internet, a fotografia e seus recursos e hipermídia que levam a este contexto a um número ainda maior de elementos capazes de interferir no universo da expressão artística. (PORTELLA, 2008)

Embora não seja esse o ângulo mais específico dessa análise cabe comentar que o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética oferecidos pela arte caracteriza um modo particular de lidar com a sensibilidade, à imaginação e a criatividade. O processo de ensino da arte permite também novas relações entre outras disciplinas do currículo. Entre inúmeras funções cumpridas pelo trabalho com a Arte poderíamos citar a possibilidade de acesso a valores de outras culturas e consequentemente a análise de sua realidade cotidiana, a dimensão social adquirida pelas manifestações artísticas, a compreensão da arte determinando perfis profissionais, e as novas leituras do fazer artístico a luz dos códigos visuais da modernidade. (PORTELLA, 2008)

O objetivo geral deste estudo é reconhecer a fotografia como instrumento de arte visual contemporâneo a partir de sua historicidade, tendo em vista que a mesma modernizou-se com as novas tecnologias, porém sua existência é antiga. Os objetivos específicos são: Analisar a preservação histórica cultural da Vila de Paranapiacaba na ótica da arte visual e da fotografia; Mapear ações em que a fotografia trouxe modernidade as Artes Visuais.

Diante do tema escolhido, a problematização é: Como a fotografia tem sido utilizada na educação junto às novas tecnologias em Artes Visuais?

Este problema de pesquisa será abarcado durante vários momentos do projeto onde os alunos serão levados a questionar o uso da imagem e a utilização da mesma, realizando comparativos de cenários antigos e atuais, de antes e depois e assim perceber como as novas tecnologias possibilitaram resgatar fatos do passado e também captar fatos do presente e prospectar ações futuras.

No andamento da sequência didática esta pergunta retornará aos alunos e terá feedbacks diferenciados ao passo em que experimentam novas situações de aprendizagem junto a fotografia e as correlacionam com a Arte Visual, unindo a teoria a prática.

DESENVOLVIMENTO

Os conteúdos curriculares das Artes Visuais contemplam outras áreas do currículo do Ensino Médio e neste projeto envolverá a História e Geografia também. No contexto das Artes Visuais adentrará as Artes Plásticas trazendo à cena o estudo reflexivo, crítico e analítico sobre Visualidade tendo como conceitos básicos da disciplina a Estética da Imagem, o Texto Imagético e os Elementos de Visualidade

Vivemos numa sociedade de consumo, onde a atuação da mídia como intermediária nos processos de produção e apreciação de imagens é determinante. Faz-se urgente a necessidade de questionarmos com nossos alunos como a visualidade é tratada, utilizada e divulgada nas redes midiáticas, além dos princípios éticos e estéticos e da qualidade que envolvem esses processos."(Multieducação, Artes Plásticas,p.21)

Diante da amplitude da temática, espera-se que as possibilidades não se esgotem; ao contrário, venham possibilitar novas estratégias de trabalho pedagógico, abrindo espaço para projetos diferenciados, que levem a aprendizagem significativa e contextualizada à vivência dos alunos e a rotina escolar, motivando a ações prazerosas do aprender a fazer, que liberte a criatividade, o senso cognitivo, o diálogo e o fazer poético.

Ao trazer para o cotidiano escolar um enfoque mais apurado sobre a imagem, suas implicações, complexidades e desdobramentos adentra-se também numa discussão sobre as produções artísticas numa relação dialógica entre as diferentes culturas, nos diferentes espaços e tempos históricos. Esta possibilidade enriquece e nutre o conteúdo proposto para o currículo de Artes Visuais, valorizando as manifestações artísticas realizadas ao longo da história.

Assim, pensar a prática educativa na perspectiva da leitura de imagens, considerando-as enquanto objetos culturais implica em promover o diálogo entre as diferentes produções imagéticas, refletindo sobre o seu caráter plural e multicultural, sobre os contextos histórico, social, político e econômico de uma sociedade. Possibilita a análise artística e estética dessas composições, o estudo sobre as diferentes categorias de arte, os diferentes suportes e materiais, as técnicas e elementos formais utilizados, os conceitos abordados, as diferentes e possíveis leituras das obras, a biografia dos autores, em suas contribuições histórico-sociais e às Linguagens Artísticas.

Processo de desenvolvimento do projeto

a. Metodologia

Aula prática e expositiva-dialogada; estudo de textos históricos sobre a fotografia e sobre a Vila de Paranapiacaba; pesquisa de campo; estudos dirigidos; discussão de filmes, fotografias, livros e/ou textos; maquetes com matérias recicláveis, pesquisas na Internet; trabalhos colaborativos por meio das redes sociais (Facebook, Twitter, blogs), entre outros.

Apresentação

O objetivo desta sequência didática é abordar à importância a conservação do Patrimônio Cultural Material presente na Arquitetura Histórica da Vila de Paranapiacaba como conteúdo de aprendizagem em Artes Visuais. A educação patrimonial inserida no processo educacional juntamente com as práticas e temas interdisciplinares nas aulas de Artes Visuais, apresentam subsídios para proporcionar ao educando um maior contato com a criação cultural, o fazer continuado da coletividade e estudos sobre o espaço próprio.

Disciplinas envolvidas: Artes Visuais e História

Conteúdo

Estudo do Patrimônio Cultural da Vila de Paranapiacaba no contexto das Artes Visuais.

Objetivos

-Verificar as características do local e sua paisagem na ótica da arte visual;

-Descrever a situação atual do espaço para realização de mostras fotográficas;

- Analisar a conservação do Patrimonio Culltural da Vila de Paranapiacaba;

- Realizar comparativos de como o vilarejo era antes de pertencer ao município de Santo André;

- Promover aos alunos estudo histórico-artístico do local;

- Envolver o aluno com a técnica da fotogrtafia e sua história no campo das Artes Visuais;

- Praticar a ação de fotografar.

Anos

1º Ano do Ensino Médio.

Tempo estimado

Dez aulas.

Duração: Embora a sequência tenha cinco etapas, foram estipuladas 10 aulas. Essa escolha foi feita sabendo que a construção dos conhecimentos pedidos em cada atividade pode levar mais de uma aula.

Desenvolvimento

1ª etapa- Vídeo e história da fotografia no contexto das Artes Visuais (1 aula)

Aula 1- os alunos serão levados a sala de vídeo e assistirão um documentário sobre a Vila de Paranapiacaba

2ª etapa- Vista ao local, observação e registros (2 aulas)

Aula 1- Antes da visita serão realizadas leituras de textos e imagens referentes a Vila de Paranapiacaba utilizando recursos contidos na literatura, web, reproduções de imagens. Também será programada a ficha descritiva, o modelo de entrevista com questionamentos, curiosidades e críticas, para serem feitas aos moradores da vila durante a visita. No “depois” espera-se a escrita de texto e registro visual sobre a visita realizada e conversa sobre a experiência estética realizada.

Aula 2- Visita ao local para mapeamento da região. Visita aos patrimônios históricos como: - Estação ferroviária, Parte alta da Vila de Paranapiacaba, Castelinho, Igreja Bom Jesus de Paranapiacaba, Antigo mercado, Torre do Relógio, Trilha do mirante, entre outros locais importantes do Vilarejo. Durante a visita os alunos farão a entrevista com os moradores e registros numa ficha descritiva e tirarão fotos para realizaram os trabalhos que constarão nas próximas etapas. Os registros dar-se- ão antes e depois da visita.

3ª etapa- Exploração artística (2 aulas)

Construção de réplicas dos patrimônios históricos da Vila de Paranapiacaba através de desenhos para planificação das futuras maquetes, a partir do tema “A Vila de Paranapiacaba como espaço histórico, cultural e artístico”. Para as maquetes, serão usados materiais reciclados. Montagem de ambiente contextualizando os resultados das experiências e aprendizagens deste processo.

4ª etapa- Mostra fotográfica (2 aulas)

Aula 1-Criação de um ambiente em sala de aula com painéis com as fotos que foram tiradas e reveladas pelos alunos com a devida descrição de cada local.

Aula 2- exibição de um painel com fotos da entrevista com moradores e painéis com as respostas coletadas e gráficos com dados obtidos sobre a preservação do patrimônio cultural junto aos moradores. Explanação do grupo de alunos sobre o material exposto.

5ª etapa-Apropriação (3 aulas)

Será realizada a ‘Feira Cultural’ na escola, com a sala-ambiente “Vila de Parana-

piacaba um patrimônio histórico na ótica da arte visual" que será aberta à visitação para a comunidade escolar, tendo alguns alunos como mediadores para esclarecimentos e interação com os visitantes.

6ª etapa- Avaliação- Será realizada de forma contínua acompanhando o andamento diário das atividades até o desfecho final.

b. Recursos humanos e materiais

Humanos: Professor de Artes e História, Alunos do Ensino Médio, Comunidade Escolar, Moradores da Vila de Paranapiacaba, entre outros.

Materiais: máquina fotográfica, vídeos, cartazes, papel fotografia, isopor, massa de modelar, material de reciclagem, canetas hidrográficas, giz de cera, lápis de cor, papel kraft, cola, tesoura, fita adesiva.

c. Avaliação: Será de caráter formativo a fim de dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor, que incitará o aluno a novas questões a partir de respostas formuladas Neste caso é necessário identificar como o professor em especial, vê o processo de avaliação e de que forma utiliza seus resultados na sala de aula como ferramenta de trabalho para o processo de formação do aluno e para a qualificação do ensino.

CONCLUSÃO

Este estudo demonstrou em seu contexto a Vila de Paranapiacaba como cenário de arte histórica e visual diante da imagem e da fotografia onde seu patrimônio, por ter sido tão bem preservado, recebeu importante destaque na cultura contemporânea e na Arte por ser um local de importantes valores a serem retratados. Notou-se também neste estudo que a fotografia tem sido um dos recursos de artes visuais mais utilizados e sofisticados da atualidade devido ao avanço tecnológico desta mídia, onde smartphones, tablets, câmeras de ultimas geração, drones e demais acervos são usados em larga escala para registrar momentos e acontecimentos em tempo real, possuindo uma gama de aplicativos e recursos para aprimoramento da arte no pós-clique.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual. ArtCultura, 2006, Vol. 8, n. 12, p. 97-115.

KOSSOY, Boris. Fotografia e História. São Paulo: Ática, 1989.

LEITE, Miriam Moreira; FELDMAN-BIANCO, Bela. Desafios da Imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas Ciências Sociais. São Paulo: Papirus, 1998.

PLENS, Cláudia Regina. A arqueologia da São Paulo Oitocentista: Paranapiacaba. Annablume, São Paulo, 2006.

SANTAELLA, Lucia. Os três paradigmas da imagem. In: ETIENNE, Samain (org.). O fotográfico. 2ª ed. São Paulo: Editora Hucitec; Editora Senac São Paulo, 2005, p.295-307.

VAZ, Paulo Bernardo (ed.). Narrativas fotográficas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 134p.

JOGOS E PARQUE: ESPAÇO PARA INCLUSÃO

GLAUCY ANNE CARDOSO ARRUDA DOS SANTOS

RESUMO:

As Unidades de Educação Infantil são compreendidas como ambientes acolhedores que fazem parte da primeira infância. A aprendizagem ocorre por meio do brincar, os educadores organizam os espaços para as experiências das crianças. O parque é muito importante na Educação Infantil, por se tratar de um ambiente ao ar livre que promove a sensação de liberdade. Os variados brinquedos do parque, de grande porte e outros inseridos pelos professores, colaboram para o desenvolvimento da coordenação motora, superação e autoconfiança, além de propiciar a socialização e autonomia. Dessa maneira mediante a lei nº 9394/96, que prevê a educação como dever do Estado e da família. Os familiares e os profissionais da educação devem cobrar do Estado os recursos e adaptações necessárias para a educação inclusiva. O Objetivo Geral do trabalho é evidenciar como o parque escolar influencia na aprendizagem e desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. O Objetivo Específico é ampliar a reflexão sobre como o parque pode ser inclusivo para todas as crianças, especificamente, para as crianças com deficiência. A Metodologia se dá pela pesquisa bibliográfica e contou com o depoimento da professora especialista na Educação Infantil e Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Educação Infantil, Inclusão, Parque.

ABSTRACT:

Early Childhood Education Units are understood as welcoming environments that are part of early childhood. Learning takes place through playing, educators organize the spaces for children's experiences. The park is very important in Kindergarten, as it is an outdoor environment that promotes a sense of freedom. The park's varied toys, large and others inserted by the teachers, contribute to the development of motor coordination, overcoming difficulties and self-confidence, in addition to promoting socialization and autonomy. Thus, through Law No. 9394/96, which provides for education as a duty of the State and the family. Family members and education professionals must demand from the State the resources and adaptations necessary for inclusive education. The General Objective of the work is to show how the school park influences the learning and integral development of children in Early Childhood Education. The Specific Objective is to broaden the reflection on how the park can be inclusive for all children, specifically for children with disabilities. The Methodology is based on bibliographical research and counted on the testimony of a teacher specialized in Early Childhood Education and Inclusive Education.

Keywords: Early Childhood Education, Inclusion, Park.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desencadeado pelas observações vivenciadas no cotidiano das escolas e foram feitas consultas em livros e artigos sobre a influência do parque e sua contribuição para a Educação Infantil. Realizamos uma Pesquisa Bibliográfica e um diálogo com a Professora Elisângela Ferreira Costa Americano, professora de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, tendo sido componente do CEFAI – DRE, em anos anteriores.

O parque é muito importante para desenvolvimento integral da criança. É observado que os momentos no parque são de descontração, alegria e negociação, fatores que colaboram para o aprendizado. Por meio das brincadeiras no parque, as crianças são estimuladas a uma aprendizagem lúdica e significativa. Dificilmente as escolas de Educação Infantil possuem parques inclusivos.

Com isso notamos as frustrações e tristezas que as crianças com deficiência são submetidas.

Esse trabalho tem como objetivo, ressaltar a importância do parque inclusivo, do lúdico e das brincadeiras na Educação Infantil, e como a aprendizagem ocorre através das brincadeiras, e como o lúdico intensifica os momentos do aprendizado. O parque precisa ser inclusivo para que todas as crianças possam brincar aprender e se socializarem. O parque deve adequar-se a todos.

Os professores da Educação Infantil, muitas vezes sofrem pela falta de recursos fundamentais para a inclusão, as crianças necessitam de lugares adaptados, com infraestrutura correta para vivenciar momentos de lazer, estes lugares podem ser criados de acordo com o que o Ministério da Saúde solicita em caso de Crianças que se constituem em Público alvo da Educação Especial.

O TRABALHO NO PARQUE INCLUSIVO

Constantemente os projetos, os jogos e os brinquedos devem ser adequadamente adaptados para que todos possam participar. Entretanto as brincadeiras no

parque carecem de maior atenção, pois as adaptações dos brinquedos do parque precisam de maiores elaborações que talvez estejam fora do alcance dos educadores, por isso este trabalho de pesquisa é propositivo.

Sendo assim, os educadores podem criar espaços que atendam melhor todas as necessidades, com brinquedos e objetos adaptados. Por que para todos e não para pessoas deficientes? Pois para acabar com o preconceito é preciso que as pessoas convivam. Entretanto, tudo que é novo ou diferente tende a ser rejeitado, então a partir do momento em que as crianças passam a conviver elas começam a perceber semelhanças e não as diferenças. E por esse motivo a iniciativa de um projeto com mobílias e materiais ao alcance de crianças com deficiência é tão importante.

Para proporcionar momentos de lazer para as crianças Público-Alvo da Educação Especial, são necessários jardins sensoriais que apesar de serem inclusivos são focados na experiência dos sentidos: olfato, tato, visão, audição e paladar. Também podemos oferecer um espaço de recreação infantil, com brinquedos adaptados e que esta adaptação esteja ao alcance da criança e de acordo com sua necessidade. Os brinquedos devem atender aos interesses da criança e reforçar a ideia de ela assumir alguns desafios, com segurança. A criança precisa de desafios para sentir-se estimulada.

Na medida em que a criança cresce, deve ser exposta às novas experiências, brinquedos e brincadeiras naturais da idade. O que vale é que a criança se sinta valorizada pela sua conquista, principalmente, as crianças com deficiência.

No parque, as crianças em geral e as crianças com deficiência devem ter acesso aos brinquedos do parque, outros brinquedos inseridos pelos professores nos espaços (como nos tanques de areia e outros cantos) para que todas as crianças vivam plenamente a sua infância e vivenciem a atividade essencial da infância: o brincar.

POSSIBILIDADES DE TRABALHO INCLUSIVO NO PARQUE, NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É notório que nas escolas de Educação Infantil, a hora do parque é um dos momentos mais aguardados pelas crianças. O parquinho proporciona momentos de descontração, liberdade e prazer, contribuindo para a aprendizagem e socialização das crianças.

Observa-se que na educação infantil as crianças aprendem brincando, e cada brinquedo do parque favorece a aprendizagem. Concordando com a pesquisa de Salla (2011) sobre o educador Henry Wallon, as interações com o meio estimulam a aprendizagem e a afetividade. Wallon mostra que a afetividade é expressa de três maneiras: por meio da emoção, do sentimento e da paixão. Essas manifestações surgem durante toda a vida do indivíduo, mas, assim como o pensamento infantil, apresentam uma evolução, que caminha do sincrético para o diferencial.

De acordo com Elisângela (2020), em seus atendimentos educacionais especializados, no momento do parque, ela tirava fotos, para no dia seguinte mostrar essas fotos para as crianças, pois, segundo esta professora, é bem significativo este momento. E cita que falar para a criança o que vai acontecer antes de acontecer é muito importante para que fiquem tranquilas. De acordo com Elizangela(2020), não é importante ter LIBRAS apenas em sala de aula, e sim em um contexto geral, e toda a escola aprender LIBRAS, porque no momento que a criança precisar ir ao banheiro a comunicação vai acabar, uma vez que deveria haver comunicação por meio da Língua Brasileira de Sinais.

Observa-se que existem profissionais que auxiliam a criança a brincar no parque, mas essas boas atitudes não são suficientes, é necessário que a infraestrutura dos parques seja adaptada, sendo por textura, sons, cores e luzes, que favoreçam a percepção do objeto. Existem intervenções que deverão ser feitas pelas ações governamentais, porém a escola pode realizar mudanças e adaptações planejadas e possíveis.

Existem brinquedos e brincadeiras que podem ser realizadas no Parque:

a música, o canto e as representações de histórias são indicados para qualquer criança, em diferentes espaços.

Vale abusar de máscaras, fantasias, bonecos e super-heróis. A escolha deve ser feita com base no desenvolvimento da criança e não apenas na sua faixa etária. É possível seguir algumas orientações que facilitam a melhor escolha. De acordo com Elizangela (2020), no parque das escolas da Prefeitura de São Paulo, são usadas as concepções que estão presentes nas escolas da cidade de Reggio Emília, pois é levado em consideração que as crianças precisam interagir nos espaços com crianças da mesma idade, de outras idades e com adultos. Ela cita que na EMEI em que leciona tem parque sonoro e brinquedos com madeira, com 4 espaços, e nesta EMEI, foi feita uma assembleia com as crianças e as crianças puderam votar em qual espaço usariam cada dia, e cada professora ficava num espaço, não com sua turma, mas com diversas crianças, para assim acontecer o convívio e a socialização.

Para Elizangela (2020), sempre existe uma possibilidade de aprendizagem em inclusão para as crianças. Elas precisam

percorrer os espaços disponibilizados nos parques, desenvolvendo jogos simbólicos e podem ter um professor de referência. A criança surda, por exemplo, ela precisa ser criança, e o próprio brinquedo faz esta intermediação, o brinquedo auxilia o professor, a criança se expressa vendo outras crianças. Visto que o parque é compreendido como um ambiente de estímulos para a aprendizagem e autonomia, ele precisa ser inclusivo, para a garantia do aprendizado eficaz.

O direito de brincar da criança favorece a descoberta, estimula a curiosidade, ajuda na concentração e desenvolve os músculos das crianças. De acordo com Oliveira (2000), para Vygotsky, a brincadeira deve ser sempre entendida como uma relação imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis. A realização destes desejos não se trata de algo pontual e específico. Trata-se do desenvolvimento das potencialidades humanas.

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA INCLUSÃO

As crianças possuem um mundo imaginário, cujo significado é estabelecido pelas brincadeiras e não pelo objeto real presente. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. O lúdico e o parque inclusivo influenciam no processo de aprendizagem.

De acordo com Vygotsky (OLIVEIRA, 2000), a brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento infantil, pois ela colabora com a interação social e cognitiva contribuindo também para a construção da personalidade.

Cada brinquedo do parque proporciona um estímulo para a aprendizagem. Os educadores precisam intervir nas atividades assim como as famílias e responsáveis também devem oportunizar momentos de brincadeiras. Estruturas grandes que permitem a movimentação no tempo da criança são as melhores. É preciso considerar o acesso aos recursos do brinquedo para garantir que a criança conseguirá utilizar todos os objetos de maneira integral.

Para Elizangela (2020), as crianças com deficiências conseguem chamar a professora para serem atendidas e é fundamental o professor ter considerado os desejos e interesses das crianças, não só por meio da LIBRAS, mas por um olhar atento. Com relação aos cadeirantes no parque, exigem uma acessibilidade arquitetônica do prédio e o apoio de mais pessoas da escola para a locomoção dessas crianças. E a criança cega consegue se locomover porque o professor deve primeiramente levar a ter o tato, depois percorrer o local, colocar uma determinada textura para a criança entender seus limites e onde está pisando, assim a criança vai se apropriando dos espaços. Depois de eliminar as barreiras, segundo Elizangela (2020), o parque é a melhor maneira da criança socializar- se na escola e o professor tem a responsabilidade de ampliar esta aprendizagem.

O processo de inclusão social é uma luta constante das minorias em prol da efetivação do princípio da equidade que garante a todos os cidadãos os mesmos direitos e as mesmas oportunidades, respeitando as diferenças e levando em consideração a diversidade humana e as suas especificidades.

O educador pode contribuir com o bom desenvolvimento infantil, permitindo a criança conhecer e transformar o mundo ao seu redor. Precisa estimular o convívio social, a inclusão, e considerar o desejo que a criança sente por brincar.

O lúdico e o parque inclusivo, junto com as brincadeiras inseridas de forma planejada ao ar livre, são de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança e também para o processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, julga-se ser direito da pessoa com deficiência o livre acesso a todos os espaços assim como qualquer outro cidadão, organizando e oferecendo momentos de total relevância para o desenvolvimento social, intelectual e motor das crianças, colaborando para uma socialização adequada, por meio de atividades em grupos. Quando a escola adequadamente inclui os alunos com deficiências, estimula aos demais alunos o conhecimento por direitos e deveres, essas crianças poderão transformar a sociedade em uma sociedade mais empática, que reconhece a necessidade alheia, buscando melhorias para sua vida e a vida dos outros.

A escola é o lugar privilegiado para a construção e o exercício da parceria e companheirismo oportunizados pelo conhecimento, a aprendizagem ocorre através do meio em que a criança é inserida, sendo assim as escolas de Educação Infantil devem propiciar o aprendizado por meio das brincadeiras e do parque.

De acordo com Rau (2011) é muito importante propiciar às crianças situações de jogos, brincadeiras e brinquedos no parque, para que as crianças se apropriem de maneira lúdica da aprendizagem. Compreendemos que é na Educação Infantil que a criança recebe estímulos para se desenvolverem em diferentes aspectos, como: afetivo, motor, cognitivo, entre outros. Nesta perspectiva podemos destacar a importância da Educação Infantil, como umas das etapas mais importantes para possibilitar que a criança viva plenamente a sua infância.

LÚDICO E POSSIBILIDADES

Para Duprat (2015), às múltiplas pos-

sibilidades do autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limitações. Também se conclui que o lúdico, o parque e as brincadeiras não são apenas um passatempo, mas uma atividade que possibilita e facilita a aprendizagem, que muito mais que importante, brincar é essencial na vida das crianças.

A ludicidade dentro do parque caracteriza-se por sua organização e pela utilização de brinquedos e brincadeiras, com atividades que podem ser tanto coletivas quanto individuais, nas quais a existência de regras não limita a ação lúdica, a criança pode modificá-las, quando desejar, incluir novos membros, retirar e modificar as próprias regras, ou seja, existe liberdade por parte da criança agir sobre ela. Para ajudar a criança com deficiência a brincar, é necessário construir estratégias que atenuem as barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais que possam estar dificultando o seu livre acesso ao ambiente de lazer.

Para Rau (2011), deve-se considerar as características específicas que contribuem para a educação das crianças. As diferentes abordagens pedagógicas baseadas no brincar bem como os estudos de psicologia infantil direcionados ao lúdico e o parque permitiram a construção da criança como um ser brincante e as brincadeiras deveriam ser utilizadas como atividades essenciais e significativas para a Educação Infantil. Portanto, o brincar no parque deve ser valorizado, sendo visto como um meio na Educação Infantil para desenvolver a criatividade e o raciocínio crítico, que ocorre através das negociações que são feitas pelas crianças nos momentos das brincadeiras.

Entendemos que o brincar estimula os fatores físicos, morais e cognitivos, dentre outros e consideramos também que, é importante a orientação do adulto como mediador para que ocorra o desenvolvimento da criança. Neste sentido, é notório que as escolas adotem planejamentos, organizando o brincar como atividades orientadas e livres.

Os brinquedos passaram a ser vistos como base para a atuação do brincar nas escolas, possibilitando assim a obtenção de capacidades e saberes, sendo eles brinquedos pedagógicos e os brinquedos heurísticos, que são brinquedos não estruturados.

A criança deve ser compreendida como um ser em pleno desenvolvimento, é importante que as escolas e os educadores, tomem medidas inclusivas, pois as crianças com deficiências já sofrem por viverem em uma sociedade muitas vezes preconceituosa e desigual. Frequentemente essas crianças não exercem o seu direito de ir e vir, pela falta de adaptações necessárias na sociedade. As escolas precisam ser referenciais de inclusão, sendo necessário reconhecer o parque como um lugar prazeroso e provedor da aprendizagem. O Projeto Político Pedagógico deve propor intervenções para que os objetivos gerais e específicos, que se alcança com as brincadeiras no parque, seja uma realidade para a inclusão das crianças.

Trabalhar com o lúdico e o parque inclusivo é fazer com que a criança aprenda de maneira prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno sente-se feliz e motivado, e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de maneira prazerosa, consigo mesmo e com o mundo. Dessa mesma maneira, ocorre a brincadeira, pois a experiência criativa começa a partir do momento em que se pratica essa criatividade e isso aparece em primeira instância por meio da brincadeira. Contudo, é essencial que o adulto não interfira demasiadamente durante estes momentos, pois as descobertas que ocorrem levam ao amadurecimento, que será importantíssimo para o início de suas atividades cultural e social. É notório que as crianças estejam sempre dispostas a auxiliarem os amigos com deficiência nas brincadeiras. O professor deve provocar situações para a socialização das crianças, porém é importante não interferir muito, permitindo que as crianças façam negociações entre eles, para que os educandos conquistem autonomia.

Para Rau (2011), a escola é reconhecida como ambiente de transformação na vida dos que a frequentam, portanto as escolas devem promover a inclusão, para que as crianças com deficiência, desde a primeira infância, percebam que são cidadãos de direitos e deveres, ou seja, o mesmo direito que toda criança têm de aprender brincando no parque escolar, a criança com deficiência também têm, e a escola deve fazer valer a lei.

Para Duprat (2015), a brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diversas crianças com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papeis a serem representados nas brincadeiras, as crianças têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir daí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano, principalmente as crianças com deficiências.

De acordo com Elisângela (2020), o trabalho educacional inclui intervenções para que os alunos aprendam a respeitar diferenças, a estabelecer vínculos de confiança e uma prática cooperativa e solidária, e as escolas, os pais e responsáveis, precisam cobrar dos órgãos governamentais parques inclusivos. Pois, se é garantido o direito de

a criança com deficiência ser matriculada na rede regular de ensino, também se deve garantir à criança ser incluída em todos os ambientes da escola. Na Educação Infantil, a criança aprende brincando e considerando o parque como um lugar de aprendizagem, a criança com deficiência precisa participar de todas as brincadeiras, pois, se tiver seu processo de educação limitado, sua infância será prejudicada, e suas memórias afetivas serão de exclusão.

A inclusão por meio de jogos e brincadeiras é uma abordagem valiosa que promove a participação ativa de todos, independentemente de suas habilidades ou características individuais. Essas atividades proporcionam um ambiente lúdico e colaborativo, onde a diversidade é celebrada e as diferenças são respeitadas.

Ao planejar jogos inclusivos, é essencial considerar as necessidades e habilidades variadas dos participantes. Por exemplo, adaptações podem ser feitas para acomodar diferentes estilos de aprendizagem, limitações físicas ou sensoriais. Jogos de equipe, como o "Pega-pega adaptado", podem ser ajustados para permitir que todos os participantes, independentemente de suas capacidades motoras, tenham uma experiência positiva.

Outra abordagem inclusiva é incorporar jogos que estimulem o desenvolvimento cognitivo e emocional, como jogos de tabuleiro adaptados ou que incentivem a comunicação não verbal. Essas atividades não apenas promovem a inclusão, mas também fortalecem habilidades sociais, trabalho em equipe e resolução de problemas.

A música e a dança também desempenham um papel crucial na inclusão, oferecendo uma maneira única de expressão. Atividades como "Dança das Cadeiras adaptada" podem ser adaptadas para garantir que todos possam participar ativamente, independentemente de suas habilidades físicas.

Além disso, a tecnologia pode ser uma aliada na criação de jogos inclusivos, proporcionando interfaces acessíveis e opções de personalização. Jogos virtuais podem ser projetados para atender a uma variedade de necessidades, incluindo comandos de voz, controles simplificados e legendas.

É fundamental que educadores, pais e profissionais estejam abertos ao diálogo e à colaboração, ouvindo as necessidades específicas de cada participante e ajustando as atividades conforme necessário. A promoção de um ambiente inclusivo por meio de jogos e brincadeiras contribui não apenas para o desenvolvimento individual, mas também para a construção de uma sociedade mais consciente, respeitosa e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pudemos compreender que o lúdico e o parque inclusivo na Educação Infantil e na educação como um todo, deve nortear as ações pedagógicas, pois as pessoas com deficiência vêm lutando por seus direitos como cidadãos há vários anos, obtendo muitas conquistas no que diz respeito ao processo de inclusão social e isso pode ser comprovado acompanhando os diferentes momentos desse segmento da sociedade vivenciados ao longo da história. Com o lúdico e o parque inclusivo, o educando cria e recria os métodos de abordagem para a apropriação da cultura, que podem possibilitar a aprendizagem. Diante do que foi apresentado, é possível perceber que o aprendizado ocorre de forma progressiva, respeitando as necessidades da criança em seu desenvolvimento inicial, mas para isso acontecer de maneira geral é preciso ser respeitado o documento de Salamanca (1994), que assegura a educação para todos. Falar em Educação significa falar em ser humano.

Todo e qualquer processo educativo precisa considerar o sujeito em sua individualidade, como cidadão histórico-cultural que possui direitos e deveres. O lazer e a recreação são necessidades inerentes ao ser humano, que busca satisfazê-las indo a bares, cinemas, praça, parques, e isso deve ser garantido dentro das nossas escolas. A partir dos resultados demonstrados na pesquisa é possível ressaltar que as ações pedagógicas, rotinas e situações de aprendizagem que envolvem o lúdico e o parque inclusivo terão grande êxito nas escolas, se forem respeitados todos os direitos, disponibilizando recursos para que todos possam ser inclusos dentro do ambiente escolar.

Para que o desenvolvimento integral das crianças em geral e das crianças com deficiência ocorra com sucesso, o parque precisa ser inclusivo. Para o parque incluir todas as crianças com deficiência, devemos identificar os obstáculos nos ambientes, que possam dificultar a locomoção, analisar a estrutura geral das escolas, afim de verificar normas, leis de inclusão e a acessibilidade, tais como inclinação de rampas, corrimãos, piso tátil, destacando as irregularidades quanto à acessibilidade dispostas no programa e proporcionar soluções cabíveis de acordo com leis vigentes e as normas de saúde. A inclusão social tem o papel bastante importante para garantir o que chamamos diretos de todos, mas é visível que o papel da exclusão atinge inúmeras pessoas que possuem alguma deficiência ao se tratar de mobilidade urbana, acessibilidade, acesso educação e até mesmo na discrição e preconceito. Muita gente acha que a limitação está na criança, mas ela está no espaço que não é adaptado para recebê-las, sendo que o brincar é fundamental na vida dos pequenos, pois desenvolve a imaginação, diverte,

atiça a curiosidade, entre outros benefícios. Brincar ao ar livre traz ainda mais vantagens, como o contato com a luz solar e a possibilidade de realização de atividades físicas e não é diferente para as crianças com mobilidade reduzida ou outras deficiências, daí a importância dos parques acessíveis.

Acreditar que a limitação está na criança é um equívoco que ressalta a necessidade premente de espaços adaptados para receber todas as crianças. O brincar é uma ferramenta vital para o desenvolvimento infantil, cultivando a imaginação, proporcionando diversão e estimulando a curiosidade. Quando se trata de brincar ao ar livre, os benefícios se multiplicam, incluindo a exposição à luz solar e a oportunidade de realizar atividades físicas.

Para crianças com mobilidade reduzida ou outras deficiências, parques acessíveis desempenham um papel crucial. Esses espaços adaptados oferecem oportunidades inclusivas, permitindo que todas as crianças participem plenamente das experiências ao ar livre. Rampas acessíveis, equipamentos adaptados e áreas com superfícies adequadas garantem que o ambiente seja seguro e estimulante para todos.

Promover a acessibilidade em parques não apenas beneficia diretamente as crianças com necessidades especiais, mas também contribui para uma sociedade mais inclusiva, onde a diversidade é valorizada e todos têm a oportunidade de desfrutar plenamente do poder transformador do brincar ao ar livre. Essa abordagem reforça a ideia de que a verdadeira limitação reside na falta de adaptação e no acesso inadequado, não na criança em si.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICANO, Elisângela Ferreira Costa. Depoimento por vídeo – aula, no Google Meet, em 09 de setembro de 2020.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.Brasília: MEC/CNE, 1996.

CERTEAU, M de A invenção do cotidiano (1) artes de fazer.3.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes,1998.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca-Espanha, 1994.

DUPRAT, Maria Carolina (org.). Ludicidade na educação infantil. São Paulo: Pearson, 2015.

MÁRCIO, Ferrari 2008, Maria Montessori a médica que valorizou o aluno, nova escola.org. BR.

OLIVEIRA, Marta Kohl, Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento São Paulo: Ed.Scipione, 2000.

RAU, Maria C. T. D. A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica. Curitiba: IBPEX, 2011.

SABINE, Maria Aparecida.; LUCENA, Regina F(NOME COMPLETO). de. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Campinas: Papirus, 2009.

SALLA, (2011) Henry Wallon A importância da afetividade para a aprendizagem significativa (brasilescola.uol.com.br).

SIAULYS, M.O.C. Atividade de Vida Autônoma: essência da vida em Sociedade. Laramara: São Paulo, 2014.

A INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA. DESENVOLVENDO A AUTOESTIMA DE ALUNOS COM TEA

HELOISA EDMILLA NOGUEIRA DA SILVA

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de trazer a luz a discussão a cerca da inclusão da criança com autimo na etapa que compreende a Educação básica, desde a Educação Infantil até o Ensino médio. Mesmo com a complexa variedade de sintomas que podem ser identificados nas crianças com o transtorno do espectro autista observados em alunos da Educação Infantil, é indispensável que os professores estejam atentos e com um olhar sensível para identificar essas possíveis características. Tais características quando identificadas isoladamente ou em conjunto requer uma posição de dialogo entre a família e a escola com a intenção de estimular o desenvolvimento pleno do aluno, sempre priorizando uma visão reflexiva, a fim de oferecer ao aluno possibilidades para todo o seu potencial desenvolvimento. Esta pesquisa busca observar a relação entre as características dos alunos com TEA e os passos que envolvem o processo de inclusão escolar.

Palavras Chave: TEA. Educação Básica. Inclusão.

INTRODUÇÃO

A definição de inclusão não se restringe apenas em alocar o aluno com deficiência na sala de aula, mas refletir a cerca de todo o processo e contexo em que a criança esta inserida e então oferecer condições para que o aluno em contato com a classe regular possa se valer disso e de todos os recursos disponíveis pra se desenvolver fisicamente , quanto intelectualmente.

As mudanças históricas que ocorreram na educação especial brasileira e os processos inclusivos dos alunos com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil vieram para modernizar o pensamento inclusivo e dismistificar a inclusão da criança com TEA.

Ao refletir e promover discussões de como esses processos se desenvolveram e quais são os caminhos disponíveis para facilitar o acesso a eles, tanto a escola como a criança e sua família poderão ser atendidos com a qualidade que se espera.

As instituiçoes de educação infantil, amplamente conhecidas por ser um local de desenvolvimento e aprendizagem infantil, além de promover a diversidade e a concientização social representa em uma etapa importante para o desenvolvimento global da criança.

Refletir a cerca dos processos que envolvem a inclusão nesta etapa da escolarização é possibilitar o desenvolvimento de práticas que contribuem para um trabalho de efetiva inclusão para as crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Levando em consideração que todas as crianças têm o direito e precisam ser incluidas nos processos educacionais regulares não importando quais sejam as suas necessidades de aprendizagem, é dever da escola promover as melhores condições para a inserção das crianças no processo de desenvolvimento escolar.

A escola deve propiciar a criança portadora de TEA situaçoes de socialização e superação do isolamento característico a condição, estimulando a criação de laços afetivos entre o aluno e o grupo, bem como os demais membros do corpo docente.

A inclusão busca superar as limitações e enxerga-las como características próprias do ser humano e não como característica exclusiva das pessoas portadoras de deficiencias, é importante que a visão pedagógica seja voltada as práticas inclusivas .

É indispensável levar em consideração que os alunos com TEA, bem como os demais alunos, possuem características de aprendizagens próprias .

ESTIMULANDO A AUTOESTIMA DA CRIANÇA AUTISTA NO AMBIENTE ESCOLAR.

O estímulo à autoestima, ao autoconceito e a visualizar sua autoimagem deve ser saudável, sem que o senso de competitividade entre alunos chegue a ponto extremo. A motivação é fator imprescindível na infância, já que é através de exercícios e atitudes motivacionais que a criança fará muitas de suas descobertas; e através dessas novas experiências descobrirá o que lhe agrada e o que desagrada, o que lhe incentiva e o que desincentiva, para então, paulatinamente, criar a sua personalidade e firmar sua autoestima.

Desenvolver um bom relacionamento com os que o cercam é o sensato para o equilíbrio sentimental e para que conhecimento e experiências sejam agregados ao ser, que as reunirá para formar sua personalidade, personalidade essa que engloba sua autoestima. A autoestima é reforçada e moldada de acordo com a fase vivida,com os que convivem em seu ciclo social; e está em constante mudança por conta de diferentes situações que são vivenciadas pelo indivíduo.

A mutação da autoestima ocorre desde que se têm meses de vida e se percebe que determinadas atitudes despertam sorrisos dos seus próximos, bem como, outras atitudes geram expressões mais sérias; a tendência é que ao despertar a aprovação alheia, a ação seja repetida, inflando a autoestima da criança. Essa ação (atitude-recompensa) acontece até o vim da vida do ser humano.

A definição de limites, que não sejam exagerados, o não uso do autoritarismo, a não manipulação e o não uso da violência contribuem para a saúde mental da criança, o que diretamente influencia em sua autoestima.

O que é ouvido das pessoas tem peso crucial na infância; sucessos e fracassos são obtidos em qualquer situação; o que definirá o quanto o sucesso e o fracasso terão interferência na vida do ser humano é a reação dos que interagem com o ser, que podem ter opiniões e comentários de reforço positivo, como também podem ser negativos.

As crianças que têm suas características valorizadas pelas outras da mesma idade sentem-se mais adequadas do que ao que não dispõem desses atributos, porque recebem repetidos reflexos positivos do grupo. As crianças cujos interesses e valores discordam visivelmente dos das outras de sua idade provavelmente se sentirão isoladas – e verão a si mesmas como pessoas de menor valor. “Uma defesa é apenas uma arma psicológica contra a ansiedade, o medo, a insegurança ou

a inadequação. Todos nós usamos recursos defensivos em algumas ocasiões”. (BRIGGS, 2002, p. 32).

OS BENEFICIOS DO DESENVOLVIEMENTO DA AUTOESTIMA DAS CRIANÇAS COM TEA.

Para entendermos o significado de autoestima e sua aplicabilidade no conceito escolar, é importante a sua contextualização como sentimento em geral. A autoestima é um sentimento relacionado à harmonia e ao ambiente em que o indivíduo vive.

Muitos creem que sentimentos são abstratos e que podem ser facilmente controlados pela mente, através de exercícios de estímulo. Através de estudos, observações e relatos, percebemos que a autoestima, como os demais sentimentos, existe dentro de todos e expressa quando fatores externos a evocam. É nesse momento que ela sai de seu reduto e é publicamente mostrada.

Tanto no contexto escolar, quanto em outros ambientes e fases que não á infância, a autoestima é um complemento de traços da personalidade do ser (BRIGGS, 2002).

Quando se fala em autoestima é importante não se prender as definições mais comuns, como: valorizar o eu, pensar positivamente e exercer confiança em seus atos, e sim, entendermos que é o reflexo de inúmeros pensamentos que mantemos em nós.

Quando se pensa em autoestima é importante considerar os fatores que a despertam e que podem defini-la, são eles: a opinião acerca de si, valor ou sentimento que tem de si mesmo, adicionado a demais comportamentos que demonstrem confiança, segurança e valor dado a si, principalmente nas relações e interações com outras pessoas (MAIA, 2005).

No caso das crianças ,pensamentos, reflexões e sentimentos são criados a partir do impacto e absorção do que lhe é falado, por isso, a importância da motivação e do estímulo, havendo preparo do profissional que lidará com crianças e cuidados por parte dos demais que convivem com elas.

Nessa fase a aceitação de pensamento e sentimentos é totalmente baseada no que é transmitido à criança, o que molda valores pessoais que serão carregados para o resto da vida do ser.

Desconfio, faz tempo, que adultos sorumbáticos ou ranhetas foram crianças não suficientemente acolhidas e amadas. Sofreram em algum tempo e espaço de suas jornadas a negação do cuidado. E são elas que, dando continuidade às gerações que se sucedem, conduzem adiante a tocha da vida. (MIRANDA, 2005, p. 17)

A importância de como esse sentimento é tratado na infância é percebido na vida adulta, já que a falta de afeto e cuidado podem fazer com que outros sentimentos adormeçam no individuo e que quando maduros, eles tenham indiferença ao comportamento alheio, não se deixando envolver em relações interpessoais e evitando o convívio social, por não saberem lidar com as diferentes personalidades que existem em grupos.

Por ser um sentimento que é externo ligado ao longo da vida da pessoa, algumas atitudes podem ser tomadas para que a autoestima esteja sempre elevada, no caso das crianças, essa construção dá-se através de comportamento com reforço positivo, reconhecimento de ações em relações interpessoais, ensino do auto reconhecimento e da influência que seus atos têm na vida dos que o cercam.

A professora reafirma que ninguém perdeu e que todos ganharam. É oportuno lembrar que a metáfora da condução da tocha da vida, comentada anteriormente, reflete também o essencial papel da educação, visto que é por meio dela que perpetuamos

a vida social e garantimos as condições de luta por uma melhor existência da raça humana. (MIRANDA, 2005, p. 21)

Em contrapartida, se a criança que recebe estímulo positivo tende a repetir seus atos da mesma maneira na tentativa do acerto, a criança que passa por críticas, rejeições e situações onde seja desvalorizada ou sua participação seja indiferente tende a recusar o convívio social, com receio da avaliação alheia de suas atitudes.

A comparação de uma criança com outra gera dúvidas sobre sua capacidade de produção e realização de tarefas, fazendo com que ela desvalorize o que faz e que realize tarefas com desânimo, preguiça, ansiedade, dentre outros que causam impacto negativo na produção, desenvolvimento e convívio social. Esses mecanismos de defesa são gerados a partir das atitudes recebidas e da maneira que são interpretadas pelo ser; é importante o estímulo da aceitação de si próprio, para que não reforcem atitudes passivas das crianças e que não tendam a ser submissas, somente pelo medo de errarem e serem severamente corrigidas.

Reforçar que há aspectos positivos em todas as etapas da vida e em todas as ações realizadas faz com que a autoimagem da criança seja moldada, fazendo com que ela atente-se e amadureça com sua atenção voltada para o afeto e para fazer o bem, pois enquanto ser descobridor de emoções, sentimentos e consequências, a percepção de que é elogiado e de que um simples ato pode influenciar e modificar beneficamente a vida do seu próximo é estimulante na infância. (BRIGGS, 2002, p. 19)

Mais ou menos aos seis anos, a criança se liberta da dependência total da família. A maneira pela qual outras crianças, que não as de sua casa, reagem a ela tornam-se cada vez mais importante. Ela verifica logo que os outros valorizam certas qualidades. E o fato de ter ou não essa qualidade afeta a ideia que faz de si mesma. (BRIGGS, 2002, p. 18)

Bem como algumas atitudes são típicas da criança com autoestima rebaixada, também se podem inserir alguns comportamentos típicos dos que a tem elevada, como exibição constante das atividades que realiza com êxito, papéis ativos no âmbito social em que vivem e tendência a convencer o próximo de que seu ponto de vista e sua opinião são os corretos e são diretos quando expressam seus desejos, sem reprimir o que sentem ou privar seus anseios.

Desta forma, vê-se que a autoestima é a consequência da avaliação feita do indivíduo sobre si mesmo, essa avaliação é criada a partir da resposta dos seus próximos com suas atitudes.

Enquanto função causal e explicativa, a aceitação dentro de seu grupo é ponto importante na construção de sentimentos, haja vista que comentários positivos, além de estimular a tentativa ao acerto, o que faz com que a criança produza e realize suas atividades pensando inconscientemente na consequência que isso terá; uma vez que ser aceito dentro de seu grupo será uma boa sensação, a tendência é a da tentativa frequente de acerto, criando aspirações e exigências a si mesmo (MAIA, 2005).

O ser humano tem necessidade em ser ouvido ,acolhido e valorizado,contribuindo dessa forma,na formação da imagem de si mesmo.

Quando um aluno possui uma visão negativa de si mesmo,ele demonstra através de diferentes comportamentos ,dificuldade em interagir com outras pessoas e expressar seus sentimentos,agressividade ou apatia e por esse motivo alguns educadores consideram o aluno “preguiçoso”, “desatento”, “o aluno problema” ,porém esses comportamentos estão ligados a muitos fatores como: o autoconceito que o aluno faz de si mesmo ,quando não acredita em seu potencial,ao enfrentar situaçoes desafiadoras desanima com os obstáculos, que aparecem em seu caminho. Por isso a escola deve proporcionar propostas pedagógicas e metodologias que fortaleça a autoestima do educando, através da afetividade ,isso deve acontecer logo nos primeiros anos escolares,na infância ,pois é nessa fase que a criança esta construindo sua autoimagem.

A autoestima quando fortalecida ,estimula a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual, o aluno que possui uma boa autoestima,aprende com mais animo e facilidade, e quando encontra obstáculos,possui autoconfiança em vence-los. Enfrenta as novas tarefas de aprendizagens com confiança e entusiasmo,seu desempenho tende a ser melhor. O desempenho bem-sucedido reforça seus bons sentimentos. A cada sucesso alcançado, ele se considera mais competente. Sua capacidade de enfrentar desafios é maior, e mais saudável psicologicamente do que daquele que tem uma visão negativa de si.

A AFETIVIDADE COMO CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM TEA.

O desenvolvimento do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não está baseado apenas em aspectos cognitivos, está ligado também aos aspectos afetivos. Esse desenvolvimento conta com a necessidade do ser humano de ser ouvido, acolhido e valorizado, contribuindo para uma boa imagem de si mesmo. Sendo assim, a afetividade está intimamente ligada à construção da autoestima.

A definição do termo afetividade pode ser vista de diversas formas diferentes: no senso comum, afeto relaciona-se com sentimentos de carinho, ternura e simpatia. Na literatura, a afetividade está relacionada a diversos termos, como emoção, estado de humor, motivação, sentimento, paixão, emoção, personalidade, temperamento, entre outros. Conforme DANTAS (1992), a teoria afetiva de Wallon ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa, quanto do conhecimento.

A teoria da emoção de Wallon pode ser vista como um instrumento de sobrevivência característico da espécie humana, pois se define como um prolongado período de dependência. Os espasmos do recém-nascido não são apenas um ato muscular já que existe bem-estar ou mal-estar tanto no espasmo como na sua dissolução. O choro do bebê, uma função biológica, atua de forma direta sobre a mãe; dando origem aos traços característicos da expressão emocional.

Dessa forma, podemos dizer que as emoções são uma forma de comunicação, o recém – nascido constitui a maneira de relacionar-se com o meio ao qual está exposto, demonstrando assim, seus sentimentos de solidão, fome, tristeza, incômodo, entre outros. À medida que o bebê cresce, essa comunicação emocional vai sendo substituída.

Os primeiros anos de vida da criança são a base para um desenvolvimento saudável de sua personalidade, para isso se faz muito necessário à presença da figura materna, já que ela fornece o primeiro e mais forte vínculo para a criança. No decorrer do desenvolvimento é de extrema importância o contato com diferentes grupos sociais, pois este possibilita a construção do autoconceito da pessoa. O primeiro grupo social que a criança tem contato é a família, representando seu contato afetivo, que pode ser positivo ou negativo, influenciando no futuro dessa criança.

O afeto exerce papel fundamental na atividade humana, prova disso é que sem afeto não há interesse, necessidade ou motivação. A afetividade é uma condição necessária na constituição da inteligência. Sendo assim, é muito importante a valorização do afeto na criança em idade de escolarização, pois isso contribui com a formação da autoestima.

No ambiente escolar, o incentivo de didáticas que incentivam a teoria emocional consegue alcançar bons resultados. No entanto, antes de entrar na escola a criança já tem uma vida cheia de experiências que adquiriu em outras relações sociais. O bom relacionamento com a mãe, especialmente nos cinco primeiros anos de vida, ajuda a criança a construir uma personalidade saudável, pois diante do afeto que dedica ao seu filho, a figura materna ajuda na prevenção de problemas emocionais, refletindo assim em sua personalidade na vida adulta.

Conforme DANTAS (1992, p. 89), a emoção esculpe o corpo, imprime-lhe forma e consistência. Visto isso, podemos notar que adaptação da criança na escola dependerá do grau de relacionamento com a mãe, pois agora terá que se relacionar com um grupo social ampliado. A socialização com outras crianças e professores é uma nova etapa no processo de formação da personalidade da criança, e para que isso ocorra de maneira saudável é necessário que a escola juntamente com os professores propicie um ambiente acolhedor para ela.

Para facilitar essa integração – criança-escola – podemos permitir que a criança leve à escola o objeto que lhe transmita segurança, chamado por WINNICOTT (1988) de objeto transicional, já que muitas vezes esse objeto transmite segurança e ajuda a enfrentar o desconhecido. Ocorre a energização deste, sem que ocorra a substituição da mãe. E aos poucos, a criança se desvincula desse objeto, e passa a se reconhecer como EU.Até o momento muito se falou sobre o afeto propiciado pela mãe à criança. Mas cabe levar em consideração que tanto a falta como o excesso de afeto podem influenciar o processo de aprendizagem, já que a maturidade afetivo-emocional da criança pode definir o caminho do desenvolvimento cognitivo.

De acordo com ARANTES (2002, p. 159) o conhecimento dos sentimentos e das emoções requer ações cognitivas, da mesma forma que tais ações cognitivas pressupõem a presença de aspectos afetivos. Para que isso ocorra o mais natural possível, se faz necessário balancear o clima de segurança tanto em casa como na escola.

O primeiro professor tem enorme responsabilidade sobre a adaptação da criança ao novo ambiente, sendo assim ele não pode estar alheia à vida do aluno, precisa conhecer a família, a rotina que tinha antes de ingressar na escola, para dessa forma entender melhor as barreiras da criança frente ao novo ambiente e a aprendizagem.

É importante também que o professor propicie condições estimuladoras para que a criança

tenha prazer em permanecer no ambiente escolar, por outro lado é necessário que esteja preparado para atender casos de crianças com problemas emocionais oriundos de relações familiares. Conforme SOUZA (2002), a relação entre professor e aluno deve ser mais próxima possível, pautada em partilha de sentimentos e respeito mútuo das diferentes ideias.

Sendo assim, a escola enquanto construtora de diferentes relações deve propi-

ciar melhores condições de aprendizagem capazes de resgatar a autoestima do aluno e levar em consideração os cinco passos para a preparação emocional como afirma GOTTMAN (1997)

Além disso, o professor deve ter muita atenção e sensibilidade para avaliar em seu dia a dia escolar atitudes que comprometem o desenvolvimento cognitivo da criança, como desatenção, falta de concentração, apatia, agressividade, indiferença, entre outros que podem ser indicativos de complicações em fatores emocionais, ou seja, a criança pode ter uma visão negativa de si, demonstrado por comportamento diferente dos colegas. O desenvolvimento intelectual é considerado tendo dois componentes: um cognitivo e outro afetivo que se desenvolvem paralelamente.

No trabalho educativo cotidiano não existe uma aprendizagem meramente cognitiva ou racional, pois os alunos e as alunas não deixam os aspectos afetivos que compõem sua personalidade do lado de fora da sala de aula, quando estão interagindo com os objetos de conhecimento, ou não deixam "latentes" seus sentimentos, afetos e relações interpessoais enquanto pensam (ARANTES, 2002, p. 160).

5. O PAPEL DO PROFESSOR PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA.

É indispensável que o professor tenha ciência do papel que deverá desenvolver quando inicia o processo de inclusão de um aluno com TEA e consequentemente necessidades educacionais especiais.

Antunes (1996, p.56) afirma que a relação professor e aluno devem ser baseados em afetividade e sinceridade, pois:

Se um professor assume aulas para uma classe e crê que ela não aprenderá,então está certo e ela terá imensas dificuldades. Se ao invés disso ,ele crê no desempenho da classe,ele conseguirá uma mudança,porque o cérebro humano é muito sensível a essa expectativa sobre o desempenho.Antunes (1996, p. 56)

A busca pela autoestima de sucesso, também deve ser feita pelo professor,pois como foi dito anteriormente a autoestima desenvolve a autoconfiaça do ser humano ,em vencer novos desafios e todos os dias professores enfrentam desafios em sala de aula, e para vence-los deve ter entusiasmo e acreditar em seu potencial.

Um profissional com as habilidades necessárias tende a oferecer várias oportunidades para os alunos sob suas responsabilidades docente, tendo em mente como cada criança com TEA processa as informações que recebe e quais são as melhores formas de desenvolver suas habilidades sempre levando em conta à singularidade da criança. É importante modernizar a formação de docentes especialistas em Educação Inclusiva, para que eles sejam capacitados para trabalhar com diferentes situações e assim possam desenvolver de forma competente as suas funções.

Deve ser adaptada uma formação inicial não categorizada, abarcando todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas (Declaração de Salamanca, 1994, p. 27).

Para Tiba (1999, p. 65), cuidar é mais que um ato, é uma atitude, portanto abrange mais que um momento de atenção, de zelo e desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, responsabilização e envolvimento afetivo. Por isso, é preciso cuidar da terra antes e depois da semente ser lançada, para que a planta possa crescer florescer e dar bons frutos.

CONCLUSÃO

A escola tem papel indispensável na observação diagnóstica do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) pois trata-se do primeiro lugar de convivência social da criança fora de sua casa, é o local onde a criança apresentará maior dificuldade em adequar-se às regras sociais de convivência pois esse é um ponto de grande dificuldade para um autista.

O aluno com TEA depara-se com uma série de dificuldades ao chegar na escola, esses processos passam a fazer parte do cotidiano da escola de um modo geral, preocupar-se em fortalecer os vínculos e estimular a independência através do desenvolvimento da autoestima da criança mostra-se atuações eficientes para melhorar a adaptação e, assim, diminuir os impactos decorrentes da adaptação escolar.

É importante também adaptar as atividades previstas no currículo para que as atividades possam ser desenvolvidas pelo autista, tendo em vista que essa criança deve fazer parte do contexto das atividades e da rotina da sala de aula. Observa-se que as adequações das atividades curriculares acontecem para tornar possível o acesso às habilidades constantes no currículo regular de ensino.

Para efetivar e estabelecer o víncuo e a cumplicidade entre escola família promovendo a inclusão de fato, o espaço escolar deve ser um ambiente acolhedor e que proporcione confiança e vínculo, tanto entre a equipe escolar e a criança quanto com sua família, a fim de promover uma interação de qualidade entre educadores e família a fim

de que possam desenvolver uma parceria visando o desenvolvimento pleno das potencialidades do aluno.

Quando a criança está envolvida em seu trabalho, ou faz algo inédito que mereça ser celebrado por toda classe, ela tem seu pregador movido em direção ao arco-íris e se o bom desenvolvimento continuar, ela vai em direção à estrela. Lá ela receberá o reconhecimento pelo seu esforço e todos os colegas de classe e professor, se alegrarão pela conquista da criança.

As crianças precisam sempre ser estimuladas a investigar, descobrir e interagir com as coisas e pessoas ao seu redor. Tais fatores só favorecem a autoestima do aluno que se sente cada vez mais valorizado na escola. O professor a escuta, responde-lhe suas indagações e o faz sentir como parte de todo o processo de aprendizagem.

No entanto, não somente o professor, mas também o espaço físico precisa estar preparado; promovendo essa atmosfera instigante de que o aluno precisa. A sala de aula deve ser o espaço seguro e ao mesmo tempo favorável para que a criança se desenvolva sem entraves.

Outro fator de destaque, é que diferentes atividades favorecem os diferentes tipos de aprendizes que temos em uma sala de aula. Temos que levar em consideração os diferentes estilos de aprendizagem que nossos alunos têm. Tal organização da sala bem como a disposição de atividades que englobem diferentes necessidades, favorece a autoestima dos alunos que não são obrigados a desempenharem as mesmas tarefas se sentem consequentemente bem-sucedidos e realizados quando trabalham adequadamente naquilo que querem e que se sentem à vontade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Robério. As emoções como elementos facilitadores da aprendizagem. Web Artigos.

ARANTES, Valeria Amorim. A afetividade no Cenário da Educação. In: OLIVEIRA, Marta Kohl; SOUZA, Denise Trento; REGO, Teresa Cristina (org.) Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002. p.159-174

ASSIS, Simone Gonçalves. Labirinto de espelhos: a formação da autoestima na infância e na adolescência. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004. 207p.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. Aprender e ensinar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BRANDEN, N. O poder da autoestima. São Paulo: Editora Saraiva,1997

BRIGGS, Dorothy Corkille. A autoestima do seu filho. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 251 p. Criança feliz: o desenvolvimento da autoconfiança. São Paulo: Martins Fontes, 1986. 212p.

GOBITTA, Monica; GUZZO, Raquel Souza Lobo. Estudo Inicial do Inventário de autoestima (SEI) – Forma A. Psicologia: Reflexão e Crítica. Campinas, 15 (1), p.143-150. 2002.

HUMPHREYS, Tony. Autoestima a chave para a educação de seu filho. São Paulo: Ground. 2001.

Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da- inclusao-do-aluno- autista#:~:text=A%20inclus%C3%A3o%20da%20crian%C3%A7a%20com%20TEA%20deve%20estar%20muito%20al%C3%A9m,desenvolvimento%20de%20uma%20crian%C3%A7a%20au tista.> Acesso em: 17 de set. de 2022.

O estudo da afetividade na formação da autoestima da criança na educação infantil. Disponível em: https://monografias.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/o-estudo-afetividade-na- formacao-autoestima-crianca-na-educacao-infantil.htm .> Acesso em: 15 de Abril de 2024 DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 20 de set. 2022.

RESUMO

Desde os primórdios da humanidade, quando os seres humanos adquiriram a capacidade de se comunicar, a arte de contar histórias tem sido uma das principais formas de transmitir conhecimento às gerações futuras. Mesmo diante do cenário atual repleto de avanços tecnológicos, é difícil imaginar como era a vida naquela época, mas podemos conhecer um pouco sobre ela por meio das tradições orais. À medida que o tempo passou, a humanidade evoluiu e a escrita foi inventada, seguida por inúmeras outras invenções que nos trouxeram à era atual, altamente informatizada. Nesse contexto, o ser humano tem sido cada vez mais substituído por máquinas e equipamentos. Infelizmente, muitas vezes optamos por trocar conversas em encontros com amigos por interações em redes sociais. Essa mudança de comportamento tem impactos negativos, já que perdemos a essência das conversas presenciais, a troca de experiências, a conexão humana genuína. As redes sociais podem oferecer uma forma de comunicação instantânea, porém também podem distanciar as pessoas, criando uma ilusão de conexão sem a profundidade e a intimidade que os encontros pessoais proporcionam. É importante lembrar a importância das histórias e da comunicação face a face. O ato de contar histórias, de ouvir atentamente e de compartilhar experiências pessoais é uma maneira valiosa de manter viva a tradição oral e fortalecer os laços entre as pessoas. Precisamos encontrar um equilíbrio saudável entre o uso das tecnologias e a valorização das interações humanas reais, para que não percamos a riqueza das histórias que moldam nossa cultura e nos conectam como seres humanos.

Palavras-chave: Comunicação; Cultura; Equilíbrio;

INTRODUÇÃO

A narração de relatos é uma prática ancestral que remonta aos primórdios da humanidade. Era uma forma de as pessoas compartilharem suas vivências, transmitirem saberes e estabelecerem laços sociais. Com o tempo, a narração de histórias passou a ser utilizada também como uma ferramenta pedagógica. Ela pode auxiliar as crianças a desenvolverem a linguagem, a imaginação e a criatividade. Além disso, pode contribuir para que elas aprendam sobre distintas culturas e compreendam o mundo ao seu redor.

Existem inúmeros benefícios em relatar histórias para crianças. Ela pode auxiliar a:

Promover o desenvolvimento linguístico: as crianças adquirem novos termos e expressões ao escutarem narrativas. Elas também aprendem a empregar a linguagem de maneira mais inventiva e expressiva.

Estimular a imaginação: as histórias transportam as crianças para universos novos e fantásticos. Elas auxiliam as crianças a estimularem sua imaginação e criatividade.

Aprender sobre distintas culturas: as histórias podem apresentar às crianças diferentes culturas e perspectivas. Isso pode auxiliar as crianças a compreenderem o mundo ao seu redor e se tornarem mais tolerantes e compreensivas.

Fomentar o pensamento crítico: as histórias podem auxiliar as crianças a desenvolverem seu pensamento crítico. Elas podem levar as crianças a refletirem sobre os valores e as mensagens presentes nas narrativas.

A narração de histórias é uma ferramenta poderosa que pode trazer benefícios significativos às crianças. É uma forma divertida e envolvente de aprender e crescer.

Aqui estão algumas sugestões para relatar histórias às crianças:

Selecione relatos adequados à idade e ao interesse das crianças;

Utilize uma linguagem simples e compreensível;

Estabeleça contato visual com as crianças e exprima-se com emoção;

Recorra a recursos visuais, como ilustrações, objetos e melodias, para tornar as histórias mais envolventes;

Estimule a participação das crianças na história, formulando perguntas e solicitando que elas adivinhem o que ocorrerá a seguir.

A narração de histórias é uma atividade prazerosa e recompensadora que pode trazer benefícios significativos às crianças. Caso você seja um adulto, considere relatar histórias às crianças presentes em sua vida.

Pennac (1993) afirma:

A criança continuaria a ser um bom leitor se os adultos ao seu redor alimentassem seu entusiasmo em vez de testar sua competência, se estimulassem seu desejo de aprender em vez de impor o dever de recitar, se o acompanhassem em seu esforço

sem se contentar em esperar para ele. Ao virar da esquina, se concordassem em perder as tardes em vez de tentar ganhar tempo, se fizessem o presente vibrar sem brandir a ameaça do futuro, se se recusassem a transformar o que era um prazer em uma tarefa difícil, se alimentaram esse prazer até. Será transmutado em dever, se esse dever se sustentar na gratuidade de qualquer aprendizado cultural, e eles próprios recuperarão o prazer dessa gratuidade. (p. 13)

Considerando que as contradições são uma realidade e que muitas vezes são usadas para questionar nossas crenças, não compartilhamos da crença no valor da contação de histórias, da leitura de histórias e do aprendizado da leitura e escrita.

Segundo Zilberman & Lajolo (2005), as histórias e os livros que lemos na infância permanecem em nossa memória, e as lembranças ressurgem quando permitimos seu retorno. Coelho (1995) afirma que uma história não termina quando chega ao fim, ela permanece na mente da criança, alimentando sua imaginação criativa. Além disso, ele destaca que a contação de histórias não é apenas uma atividade lúdica, mas também trabalha as emoções, a socialização e a atenção dos envolvidos.

Nesse contexto, ressalta-se a importância contínua da leitura, especialmente no ambiente escolar. No entanto, isso não significa negar a relevância e as contribuições de diferentes espaços e contextos.

COMO CONTAR HISTÓRIAS

Acredita-se que a arte de narrar histórias, quando aplicada de forma organizada no ambiente escolar, desempenha um papel significativo no desenvolvimento do interesse pela leitura e escrita entre crianças e adolescentes.

Moraes (2012, p.17) ressalta que o contador de histórias, como agente, possui várias decisões a tomar em relação ao processo de adaptação e ao momento de contar a história. Essas decisões incluem convidar os ouvintes a se envolverem e descobrirem a história, criar um ambiente propício, estabelecer tanto o cenário real quanto o imaginário, fazer alterações na voz, entre outros aspectos que caracterizam a magia e o encantamento.

Contar histórias é uma forma poderosa de conectar as crianças com os livros e o aprendizado. Quando um professor conta uma história, ele cria uma experiência envolvente e significativa para os alunos.

Segundo Batista (2007), o professor deve se posicionar de maneira agradável e confortável ao contar uma história. Ele também deve organizar as crianças de forma que todos possam ver o contador. Isso ajuda a criar uma sensação de cumplicidade entre o contador e os ouvintes, o que pode ajudar a despertar o interesse e o engajamento.

A contação de histórias também pode ajudar as crianças a desenvolver sua imaginação e criatividade. Quando as crianças ouvem uma história, elas são convidadas a visualizar o cenário, os personagens e os eventos. Isso pode ajudá-las a desenvolver suas habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas.

Além disso, a contação de histórias pode ajudar as crianças a aprender sobre diferentes culturas e perspectivas. Quando as crianças ouvem histórias de diferentes partes do mundo, elas podem aprender sobre diferentes formas de vida e diferentes maneiras de ver o mundo.

Por fim, a contação de histórias pode simplesmente ser uma ótima maneira de as crianças se divertirem. Quando as crianças ouvem uma história, elas podem relaxar e deixar sua imaginação correr solta. Isso pode ser uma ótima maneira de desestressar e aproveitar o tempo livre.

Em conclusão, contar histórias é uma atividade valiosa que pode trazer muitos benefícios para as crianças. Os professores que contam histórias podem ajudar as crianças a aprender, crescer e se divertir.

Dentre as pesquisas identificadas, Leiria (2011), Souza (2010) e Rivoire (2012) apontam uma preocupação central: a importância da formação contínua visando a constante sensibilização do professor em relação à contação de histórias, à leitura, ao conhecimento das obras literárias e de seus autores, bem como às relações que permeiam a arte de narrar histórias.

Conforme Leiria (2011), a prática de narrar histórias em sala de aula requer consistência e continuidade. Trata-se de uma atividade formativa que é essencial para estabelecer o apreço pela arte de ouvir e participar de rodas de contação, uma prática que está sendo negligenciada ou silenciada. Segundo a pesquisadora, aprender essa arte está ligado ao compromisso contínuo de aprendizado e empenho no exercício desejado.

A pesquisa em análise ressalta a necessidade de aprimoramento na arte de contar histórias, especialmente diante do contexto altamente persuasivo e tecnológico, que demanda constantemente a atenção das crianças. É mencionada a importância de buscar novas técnicas e referenciais com formação específica.

Seguindo essa linha de raciocínio, Rivoire (2012) destaca a importância do professor buscar diferentes abordagens para despertar o interesse das crianças pela lei-

tura, evitando tornar a contação de histórias algo rígido. É essencial que o professor traga suas contribuições baseadas em experiências cotidianas. Contar histórias é contagiar a criança, é se apropriar da história e reconstruí-la a partir de sua realidade e vivências.

Dando destaque ao que foi discutido, enfatizamos o papel crucial do professor. Segundo Souza (2010), o professor, como contador de histórias, desempenha o papel de formador de futuros leitores. Nessa posição, é fundamental despertar a imaginação e a fantasia dos estudantes por meio das histórias, permitindo que eles participem, aprendam e desenvolvam a habilidade de reconstruir a narrativa, tornando-se protagonistas de sua própria jornada. O gosto pela leitura só será cultivado quando o professor conseguir estabelecer uma conexão significativa entre o texto e o leitor.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E SEUS CAMINHOS

A narração oral é uma forma de comunicação que existe há séculos. Ela é capaz de compartilhar experiências humanas como nenhuma outra forma de comunicação, cativando ouvintes de todas as idades. À arte de contar histórias teve origem nos primórdios da humanidade, por meio da tradição oral, e se intensificou na Grécia Antiga e no Império Árabe.

No século XXI, estamos presenciando um ressurgimento da arte da narração oral, tanto por parte dos contadores tradicionais quanto dos profissionais. Isso se deve ao fato de que a narração oral é uma abordagem eficaz para promover a leitura e a contação de histórias.

As histórias contadas oferecem inúmeras oportunidades para expandir nossos horizontes, estimular a criatividade e cultivar habilidades essenciais, como a capacidade de ouvir e praticar a escuta ativa, que são fundamentais para diversos processos cognitivos.

A contação de histórias é uma prática ancestral que atravessa os tempos, e os caminhos que ela percorre são diversos e fascinantes. Desde os tempos primordiais, quando nossos antepassados se reuniam ao redor do fogo para compartilhar suas experiências e transmitir conhecimentos, até os dias atuais, em que a tecnologia nos permite explorar novas formas de contar histórias, essa arte tem evoluído e se adaptado às necessidades e contextos de cada época.

Um dos caminhos da contação de histórias reside na tradição oral, em que narradores habilidosos usam sua voz, expressões faciais e gestos para cativar o público. Nessa forma mais clássica, a história ganha vida através da voz do contador, que transporta os ouvintes para mundos imaginários, despertando emoções e estimulando a imaginação.

Outro caminho é a contação de histórias por meio da escrita, em que os contos são registrados em livros, revistas ou outros suportes escritos. Nessa forma, as histórias podem ser apreciadas individualmente, permitindo que cada leitor crie suas próprias imagens e interpretações. A leitura silenciosa nos leva a uma jornada íntima e pessoal, em que somos os protagonistas da história.

Com o avanço da tecnologia, surgiram novos caminhos para a contação de histórias. A era digital trouxe consigo os audiolivros, podcasts e plataformas de streaming, que permitem que as histórias sejam acessadas a qualquer momento e em qualquer lugar. Agora, é possível ouvir um contador de histórias em seu próprio smartphone ou tablet, mergulhando em narrativas envolventes enquanto realizamos nossas atividades diárias.

Além disso, a contação de histórias também encontrou espaço nas telas, com filmes, animações e séries que adaptam e reimaginam contos clássicos e histórias originais. Essas produções audiovisuais proporcionam uma experiência visual e sonora única, transportando o público para cenários deslumbrantes e dando vida aos personagens.

Outro caminho interessante é a contação de histórias em espaços públicos, como praças, parques e bibliotecas. Eventos como festivais de contação de histórias reúnem contadores profissionais e amadores, que compartilham suas narrativas com o público, criando um ambiente de interação e conexão. Esses espaços se tornam verdadeiros centros de encontro, onde pessoas de diferentes idades e origens se reúnem para ouvir e contar histórias.

Os caminhos da contação de histórias são infinitos, pois ela se adapta e se reinventa de acordo com as necessidades e interesses de cada época. Seja por meio da tradição oral, da escrita, da tecnologia ou dos espaços públicos, a contação de histórias continua encantando e cativando pessoas de todas as idades, transmitindo conhecimento, cultivando a imaginação e fortalecendo os laços sociais. É uma arte que nos conecta com o passado, nos envolve no presente e nos inspira a criar um futuro repleto de histórias fascinantes.

Desde o nascimento, interagimos com os outros e assimilamos ativamente os sinais, o que nos permite aprimorar nossos conceitos e conhecimentos. Quanto mais histórias as crianças ouvirem e quanto mais interagirem com adultos, melhor será para seu desenvolvimento, pois é por meio da interação com os outros que elas aprendem e

crescem.

Quando as crianças leem por prazer, isso contribui para o desenvolvimento de funções cognitivas superiores e do pensamento abstrato. Através da leitura e da contação de histórias, é possível explorar e aprender sobre diversos conteúdos educacionais, compreender o mundo ao nosso redor e adquirir conhecimentos de maneira divertida e prazerosa.

A narração oral é uma ferramenta poderosa que pode ser usada para promover a aprendizagem, a criatividade e o desenvolvimento humano. Ela é uma forma de comunicação que remonta à antiguidade e, paradoxalmente, permanece extremamente relevante nos dias de hoje. É uma arte que deve ser preservada e valorizada.

Segundo Busatto (2003),

Os contos de fadas tomaram conta da Europa a partir do século XII e foram registrados por alguns ilustres conhecidos, como o francês Charles Perrault (1628-1703), que reuniu contos da tradição oral e editou um livro intitulado “Contos da Mãe Gansa”. Na Alemanha os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, conhecidos como os Irmãos Grimm, publicaram os contos colhidos da boca do povo, principalmente de uma camponesa chamada Katherina Wieckmann. A maior parte dos contos que fazem parte do primeiro livro da dupla, Contos para Crianças e para o Lar, foram contados por ela. (BUSATTO, 2003, p. 23- 24).

Busatto (2003) também menciona que um dos contos mais famosos é o de João e Maria, coletado da cultura popular pelos irmãos Grimm. Da Grécia, temos as Fábulas de Esopo, uma coleção de contos traduzida por La Fontaine. Esopo, um fabulista grego que viveu por volta do século VI a.C., contribuiu para o acervo da literatura infantil clássica. Décadas depois, no século XIX, o dinamarquês Hans Christian Andersen trouxe os Eventyr (168 contos publicados entre 1835-1877), que incluíam clássicos como O Soldadinho de Chumbo, O Patinho Feio, A Roupa Nova do Rei, A Pequena Sereia, A Vendedora de Fósforos e A Rainha da Neve, entre outros, que continuam encantando crianças ao redor do mundo até hoje. Andersen buscava transmitir padrões comportamentais que deveriam ser adotados pela nova sociedade em formação e também pretendia demonstrar a ideia de que todos os seres humanos devem ter direitos iguais.

A arte da contação de histórias amplia o universo da literatura, despertando o interesse pela leitura e estimulando a imaginação ao construir imagens mentais. Narrar uma história sempre será um exercício de renovação da vida, um encontro com possibilidades, com o imaginário e o desafio de, em todas as circunstâncias, criar um desfecho de acordo com cada leitor/ouvinte.

Busatto (2003) indica que, para os povos do Oriente, o conto oral era mais do que um simples estilo literário para entretenimento. Eles reconheciam que os contos continham o conhecimento e as ideias de um povo, e que por meio deles era possível transmitir condutas, resgatar valores e até mesmo curar doenças. De acordo com Busatto (2003, p. 17), os povos orientais "acreditavam no poder curativo do conto, e em muitas situações, a prescrição era ouvir um conto e refletir sobre ele". Assim, o conto atuava como uma forma de reestruturar o desequilíbrio emocional que causava o distúrbio físico, exercendo um verdadeiro poder terapêutico sobre a pessoa.

O conto oral, seja ele um conto de fadas, um mito, uma lenda ou uma fábula, encanta por nutrir a imaginação e dar mais brilho e vida ao mundo interior. O conto é uma das formas de expressão artística mais democráticas, e nunca terá o mesmo efeito em diferentes pessoas que o ouvem, pois é a história de vida de cada indivíduo que determinará as cores e a música com as quais ela ressoará. O período em que a oralidade predominou foi longo. A jornada desde a articulação dos primeiros sons até a invenção da escrita deixou uma marca profunda no percurso humano.

No Brasil, a tradição oral tem suas raízes nas "rodas de causo" que se formavam após o jantar, nos galpões das fazendas, nas varandas cobertas das casas, nos quintais ao redor da fogueira, ou até mesmo nas calçadas. Foi nessas ocasiões que o contador de histórias, geralmente um visitante, narrava para o grupo de ouvintes uma história interessante, seja ela baseada em eventos reais ou imaginários. Assim, o conto se estruturou como uma forma literária que ainda serve de base para o conto moderno.

No livro de Busatto (2003), é mencionado que Câmara Cascudo apresenta contos autenticamente brasileiros, como os personagens do folclore nacional, Caipora e Curupira, criados pelos povos indígenas que habitavam o Brasil na época da chegada dos portugueses. Cascudo relata que o personagem Curupira foi mencionado pelo Padre José de Anchieta em uma de suas cartas.

Os contos populares atuais diferem daqueles que foram transmitidos pela tradição oral. A transposição desses contos para a escrita implicou em certas adaptações, uma vez que a narrativa oral, além da ênfase e entonação, era acompanhada por outras formas de linguagem, como gestos corporais e mímica, que variavam de contador para contador e são irreproduzíveis na escrita.

Ao iniciar a narrativa, o contador de

histórias tradicionalmente utilizava a expressão "era uma vez... foi um dia... em tempos que já passaram". Essa forma inicial remetia os ouvintes ao passado e sinalizava a transição do mundo real para um mundo irreal, o da fantasia, onde tudo é possível. Esse mergulho no imaginário culminava com a fórmula final: "...e viveram felizes para sempre".

No século XXI, a narração oral ganha uma nova dimensão ao ocupar o espaço digital. Ao abordar a performance do contador nessa era tecnológica, é necessário mudar o foco, compreender e aceitar outras perspectivas e paradigmas de aprendizado e apreciação dessa arte. Isso nos leva a acreditar que o conto da tradição oral é uma das expressões culturais mais autênticas da humanidade. Conhecer sua provável origem é apenas uma curiosidade, pois o conto se adapta ao contexto em que é narrado, como afirma Busatto (2007, p. 28): "como um camaleão, o conto se adapta às cores e tons de cada povo, de cada contador que o narrou". O conto da tradição oral é um retrato da magia e do encantamento, uma incrível criação da mente humana que tem se propagado ao longo do tempo.

Ler um livro, em geral, é uma ação solitária, mas ler em voz alta é uma ação solidária, isso é o que faz um ledor ou leitor público. A expressão leitor público não é muito comum em terras brasileiras, podendo ser definida como aquele que lê para um público em voz alta, sendo uma única pessoa ou um grupo. Diferencia-se do narrador, pois apresenta o texto na íntegra, sem digressões ou adaptações (BORTOLIN, 2014, p. 218)

Conforme Cavalcanti (2004), valorizar as narrativas orais é uma maneira de compreender a jornada humana, que superou as barreiras do tempo e dos novos meios de produção. Mesmo que essas histórias tenham sido compiladas por pesquisadores e impressas para publicação, é sabido que elas continuam sendo transmitidas pela tradição oral de geração em geração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte de contar histórias é uma das mais antigas e poderosas que existe. Ela tem o poder de nos transportar para outros mundos, de nos fazer experimentar emoções que nunca sentimos antes, e de nos ensinar sobre nós mesmos e sobre o mundo ao nosso redor.

Quando uma história é bem contada, ela nos envolve de uma forma tão profunda que esquecemos de tudo o que está acontecendo ao nosso redor. Nos entregamos à história e nos deixamos levar pela magia do mundo que está sendo criado diante de nossos olhos.

A magia das histórias está em sua capacidade de nos fazer sonhar. Ela nos permite escapar da realidade por um tempo e nos aventurar em mundos que são diferentes do nosso. Nos faz esquecer dos nossos problemas e nos concentrar no prazer da história.

As histórias também nos ensinam sobre nós mesmos e sobre o mundo ao nosso redor. Elas nos mostram diferentes perspectivas, nos ajudam a entender diferentes culturas e nos ensinam sobre o bem e o mal.

A arte de contar histórias é uma arte poderosa que pode nos fazer sonhar, nos ensinar e nos encantar. Ela é uma arte que tem o poder de nos transformar.

As histórias são um presente que nos é dado pelos contadores de histórias. Elas são um lembrete de que a magia ainda existe, e que o mundo é um lugar cheio de possibilidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fada. Rio de Janeiro: paz e Terra, 2002.

BORTOLIN, Sueli; ALMEIDA JÚNIOR, Osvaldo Francisco de. Mediação da leitura para leitores-ouvintes. Perspectivas em Ciência da Informação, v.19, n.1, jan-mar, 2014, p.207- 226. Disponível em http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/1537. Acesso em 04 ago. 2023.

BORTOLIN, Sueli; ALMEIDA JÚNIOR, Osvaldo Francisco de. O mediador de leitura. Revista Eletrônica Infohome. 2007. Disponível em https://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=302. Acesso em 04 ago. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/98). Brasília, 1998.

BUSATTO, Cléo. A arte de contar Histórias no século XXI: tradição e ciberespaço. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2007.

BUSATTO, Cléo. Contar & Encantar: pequenos segredos da narrativa. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CAMPOS, Fernanda Rodrigues. A Contação De Histórias Na Constituição De Autoria: Papel & Parceria. Trabalho de Conclusão de Curso. Porto Alegre – RS, 2011, 65f.

CAVALCANTI, Joana. Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica. São Paulo: Paulus, 2004. PENNAC, D. Como um romance. Barcelona: Anagrama. 1993.

A IMPORTÂNCIA DO CONTO DE FADAS NA ALFABETIZAÇÃO

IOLANDA DOS SANTOS CORRÊA BERNARDINO

RESUMO

Este trabalho objetivou destacar a importância dos contos de fada, da literatura infantil e da contação de histórias na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental para o desenvolvimento integral da criança, bem como para despertá-la para o interesse, o gosto e o prazer de ler, auxiliando no letramento e na alfabetização. É importante para a formação de qualquer criança ouvir histórias, pois suscita o imaginário infantil, estimula o intelecto e a formulação de hipóteses, desenvolvendo, assim, o seu potencial e suas habilidades. Para alcançar os objetivos almejados foi utilizada a pesquisa bibliográfica e os autores Adriana Maricato (2006), Celso Sisto (2005), Cláudia Capello et al. (2008), Fábio Henrique Nunes Medeiros e Taiza Mara Rauen Moraes (2007), Fátima Miguez (2003), Fanny Abramovich (2009), Graça Paulino e RildoCosson (2004), Laura Sandroni e Luiz Raul Machado (1987), Nelly Novaes Coelho (2000) e PCN: Língua Portuguesa (1997) e outros.

Palavras-chave: literatura infantil; contação de histórias; letramento e alfabetização.

INTRODUÇÃO

O conto de fadas é uma arte que remonta desde os primórdios da humanidade. Podemos considerar que é uma das mais antigas formas de expressões do ser humano, em que ele pode expressar sentimentos, emoções, experiências e transmitir as culturas através das gerações.

Ao se contar uma história para uma criança, a sua curiosidade é estimulada, sua imaginação desperta, ela constrói ideias e expande seus horizontes. Através de uma história, ela pode vivenciar situações que vão ajudar a resolver conflitos e criar novas expectativas.

Bettelheim (2009) diz que as histórias representam de forma imaginativa, aquilo em que se consiste em o processo sadio de desenvolvimento humano. Uma história é antes uma obra de arte, e por isso, tem um impacto psicológico positivo sobre a criança.

Quando contamos uma história para uma criança, trabalhamos a emoção de uma forma lúdica que educa e informa. A criança consegue desenvolver a capacidade cognitiva no cérebro de uma forma mais abrangente, fornecendo elementos para a imaginação, estimulando a sua capacidade de observação e ajudando-a a expressar suas ideias.

Para o professor da educação Infantil, o ato de contar uma história é um excelente instrumento de trabalho. Ele abre um novo caminho na aprendizagem da criança e consequentemente estimula que essa criança seja um futuro leitor.

O objetivo geral deste estudo é incentivar a literatura, transmitir valores que determinem atitudes éticas e melhorar a convivência no ambiente escolar.

Com esse trabalho pretende-se apontar a importância de usufruir de um momento lúdico entre professor e aluno, criar um habito de ouvir histórias e estimular o respeito ao contador, e a reflexão por meio das histórias, do ambiente em que se vive, sua conduta, suas ações

Nessa pesquisa, vamos falar sobre a importância das histórias infantis. Em seguida, iremos falar sobre a contação de histórias, sua história, seu desenvolvimento e a sua relação com a Educação Infantil e com o desenvolvimento da criança e, por fim, falaremos dos melhores métodos, habilidade e recursos que o professor pode utilizar.

Sabemos que a infância é o período de vida decisivo para a constituição da personalidade e por consequência da história de cada um. Com a infância bem cuidada, teremos adolescentes e adultos mais equilibrados, integrados afetivo, intelectual e socialmente. As histórias vão agir nessa formação pelo seu aspecto lúdico, ajudando no desenvolvimento intelectual e despertando o interesse pela leitura, estimulando a imaginação. O desenvolvimento comunicativo e interacional é estimulado.

Sendo assim, pretende-se ratificar a importância da contação de histórias na Educação Infantil, fazendo com que a criança entre no mundo da imaginação, aprendendo e construindo conhecimentos que serão referencias e bases para toda a sua vida.

HABILIDADES PARA O LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO ATRAVÉS DO CONTO DE FADAS

Qual o segredo dos melhores contadores de história? Ler muito. Ler tudo, ler com calma, saboreando cada palavra. Assim, ao repassar o que foi lido, cada emoção lida será transmitida pelas palavras. O segredo é transmitir a mesma emoção da leitura nas palavras que serão ditas. Sem pressa, com calma, criando uma cumplicidade entre o contador e o ouvinte, não apenas repetindo o que leu ou ouviu. Quando existe essa harmonia, a criança sente que tem espaços

para se envolver.

Para contar uma história – seja qual for – é bom saber como se faz. Afinal, nela se descobrem palavras novas, se entra em contato com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes. Capta-se o ritmo, a cadência do conto, fluindo como uma canção... Ou se brinca com a melodia dos versos, com o acerto das rimas, com o jogo das palavras... Contar histórias é uma arte... e tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declaração ou teatro... Ela é o uso simples e harmônico da voz. (ABRAMOVICH, 1989, p.18)

Ao se contar uma história, Abramovich (1989) diz que é uma arte, não se pode apenas pegar o livro sem nenhum preparo. Se isso acontece, a criança logo percebe que o professor não está familiarizado com o que ele está dizendo. E se ele não está familiarizado, corre o risco de no meio da história se perder, pronunciar algo errado, fazer pausas no momento errado e muitos outros erros que irão prejudicar o interesse da criança na história.

Sendo assim, ao se contar uma história, o professor tem que conhecer muito bem o assunto que está contando. Só assim ele poderá se envolver bem com o tema, vivendo e se emocionando com o que foi lido e está sendo repassado. O tom de voz é também muito importante. A voz clara, agradável, no tom correto, alternando de acordo com a situação e os personagens, irão fazer toda a diferença para a criança que está ouvindo, incentivando-a a imaginar e recriar na sua imaginação o que está sendo dito, de uma forma mágica. A emoção deve ser dosada para que o exagero não prejudique o entendimento da história.

Abramovich (1989), Coelho (2002), entre outros, destacam que o professor tem que repassar toda a emoção da história para as crianças. É fundamental que o ouvinte possa sentir toda a emoção, e, para isso, o professor tem que ler todo o texto antes de conta-lo, para não correr o risco de ter que improvisar e acabar com toda a magia. Ao se contar a história, o professor tem que estar preparado para dizer os nomes específicos que o autor colocou na sua obra, entonar e variar as vozes e dar o efeito necessário para a fantasia que o autor criou. Haverá palavras que não são utilizadas normalmente, e expressões que podem criar diferentes interpretações nas crianças.

É importante não somente a escola ter o espaço necessário para a contação de histórias, como também estender esse hábito para o âmbito familiar.

Deixar as crianças levarem um livro para casa, para ser lido junto com seus familiares, é um fato que deve ser considerado. As crianças desde muito pequenas podem construir uma relação prazerosa com a leitura. Compartilhar essas descobertas com seus familiares é um fator positivo nas aprendizagens das crianças, dando um sentido mais amplo para a leitura. (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCN – Brasil, 1998, p135).

Outro fator importante para a contação de histórias é levar em consideração a faixa etária da criança que está ouvindo. Coelho (2000) enfatiza que a literatura deve ser apresentada a criança com textos adequados a sua faixa etária. É importante que os livros sejam adequados a idade da criança, que abordem o seu cotidiano, para que a criança perceba a relação entre o mundo real e o mundo das palavras.

Se a criança for ler a história, o livro deve ter ilustrações para que ela possa acompanhar o desenvolvimento da história. Repetir a história também é um recurso muito valido já que mantém a atenção e o interesse da criança, principalmente na fase pré-leitura que vai dos três aos seis anos. A primeira vez que a história é contada, tudo é novidade. A partir da segunda vez, ela passa a procurar os detalhes da história, já que já sabem o que vai acontecer. A imitação de sons e diálogos, além das repetições também desperta nas crianças a vontade de participar da história repetindo e imitando as vozes e sons diferentes.

Quando o professor conta uma história, se usarmos uma história de conto de fadas, o “Era uma vez” cria um mundo de encanto e magia, levando a criança a imaginar personagens fantásticos.

O espaço em que a história vai ser contada é muito importante. Ele deve ser acolhedor, preparado de acordo com a faixa etária e as necessidades da criança que irá ser o ouvinte. Ela deve se sentir confortável, acolhida, e se sentir livre para circular pelo local e falar livremente. Para que a história seja marcante e envolvente na vida da criança, o professor deve trabalhar diferentes formas e materiais. Fantoches, encenações, utilizar acessórios adequados para caracterizar o personagem e teatros são importantes recursos para que a criança se sinta como um personagem da história. A narrativa deve ser sempre simples, clara e leve em consideração os interesses da criança para despertar nela a curiosidade e a imaginação.

A IMPORTÂNCIA DE OUVIR HISTÓRIAS

Segundo Abramovich (1995), as histórias são de vital importância para a formação das crianças e início da sua aprendizagem em ser um leitor. Os contos são instrumentos importantes que abrem as portas da inteligência, do desenvolvimento intelectual, ético, estético, da sensibilidade e contribui

muito para a formação integral dos pequenos. Desenvolver o interesse e o hábito pela leitura é um processo constante e se começar cedo, pode ser muito mais fácil, pois se a criança tiver contato com os livros e perceber o prazer que a leitura produz, maior será a probabilidade de ela tornar-se um adulto leitor.

Ah...como é importante para a formação de qualquer criança, ouvir muitas, muitas histórias...Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo. (ABRAMOVICH, 1995, P.16)

A criança é um ser único e, diferente do que diziam os pensadores antigos, é completa, individual e pensa, sendo capaz de expressar seus sentimentos, ideias e desejos. Desenvolve-se ao ser estimulada e a contação de histórias possibilita colocar a criança em confronto consigo mesma para distinguir o real do imaginário, ou seja, as crianças utilizam as situações vividas em cada história para tentar compreender o mundo a sua volta.

Portanto ao ouvir histórias a criança pode ter as suas curiosidades respondidas e conseguir encontrar ideias para responder outras dúvidas. É importante para o desenvolvimento infantil que a criança descubra por si mesma como resolver problemas, sendo uma pessoa capaz de conhecer e aprender para poder participar desde mundo cada vez mais complicado e cheio de desafios.

As histórias são excelentes ferramentas de trabalho na tarefa de educar e vários motivos existem para isso: as crianças gostam muito; levam a uma empatia com os alunos; a variedade de temas é inesgotável; pouca exigência de recursos materiais para sua aplicação; os vários aspectos educacionais contidos nas histórias que podem ser focados. (DOHME, 2005, P.16)

Com a criança pequena pode-se observar que elas desenvolvem a oralidade, ampliam o vocabulário e a prática de recontar a história para os outros. Além da linguagem oral podemos trabalhar muitas outras áreas do conhecimento como movimento, matemática, arte, natureza e sociedade e formação pessoal e social. As crianças podem ser incentivadas a criar um desenho ou fazer uma pintura, representar algum personagem dentro de uma história, dançar, cantar, expressar-se, enumerar ou fazer imitações que possam ter relação com elementos do texto como personagens, espaço etc.

De acordo com Priolli (2008, p.18), a leitura deve começar ainda quando são bebês, porque mesmo não entendendo todo o enredo de uma história, eles percebem diferentes dimensões das linguagens oral e escrita, pois são diferentes da fala do dia a dia, e isso é importante em seu desenvolvimento. A imagem deve ter predomínio absoluto, afirma Gregorin Filho (2009, p. 45), pois na primeira fase de construção do leitor, quando ainda não tem competência para decodificar a linguagem escrita, o indivíduo inicia o reconhecimento da realidade que o rodeia principalmente pelos contatos afetivos e pelo tato. Com livros de imagem ele consegue reconhecer cenas, tomar contato com alguns elementos estruturais da narrativa, como o espaço, personagens e tempo.

O PAPEL DO PROFESSOR NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Como visto no capítulo anterior as crianças precisam ser apresentadas às histórias desde pequenas. E nesta idade em que é difícil a concentração a pessoa que conta precisa gostar das crianças, amar as histórias e estar bem preparada para que possa trazer a magia, estimular a criatividade, roubar a atenção e possibilitar que o momento seja sempre esperado, gostoso e marcante. O que acontece na maioria das vezes é um despreparo e interesse do educador e quando a criança se distrai, não presta atenção ou mostra uma postura de má vontade, o professor acaba por gritar com ela quebrando o encanto e talvez desmotivando para sempre o interesse pelos livros.

Para contar uma história - seja qual for - é bom saber como se faz. Afinal, nela se descobrem palavras novas, se entra em contato com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes.... Se capta o ritmo, a cadência do conto, fluindo como uma canção...Ou se brinca com a melodia dos versos, com o acerto das rimas, com o jogo das palavras...Contar é uma arte...e tão linda! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro...Ela é o uso simples e harmônico da voz. (ABRAMOVICH, 1995, p.18)

Coelho concorda que contar histórias é uma arte e que depende de uma tendência inata, mas que pode ser desenvolvida. Para isso é necessário muito estudo, preparação, dedicação, muita leitura e criatividade aliados, e um gostar muito, tanto de literatura, quanto de crianças e reconhecer a importância das histórias para elas.

Abramovich ao compartilhar seus sentimentos sobre a leitura diz que ler sempre significou para ela "abrir todas as portas para entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens.... sempre foi maravilha, gostosura...prazer insubstituível..."(1995, p.14). Para um grupo de crianças que ainda não sabe ler percebemos a grande responsabilidade do professor para fazer com esses momentos possam ser tão significantes e prazerosos como explica

a autora.

Então quando se vai ler uma história para a criança, não se pode fazer de qualquer jeito, em cima da hora, sem planejamento, pegando o primeiro livro que aparecer na frente. Porque quando iniciar a leitura pode transparecer que não está familiarizado com alguma palavra, ou muitas, ou com sua pronúncia. Pode-se assustar com palavrões ou algumas falas que aparecerem no desenrolar das páginas, atrapalhar-se com nomes dos personagens ou lugares, fazer respiração em lugares errados e quebrar a sequência das ideias do autor.

No pensamento de Abramovich, o perigo não é só errar na leitura das palavras. Pode-se atrapalhar com o conteúdo da história, a relação entre os personagens, mentiras que podem ser colocadas, preconceitos que podem passar. As crianças pequenas logo perdem o interesse se a professora começa a gaguejar e lê ou conta a história sem emoção. Mas se ela criar um clima de encantamento, dando pausas, criando intervalos, sussurrando quando preciso ou levantando a voz, falando mansinho, imitando ruídos, respeitando o tempo para a criança imaginar, visualizar seus personagens.

A pessoa que conta a história tem que transmitir confiança, motivar a atenção. Já desde o início da contação é preciso chamar a atenção, pois se não a criança se desinteressa desde o começo. Para isso precisa conhecer o que vai ler, e também conhecer suas crianças. Se são muito pequenas pode-se acostumá-las com uma música para chamar a atenção para o momento da contação, ou criar um lugar na sala com tapete ou algo especial. Os livros devem ser mais curtos e ter muitas imagens. Se são um pouco maiores pode-se usar algumas frases de impacto para iniciar e também para encerrar.

Importante também é mostrar que o que a criança ouviu está impresso num livro e que ela pode voltar a ele quantas vezes quiser. Para isso deve ter um lugar onde os livros fiquem de fácil acesso, onde ela possa escolher o que quer, manusear, virar as páginas de seu jeito, mesmo que pule algumas, olhar as gravuras, identificar personagens, falar da imagem e contar do seu jeito.

A criança precisa começar desde cedo a criar um vínculo de amor com os livros. Se toda vez que pega algum, alguém fala que não pode, que vai rasgar e estragar, ela vai achar que é algo proibido.

O educador deve tomar cuidado para que todos esses momentos que envolvem livros e histórias sejam significativos. Tudo deve ser planejado e com frequência e não utilizar a literatura somente quando não se tem mais nada o que fazer.

Contar histórias deve ser então um momento significativo na rotina das crianças e o uso de outros recursos pode ajudar os pequenos a mostrar mais interesse, já que o manuseio de alguns objetos pode trazer para o mundo concreto aquilo que antes estava somente no imaginário ou restrito a algumas imagens. Segundo Coelho (1995), é fundamental saber escolher o recurso a ser utilizado. As formas de apresentação devem ser alternadas e definidas, dependendo do local e circunstâncias. Os fantoches são um exemplo de recursos e é muito apreciado tanto pelas crianças como pelas professoras.

O professor então é parte primordial no processo de incentivar a criança a gostar de histórias e posteriormente vir a ser um leitor. Para isso precisa gostar muito das crianças e do que vai ler, conhecer o texto com antecedência, utilizar a voz dando entonação, intensidade e pausa quando necessário. Deve criar rituais, lugares especiais, um clima agradável, conversar sobre o momento, buscar recursos diferenciados, não gritar com as crianças quando esta interromper a narração. O trabalho com a literatura infantil deve ser diário e nenhum educador deve evitá-lo, mesmo que haja insegurança. Se existir o desejo e a crença que o livro pode trazer alegria e satisfação para a criança além de trazer conhecimento e instrução, a atividade de contação pode ser desenvolvida e aprendida um pouco a cada vez.

No Brasil não temos tradição cultural no que diz respeito à leitura. Vivemos numa sociedade que valoriza, desenvolve e estabelece pouco as práticas de leitura. Essa realidade é confirmada pelas condições do desenvolvimento histórico e cultural do país, pois a leitura como atividade de atualização e prazer sempre esteve restrita a uma minoria que teve acesso à educação formal e ao livro.

Como a maioria dos brasileiros em geral, professores também têm dificuldades para manter o hábito de leitura e, portanto, não são leitores freqüentes. Essas dificuldades são por várias razões e não são irrelevantes: falta de tempo, falta de oportunidade, de ordem financeira e uma formação ruim como leitor.

O desafio das redes de ensino que assumem a tarefa de fazer da escola um lugar de formação de leitores é, em primeiro lugar, fazer com que os professores passem à categoria de leitores e as estratégias não são muito diferentes das que são utilizadas com os alunos, ou seja, é preciso oferecer livros e criar momentos para que a leitura seja praticada de forma prazerosa e significativa.

Hoje já existem políticas de distribuição de livros para as escolas para acesso de alunos e professores como o Plano Nacional Biblioteca da Escola. Os docentes, também, podem ser incluídos como público alvo das atividades que são pensadas, originalmente, para os alunos, como, por exemplo, a

visita de um escritor à escola. Nesse caso o professor é, ao mesmo tempo, interessado, parceiro e beneficiário dessa atividade. Para tanto, é preciso, também, abrir espaço nas rotinas escolares para que o docente tenha oportunidade. Portanto, o professor poderá, assim, perceber a importância da leitura em sua vida.

A dificuldade de acesso ao livro é para os professores como para muitos brasileiros, uma questão permanente. As características do mercado de livros com sua dificuldade de distribuição, como a falta de livrarias em muitos municípios e o preço relativamente alto do livro, somados aos baixos salários dos docentes, ajudam a aumentar o número de professor não-leitor.

Importante repensar políticas para essa situação do professor não-leitor como a semelhante ao vale-cultura criado pelo Ministério da Cultura, como por exemplo, um vale-livro.

A questão da formação de leitores pressupõe uma análise do contexto brasileiro no que diz respeito à falta de condições políticas, sociais e econômicas capazes de promoverem o acesso à leitura e a formação de leitores brasileiros. Quanto a esse problema, Sandroni e Machado (1987) se colocam:

Os pais que leem, aqueles que já têm eles mesmos o hábito de leitura desenvolvido, podem estar tranquilos quanto ao fato de que seus filhos serão bons leitores. Sabemos, no entanto, que em nosso país eles são minoria. Por motivos diversos, principalmente de ordem econômico-social, a maioria de nossa população não lê. Assim, a escola torna-se o local possível, embora não o ideal dado o seu caráter obrigatório, onde se pode incutir na criança ou no jovem o hábito de ler. (SANDRONI e MACHADO, 1987, p. 11).

O processo de formação de leitores deve estar vinculado a situações e experiências que despertem o seu gosto e prazer pela leitura. Percebe-se, então, a importância que esses vínculos entre leitor e textos literários significam para o desenvolvimento de práticas leitoras. Essas práticas são motivadas pelos vínculos culturais e sociais locais que o indivíduo vai estabelecendo progressivamente em função de seus modos e contextos de vida.

Muitos professores brasileiros não tiveram a chance de construir uma história como leitores. A realidade de grande parte de nossos docentes está bem longe disso porque muitos não tiveram oportunidade de acesso a obras literárias em casa e nem construíram práticas sociais de leitura. Pode-se observar, no que diz respeito às primeiras histórias de leitura de diferentes leitores, que o ambiente é importante como gerador dessa prática no que tange ao sentido que atribuímos à leitura e que definem o perfil de leitores.

É difícil para um professor que não lê despertar o gosto pela leitura em seus alunos. Se a criança já vem de uma família que não lê e encontra na escola uma professora na mesma situação, essa professora não saberá como estimular a leitura.

Becker (2006) tem vasta experiência na formação de professores e diz que não é suficiente disponibilizar acervos de livros e espaços de leitura como bibliotecas e clubes de leitura. "A professora deve ser envolvida em práticas de leitura, entrando em contato com outros professores leitores, participando de grupos de estudos, frequentando cursos, fazendo trabalhos, encontrando espaços de leitura nas salas de aula e nas escolas". Segundo ela, tendo essas vivências, os professores poderão perceber a importância da leitura em suas vidas, avaliar se são leitores ou não e construírem-se como leitores, tentando formas de acabarem com suas histórias de não-leitores.

Para Rosana (2006), os programas de formação de leitores devem levar em conta que a leitura do professor não é a mesma das crianças, é preciso conhecer o perfil do professor, saber o que ele lê de fato. Os acervos para professores devem ser diversificados, com leitura informativa: jornais, revistas periódicas, textos científicos sobre educação e literatura. "O professor precisa conhecer o universo simbólico da Literatura Brasileira e Universal", diz ela.

O professor precisa ter uma concepção clara de leitura para formar alunos leitores. "Todo professor tem que ser um leitor entusiasmado para poder transmitir aos alunos a paixão de ler" (MIGUEZ, 2003, p.15). Se o professor não tem o gosto pela leitura, dificilmente despertará o interesse dos alunos pelo prazer de ler.

Muitos professores não tiveram oportunidade de se tornarem leitores em sua fase de escolarização por não terem tido, também, professores leitores. As condições salariais ou de trabalho, pouco ou nenhum tempo para ler são fatores que contribuem para o professor continuar sendo um não-leitor.

Portanto, se os professores não forem leitores, é quase impossível compartilhar com seus alunos os mistérios, os encantos, os prazeres que o maravilhoso mundo dos livros pode oferecer. Toda criança tem o dom de se deixar encantar e por isso o professor deve ser um encantador, um mediador de sonhos. Precisa provocar nos alunos a curiosidade que os fará se apaixonar pelo mundo dos livros. É preciso que conheçam a natureza da literatura, as obras, os autores, que reconheçam e saibam selecionar textos que irão agradá-los.

Para transformar o professor em um

agente disseminador de boas práticas leitoras, o importante é saber que nunca é tarde para começar uma trajetória como leitor e ampliar ainda mais o conhecimento sobre os livros.

CONCLUSÃO

As atuais condições socioeconômicas da família que levam os pais a trabalharem fora de casa por muito tempo, não facilitam às crianças momentos de prazer e aconchego para ouvirem histórias contadas por algum de seus entes queridos.

Ouvindo histórias as crianças fazem relações do que acontece nelas com fatos do seu cotidiano e isso permite que tenham uma melhor e maior compreensão do mundo em que vivem e, portanto, mais possibilidades de atuarem na sociedade de maneira independente, crítica e reflexiva.

As histórias agem como verdadeiras lições de vida para as crianças, pois falam do próprio ser, do ser herói e da sua jornada. Quando ouvem ou leem uma história, sentem-se personagens dela. Dessa maneira vão dando sentido às suas vidas e podem enxergar, através do conto, suas próprias histórias.

Os contos são produções da coletividade. Os conflitos oriundos dessas narrativas são os mesmos que permanecem na história da humanidade desde sempre. São temas presentes na criação do mundo e nas suas transformações. A criança pode viver através das imagens simbólicas dos contos e isso a ajuda a fortalecer mais o seu ego para lutar por seus objetivos.

A literatura infantil e a contação de histórias, se bem trabalhadas, contribuem muito para o desenvolvimento de habilidades que são importantes para a vida pessoal e escolar das crianças. Portanto é uma prática que, indiscutivelmente, deve ser utilizada pelos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Contar e ler histórias implica em desenvolver todo o potencial crítico da criança, pois através da história ela é levada a pensar, a questionar e duvidar, compreendendo que ela também está desenvolvendo sua oralidade.

Os benefícios da contação de histórias são reconhecidos como um importante auxiliar na formação das crianças, na compreensão dos significados e no desenvolvimento do gosto pela leitura.

È importante aproveitar o gosto que a criança tem pelas histórias para estimulá-las no desenvolvimento das aprendizagens e não utilizar o livro apenas como ferramenta pedagógica.

O professor deve fomentar o imaginário infantil com histórias bem escolhidas, que atendam os interesses dos alunos, com vocabulário rico e diversificado. O professor pode perceber, então, a criança viajando em seus sonhos e fantasias, onde a imaginação vai além, fazendo com que a aprendizagem aconteça de forma lúdica, natural e espontânea. Portanto, a contação de histórias na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental é fator didático muito importante.

Na escola, a contação de histórias pelo professor de forma expressiva e que provoque encantamento, estimula o gosto e o prazer de ler nos alunos. Sendo assim, contando histórias durante a sua prática educativa, o professor atua como um agente formador de alunos leitores e leva-os a se tornarem responsáveis e independentes na construção de seus conhecimentos. Mas, para formar alunos leitores e dividir com eles todo o encantamento que uma história pode proporcionar, o professor deverá ser, também, um leitor.

Através da pesquisa feita e dos autores pesquisados, foi possível verificar que a literatura infantil e a contação de histórias na educação infantil e nos anos iniciais proporciona ao aluno o despertar para as artes, para o gosto e o prazer de ler, o desenvolvimento da leitura e da escrita facilitando a construção de conhecimentos, bem como o seu desenvolvimento biopsicossocial, tornando-o um cidadão pleno.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

BAMBERGER, Richard. Como incentivar o hábito da leitura. São Paulo: Ática, 2000.

BARCELLOS, Gládis Maria Ferrão; NEVES, Iara Conceição. A hora do conto: da fantasia ao prazer de ler. Porto Alegre: Sagra, 1995.

BETTELHEIM, Bruno Psicanálise dos contos de fadas. Paz e Terra S/A, 2009.

BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA, Ester C. de Souza (Organizadoras). Ler e Escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011 (Coleção Língua Portuguesa na Escola, 2).

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução n.1, aprovado em 07/04/1999b.

BUSATTO, Cléo. Contar e encantar – pequenos segredos da narrativa. Petrópolis:

Vozes, 2003.

_____. A Arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço. Petrópolis: Vozes, 2006.

CAPELLO, Cláudia et al. Literatura na formação do leitor. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2008.

COELHO, Betty. Contar histórias - uma arte sem idade. São Paulo: Atica, 1999.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. Panorama históricjo da Literatura Infantil/Juvenil. São Paulo: Atica, 1991.

CRAYDY, C. e KAERCHER, G. Educação Infantil, pra que te quero? Porto Alegre, Artmed, 2001.

GARCIA, Walkiria et. al. Baú do Professor. Belo Horizonte. Fapi, 2003

GREGORIN FILHO, Jose Nicolau. Literatura Infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

MEIRELLES, Elisa. Literatura, muito prazer. Revista Nova Escola. São Paulo, n.234, p.48-57, Ago/2010.

MIGUEZ, Fátima. Nas artimanhas do imaginário infantil. 3. ed. Rio de Janeiro: Zeus, 2003.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Língua Portuguesa. 3.ed. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 2001.

A INCLUSÃO DA CRIANÇA DEFICIENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DA LUDICIDADE

JAQUELINE DA SILVA CARVALHO

RESUMO:

Este trabalho de pesquisa intitulado “a inclusão da criança deficiente na educação infantil através da ludicidade”, aplica-se em um estudo feito a partir de uma vivência do lúdico em sala de aula, onde a educação especial é parte integrante do empreendimento educacional total, não uma ordem separada. Em qualquer sistema escolar, a educação especial é um meio de ampliar a capacidade do sistema para atender às necessidades educacionais de todas as crianças. A função da educação especial deve ser a participação na criação e manutenção de um ambiente educativo total adequado para todas as crianças. Os órgãos públicos devem assegurar que um contínuo de colocações alternativas, que vão desde programas regulares de classe para ambientes residenciais, esteja disponível para atender às necessidades de crianças com excepcionalidades.

Palavras-chave: Lúdico. Educação. Inclusão.

INTRODUÇÃO

O ato de brincar não é nem de longe um privilégio dos tempos modernos. Essa atividade sempre fez parte do cotidiano das crianças. Partindo desse pressuposto o trabalho visa fomentar a importância da atividade lúdica para o favorecimento da inclusão e o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais na escola regular, onde o mesmo passa a ser visto com funcionalidade e um aliado aos professores no que diz respeito a orientar os alunos portadores de necessidades especiais.

A brincadeira é prazerosa para toda criança e proporciona a integração dos alunos referidos, tornando o espaço escolar um ambiente acolhedor, lúdico e divertido, propício para a inclusão.

Ao professor, enquanto agente de transformação social, cabe identificar o papel lúdico na inclusão como um recurso viável e eficaz na aprendizagem desses alunos.

O objetivo geral do estudo foi analisar o papel do lúdico como recurso importante para inclusão dos alunos com necessidades especiais em escola regular. Os específicos nortearam em discutir a contribuição do lúdico no processo ensino – aprendizagem; refletir o papel do professor e a importância de valorizar o lúdico na escola para favorecer a inclusão dos alunos com necessidades especiais e apreender como através do lúdico pode auxiliar o professor a concretizar o desenvolvimento integral da criança especial.

O presente trabalho visa contribuir com outros educadores o quanto o lúdico na sala de aula pode promover desenvolvimento de habilidades como: raciocínio e descoberta, autonomia e cooperação. Tem por finalidade a inserção da criança com necessidades especiais em escolas regulares, entende – se que há discussões que buscam chegar a verdadeira inclusão. Consideramos que o processo de ensinoaprendizagem no ambiente escolar utilizando a atividade lúdica torna-se elemento motivador e facilitador, fazendo com que os educandos com necessidades especiais possam assimilar os conteúdos, vivenciem valores e atitudes de maneira prazerosa e divertida. É necessário que a escola busque educar na democracia e nas concepções autônomas, convivendo, reconhecendo e valorizando as diferenças.

A metodologia utilizada se baseou em uma revisão bibliográfica que teve por objetivo analisar a visão de diversos autores sobre o tema proposto.

A naturalidade com que o lúdico permite o expressar de uma criança é fundamental na tarefa do educador em ajudar no desenvolvimento físico, intelectual, emocional, social da criança com necessidades educativas especiais, pois, o prazer e a alegria envolvida neste tipo de atividade possibilita o desprendimento de toda e qualquer impeditivo que possa existir.

FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS

A educação especial é parte integrante do empreendimento educacional total, não uma ordem separada. Em qualquer sistema escolar, a educação especial é um meio de ampliar a capacidade do sistema para atender às necessidades educacionais de todas as crianças.

A função específica da educação especial nas escolas é identificar as crianças com necessidades incomuns e ajudar na efetiva satisfação dessas necessidades. Ambos os programas regulares e especiais desempenham um papel na satisfação das necessidades educacionais das crianças com excepcionalidades.

Um objetivo primário dos educadores deve ser ajudar a construir oportunidades de aprendizagem acomodatícia para as crianças com excepcionalidades em programas educacionais regulares. Na implementação deste objetivo, a educação especial pode servir como um sistema de apoio, e os educadores especiais podem ajudar o pes-

soal escolar regular na gestão da educação das crianças com excepcionalidades (FREIRE, 1996).

Quando a colocação especial de uma criança é necessária, o objetivo deve ser maximizar o desenvolvimento e a liberdade da criança, em vez de acomodar a sala de aula regular.

A educação especial deve funcionar dentro e como parte do quadro regular das escolas públicas. Neste âmbito, a função da educação especial deve ser a participação na criação e manutenção de um ambiente educativo total adequado para todas as crianças (DOMINGUES, op. cit.).

Desde sua base no sistema escolar regular, educadores especiais podem promover o desenvolvimento de recursos especializados, coordenando suas contribuições especializadas com as contribuições do sistema escolar regular. Um dos principais objetivos dos educadores especiais deve ser o aprimoramento dos programas escolares regulares como um recurso para todas as crianças.

O sistema de organização e administração desenvolvido para a educação especial deve ser vinculado à educação regular para aumentar a capacidade do sistema total de fazer respostas mais flexíveis às mudanças no comportamento de cada aluno e às condições de mudança nas escolas e na sociedade, e, permitir que todos os elementos do sistema influenciem as políticas e os programas dos outros (SCOTT, 1998).

A educação especial deve proporcionar uma organização administrativa para facilitar a realização de crianças com excepcionalidades com os mesmos objetivos educacionais que as perseguidas por outras crianças. Este objetivo pode ser alcançado através de estruturas suficientemente compatíveis com as da educação regular para assegurar a passagem fácil e ininterrupta das crianças através das linhas administrativas de educação especial regular, por períodos que possam ser necessários, bem como por estruturas suficientemente flexíveis. Para ajustar rapidamente às necessidades de mudança de tarefas e necessidades de crescimento infantil (DOMINGUES, op. cit.).

O objetivo principal da organização administrativa de educação especial é prover e manter essas condições ambientais nas escolas que são mais propícias ao crescimento e aprendizagem de crianças com necessidades especiais.

Sob condições adequadas, a educação dentro do ambiente escolar regular pode proporcionar a oportunidade ideal para a maioria das crianças com excepcionalidades. Consequentemente, o sistema para a oferta de educação especial deve permitir a incorporação de ajuda e oportunidades especiais em contextos educacionais regulares. As crianças devem gastar apenas o máximo de tempo fora das aulas regulares, conforme for necessário, para controlar as variáveis de aprendizagem que são críticas para a realização de objetivos de aprendizagem especificados.

De acordo com o Ministério da Educação e dos desportos (1998), a educação para crianças e jovens com excepcionalidades requer a coordenação bem planejada e proposital de muitas disciplinas. A educação especial é um campo de serviços multidisciplinar, orientado para os problemas, voltado para a mobilização e melhoria de uma variedade de recursos para atender às necessidades educacionais de crianças e jovens com excepcionalidades.

Os propósitos fundamentais da educação especial são os mesmos que os da educação regular, o desenvolvimento ideal do aluno como uma pessoa hábil, livre e determinada, capaz de planejar e administrar sua própria vida e alcançar seu maior potencial como um indivíduo e como um membro da sociedade. De fato, a educação especial se desenvolveu como uma área altamente especializada da educação, a fim de proporcionar às crianças com excepcionalidades as mesmas oportunidades que as outras crianças para uma vida significativa, determinada e cumprindo.

Para Domingues (op. cit.), talvez o conceito mais importante que tem sido desenvolvido na educação especial como resultado de experiências com crianças com excepcionalidades é o do individualismo fundamental de cada criança.

A aspiração dos educadores especiais é ver cada criança como uma combinação única de potenciais, habilidades e necessidades de aprendizagem para quem um programa educacional deve ser projetado para atender às suas necessidades particulares.

Desde seus primórdios, a educação especial havia defendido a causa das crianças com problemas de aprendizagem. É como os defensores dessas crianças e do conceito de individualização que a educação especial pode vir a desempenhar um papel criativo importante na educação.

As competências especiais de educadores especiais são mais do que uma coleção de técnicas e habilidades. Eles compreendem um corpo de conhecimentos, métodos e princípios filosóficos que são a marca da profissão. Como profissionais, os educadores especiais são dedicados à educação ótima de crianças com excepcionalidades e eles rejeitam o equívoco de escolaridade que não é nada além de cuidados de custódia.

De acordo com Domingues (op. cit.), o foco de toda a educação deve ser as neces-

sidades de aprendizagem únicas da criança individual como um organismo de funcionamento total. Todos os educadores devem reconhecer e aceitar que a educação especial e regular compartilham os mesmos objetivos fundamentais.

A educação especial amplia a capacidade das escolas para responder às necessidades educacionais de todos os alunos. Como defensores do direito de todas as crianças a uma educação adequada, educadores especiais afirmam seu profissionalismo.

A educação especial assume muitas formas e pode ser fornecida com um amplo espectro de arranjos administrativos. As crianças com necessidades educativas especiais devem ser servidas em classes regulares e escolas de bairro, na medida em que estas disposições são conducentes a um bom progresso educacional. Acredita-se que o objetivo de educar crianças excepcionais com crianças não-excepcionais é desejável se o programa individual é tal que melhorará o desenvolvimento educacional, social, emocional e vocacional da criança excepcional (DOMINGUES, op. cit.).

Às vezes é necessário, no entanto, fornecer serviços especiais suplementares para crianças com excepcionalidades ou removê-las de partes ou de todo o programa educacional regular.

Os órgãos públicos devem assegurar que um contínuo de colocações alternativas, que vão desde programas regulares de classe para ambientes residenciais, esteja disponível para atender às necessidades de crianças com excepcionalidades.

As crianças com excepcionalidades matriculadas em programas escolares especiais devem ser dadas todas as oportunidades apropriadas para participar de programas e serviços educacionais, não acadêmicos e extracurriculares com crianças que não são deficientes ou cuja incapacidade é menos grave.

Deve ser condenado como educacional e moralmente indefensável a prática do isolamento categórico por excepcionalidade, sem a plena consideração das necessidades únicas de cada aluno, e a rejeição de crianças que são difíceis de ensinar a partir de situações escolares regulares.

Quando as opções de programas são insuficientes e quando as decisões são malfeitas, as crianças com excepcionalidades são negadas seus direitos fundamentais à educação pública gratuita. Ao agir assim, as autoridades educacionais violam os princípios básicos de nossas sociedades democráticas.

Como todas às crianças, as crianças com excepcionalidades precisam de estabilidade ambiental, nutricional emocional e aceitação social.

A RELEVÂNCIA DA ATIVIDADE LÚDICA PARA A CRIANÇA

As crianças nascem naturalmente curiosas. Explorando e usando seus sentidos da visão, do toque, do som, do cheiro e do gosto, as crianças aprendem sobre se e seu ambiente. Eles estão constantemente descobrindo coisas novas ou ideias, como algo sentir sabores ou cheiros, ou como algo funciona, se move ou reage. Crianças pequenas estão tentando descobrir o desconhecido tocando em tudo. Bebês e crianças muitas vezes explorar algo novo, colocando o objeto em suas bocas.

O jogo é muito mais do que apenas uma forma de preencher o tempo livre das crianças. O jogo é uma das principais maneiras pelas quais as crianças aprendem com o mundo à sua volta. Crianças em cuidados infantis precisam de um currículo cheio de amplas oportunidades para a exploração e descoberta de aprendizagem. Isso requer atividades e muito tempo agendado para jogar. Coisas simples e cotidianas como brincar com água, bater potes e panelas ou fazer uma caminhada pela natureza, fora ajudar a estimular a aprendizagem das crianças e formar conexões em seus cérebros em crescimento.

A fim de prover a assistência à infância, pode-se ajudar a promover o crescimento das crianças e sua imaginação, dando-lhes muitas chances de jogar. Encorajar a experimentar coisas, a explorar e a descobrir. Apoiar sua curiosidade de maneira segura.

O jogo é crucial para o desenvolvimento das habilidades motoras grossas e finas das crianças. Através do jogo, as crianças praticam de forma perfeita o controle e a coordenação de grandes movimentos corporais, bem como pequenos movimentos de mãos e dedos.

Os provedores de cuidados infantis podem apoiar o desenvolvimento motor das crianças pequenas, planejando atividades lúdicas que proporcionem às crianças oportunidades regulares de mover seus corpos.

Com as pressões crescentes da prontidão escolar, muitos programas de assistência à infância estão realmente diminuindo os tempos de jogos livres. Professores pressionados acreditam que as atividades estruturadas e dirigidas pelo professor são a única maneira de ajudar as crianças a estarem prontas para ler, fazer matemática e compreender a ciência quando entram no jardim de infância.

Muitos adultos estão equivocados sobre a importância dos jogos para o desenvol-

vimento das crianças. Veem o brincar como uma atividade frívola, destinada a preencher períodos vazios de espera entre atividades mais importantes. Mas para as crianças pequenas, o jogo é a peça central da aprendizagem. Brincar não é um extra para as crianças pequenas. É realmente a maneira mais importante que eles exploram, para aprender sobre o mundo e praticar e aperfeiçoar novas habilidades.

Quando as crianças brincam, elas decidem que materiais usar, o que fazer e quando parar ou mudar para uma atividade diferente. Crianças brincando em um ambiente de cuidados infantis estão testando novos materiais, experimentando papéis, experimentando com causa e efeito, fazendo suposições e conclusões de testes e praticando ficar junto com os outros.

Os pesquisadores mostram que experiências de jogo de alta qualidade ajudam a melhorar a memória das crianças, habilidades sociais, habilidades de linguagem oral, pré-leitura e habilidades pré-matemáticas de ajuste escolar. Todos estes são habilidades de aprendizagem crucialmente importantes quando as crianças chegam a Educação Infantil e mais além.

O BRINCAR E A CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Há que se considerar a grande importância que a atividade lúdica possui para a formação da criança e, naturalmente, a inclusão acontece melhor no ambiente escolar, De acordo com Staimback (1999, XII-apud GIL) a escola "é um lugar do qual todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas".

A utilização do lúdico nas escolas permite que as crianças com necessidades educativas especiais tenham contato com outras crianças, ou seja, socializem-se uma com as outras, não dando importância as diferenças, pois, a diversão é o principal objetivo naquele momento.

A criança, independentemente de suas necessidades especiais é sempre criança e como toda criança, gosta de brincar. Portanto o lúdico há que ser considerado uma excelente ferramenta de educação, capaz de proporcionar a integração e socialização dos educandos, quaisquer que sejam suas limitações.

A naturalidade com que o lúdico permite o expressar de uma criança é fundamental na tarefa do educador em ajudar no desenvolvimento físico, intelectual, emocional, social da criança com necessidades educativas especiais, pois, o prazer e a alegria envolvida neste tipo de atividade possibilita o desprendimento de toda e qualquer impeditivo que possa existir.

A UTILIZAÇÃO DO BRINCAR E A INCLUSÃO ESCOLAR NA VISÃO DOS PROFESSORES

Na visão dos professores, a utilização do lúdico nas escolas como forma de inclusão requer muita atenção e planejamento, haja vista que tal atividade não deve ser confundida como uma maneira de disfarçar um mau planejamento pedagógico, o que seria ainda mais prejudicial para os educandos.

"A ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusividade de ninguém, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas" (SARMENTO apud NHARY, 2006).

Todos os pais querem que seus filhos sejam aceitos por seus pares, tenham amigos e levem vidas "regulares". Os ajustes inclusivos podem fazer esta visão uma realidade para muitas crianças com inabilidades.

Para a maioria dos educadores, o lúdico dentro do contexto de aprendizagem é definido de várias maneiras. De acordo com King (1986) existem duas formas de lúdico: instrumental e real. A atividade lúdica instrumental é principalmente uma atividade dirigida pelo professor com objetivos acadêmicos. A real refere-se a crianças voltadas para atividades que podem ocorrer, por exemplo, brincar durante o recesso.

"O jogo passa a ser organizado e incentivado pelos educadores proporcionando uma oportunidade de testar e observar as crianças em suas atividades naturais e espontâneas" (NHARY, op. cit.).

Há ainda os que caracterizam o lúdico em termos de quatro características distintas. No primeiro, a brincadeira é conduzida por crianças, mesmo que os adultos possam criar configurações para encorajar as crianças a brincar. Em segundo lugar, o processo de jogar é mais importante do que o produto, e o processo é social por sua natureza. A terceira característica diz respeito ao baixo risco em jogo: os alunos são livres para observar, investigar e desfrutar de pequenos detalhes do seu ambiente sem ter medo de falhas. A Característica final indica que o lúdico tem o potencial de contribuir em muito para o processo do conhecimento.

"Brincar jogar é uma condição humana, sobretudo entre crianças. São atitudes, na maioria das vezes, partilhadas, onde o prazer de estar junto, onde o sentimento de pertença é mais forte que o resultado do jogo em si" (Idem).

Através do contato com as atividades lúdicas na escola, as crianças desenvolvem uma compreensão positiva de si mesmas e de outras pessoas.

Quando as crianças frequentam aulas que refletem as semelhanças e diferenças de pessoas no mundo real, elas aprendem a apreciar a diversidade. Respeito e compreensão crescem quando crianças de diferentes habilidades e culturas brincam e aprendem juntos.

As amizades se desenvolvem. As escolas são lugares importantes para que as crianças desenvolvam amizades e aprendam habilidades sociais. As crianças com e sem deficiência aprendem com e entre si em aulas com a presença de atividades inclusivas, e o lúdico é uma delas.

As crianças aprendem importantes habilidades acadêmicas em salas de aula onde se utiliza da ludicidade. Espera-se que as crianças com e sem deficiência aprendam a ler, escrever e fazer matemática. Com expectativas mais elevadas e boas instruções, as crianças com deficiência aprendem habilidades acadêmicas, tudo em virtude da descontração provocada pelo lúdico.

Outra característica das aulas com atividades lúdicas está em todas as crianças aprenderem por estarem juntas, porque a filosofia da educação lúdica e inclusiva é destinada a ajudar todas as crianças a aprender, todos na classe benefícios. As crianças aprendem em seu próprio ritmo e estilo dentro de um ambiente de aprendizagem nutritivo.

CONCLUSÃO

A utilização do lúdico, quando entendida e utilizada em sua plenitude, é uma importante ferramenta de inclusão, pois, permite que todos sejam parte, de fato, do processo de ensino e aprendizado.

Ao término deste artigo, conclui-se que a atividade lúdica, pode ser a chave de abertura da porta de um novo mundo, tendo em vista que, sua prática nas escolas, vem se demonstrando uma importante ferramenta de inclusão da criança deficiente na educação infantil.

As escolas, que se utilizam das atividades lúdicas como instrumento de aprendizado, buscando o incentivo a participação de todos os educandos que dela fazem parte, conseguem alcançar com maior sucesso o importante caminho para a inclusão social.

Desta forma, a relevância do lúdico como forma de inclusão de crianças com deficiências na educação infantil, dentro das escolas, deve ser tida como imprescindível para a realização e conquista de objetivos traçados para a vida, a fim de possibilitar, através deste, que esquecidos sejam lembrados, abandonados sejam resgatados e excluídos sejam incluídos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96. Diário oficial da União, 20/12/96.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Referencial Curricular para Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 1998.

DOMINGUES, C. A. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

FORTUNA, T. R. Atos de Pesquisa em Educação. PPGE/MEFURB ISSN 1809– 0354 v. 3, nº 3, p. 460-472, set./dez. 2008.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIDETTI, J. e MOREIRA, A. Lúdico: alfabetizar brincando. In: ANTUNES, Helenise S. Trajetória Docente: o encontro da teoria com a prática. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Departamento de Metodologia do Ensino, 2005.

HUIZINGA, J. O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1971

NHARY, T. M. C. O que está em jogo no jogo. Cultura, imagens e simbolismos na formação de professores. Dissertação de Mestrado em Educação. UFF. Niterói: RJ, 2006.

SANTOS, S. M. P. Brinquedoteca: sucata vira brinquedo. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SCOTT, C. M. Orientação Educacional: que educador é este? Revista da Faculdade Portoalegrense de Educação, Ciências e Letras. Porto Alegre, n. 23-4, 1998.

WINNICOTT D. W. O Brincar e a Realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RESUMO:

O artigo examina a importância das visualidades na promoção de uma educação antirracista na infância, através da contação de histórias. Essa prática não só amplia o conhecimento e a criatividade, mas também desafia estereótipos raciais, promovendo uma visão crítica e reflexiva. A valorização da representatividade étnico-racial na literatura infantil, contribui para uma educação inclusiva e consciente desde cedo. A metodologia empregada na elaboração deste artigo foi a pesquisa bibliográfica, a fim de fundamentar e fortalecer os argumentos relacionados à contação de histórias como ferramenta de influência para fomentar uma perspectiva visual antirracista na educação infantil.

Palavras-chave: antirracista; infância; contação de histórias; visualidade.

INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil, a contação de histórias é um elemento importante para o desenvolvimento e aprendizado da criança, tornando a leitura algo interessante e, sobretudo gerando influências em sua forma de ver o mundo. Na infância, as primeiras vivências moldam o caráter, a personalidade e a consciência. Por isto, é determinante que as crianças cresçam em um ambiente que promova o pensamento, a expressão e a experiência. Narrar contos é um método eficiente para cultivar a sensibilidade, despertar emoções e promover o autoconhecimento, ao mesmo tempo em que educa e prepara a criança para os desafios da vida.

"O homem descobriu que a história além de entreter, causava admiração e conquistava a aprovação dos ouvintes. O contar de histórias tornou-se o

centro da atenção popular pelo prazer que suas narrativas proporcionavam"

(SOUZA, BERNARDINO. 2011)

Segundo Souza, Bernardino (2011), a prática da contação de histórias sempre fascinou e influenciou emocionalmente seus espectadores, existindo desde os tempos antigos antes mesmo do surgimento da escrita, através da tradição oral. Atualmente, no âmbito da educação há a preocupação na formação de indivíduos críticos, responsáveis e engajados na sociedade, essa inquietação, começa desde a educação infantil, onde os primeiros hábitos começam a se desenvolver e as crianças interagem socialmente para construir seu aprendizado.

Neste ambiente, o acesso aos livros e a capacidade de contar histórias de maneira adequada à idade, considerando a valorização da representatividade das histórias contadas são responsabilidades do professor.

De acordo com Hall (2016, p. 59), durante séculos as "sociedades ocidentais associaram a palavra PRETO com tudo o que era escuro, mau, proibido, diabólico, perigoso e pecaminoso", além disso, o preconceito racial historicamente associou a cor da pele negra com inferioridade, ignorância e ameaça, alimentando estereótipos e discriminação.

Em consonância ao assunto supracitado, partindo do pressuposto de que o ato de contar histórias para crianças exerce grande influência quando transmitida visualmente e verbalmente, Adiche (2010) destaca que "história única cria estereótipos, e o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas é eles serem incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história".

Sendo assim, a identificação dos aspectos valorativos são de suma importância na interferência da percepção da realidade, à visto disso, faz-se necessário o cuidado na escolha de literaturas que compreendam o destrave da visualidade antirracista em suas representações, haja vista que, "palavras e imagens carregam conotações não totalmente controladas por ninguém, e esses significados marginais ou submersos vem à tona e permitem que diferentes significados sejam construídos, coisas diversas sejam mostradas e ditas" (Hall, 2016, p. 211).

Essas representações são identificadas por Lippman (1972) como estereótipos. São construções simplificadas da realidade, moldadas por uma perspectiva específica que busca caracterizar o desconhecido. No contexto educacional por meio da contação de histórias, é fundamental estar alerta para os estereótipos presentes nessas narrativas.

Assim, o presente estudo, mesmo que apresente limites, tem por objetivo ampliar as informações acerca da contribuição da contação de histórias para educação infantil sob uma abordagem antirracista, buscando repostas para as seguintes indagações: como podemos entender os efeitos visuais na contação de histórias para crianças? quais foram os avanços na implementação da educação antirracista na educação infantil ao longo do tempo? de que maneira os educadores podem contribuir para promover uma visualidade antirracista por meio da contação de histórias para crianças?

Com o objetivo de responder a essas perguntas, o teor qualitativo foi escolhido para esta pesquisa de cunho teórico-empírica, dividida em três eixos norteadores: a contação de histórias na educação infantil e o impacto da afirmação visual de padrões; a evolução da educação antirracista na educação infantil; a relevância da contação de histórias para a visualidade antirracista na educação infantil.

Desta forma, reforçando o escopo de pesquisa, espera-se compreender como a análise das representações visuais em narrativas direcionadas à infância pode desempenhar um papel crucial na sensibilização, no estímulo à empatia e no fomento à valorização da diversidade étnico-racial desde a tenra idade.

O PAPEL DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A necessidade de uma educação voltada para as relações étnico-raciais surge quando práticas estereotipadas, que, ao invés de contribuírem para a promoção das relações étnico-raciais, acabavam por reforçar o racismo.

Assim, a Lei 10.639/03 e suas complementares representam um avanço significativo nas políticas públicas ao reconhecerem a importância de abordar a cultura afro-brasileira e africana desde a infância. Essa abordagem marca o reconhecimento e a necessidade de enfrentar o racismo e a discriminação racial, que anteriormente eram negados ou silenciados no contexto brasileiro.

A relevância da contação de histórias no âmbito literário é de grande importância para a concretização do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB), que foi alterado pela obrigatoriedade introduzida pela Lei

10.639 de 2003 e posteriormente modificada pela Lei 11.645 de 2008. A transmissão de histórias por meio da oralidade representa um dos valores civilizatórios africanos que foram compartilhados ancestralmente entre os membros da comunidade.

Outro aspecto crucial na capacidade da contação de histórias, está em combater o racismo por meio da representatividade. Ao abrir um livro e encontrar histórias e personagens diversos, a criança é exposta a uma representação da sociedade, o que contribui para a formação e consolidação de sua própria identidade. A ausência de diversidade nas obras literárias limita os referenciais disponíveis para as crianças, privando-as de experiências enriquecedoras e oportunidades de identificação desde os primeiros anos de vida.

"O livro de imagem não é um mero livrinho para as crianças que não sabem ler. Segundo a experiência de vida de cada uma das perguntas que cada leitor faz as imagens, ele pode se tornar o ponto de partida de muitas leituras, que podem significar um alargamento do campo de consciência: de nós mesmos, de nosso meio, de nossa cultura e do entrelaçamento da nossa com outras culturas, no tempo e no espaço" (Camargo, 1995, p. 79)

Ao considerar a influência do ambiente educativo e dos recursos de desenvolvimento na formação das crianças, é evidente que esses elementos desempenham um papel fundamental na moldagem das perspectivas e atitudes dos futuros adultos.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O IMPACTO DA AFIRMAÇÃO VISUAL DE PADRÕES

A afirmação visual de padrões ocorre quando as histórias contadas e as imagens apresentadas refletem padrões culturais, sociais e étnicos dominantes, muitas vezes reforçando estereótipos e preconceitos existentes na sociedade. Isso pode ocorrer pela falta de diversidade nas narrativas, pela representação estereotipada de determinados grupos étnicos ou pela ausência de personagens que fogem dos padrões tradicionais.

Para melhor esclarecimento dos impactos que a visualidade na contação de histórias produz, é de se referir de modo comparativo as obras que afirmam esses padrões e outras que contribuem com a visualidade antirracista.

A título de exemplo, o livro "O Menino Maluquinho" de Ziraldo, apresenta um menino branco como protagonista, enquanto personagens negros são secundários ou retratados de maneira estereotipada, reforçando a ideia de que a brancura é a norma e a negritude é a exceção.

As crianças, em sua busca por identificação, muitas vezes não se prendem à índole do personagem, mas sim à presença de características semelhantes às suas próprias (Nólio, 2015). Essas afirmações representadas no livro supracitado, podem internalizar na criança a ideia de que sua identidade racial não é valorizada, ao verem personagens negros retratados de maneira estereotipada ou em papéis secundários, as crianças po-

como uma estratégia eficaz para abordar a diversidade e reforçar que as lutas legais estão operantes.

2.3 O PAPEL DOS EDUCADORES NA SELEÇÃO DE NARRATIVAS E IMAGENS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.

É preponderante que os educadores estejam conscientes do impacto que a representação visual de padrões tem na contação de histórias para crianças na Educação Infantil. Eles devem se esforçar para escolher narrativas e imagens que valorizem a diversidade, incentivem a igualdade e promovam o respeito pela variedade cultural. Essa prática não apenas enriquece a experiência das crianças, mas também desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e equitativa.

Sabe-se que alterar o currículo das universidades e das escolas por si só não é suficiente se os professores continuarem a ser coniventes com um sistema racista e excludente. Gomes (2003) destaca questões cruciais que demandam reflexão: que tipos de representações os professores estão promovendo e construindo em suas salas de aula? Essa construção é positiva ou está permeada por estereótipos e preconceitos? Essas representações começam a ser moldadas desde a primeira infância? É possível que o professor, ao não intervir, faça parte desse processo de discriminação racial, contribuindo para atos preconceituosos tanto dentro da sala de aula quanto nos espaços informais da escola.

O conhecimento das diversas culturas que compõem a sociedade brasileira e a valorização dos diferentes grupos étnico-raciais são caminhos essenciais que devem ser trilhados por todos aqueles genuinamente comprometidos com uma educação infantil de qualidade (TRINIDAD, 2012, p. 128 – 129).

O ambiente educacional representa o alicerce fundamental das interações humanas, proporcionando a construção de conhecimentos, experiências iniciais, identidades, subjetividades, linguagens, sentimentos e emoções. Nesse contexto, Trinidad ressalta a responsabilidade da educação infantil em educar as crianças para o respeito a si mesmas e aos outros.

De acordo com Abramovich (1999), mesmo que existam algumas escolas mais democráticas que dão ao aluno o direito de escolher entre alguns títulos, não se sabe os critérios reais utilizados para essa seleção ou o porquê de não dar ao aluno o direito de escolher o que realmente gostaria de ler.

No caso da visualidade antirracista, estimular o aluno dessa maneira seria uma excelente forma de incentivá-lo a buscar sua representatividade nos livros, no entanto, pode ocorrer que o professor não esteja familiarizado ou indisposto com esta abordagem e por comodidade recorre às obras que está habituado a mediar sem quaisquer sensibilidades quanto aos padrões raciais nelas contidas.

> Como uma única e mesma história pode interessar a toda uma classe? Como imaginar que haja uma identificação geral – de meninos e meninas – todinhos preocupados com o mesmo problema? E todos interessados num determinado gênero literário, previsto como fonte única de prazer para aquele mês do ano? (ABRAMOVICH, 1999, p. 140).

Na prática da contação de histórias, o professor desempenha o papel de mediador entre a narrativa e o aluno, fomentando a imaginação e o crescimento da capacidade cognitiva. A história se aloja nas mentes das crianças, tornando-se parte de sua imaginação criativa. No entanto, se a história contada apresentar elementos que possam prejudicar a visualidade antirracista do aluno, é responsabilidade do professor buscar alternativas para adaptar a narrativa, visando evitar estereótipos e promover uma representação mais inclusiva e respeitosa.

Destarte, os educadores têm o papel fundamental de se sensibilizar para a importância da representatividade e diversidade nas narrativas e imagens apresentadas na sala de aula. Isso implica compreender os impactos positivos de uma educação antirracista e como as escolhas de materiais podem promover essa abordagem.

Para isto, a busca pelas oportunidades de formação continuada educação antirracista e diversidade cultural voltada a literatura infantil, participação em cursos, workshops, leituras e grupos de estudo, pode potencializar sua habilidade de escolhas mais conscientes e eficazes na seleção de narrativas e imagens para uma educação antirracista.

CONCLUSÃO

Desafiar e desconstruir desde cedo as narrativas únicas que têm sido tradicionalmente contadas é um desafio crucial. A educação infantil deve assumir um papel de extrema relevância nesse processo, apesar de não ser algo novo ou fácil. No entanto, é um passo necessário para garantir uma educação justa e de qualidade para todos.

Sabe-se que o reconhecimento que a exposição das crianças a padrões estéticos e éticos não é exclusiva na contação de histórias, pois esses padrões permeiam diversos aspectos da sociedade moderna. Eles estão presentes na televisão, nos brinquedos e nas interações interpessoais cotidianas. Existe um contexto histórico significativo no qual a

narrativa das pessoas negras frequentemente é silenciada. Portanto, é pertinente que os educadores adotem uma postura reflexiva e crítica em relação às representações presentes nos materiais didáticos. Isso implica em questionar estereótipos, identificar e corrigir potenciais preconceitos, e garantir que as narrativas e imagens contribuam para uma educação antirracista e capacitadora.

Para alcançar esse objetivo, os educadores devem investir tempo e esforço na seleção de narrativas e imagens que representem de forma positiva e inclusiva a diversidade étnico-racial. Isso significa buscar materiais que apresentem protagonistas de diferentes origens étnicas e culturais, evitando estereótipos e promovendo a valorização da pluralidade.

Nesse contexto, é fundamental reconhecer o potencial dos livros de literatura como uma poderosa ferramenta afirmativa no que se refere à representatividade étnico-racial na educação. Essas obras desempenham um papel essencial ao desafiar o eurocentrismo enraizado, buscando valorizar e celebrar a diversidade de expressões estéticas, sociais e culturais.

Ao adotar a abordagem da contação de histórias como visualidade antirracista na educação infantil, promove nas crianças referências para o autodescobrimento e a valorização pessoal, bem como o vislumbre da diversidade cultural e suas intricadas interações com as dinâmicas sociais, estimulando nas crianças um sentimento de pertencimento, reconhecimento, afirmação e empoderamento. A presença de representações positivas e enriquecedoras da identidade negra nessas narrativas é imprescindível.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fany. Literatura Infantil: Gostosuras e bobices. 4ª ed., São Paulo: Scipione, 1999.

ADICHIE, Chimamanda. O perigo de uma história única (mimeo). Documento eletrônico. Disponível em Acesso em 27.de fev.2024.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.. Brasília. MEC. SEB, 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em 28 de fev.de 2024. _____. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a lei nº 9304/96, modificada pela

Lei 10.639, "para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.". Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2009 BRASIL. Ministério da Educação/Secad. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana na Educação Básica. Brasília: MEC, 2004.

CAMARGO, L. Ilustração do livro infantil. Belo Horizonte, MG: Lê. 1995.

HALL, Stuart. Cultura e representação. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio Apicuri, 2016.

KIUSAM, de Oliveira. Com Qual Penteado Eu Vou? São Paulo: Editora

Melhoramentos, 2021

LIMA, Heloisa. Personagens negros: Um breve perfil na literatura infantojuvenil. In: Superando o Racismo na Escola. 2ª edição revisada- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005

LIPPMANN, Walter. Estereótipos. In: STEINBERG, Charles S. (org.). Meios de comunicação de massa. Trad. Otávio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix, 1972. p.151

NÓLIO, Lara. Contos de fadas:do imaginário às fronteiras da realidade.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PINTO, Ziraldo. O Menino Maluquinho. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1980.

RAMOS, Lázaro. Na minha pele. Rio de Janeiro: Objetiva, p.75, 2017.

SOUSA, L. O. de; BERNARDINO, A. D. a contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. Educere et Educare, [S. l.], v. 6, n. 12, 2011. DOI: 10.17648/educare.v6i12.4643. Disponível em: https://erevista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4643. Acesso em: 27 fev. 2024.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Diversidade étnico racial: por uma prática pedagógica na educação infantil. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de estudos das relações de trabalho e desigualdade - CEERT, cap.2, p. 119-135, 2012.

RESUMO:

Este artigo buscou analisar o impacto de programas de formação e capacitação na prática docente do ensino superior, explorando como essas iniciativas influenciam o desenvolvimento de competências pedagógicas, a integração de tecnologias educacionais, a promoção da inclusão e diversidade, e a interação entre pesquisa e ensino. O cenário acadêmico contemporâneo exige uma docência flexível e atualizada, capaz de atender às demandas de uma sociedade em constante evolução. Nesse contexto, a formação e capacitação contínua dos docentes emergem como fatores críticos para o sucesso da educação superior. O objetivo principal foi investigar como os programas de formação e capacitação impactam a prática docente no ensino superior, destacando áreas específicas de desenvolvimento e aprimoramento profissional. Metodologia Utilizada: A pesquisa foi conduzida por meio de revisão bibliográfica, análise documental de programas de formação institucionais e entrevistas com docentes participantes dessas iniciativas. Os resultados mostraram que a integração de tecnologias educacionais se mostrou mais efetiva, promovendo ambientes virtuais de aprendizagem mais dinâmicos e colaborativos. A pesquisa concluiu que programas de formação e capacitação exercem um impacto substancial na prática docente do ensino superior, promovendo a atualização constante, a inovação pedagógica e a construção de ambientes acadêmicos mais inclusivos.

PALAVRAS-CHAVE: Docência no Ensino Superior; Formação e Capacitação; Impacto Pedagógico.

1 INTRODUÇÃO

A docência no ensino superior é uma atividade complexa e multifacetada, moldando o futuro intelectual e profissional de milhões de estudantes ao redor do mundo. Neste contexto, a formação e atuação dos docentes tornam-se elementos cruciais para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos discentes. Este artigo busca explorar e analisar os desafios e perspectivas enfrentados pelos professores no ensino superior, considerando a influência significativa que esses profissionais exercem na formação de futuras gerações de profissionais e pesquisadores.

A relevância desta pesquisa reside na compreensão aprofundada das práticas docentes no ensino superior, destacando a importância de abordagens pedagógicas inovadoras, métodos de avaliação eficazes e estratégias de engajamento do estudante. Diante das mudanças rápidas nas demandas do mercado de trabalho e nas dinâmicas educacionais, é imperativo examinar como a docência pode evoluir para atender às expectativas crescentes de qualidade e relevância no processo educacional.

Diante das transformações constantes no cenário educacional, a problemática central desta pesquisa reside na seguinte indagação: Como os docentes do ensino superior podem adaptar suas práticas pedagógicas para enfrentar os desafios contemporâneos e promover uma formação acadêmica mais alinhada às necessidades do século XXI?

O objetivo geral deste estudo é analisar e compreender as práticas docentes no ensino superior, identificando desafios, oportunidades e estratégias para aprimorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem nesse nível de educação. Traz como objetivos específicos: investigar as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes no ensino superior, identificar os desafios enfrentados pelos docentes na formação acadêmica e analisar as perspectivas futuras em relação às práticas docentes.

Para atingir os objetivos propostos, será adotada uma abordagem mista de pesquisa, combinando métodos qualitativos e pesquisa bibliográfica.

2 DESENVOLVIMENTO

O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O Ensino Superior no Brasil desempenha um papel crucial na formação de profissionais, na produção de conhecimento e no desenvolvimento socioeconômico do país. Ao longo das últimas décadas, observou-se transformações significativas nesse cenário, marcadas por desafios persistentes, avanços notáveis e a constante busca por melhorias. Neste contexto, é essencial analisar de forma crítica o estado atual do ensino superior brasileiro, considerando suas potencialidades e as barreiras a serem superadas.

Uma das questões que permeiam o Ensino Superior no Brasil é a desigualdade no acesso. Apesar dos esforços para ampliar a oferta de vagas, ainda há disparidades regionais e socioeconômicas. As instituições públicas, embora reconhecidas pela qualidade, muitas vezes enfrentam limitações orçamentárias que impactam a expansão e manutenção de suas atividades. O financiamento estudantil e os desafios relacionados

à evasão também figuram entre as preocupações, refletindo a necessidade de políticas mais eficazes para promover a equidade e a permanência dos estudantes (Gomes; Taylor; Saraiva, 2018).

Por outro lado, é notável o avanço na expansão do Ensino Superior.

Programas como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) têm contribuído para ampliar o acesso de estudantes de baixa renda às instituições privadas. Além disso, a criação de novas universidades e a expansão de campi têm descentralizado o ensino superior, alcançando regiões historicamente desfavorecidas (Agapito, 2017).

A busca pela qualidade acadêmica é uma constante, com o estímulo à pesquisa e à internacionalização. A avaliação constante por meio de indicadores como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) tem impulsionado a melhoria dos cursos e a busca por padrões mais elevados. A internacionalização, por sua vez, tem fortalecido parcerias, enriquecido a produção científica e proporcionado experiências enriquecedoras para estudantes e professores (Tachibana; Filho; Komatsu, 2015).

Inovações pedagógicas e o uso de tecnologias educacionais também marcam a evolução do ensino superior no Brasil. A oferta de cursos à distância, a utilização de plataformas digitais e a flexibilização dos métodos de ensino são tendências que buscam atender à diversidade de estudantes e às demandas contemporâneas por aprendizado mais dinâmico e adaptável (Neves, 2018).

As perspectivas para o Ensino Superior no Brasil envolvem desafios complexos e a necessidade de políticas estratégicas. Investimentos contínuos em infraestrutura, aprimoramento da gestão universitária, fortalecimento da pesquisa aplicada e maior integração entre educação e mercado de trabalho são elementos fundamentais para promover um ensino superior mais eficiente e alinhado às demandas da sociedade (Sampaio, 2014).

A busca pela excelência, pela inclusão e pela formação de profissionais capacitados deve ser contínua, orientando políticas públicas e a atuação das instituições de ensino. Ao promover a equidade, investir em qualidade e fomentar a pesquisa e inovação, o Brasil poderá fortalecer ainda mais seu Ensino Superior, contribuindo para o desenvolvimento sustentável e para a construção de uma sociedade mais justa e preparada para os desafios do século XXI.

OS DOCUMENTOS NORTEADORES DO ENSINO SUPERIOR

Os documentos norteadores do ensino superior muitas vezes se fundamentam em um marco legal que estabelece as bases para o funcionamento das instituições de ensino. Além disso, as diretrizes curriculares são elaboradas para orientar a estrutura e organização dos cursos, indicando competências, habilidades e conteúdos essenciais para uma formação acadêmica sólida e alinhada às demandas da sociedade.

O Plano Nacional de Educação representa um documento estratégico que traça metas e objetivos para o desenvolvimento da educação em diversas etapas, incluindo o ensino superior. Ao estabelecer diretrizes de médio e longo prazo, o PNE visa promover a expansão, a democratização e a qualidade do ensino superior, contemplando aspectos como acesso, permanência, qualidade e relevância social (Carvalho, 2013).

A avaliação é um componente crucial nos documentos norteadores do ensino superior. Instrumentos como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e os processos de avaliação institucional buscam mensurar a qualidade dos cursos e instituições, influenciando políticas de regulação e direcionando esforços para áreas que demandam melhorias; a internacionalização do ensino superior é frequentemente incentivada por documentos norteadores. A promoção da mobilidade acadêmica, intercâmbio de estudantes e parcerias com instituições estrangeiras são aspectos contemplados, visando enriquecer a formação dos estudantes e elevar o patamar da pesquisa e da produção de conhecimento (Dos Santos, 2015).

Documentos norteadores muitas vezes destacam a importância da inovação e da pesquisa no ensino superior. Estimulam a criação de políticas que fomentem a produção científica, o desenvolvimento tecnológico e a integração entre academia e setor produtivo, impulsionando avanços científicos e tecnológicos que reverberam na sociedade. A inclusão social e a diversidade são pautas frequentes nos documentos norteadores. A promoção de políticas de permanência estudantil, programas de assistência socioeconômica e a implementação de ações afirmativas visam garantir a equidade de oportunidades, mitigando desigualdades e ampliando o acesso ao ensino superior (Carvalho, 2013).

Considerando a evolução tecnológica, os documentos norteadores abordam a incorporação de modalidades de ensino a distância e o uso de tecnologias educacionais. Estimulam a criação de ambientes virtuais de aprendizagem, plataformas interativas e recursos inovadores, proporcionando flexibilidade e adaptabilidade aos métodos de

ensino (Silva; Castilho, 2021).

Ao estabelecerem diretrizes que permeiam desde a estrutura curricular até as políticas de inclusão, esses documentos orientam as instituições na busca contínua pela excelência acadêmica e pela formação integral dos estudantes, preparando-os não apenas para o mercado de trabalho, mas para os desafios complexos e interdisciplinares que a sociedade contemporânea apresenta.

A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

A docência no ensino superior representa uma das atividades mais nobres e desafiadoras no campo educacional. Envolvendo a transmissão de conhecimento a um público diversificado e, muitas vezes, altamente especializado, os educadores nesse contexto desempenham um papel crucial na formação de futuras gerações de profissionais e pesquisadores. A docência no ensino superior transcende a mera transmissão de informações; é uma jornada de transformação, construção do conhecimento e estímulo ao pensamento crítico (Cruz, 2017).

Em sua essência, a docência no ensino superior refere-se à prática educativa exercida por professores em instituições de nível superior, como universidades e faculdades. No entanto, essa definição simplista não abrange a complexidade e profundidade da missão do educador no ambiente acadêmico superior. A docência no ensino superior não é apenas sobre repassar fatos e teorias, mas sim sobre inspirar o pensamento crítico, incitar a curiosidade intelectual e instigar o desejo incessante pelo aprendizado. É um processo interativo no qual o professor se torna um facilitador do conhecimento, guiando os alunos através de debates, análises críticas e projetos que extrapolam as fronteiras da sala de aula (Emmel; Krul, 2017).

No contexto do ensino superior, os docentes enfrentam desafios únicos. Lidar com estudantes com diferentes bagagens culturais, níveis de preparação acadêmica e aspirações profissionais demanda uma abordagem flexível e personalizada. Além disso, a pesquisa e a produção de conhecimento são frequentemente esperadas dos educadores, adicionando uma dimensão adicional à sua carga de trabalho; não se limita à transferência de conhecimento disciplinar; ela abraça a responsabilidade de cultivar habilidades essenciais para a vida, como pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação eficaz e trabalho em equipe. Os educadores são agentes de transformação que moldam não apenas o conhecimento acadêmico dos alunos, mas também seu caráter, ética profissional e perspectiva de mundo (Gil, 2015).

A tecnologia também desempenha um papel significativo na docência no ensino superior. Plataformas online, recursos digitais e metodologias inovadoras são incorporados para criar ambientes de aprendizado dinâmicos e acessíveis. Os educadores se tornam facilitadores da aprendizagem em um cenário onde a informação está constantemente evoluindo (Sordi, 2019)..

A docência no ensino superior é uma vocação enriquecedora que vai além do papel tradicional de professor. É uma busca incessante pela excelência acadêmica, pela promoção do pensamento crítico e pela formação de profissionais capazes de enfrentar os desafios de uma sociedade em constante transformação. A docência no ensino superior é, em última análise, uma jornada de descoberta, colaboração e inspiração que molda o futuro da educação e, por conseguinte, o futuro da sociedade (Cruz, 2017).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR

No contexto dinâmico do ensino superior, as práticas pedagógicas desempenham um papel crucial na formação acadêmica dos estudantes. Estas práticas representam a ponte entre o conhecimento teórico e a aplicação prática, buscando não apenas transmitir informações, mas também promover o desenvolvimento crítico, criativo e reflexivo dos alunos. Ao adentrar as salas de aula universitárias, observamos uma diversidade de abordagens adotadas pelos docentes, refletindo não apenas a heterogeneidade das disciplinas, mas também as tendências educacionais contemporâneas (Wiebusch; Lima, 2018).

A implementação de metodologias ativas tem se destacado como uma abordagem pedagógica eficaz no ensino superior. Estas metodologias envolvem os estudantes como protagonistas de seu próprio aprendizado, estimulando a participação, o trabalho em equipe e a resolução de problemas. Experiências práticas, estudos de caso e projetos são ferramentas frequentemente utilizadas para promover a aplicação prática dos conhecimentos teóricos (Fortunato, 2020).

A promoção da aprendizagem colaborativa tem sido uma prática cada vez mais valorizada. As salas de aula universitárias transformam-se em espaços de diálogo e troca de experiências, onde os alunos são incentivados a colaborar, compartilhar ideias e construir conhecimento de forma coletiva. Grupos de estudo, discussões em sala e projetos colaborativos são estratégias adotadas para fortalecer essa abordagem (Junges; Behrens, 2015).

O avanço tecnológico influenciou significativamente as práticas pedagógicas no ensino superior. Plataformas online, recursos digitais e ambientes virtuais de aprendizagem são incorporados para enriquecer as

experiências educacionais. Aulas interativas, videoaulas, web conferências e a utilização de simuladores são recursos que aproximam os estudantes do universo digital, promovendo maior flexibilidade e acessibilidade ao conhecimento (Wiebusch; Lima, 2018).

A avaliação no ensino superior vai além das tradicionais provas e trabalhos. A avaliação formativa, aliada ao feedback construtivo, é uma prática que visa não apenas mensurar o desempenho dos estudantes, mas também orientá-los em seu processo de aprendizagem. A utilização de instrumentos variados, como avaliações por pares e autoavaliações, contribui para uma visão mais abrangente do desenvolvimento acadêmico (Fortunato, 2020).

O estímulo à interdisciplinaridade é uma prática que reflete a complexidade dos desafios contemporâneos. Projetos que envolvem a integração de diferentes disciplinas, a colaboração entre cursos e a abordagem de problemas complexos sob diferentes perspectivas são estratégias adotadas para preparar os estudantes para um mundo cada vez mais interconectado (Riedner; Pischetola, 2021).

A promoção da inclusão e a valorização da diversidade são práticas essenciais. Adotar estratégias que considerem as diferentes formas de aprendizado, necessidades específicas dos alunos e a diversidade cultural enriquece o ambiente educacional, tornando-o mais acessível e igualitário; docentes engajados em práticas pedagógicas inovadoras frequentemente estão envolvidos em pesquisa aplicada e atualização constante. A incorporação de resultados de pesquisas recentes, a contextualização de teorias e a conexão do conteúdo com situações do mundo real são práticas que enriquecem o processo de ensino e aprendizagem (Junges; Behrens, 2015).

Apesar da diversidade e inovação nas práticas pedagógicas, os docentes no ensino superior enfrentam desafios. A conciliação entre pesquisa e ensino, a adaptação a um público cada vez mais diversificado e a gestão do volume de informações são alguns dos desafios que demandam reflexão constante e estratégias pedagógicas flexíveis (Wiebusch; Lima, 2018).

DESAFIOS NA FORMAÇÃO ACADÊMICA: O COMPLEXO PAPEL DOS DOCENTES

A formação acadêmica é um processo intrincado, no qual os docentes desempenham um papel central na construção do conhecimento e desenvolvimento intelectual dos estudantes. Entretanto, essa missão nobre não está isenta de desafios significativos, que moldam o cenário educacional e influenciam diretamente a qualidade do ensino. Ao analisar os desafios enfrentados pelos docentes na formação acadêmica, emergem questões que vão desde demandas estruturais até as nuances mais sutis do processo educativo (Rocha, 2019).

Docentes frequentemente enfrentam uma sobrecarga de responsabilidades, com a necessidade de conciliar ensino, pesquisa e atividades administrativas. A demanda por produção científica, orientação de estudantes, planejamento de aulas e participação em comitês acadêmicos pode resultar em uma carga de trabalho intensa, impactando a qualidade do tempo dedicado ao ensino e à interação com os alunos (Castro et al., 2013).

A diversidade de perfis dos estudantes é um desafio que se intensifica com a inclusão de alunos provenientes de diferentes contextos sociais, culturais e educacionais. Adaptar o ensino para atender às necessidades específicas de cada aluno, considerando diferentes estilos de aprendizagem e experiências prévias, demanda uma abordagem pedagógica flexível e inclusiva (Oliveira, 2016).

A introdução crescente de tecnologias na educação, embora traga inúmeras oportunidades, também implica desafios. A adaptação a novas ferramentas, a gestão de ambientes virtuais de aprendizagem e a manutenção de uma comunicação eficaz em um contexto digital são habilidades que docentes precisam desenvolver para acompanhar as transformações no processo educativo (Rocha, 2019).

A crescente ênfase em avaliações quantificáveis, muitas vezes representadas por rankings e indicadores de desempenho, pode criar uma pressão adicional sobre os docentes. O equilíbrio entre garantir uma educação de qualidade e atender às métricas externas pode gerar tensões, influenciando as prioridades e estratégias adotadas no ambiente acadêmico. Em diversas áreas do conhecimento, as mudanças rápidas e constantes exigem das docentes atualizações constantes. A necessidade de manter-se informado sobre avanços científicos, tecnológicos e metodológicos demanda tempo e esforço adicionais, impactando diretamente a capacidade do docente de oferecer uma formação atualizada e relevante (Castro et al., 2013).

A promoção da inclusão e acessibilidade na sala de aula é um desafio relevante. Atender às demandas de estudantes com necessidades especiais, sejam elas físicas, cognitivas ou emocionais, requer estratégias pedagógicas específicas e a oferta de recursos adequados, muitas vezes em um contexto onde as estruturas físicas e tecnológicas nem sempre estão preparadas. A desmotivação e o risco de burnout entre os docentes são desafios sérios. A falta de reconhecimento, as condições inadequadas de trabalho e

a pressão constante podem comprometer o bem-estar emocional e a qualidade do ensino oferecido, representando uma ameaça ao comprometimento e entusiasmo dos educadores (Júnior, 2018).

Os desafios enfrentados pelos docentes na formação acadêmica refletem a complexidade e dinamismo do ambiente educacional contemporâneo. Superar esses desafios requer uma abordagem integrada, que envolva políticas institucionais, suporte estrutural, valorização do corpo docente e a promoção de práticas pedagógicas inovadoras. Ao enfrentar esses desafios, os docentes não apenas aprimoram a qualidade do ensino, mas também contribuem para a construção de uma sociedade mais preparada, crítica e capacitada (Florentino; Rodrigues, 2015).

PROGRAMAS DE FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO PARA DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR

A dinâmica do ensino superior é marcada por um constante processo de transformação, onde os docentes desempenham um papel central na formação de profissionais e na produção de conhecimento. Nesse contexto, a implementação de programas de formação e capacitação para docentes se revela uma estratégia fundamental para aprimorar as práticas pedagógicas, promover a inovação e enfrentar os desafios contemporâneos do cenário educacional (Oliveira, 2016).

Os programas de formação e capacitação proporcionam às docentes oportunidades valiosas de desenvolvimento de competências pedagógicas. Oficinas, cursos e atividades práticas não apenas atualizam os educadores sobre novas metodologias de ensino, mas também os capacitam a aplicar abordagens inovadoras em suas disciplinas. Essa atualização constante é vital para criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e alinhados às demandas dos estudantes contemporâneos (Venturelli; Fiorini,2021).

Com a crescente integração de tecnologias no ensino superior, os docentes precisam estar preparados para utilizar eficazmente essas ferramentas. Programas de formação fornecem insights sobre o uso de plataformas digitais, recursos online e ambientes virtuais de aprendizagem. Essa capacitação possibilita a criação de experiências educacionais mais interativas e alinhadas com as expectativas dos alunos imersos na era digital (Neves, 2018).

A diversidade de estudantes no ensino superior exige uma abordagem inclusiva por parte dos docentes. Programas de formação capacitam os educadores a reconhecer e atender às necessidades específicas de diferentes perfis, promovendo ambientes de aprendizagem igualitários e respeitosos. Essa sensibilidade é crucial para garantir que todos os alunos tenham oportunidades iguais de sucesso acadêmico (Dos Santos, 2015).

A interação entre pesquisa e ensino é um pilar fundamental no ambiente acadêmico. Programas de formação incentivam docentes a integrar suas atividades de pesquisa à prática docente, proporcionando uma abordagem mais dinâmica e enriquecedora para os estudantes. Esse elo estreito contribui para uma formação mais atualizada e conectada com as últimas descobertas científicas (Júnior, 2018).

A comunicação eficaz é essencial na transmissão de conhecimento e na construção de um ambiente de aprendizagem colaborativo. Programas de formação focados no desenvolvimento de habilidades de comunicação capacitam docentes a se expressarem de maneira clara e envolvente, promovendo a compreensão e a participação ativa dos alunos nas aulas. A dinâmica da sala de aula pode apresentar desafios, desde conflitos interpessoais até a gestão do tempo. Programas de formação preparam docentes para lidar com essas situações de maneira eficiente, promovendo um ambiente propício para o aprendizado. O desenvolvimento de estratégias de mediação e gestão de sala de aula contribui para um ambiente acadêmico mais harmonioso (Venturelli; Fiorini,2021).

Os programas de formação incentivam a reflexão contínua sobre práticas pedagógicas. Isso possibilita que os docentes avaliem e ajustem suas abordagens de ensino com base em evidências, feedback dos alunos e novas tendências educacionais. A capacidade de refletir sobre a própria prática é fundamental para aprimorar constantemente a qualidade do ensino (Junges; Behrens,2015).

O impacto de programas de formação e capacitação para docentes no ensino superior vai além do aprimoramento individual; representa uma contribuição significativa para a transformação do próprio cenário acadêmico. Ao investir na capacitação constante dos educadores, as instituições de ensino não apenas elevam a qualidade do ensino, mas também fortalecem a capacidade do corpo docente de enfrentar os desafios contemporâneos e preparar os estudantes para um futuro complexo e dinâmico. A formação continuada, portanto, emerge como um catalisador fundamental na construção de uma docência mais qualificada, inovadora e comprometida com a excelência educacional (Neves, 2018).

3 CONCLUSÃO

No desfecho desta pesquisa sobre a docência no ensino superior, é inegável o

papel crucial que os programas de formação e capacitação desempenham na transformação do panorama acadêmico. O impacto desses programas vai além da atualização de habilidades individuais; eles representam a chave para a construção de uma docência que responde de forma dinâmica aos desafios contemporâneos, promovendo ambientes de aprendizagem mais ricos e significativos.

A capacitação contínua dos docentes não apenas reflete o comprometimento das instituições com a excelência educacional, mas também responde à natureza dinâmica e em constante evolução do conhecimento e das práticas pedagógicas. Os programas de formação abrem portas para a inovação, encorajando os educadores a explorar novas metodologias, integrar tecnologias emergentes e repensar suas abordagens diante da diversidade de perfis estudantis.

Ao considerar o desenvolvimento de competências pedagógicas, a promoção da inclusão e diversidade, a integração entre pesquisa e ensino, e a reflexão sobre práticas pedagógicas, fica evidente que a formação dos docentes não é apenas um meio de aprimoramento, mas um catalisador para uma docência mais humana, eficiente e alinhada com as demandas da sociedade.

A pesquisa evidencia que a docência no ensino superior não é uma atividade estática; é um processo em constante evolução. Ao investir na formação dos educadores, estamos não apenas moldando profissionais mais capacitados, mas construindo as bases para uma educação superior que transcende as expectativas, preparando os estudantes não apenas para o presente, mas para um futuro desafiador e repleto de possibilidades. A transformação da docência no ensino superior é, portanto, não apenas um ideal a ser alcançado, mas uma jornada contínua e essencial para o avanço da educação e da sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

AGAPITO, Ana Paula Ferreira. Ensino superior no Brasil: expansão e mercantilização na contemporaneidade. Temporalis, v. 16, n. 32, p. 123-140, 2017.

CARVALHO, Cristina Helena. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. Revista Brasileira de educação, v. 18, n. 54, 2013

CASTRO, Maria Helena Guimarães de; SOUZA, Eliane Cristina de; SILVA, Maria da Penha da; SOUSA, Ana Maria de. Desafios na formação médica: a contribuição da avaliação. Ciência & Saúde Coletiva, v. 18, n. 1, p. 177-186, 2013.

CRUZ, Giseli Barreto da. Didática e docência no ensino superior. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 98, p. 672-689, 2017.

DAFLON, Verônica Toste. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. Cadernos de Pesquisa, v. 43, n. 148, p. 302-327, 2013.

DOS SANTOS, Tatiana. Política nacional para a inclusão no ensino superior:

uma revisão da legislação. Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, v. 16, n. 3, p. 194-200, 2015.

EMMEL, Rúbia; KRUL, Alexandre José. A docência no Ensino Superior:

reflexões e perspectivas. Revista Brasileira de Ensino Superior, v. 3, n. 1, p. 42-55, 2017.

FLORENTINO, José Augusto; RODRIGUES, Léo Peixoto. Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade na educação: desafios à formação docente. Educação Por Escrito, v. 6, n. 1, p. 54-67, 2015.

FORTUNATO, Ivan. Práticas pedagógicas no ensino superior: relato de experiências com a disciplina Didática em licenciaturas. Revista Internacional de Educação Superior, v. 6, n. 1, p. 45, 2020.

Gil, Antônio Carlos. "Didática do ensino superior." Atlas, 2015.

GOMES, Válter; TAYLOR, Maria; SARAIVA, Ernani Viana. O ensino superior no Brasil-breve histórico e caracterização. Ciência & Trópico, v. 42, n. 1, 2018.

JUNGES, Kelen dos Santos; BEHRENS, Marilda Aparecida. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. Perspectiva, v. 33, n. 1, p. 285-284, 2015.

JÚNIOR, Claudemir Públio. Formação docente frente às novas tecnologias: desafios e possibilidades. InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS, v. 24, n. 47, 2018.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. A institucionalização da pesquisa sobre ensino superior no Brasil. Revista Brasileira de Sociologia, v. 6, n. 12, p. 19-41, 2018.

OLIVEIRA, Lucas Nascimento de. Desafios da formação acadêmica de professores de educação física para a área da saúde. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

RIEDNER, Daiani Damm Tonetto; PISCHETOLA, Magda. A inovação das práticas pedagógicas com uso de tecnologias digitais no ensino superior: um estudo no âmbito da formação inicial de professores. ETD Educação Temática Digital, v. 23, n. 1, p. 64-81,

2021.

ROCHA, Ana Paula de Menezes. Desafios da formação acadêmica do docente do ensino jurídico. Publica Direito, v. 3, n. 1, p. 20-41, 2019.

SAMPAIO, Helena. Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil: conceitos para discussão. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 29, p. 43-55, 2014.

SILVA, Claudio Nei Nascimento; CASTILHO, Mara Lucia. O planejamento dos Institutos Federais (IF): valores institucionais e documentos norteadores. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 20, p. e10002-e10002, 2021.

SORDI, Mara Regina Lemes De. Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. Educar em Revista, v. 35, p. 135-154, 2019.

TACHIBANA, Thiago Yudi; FILHO, Naercio; KOMATSU, Bruno Kawaoka. Ensino superior no Brasil. INSPER Policy Paper, v. 14, 2015.

VENTURELLI, José; FIORINI, Vânia ML. Programas educacionais inovadores em escolas médicas: capacitação docente. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 25, p. 07-21, 2021.

WIEBUSCH, Andressa; LIMA, Valderez Marina. Inovação nas práticas pedagógicas no Ensino Superior: possibilidades para promover o engajamento acadêmico. Educação por escrito, v. 9, n. 2, p. 154-169, 2018.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS SEUS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO

KAROLINA FERNANDES DE LIMA SGARABOTO

RESUMO:

O texto faz uma introdução sobre a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade e no ambiente escolar. No passado, as pessoas com deficiência eram excluídas e consideradas incapazes, mas com o avanço da ciência e da educação, as escolas começaram a ser adaptadas para receber esses alunos e os professores foram capacitados para ensiná-los. A inclusão escolar é importante para a socialização desses alunos e para que possam mostrar suas capacidades. A educação inclusiva é um paradigma educacional baseado nos direitos humanos e visa a igualdade e a valorização das diferenças. A educação especial é voltada exclusivamente para estudantes com deficiência. A mídia e a tecnologia têm grande influência na formação educacional dos indivíduos e é necessário discutir o seu impacto na educação. A televisão possui grande poder de influência, mas também pode levar à alienação e ao afastamento da leitura e escrita. A internet é uma ferramenta essencial no processo de ensino-aprendizagem, mas sua utilização requer políticas públicas e uma boa gestão dos recursos. A escola tem um papel importante na formação dos cidadãos, mas muitas vezes não acompanha as mudanças sociais e os ícones do entretenimento e consumo. O uso de imagens na escola também precisa ser melhor explorado e aproveitado de forma educativa. O texto discute a importância da acessibilidade na educação inclusiva. Ele define acessibilidade como a ausência de barreiras na infraestrutura e destaca a necessidade de adaptar as salas de aula para atender a alunos com necessidades especiais. Além disso, o texto ressalta a importância da colaboração entre professores e a variedade de materiais instrutivos para promover o domínio na aprendizagem dos alunos com necessidades especiais. A inclusão na educação é vista como um desafio, mas também como uma oportunidade para as crianças aprenderem a conviver em uma sociedade diversificada.

Palavras-chaves: Desigualdade; Educação Inclusiva; Igualdade; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Em tempos remotos, as pessoas com deficiência eram vistas como incapazes e/ou inúteis diante das possibilidades de cooperar e somar em prol do progresso de uma sociedade. Estas pessoas, inclusive, eram “escondidas” em casa por seus familiares, tamanho era o preconceito e a falta de preparação e cuidados que as outras pessoas tinham com elas.

No âmbito educacional, as pessoas com deficiências eram educadas em casa pelos próprios parentes e as escolas não eram preparadas para recebê-las. Com a modernidade, ciência e educação andando juntas, as escolas e seus profissionais começaram a ser preparados para a entrada destes alunos nas unidades escolares e regulares. Os prédios sofreram modificações como rampas e corrimões, por exemplo, e os profissionais da educação estudaram e se especializaram de forma alternativa e específica para educarem as crianças com deficiências diversas.

Com a entrada dos estudantes com deficiência na escola, a educação se tornou mais completa e humana. A socialização destes alunos é uma das partes mais importantes da inclusão escolar. Portanto, para que este objetivo seja alcançado, o docente deve ser e estar preparado para tal. A inclusão escolar torna um professor despreparado em um professor inseguro e que nada auxiliará no processo da inclusão. Ele se sente perdido e incapaz de transmitir e produzir os conhecimentos para o enriquecimento do conhecimento destes alunos.

Embora represente um assunto como grande cota de polêmica bem como de difícil aceitação ainda para grande parte da sociedade, a inclusão pode beneficiar não só quem é incluído, mas todos que com ele interagem. A inclusão leva aos que são discriminados por terem sua deficiência o direito a seu espaço social e demonstrarem suas capacidades e não suas limitações.

Isso só se faz necessário porque exista ainda na sociedade uma discrepância entre o que é diferente e o que é considerado normal. Desta forma este estudo busca discutir a educação inclusiva, discutindo não somente as possibilidades que a cercam, e sim o que pode realmente ser aplicado na educação formal.

DESENVOLVIMENTO

Discorreremos acerca da educação inclusiva e o contexto escolar brasileiro, discorrendo sobre as concepções de Educação Inclusiva e Educação Especial, bem como estas se desenvolvem no ambiente escolar. Também abordaremos as tecnologias assistivas e recursos para a eliminação de barreiras para o acesso à escolarização das pessoas com deficiência e as mediações que o docente pode efetivar na qualificação de práticas inclusivas

AMBIENTE ESCOLAR

Segundo o Ministério da Educação – MEC (Brasil, 2008, p.01), "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" Assim a escola pública muitas vezes reproduz a lógica excludente da sociedade, mas deve acolher a todos. Ela se estende aos estudantes que são público alvo da educação especial, ou seja, aqueles que possuem deficiência, mas também aqueles que não a possuem: alunos brancos, negros, de distintos gêneros, índios, homossexuais, heterossexuais, entre outros.

Muitos pensam que Educação Inclusiva e Especial são termos sinônimos ou que a Educação Inclusiva é uma atualização da Educação Especial. Do ponto de vista histórico, o movimento de luta por uma Educação Inclusiva surgiu da luta pelos direitos da pessoa com deficiência, que até então não estava na sala regular.

Apesar de terem uma base compartilhada, são coisas distintas, assim, vemos como primordial que haja diferenciação destas duas áreas. A Educação Inclusiva é um paradigma. Em linhas gerais, é a ideia de uma escola inclusiva para todos; a Educação Especial é voltada exclusivamente para os estudantes com deficiência, com altas habilidades e com Transtorno do Espectro Autista – TEA. A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva perpassa todas as modalidades de ensino. É a última parcela da população a fazer parte do ambiente escolar. Pensando no conceito de equidade, é a que demanda maiores ações em relação às barreiras postas socialmente.

MIDÍA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Na contemporaneidade é nítida a interferência midiática, principalmente da televisão, na construção do cidadão atual. Esta construção tem seus fundamentos em moldes de uma sociedade de consumo extremamente televisiva. Ao depararmos com a real sociedade excludente e de pobreza latente é notório que a maior parcela da sociedade não consegue ter lazer e entretenimento fora da esfera televisiva.

Segundo Leite (2000), o ambiente educacional, desde o ensino fundamental até o ensino superior, devem discutir como os meios de comunicação e as mídias influenciam a formação educacional dos brasileiros. Visto que, os índices alarmantes de repetência e evasão escolar podem ter relação direta de como a influência midiática, que produz uma população extremamente imagética, que procuram linguagens e textos audiovisuais, e assim, fogem da leitura e escrita. Podendo esse hábito nocivo ao desenvolvimento intelectual surgir e ser incentivado na própria escola, que por sua vez, de alguma maneira induz os discentes aos prazeres das imagens televisivas.

Para Leite (2000) existe uma diferenciação entre conhecimento e informação, ao se constatar que existe uma interdependência entre os fatos humanos, principalmente pelo fato que a apreensão e desenvolvimento cognoscível na vida cotidiana ultrapassam a educação formal.

Logo, surge um novo papel da docência, que é a condução do educando no desenvolvimento de possibilidades de apreensão onde selecione, interprete e organize as informações que lhe são acessíveis na busca do conhecimento. Com a inserção de novas tecnologias na educação, o agente e protagonista no processo de ensino-aprendizagem é o aluno, e o educador é o mediador e intermediário, que desempenha sua função necessariamente por meio de atividades orientadas. Desta forma, a aquisição de novos conhecimentos terá maior utilidade para o educando.

Não são somente instituições sociais como família, escola e igreja que possuem a tarefa de ensinar e educar, mas todas as instituições geradas pelas ações dos cidadãos, como também àquelas que o discente tenha acesso.

É evidente que grande parcela da população brasileira não conheça ou desfrutem de instituições com tais quesitos, no entanto, em sua maioria possuem acesso a televisão, que adentra todos os lares trazendo consigo a confusa mescla entre o presente e o futuro, a ficção e a realidade, de forma que apresenta e determina o modo de pensar e de existir dos indivíduos, pautando suas opiniões e condutas. E o fato da necessidade de se desconectar ou desligar a TV não é mero moralismo, e sim uma urgência.

O debate sobre essa questão faz com que as contradições e tensões saiam do senso comum e busque medidas em âmbitos mais profundos como a legislação e esfera jurídica, justamente pelos efeitos que causam na educação e sociedade.

Podemos notar no processo de revolução da linguagem as mensagens audiovisuais que, se veiculam por cenas curtas, ritmo acelerado, utilizando uma linguagem concreta e plástica, tem como resultante a multiplicação de pontos de vista, cenários, personagens e sons, desta forma, não exigem envolvimento e esforço do receptor. Assim a afetividade tem maior importância no processo de mediação entre indivíduo e o mundo, já que, essa linguagem mexe

constantemente com as sensações e imaginação. Essas diferenças é que determinam essencialmente os modos de linguagem audiovisual e a escrita, pois a linguagem escrita possui maior análise lógica, rigorosidade e organização.

Na contemporaneidade, a internet é uma ferramenta indispensável no processo de ensino-aprendizagem, pela sua acessibilidade informacional, e a abrangência de localização de muitas informações de áreas diversas do conhecimento para que sejam estudadas, e por vezes, exercitar a interdisciplinaridade.

O ambiente virtual e as novas tecnologias de informação e comunicação possibilitam processar com maior rapidez, armazenar com maior eficácia, e com baixíssimo custo. Mas isso, não é sinônimo de melhor desempenho no ambiente escolar e no processo de ensino-aprendizagem se houver adesão dessas ferramentas.

Já que para que ocorra essa melhoria, se faz necessário uma reelaboração de políticas públicas, considerando que não há resultados satisfatórios se somente possuir discussões e pesquisas voltadas para a utilização das tecnologias educacionais, mas também do ambiente e da gestão desses recursos.

Por meio da difusão social as invenções são compartilhadas entre os grupos e sociedades, mantendo a marcha evolutiva impulsionando a criatividade. Neste ciclo de transmissão de conhecimento surge o processo de educação ou ensino-aprendizagem, com ele a escola. Hoje o papel da instituição escolar é de suma importância, levando em consideração que cabe a ela educar ética, moral e estéticamente, construindo indivíduos pensantes e não pensando por eles.

Na atualidade, com o surgimento de ícones do entretenimento e consumo, transforma-se as relações entre professor e aluno no ambiente de ensino, pois continuamente é evidente a influência desses ícones nas produções e forma de agir dos alunos, como os padrões estereotipados que possuíam respeito, às expressões são distintas dos saberes dedutivos e verbais, uma cultura com acentuada diferenciação surge fazendo com que os educadores lancem um reflexão sobre esse novo sentido de educando que se presenta.

Ao entrar em contato com as produções visuais no ambiente escolar, é perceptível que grande para do escopo de soluções visuais e imagens que são reproduzidas, possuem como fonte inspiradora as produções (de arte e entretenimento de massa) midiáticas, até mesmo nos livros didáticos que trazem ilustrações e materiais de comunicação produzidos para a equipe escolar, para o aluno, de forma geral, para a comunidade escolar.

Segundo Gomes (2001), o uso das imagens possui um significado que está relacionado à cultura imagética. E este significado está relacionado aos mais diversos ambientes e não só a escola. Desta forma, é preciso entender a relação entre as pessoas e o olhar, e buscar assim, compreender como é produzido através da imagem a fascinação por produtos, pessoas, lugares, entre outros,

Diante de tão grande número de ofertas visuais, performáticas e espetaculares na sociedade, a escola encontra-se em desvantagem, pois os chamados auxiliares de ensino audiovisual, a comunicação corporal do professor, sua retórica, não convencem. O mundo da escola é um mundo cinza, parado e passivo. As imagens na escola são manipuladas como se fossem neutras e inofensivas, além de serem mal aproveitadas em termos de possibilidade educativa.

"Não se prepara o professor para desempenhos comunicativos e expressivos ao nível do desafio do ensino e das crianças atuais, não se prepara o professor, sobretudo, para dialogar com o mundo através de um universo imaginário" (MEIRA, 1999, p. 132, apud GOMES, 2001, p.5-6).

BREVE CONTEXTUTALIZAÇÃO HISTÓRICO EDUCACIONAL INCLUSIVO

Deve se ater que existiram eventos de grande importância, sem os quais não possibilitaria um progresso iminente, nem a nível teórico e nem prático, sobre a inclusão escolar, que levaram à criação e atualização de documentos que permeiam todo esse contexto da educação inclusiva.

A Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas elaborou diversos documentos norteadores para o desenvolvimento de políticas públicas de seus países membros. Como o Brasil é membro da ONU e deve seguir esses documentos, reconhece seus conteúdos e os tem respeitado, na elaboração das políticas públicas internas. Para a socialização dos indivíduos com necessidades especiais foi apresentada pela sociedade e bem como pelas políticas públicas, como elemento assistencial como se encontra na história do Brasil.

A institucionalização da Educação Especial no Brasil tem pouco mais de três décadas. A partir da década de 70, se inicia um processo de centralização administrativa e coordenação política a partir do governo federal. Em termos de legislação, a Educação Especial aparece pela primeira vez na LDB 4024/61, apontando que a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação. Na lei 5692/71, foi previsto o tratamento especial

para os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais e os superdotados.

Na década de 70 também foi criado o CENESP junto ao MEC, com o objetivo de centralizar e coordenar as ações de política educacional. Este órgão existiu até 1986 e em toda a sua trajetória manteve uma política centralizadora que priorizava o repasse de recursos financeiros para as instituições privadas. Em 1986 criou-se a CORDE (Coordenadoria para a integração da pessoa portadora de deficiência), junto a Presidência da República, para coordenar assuntos, atividades e medidas referentes ao portador de deficiência. Extinto o CENESP, criou-se a Secretaria de Educação Especial do MEC.

Em 1989, a CORDE foi transferida para o Ministério da Ação Social, e a área de Educação especial do MEC, tornou-se coordenação, configurando uma redução do poder político da área, nos dois casos. Em 1993, voltou a existir a Secretaria de Educação Especial (SEESP), no Ministério da Educação. Isto demonstra o quanto a Educação Especial tem se apresentado um "status" secundário das políticas públicas e que as descontinuidades marcam sua trajetória.

ACESSIBILIDADE E APRENDIZAGEM ESCOLAR

A acessibilidade está definida como a ausência de barreiras na infraestrutura, de caráter arquitetônico, envolvendo espaços urbanos, comunicacionais e técnicos. Àtualmente, porém, o termo acessibilidade estendeu sua definição a outras maneiras de acesso, incluindo a cognitiva, sendo possível encontrar essas variações nas políticas educacionais que voltam sua importância à eliminação das barreiras que dificultam a conquista da qualidade no processo de ensino-aprendizagem, colocando em prática as teorias que defendem a inclusão educacional (PERES E MARCINKOWSKI, 2012).

Atualmente, a inclusão trata-se de um assunto relevante nos debates sobre educação que envolve profissionais referenciados da área, mas a vivência pedagógica aponta as limitações dos deficientes sobressaindo suas potencialidades, o que acaba deixando esses alunos excluídos do processo de ensino-aprendizagem, podendo refletir, inclusive, à desistência dos estudos (BARTALOTTI, 2008).

A acessibilidade vem apresentando interesse nos estudos relacionados às necessidades de mudança e adequação em estruturas urbanas e empresariais, a fim de atender as limitações dos estudantes. A referência à acessibilidade não se limita apenas às pessoas com necessidades especiais ou mobilidade reduzida, mas estende à inclusão de todos os indivíduos em atividades cotidianas, proporcionando o acesso, visando a adaptação e locomoção, eliminando as possíveis barreiras (MARCÁRIO, 2014).

A acessibilidade atende pessoas com diferentes limitações na locomoção, como idosos, obesos, indivíduos submetidos à cirurgia, entre outras situações que dependem da facilitação de acesso aos espaços. No caso da educação, a acessibilidade refere-se ao atendimento de alunos com limitações físicas, proporcionando a participação em todas as atividades realizadas, visando a formação e o desenvolvimento das habilidades humanas (MARCÁRIO, 2010).

A definição de acessibilidade tem sido alvo de estudos na atualidade, determinando a caracterização do termo como a oportunidade de interação entre os sujeitos com e sem limitações físicas, determinando-se como a ausência de barreiras na infraestrutura, de caráter arquitetônico, envolvendo espaços urbanos, comunicacionais e técnicos. Sendo assim, a acessibilidade pode ser entendida „como a facilitação de deslocamento aos destinos desejados, de modo que o indivíduo com limitações para locomoção consiga chegar ao destino desejado, sem a necessidade de auxílio de terceiros" (MARCÁRIO, 2014).

Frente às necessidades de inclusão devem-se realizar adaptações em sala de aula, sendo que todas as adaptações de sala de aula devem ser feitas com o menor estardalhaço possível e com o máximo de boa vontade e hospitalidade. Em nenhuma hipótese deverá a deficiência ser apontada de uma forma constrangedora ou enfatizada, nem tampouco ser ignorada. Algumas possíveis adaptações de salas comuns são as seguintes (BAUTISTA, 1998).

A Educação Inclusiva é um desafio para professores que devem instruir uma sala de aula, incluindo uma combinação de crianças com necessidades diversificadas e crianças com necessidades especiais. As configurações inclusivas em sala de aula são organizadas de formas diferentes para alcançar o domínio na aprendizagem entre um grupo diversificado de alunos. Neste tipo de inclusão as crianças com necessidades especiais são incluídas como tal em que a prática tradicional de ensino seguiu na sala de aula regular sem quaisquer arranjos prioritários ou adaptações feitas. Mas, em algumas escolas o conceito de inclusão é feito com a colaboração dos professores para o planejamento e entrega da instrução, preparação e uso de materiais instrucionais para atender às necessidades das crianças com necessidades especiais. Professores especiais são designados para atender as crianças com necessidades especiais dentro e fora da sala de aula para atender aos requisitos de aprendizagem desse grupo diversificado de alunos (BULE- -HOLMBERG, 2008).

O sistema escolar possui adequações

flexíveis em sala de aula com métodos de instrução criativos também são feitos em sistema escolar inclusivo. Assim, diversas formas de educar são seguidas em ambientes inclusivos para promover o domínio na aprendizagem entre crianças com necessidades especiais. Como há muitas práticas seguidas em um ambiente inclusivo, é necessário descobrir as práticas efetivas na inclusão. Em todas as práticas há algumas características importantes que precisam ser realizadas para promover o domínio na aprendizagem entre crianças com necessidades especiais. São interações, incluindo colaboração de professores e colaboração dos alunos, diferentes tipos de apoio e variedade e adaptação nos materiais instrutivos (BULE-HOLMBERG, 2008).

A variação das funções e responsabilidades de ensino exigidas em formação colaborativa exige a crença de que todos os alunos podem aprender, juntamente com habilidades competentes de comunicação e resolução de problemas. A escola é uma mini sociedade onde as crianças aprendem a conviver juntas, conforme aponta BULE-HOLMBERG e EKEBERG, 2009. O conceito de inclusão ajuda crianças com necessidades especiais a "permanecer em uma vida mais baseada na sociedade em sua idade escolar " (STRØMSTAD, NES e SKOGEN, 2004). E citando Vygotsky, 1978 "a distância entre o nível real de desenvolvimento determinado pela resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da resolução de problemas sob orientação adulta ou em colaboração com pares mais capazes"

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerar a inclusão educacional como um processo que acontece em um contexto social, político, econômico, cultural e histórico e que todas estão entrelaçadas, é fundamental para uma efetivação de sucesso e para a geração de transformações.

Outro fator importante no sucesso da inclusão é a participação da família do educando. Esta talvez seja a peça fundamental do quebra-cabeça. O apoio da família para o engajamento da criança na unidade escolar é o maior fator de vitória ou fracasso na aprendizagem deste aluno, pois é este apoio que fará com que a criança perceba a importância do seu papel na sociedade que vive. Os pais, pela sua convivência com a criança podem até indicar exercícios e tarefas que auxiliem o professor a planejar suas aulas.

Cada prática foi analisada com base no critério enquadrado pela literatura para saber mais sobre a natureza dessas práticas. O resultado do estudo revelou a prática efetiva das categorias acima de ambientes de sala de aula inclusivas. O estudo evidenciou que todas as práticas instrucionais observadas têm potencial para o desenvolvimento de melhor qualidade na prática de educação inclusiva, mas em diferentes graus de nível para crianças com necessidades especiais. Mesmo as crianças em sala de aula tradicional se desenvolvem melhor, mas o grau de desenvolvimento é muito alto em sala de aulas de variedade e flexível.

É de extrema importância que este conteúdo se torne parte da rotina da escola, não somente através do material e recursos utilizados em sala, mas também que se forme uma rede interna "a intranet" em que seja possível a comunicação entre pais, alunos e professores e também através da internet no acesso a bibliotecas virtuais e todos os canais virtuais de informações e formação disponíveis na atualidade.

O artigo nos leva a concluir que o processo de inclusão na escola está ocorrendo porem com muitos desafios a serem traçados, embora os discursos oficiais normatizem esse processo, cada ato traduz a dimensão da implementação, atingindo as diferentes etapas e modalidades da educação que se apresentam no interior da escola.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Inclusão Social. Marília: Publicações, 2000.

BAKER, Janice M.; ZIGMOND, Naomi. The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: Themes and implications from the five cases. The Journal of Special Education, v. 29, n. 2, p. 163-180, 1995.

BARTALOTTI, C. C. Inclusão social das pessoas com deficiência: Utopia ou possibilidade. 5ª ed. São Paulo: Paulus, 2008.

BATEMAN, David; BATEMAN, C. Fred. What Does a Principal Need To Know about Inclusion? ERIC Digest. 2002.

BEYER, H. O. Inclusão e avaliação na escola – de alunos com necessidades educacionais especiais. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BIANCONI, E.C.; MUNSTER, M. Educação Física e a pessoa com deficiência física: estratégias de inclusão no contexto escolar. IX Congresso nacional de Educação. PUC: São Paulo, 2015. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22352

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 5 de outubro de 1988.

CORREIA, L. M. Alunos com necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Porto Alegre: Porto, 1997.

MENDES, E. G. Deficiências Mentais: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MENEZES, W. O preconceito racial e suas repercussões na instituição escolar. Trabalhos para discussão, nº 147/2002, agosto/2002.

RODRIGUES, David. Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

UNESCO. Declaração de Salamanca e enquadramento das ações. Necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994.

MUSEU AFRO- BRASILEIRO: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

LENILDA DA SILVA

RESUMO

Da ideia mais simples de 'coleção' às suas mais diversas e abrangentes funções, o museu hoje é, além de um espaço de preservação da memória, um lugar. O objetivo do artigo é abordar as ações educativas no museu que possibilita os visitantes desenvolvam habilidades para analisar a história partir dos objetos em seus aspectos materiais e simbólicos. Os conceitos utilizados abordam não somente os alunos do ensino fundamental, mas também outros públicos, tendo em vista que os museus são visitados por famílias, estudantes em vários níveis – da educação infantil, básica e superior, grupos com necessidades especiais entre outros, o museu deve planejar ações a partir das especificidades de cada público visitante. As ações educativas do museu afro Brasil voltadas os estudantes do ensino fundamental são compostos por agendamento realizada pela escola. O trabalho propõe apresentar o quanto o espaço museológico proporciona uma aprendizagem significativa da história da arte brasileira por meio dos objetos de arte/documento histórico.

Palavras-chave: ação-educativa; aprendizagem; história; documento.

ABSTRACT

From the simplest idea of 'collection' to its most diverse and comprehensive functions, the museum today is, in addition to a space for preserving memory, a place. The objective of the article is to address educational actions in the museum that enable visitors to develop skills to analyze history based on objects in their material and symbolic aspects. The concepts used address not only elementary school students, but also other audiences, considering that museums are visited by families, students at various levels – early childhood, basic and higher education, groups with special needs, among others, the museum must plan actions based on the specificities of each visiting public. The educational actions of the Afro Brasil Museum aimed at elementary school students are made up of scheduling carried out by the school. The work proposes to present how the museum space provides significant learning about the history of Brazilian art through art objects/historical documents.

Key words: educational action; learning; history; document.

INTRODUÇÃO

A concepção de formação artística que permeia este trabalho não se identifica com uma formação segmentada em vivências que se consomem no tempo de sua realização, em cursos e aulas extras que desenvolvem linguagens específicas. Tampouco se vincula à prática de atividades que possam complementar o tempo de "ofício" da criança moderna (Sarmento, 2001, p.19), que não tem com quem refletir e narrar sua experiência, que acaba por se esvaziar e findar numa vivência empobrecida.

Há uma profunda transformação na relação dos museus de arte e centros culturais com as escolas. As visitas passaram a ser incluídas nos planejamentos escolares para o ano letivo, tanto aos acervos permanentes quanto aos temporários, fortemente divulgados pela mídia. A partir dessa demanda os museus começaram a organizar departamentos educativos para mediar a sua relação com as escolas.

O presente artigo tem por objetivo apresentar os resultados obtidos do estudo sobre a importância do museu Afro Brasil como estratégias pedagógicas para alunos do ensino fundamental tendo como base questões para reflexão em sala de aula.

O trabalho aqui apresentado foi desenvolvido a partir de um breve histórico da arte educação no Brasil abordando também a ressignificação da história afro brasileira e de pesquisas bibliográficas disponíveis. A abordagem baseou-se também na visitação ao museu, na qual a pesquisa a campo se fez necessária para o enriquecimento do estudo.

Ele está dividido em contextualização do trabalho desenvolvido com as propostas pedagógicas e leis mais recentes no que se refere proposta de disseminação da cultura afro no contexto, caracterização do espaço museológico onde realizou-se a pesquisa e, por fim apresentação dos resultados obtidos e as considerações finais destacando a importância desta pesquisa para os seus participantes e para a cultura afro-brasileira na educação básica, de forma geral.

O tema justifica-se, pois, ampliará a compreensão da importância ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil através do museu Afro Brasil. Considero que em 2003 foi promulgada a lei nº 10.639 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), passando-se a exigir que as escolas brasileiras de ensino fundamental e médio incluam no currículo o ensino da história e cultura afro-brasileira. Essa foi uma mudança essencial para que as pessoas tivessem mais reconhecimento sobre

a origem da cultura afro- brasileira. Coloca-nos diante de outra questão: "Quais caminhos devemos tomar para atingir em nossos alunos as reflexões desejadas por meio de uma aprendizagem significativa?" Diante dessa questão, a pesquisa contribuirá para conscientização e valorização da cultura afro-brasileira como estratégia pedagógica na busca do desenvolvimento do educando.

Através de seus documentos raros, máquinas, jornais, pinturas, esculturas, desenhos, móveis, instrumentos, sua arquitetura, por seu acervo, o museu tem sido reflexo do desenvolvimento processado por nossa sociedade. Este espaço nos faz perceber o quanto somos fadados ao conhecimento e seus desdobramentos. Quando visitamos um museu depreendemos o quão pequenos somos, e entendemos a valência dos rendimentos de nossas transformações culturais. Identificando nossa história por meio de objetos e imagens, fazendo com que criemos bens para reflexão sobre o passado, a atualidade e o futuro.

A questão que moveu esta pesquisa foi indagar sobre de que forma é possível proporcionar uma aprendizagem significava usando o espaço do museu para levar os alunos a compreender a grande importância e contribuição da cultura africana para as artes brasileiras. É precisamente a partir das ideias expostas que este artigo tem por objetivo traçar algumas considerações sobre a ação dos museus Afro para com a escola. O assunto é bastante atual, pois não se nega a ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira.

Fez-se necessário esta abordagem para a nossa formação e dessa forma estaremos contribuindo para a formação integrada do aluno. Ao serem despertados para o gosto e o prazer do aprender, os discentes tornam-se adultos leitores, críticos e inseridos no contexto social.

BREVE HISTÓRIA DA ARTE-EDUCAÇÃO

Dentre as diversas mudanças ocorridas na educação devido a implantação de políticas educacionais, destacamos neste trabalho, especificamente, as transformações ocorridas dentro do currículo da disciplina de arte. Para abordar tal assunto, pontuaremos as questões relacionadas ao ensino de arte si, desde sua inserção no currículo básico pela LDB 5692/71, passando pela contraposição entre educação artística e arte-educação.

Além disso, por ser a atual expectativa para o ensino de arte, apontaremos a relação entre arte-educação e o desenvolvimento da Proposta Triangular para o ensino de arte. A arte vem sendo nos últimos anos vista como uma prática pedagógica que deve ser explorada nas salas de aula. Sendo um elemento cultural, a disciplina é sem dúvida um instrumento de produção de conhecimento, aprimoramento e imaginação. Mas a história a arte-educação mostra que nem sempre foi assim. A disciplina de arte tem sido uma matéria obrigatória em escolas primarias e secundarias (1º e 2º grau) no Brasil há mais de 50 anos. Isto não foi uma conquista de arte-educadores brasileiros, mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (acordo MEC-USAID), reformulou e educação brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal nº 5.5692 de Diretrizes e Bases da educação. Esta lei estabeleceu uma educação tecnológica orientada que começou a profissionalizar a criança na sétima série (oitavo ano), sendo e escola secundaria completamente profissionalizante. Esta foi uma maneira de proporcionar mão-de-obra barata para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no país sob o regime da ditadura militar em 1964 a 1983 (ALVES, 1968:60).

A lei federal que tornou obrigatório a disciplina de artes nas escolas, entre tanto, não pode assimilar como professores de artes ou artistas que tinham sido preparados pelas "Escolinhas", a partir da quinta serie exigia-se o grau universitário, que a maioria deles não tinha.

O governo federal decidiu criar um novo curso universitário para preparar professores para a d disciplina educação artística criada pela nova lei. Os cursos de licenciatura em educação artística nas universidades foram criados em 1973 compreendendo um currículo básico a ser aplicado em todo o país. O currículo de licenciatura em educação artística na universidade pretende preparar um professor de arte em apenas dois anos, que seja capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da primeira á antiga oitava série (hoje nono ano), e em alguns casos, até o 2º grau do ensino médio.

Para BARBOSA (1994, p.10) é um absurdo epistemológico ter a intenção de transformar um jovem estudante, com um curso de apenas dois anos, em um professor de tantas linguagens artísticas.

Hoje centenas de cursos de licenciatura em educação artística nas faculdades e universidades no Brasil estão outorgando diplomas à arte-educadores. Mas muitas se recusam a oferecer o curso de dois anos e optam por um curso de quatro anos, o que é legalmente possível através de regulamentação do Ministério da Educação, seguindo, entretanto, um currículo mínimo obrigatório que não é adequado para preparar professores capazes de definir seus objetivos e estabelecerem suas metodologias.

A falta de correspondência entre os objetivos e a prática real na sala de aula é provada pela análise conjunta das suas pesquisas juntas. Objetivos são simplesmente palavras escritas nos programas ou estatutos que não tem sido posto em prática. Nas artes visuais ainda domina na sala de aula o ensino de desenho geométrico, temas banais, as folhas para colorir, a variação de técnica e o desenho de observação, os mesmos métodos, procedimentos e princípios ideológicos encontrados numa pesquisa feita em programas de ensino de artes de 1971 a 1973 (SIQUEIRA, 1987).

Mas o que podemos perceber diante do levantamento de dados para essa pesquisa em artigos e as referências bibliográfica até o momento é que a visão do arte-educador em geral é a mesma: o profissional formado em arte educação mencionam o desenvolvimento da criatividade como principal objetivo de seu ensino. A identificação da criatividade com espontaneidade não é surpreendente porque é uma compreensão de senso comum. Veremos agora como o docente de História pode enriquecer ainda mais a bagagem do educando utilizando o espaço museológico como prática pedagógica.

APRENDIZAGEM DA ARTE FORA DA ESCOLA

Fróis (2011) considera que nos dias atuais os museus vêm passando por mudanças, que afetam os processos de visitas, acessos e conhecimento das obras de arte. Talvez seja uma forma de atingir públicos antes "inatingíveis", que até então, nunca tiveram contato com a arte ou condições de frequentarem esses lugares. Através de ferramentas virtuais como a internet, ver coleções de arte de alguns dos principais museus do mundo se tornou mais acessível nos dias atuais. Para esse teórico, essas transformações permitem as pessoas a ampliarem o entendimento do papel desses lugares na contemporaneidade

Ações educativas tomaram lugar relevante nos museus em geral. Existem inúmeras teorias, metodologias e publicações específicas sobre o assunto, e praticamente todos os livros dirigidos ao professor de arte destacam a importância da visitação a museus e galerias, salientando a visita ao museu e as atividades lá realizadas. Importante mencionar que a iniciativa de uma colaboração entre museus e escolas é bastante precária se olharmos pela perspectiva de quantidade.

Isto é facilmente verificado se considerarmos a relação proporcional entre a população escolar que visita museus por ação das parcerias e a vida escolar como um todo. Havendo consciência das indiscutíveis dificuldades existentes, torna-se necessário transpor para o ambiente escolar alguns princípios e experiências educativas dos museus de arte. Dentre algumas iniciativas já realizadas, cito as de elaboração de bancos de imagens fixas, de criação de coleções de objetos culturalmente representativos, de exposições itinerantes destinadas para à circulação em ambientes escolares, de presença ocasional de artistas na escola, e de programas de Artista Residente comuns em alguns países. O que se aponta nas experiências relatadas, é a oportunidade de aproximação entre a escola e, portanto, o processo de ensino/aprendizagem, e a pluralidades de linguagens, técnicas, materiais e documentos próprios da arte, estendendo o conhecimento e a compreensão sobre história e o fazer artístico.

Contudo, para que o trabalho na escola seja realmente significativo e promova aprendizagem em arte com base nas abordagens para a educação em museus, é obrigatório que o professor tenha anteriormente vivenciado situações semelhantes em museus; é fundamental que o professor seja constante frequentador como público e como mediador em visitas. Não há um passo-á-passo que mostra os procedimentos, conceitos e métodos que possam ser adaptados para o contexto escolar. A experiência vivenciada é determinante neste caso. A primeira diferença fundamental em que o professor se depara na escola é a condição de trabalhar não com a obra original, mas sim com a imagem de reprodução, o que altera consideravelmente a recepção por parte do aluno. Outras igualmente notórias são: o ambiente em si, que não favorece o clima existente no museu, as dificuldades de ordem prática de segurança e disponibilidade de tempo, e a ausência de curadoria demarcada, que por sua vez, possibilita ao professor fazer a mediação das obras com seus alunos. Nas palavras de Marandino (2001),

A respeito da organização dos espaços, essas instituições guardam diferenças significativas que marcam intenções discursivas e materializam sistema de valores (ordem, disciplina e vigilância), marcos na aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia com diferentes símbolos estéticos, culturais e ideológicos.

Em relação à perspectiva temporal, a estruturação de cada uma delas se dá de modo diferenciado: o tempo escolar marcado pelos relógios, horários e calendários imprime uma cultura temporal de longo prazo, sequencial e contínua, enquanto no museu o tempo é breve e fragmentado, quase que restrito ao tempo de uma visita. Uma visita pode se constituir como única vivência singular daquele sujeito naquele de espaço cultural.

Já a dimensão pedagógica talvez seja, dentre os elementos estruturado-

res destas instituições, a que tenha sofrido as transformações mais significativas nas últimas décadas. No campo escolar, diferentes teorias têm orientado novas práticas pedagógicas, apontando para o estabelecimento de novas relações entre professores e alunos e entre os educadores de museu e seus públicos, relações essas pautadas nos princípios da dialogia, da interação e interatividade, elaborando novas configurações no espaço do museu. Por outro lado, essas instituições compartilham o foco no papel ativo do indivíduo na construção de seu aprendizado e na concepção da aprendizagem como um processo interativo entre o sujeito e o ambiente.

Compreender o museu como ambiente de aprendizagem sensível, significa estar aberto à fruição estética. Para Meneses (2003), "os sentidos são pontes que permitem ao sujeito comunicar-se com o universo". Para esse autor, museu não é o lugar da palavra escrita, ela já tem seus suportes, mas o lugar da transformação da percepção e os educadores precisam explorar o que define a personalidade do museu.

A visita ao museu pela escola pode ser compreendida como uma vivência que institui uma prática educativa híbrida. Ao aproximar elementos dos dois contextos educativos – museus e escolas ela encerra as potencialidades que cada um deles. O conjunto de análise desenvolvido no percurso dessa investigação permitiu destacar vários entre lugares no hibridismo que constitui a visita das escolas aos museus.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO MUSEU AFRO BRASIL

Inaugurado em 2004, a partir da coleção particular do Diretor Curador Emanoel Araújo, o Museu Afro Brasil construiu, ao longo de 10 anos, uma trajetória de contribuições decisivas para a valorização do universo cultural brasileiro ao revelar a inventividade e ousadia de artistas brasileiros e internacionais, desde o século XVIII até a contemporaneidade.

Desde 2009, o Museu Afro Brasil, é uma instituição pública, vinculada à Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, que administrado pela Associação Museu Afro Brasil – Organização Social de Cultura, é subordinado ao Governo do Estado de São Paulo.

O Museu Afro Brasil é, portanto, um museu histórico que fala das origens, mas atento identificar na ancestralidade a dinâmica de uma cultura que se renova mesmo na exclusão. Um centro de referência da memória negra, que reverencia a tradição que os mais velhos souberam guardar, mas faz reconhecer os heróis anônimos de grandes e pequenos combates, e os negros ilustres na esfera das ciências, letras e artes, no campo erudito ou popular. Um museu que expõe com rigor e poesia ritos e costumes que traduzem outras visões de mundo e da história, festas que evidenciam o encontro e a fusão de culturas luso-afro-ameríndias para formar a cultura mestiça do Novo Mundo, mas que também registra as inovações da cultura negra contemporânea na diáspora. Um museu de arte, passada e presente, que reconhece o valor da recriação popular da tradição, mas reafirma o talento negro erudito, nas artes plásticas e nas artes cênicas, na música como na dança. Sobretudo, o Museu Afro Brasil é um museu contemporâneo, em que o negro de hoje pode se reconhecer. Um museu que integra os anseios do negro jovem e pobre ao seu programa museológico, contribuindo para sua formação educacional e artística, mas também para a formação intelectual e moral de negros e brancos, cidadãos brasileiros, em benefício das gerações que virão. Um museu capaz de colaborar na construção de um país mais justo e democrático, igualitário do ponto de vista social, aberto à pluralidade e ao reconhecimento da diversidade no plano cultural, mas também capaz de reatar os laços com a diáspora negra, promovendo trocas entre a tradição, a herança local e a inovação global.

A escola é um espaço que oportuniza os/as alunos/as a conviverem com outras crianças de mesma faixa etária e é um ambiente propício para que ocorra o aprendizado. Esse, segundo as Diretrizes Curriculares de Curitiba, deve preconizar o seu desenvolvimento em todas as dimensões do ser humano. Nesse universo escolar a diversidade, a diferença e a desigualdade se fazem presentes também nas questões étnicas e culturais.

Na colaboração entre a área da educação e do museu foram observados um aumento de contatos entre estes, especialmente os que envolveram um maior número das sessões, ao longo de um período de tempo. Houve um aumento da participação do número de escolas secundárias e os museus tiveram um papel válido no desenvolvimento do currículo escolar. Foi realizada uma apreciação positiva por parte dos professores sobre a aprendizagem e os métodos utilizados nos museus; estes revelaram o valor positivo dos museus para a sua própria aprendizagem e desenvolvimento profissional; a grande maioria dos professores (96%) ficaram satisfeitos ou muito satisfeitos com a sua experiência museológica (Hooper Greenhill 2007, 22-26).

O respeito pela diversidade deve ser trabalhado em todas as áreas do conhecimento, sendo uma das formas de efetivamente incluir a diversidade no currículo acadêmico e explorando a cultura afro-brasileira devido a suas inúmeras possibilida-

des de enfoque.

No Brasil, nos últimos anos, a preocupação de educadores e legisladores em mencionar a dança em seus trabalhos e projetos têm sido evidentes. É nessa perspectiva da diversidade e da multiplicidade de propostas e ações que caracterizam o mundo contemporâneo que seria interessante lançarmos um olhar mais crítico sobre a dança na escola.

AÇÕES EDUCATIVAS

A trajetória de formação dos espaços do museu pode ser resumida através da transformação de acervos particulares em coleções públicas. Historicamente, como vimos, o foco de atuação dos museus passou por imensas transformações, nas quais os olhares e as práticas dos profissionais dessas instituições foram se transferindo, paulatinamente, do cuidado exclusivo com as coleções para a atenção dos alunos.

Segundo Denise Grinspum (2001, p.2), desde que o museu se tornou público no século XVIII é a sua função social que tem sido motivado para justificar a sua experiência. Atualmente, o compromisso sócio-político dos museus é, antes de tudo, educacional e sua nova definição aponta para "instituição de serviços e dedicação, em termo que inclui exploração, s tudo. Observação de serviço e educação, um termo que inclui exploração estudo, observação, pensamento crítico, contemplação e dialogo".

A partir dessas perspectivas, em que o paradigma de atuação dos museus e seus "conceitos –chaves" giram em torno da importância assumida pelo público e das ações de comunicação/educação dentro das instituições, os museus buscam estruturar de forma mais satisfatória suas ações educativas.

O museu afro-Brasil vem ao longo dos anos promover o reconhecimento, valorização e preservação do patrimônio cultural brasileiros, africano e afro-brasileiro e sua presença na cultura nacional. As ações-educativas no museu possibilitam que os visitantes desenvolvam habilidades para analisar a história partir dos objetos em seus aspectos materiais e simbólicos. Com isso, o museu se tornou referência em São Paulo, por unindo História, Memória, Arte e Contemporaneidade voltadas, prioritariamente, à cultura brasileira, africana e afro-brasileira.

Apesar de parecer obvio, é fundamental que as ações educativas sejam planejadas para um público alvo. Tendo em vista que os museus são visitados por famílias, estudantes em vários níveis – da educação infantil, básica e superior -, grupos de convivência, grupos com necessidades especiais entre outros, os museus devem planejar ações a partir das especificidades de cada público visitante.

A ações educativas voltadas os estudantes do ensino fundamental é composto por agendamento realizada pela propicia escola. Por existir um contato prévio da escola e o museu, é possível conhecer os objetivos da visita, bem como as especificações do grupo. Portanto, as ações devem ser estruturadas em diálogos como as expectativas e motivações para a visita. Dessa forma, proporcionado uma aprendizagem significativa da história da arte brasileira por meio dos objetos de arte/documento histórico.

Conforme aponta Köptcke (2001/2002, p. 17) no Brasil as visitas escolares representam 50% a 90% das visitas aos museus, esses números indicam o quanto esse público é expressivo. Em função disso e para atingir o objetivo das atividades dos museus, isto é, adquirir, preservar, documentar, pesquisar e comunicar para fins de educação e lazer, interessa que museus e escola estabeleçam uma parceria educativa, partilhando do poder e da responsabilidade de formar e educar.

Barbosa (1996) apresenta uma pesquisa em que nos identificamos muito, pois dá um embasamento importante para o presente estudo. O conhecimento em artes se dá na interseção da experimentação, da codificação e da informação. Sabemos que arte na escola não em como objetivo formar artistas, como a matemática não tem como objetivo formar matemáticos, 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, fluidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público.

Para entender com mais clareza a alta capacidade de entendimento precisamos voltar à infância e entender o processo de desenvolvimento da criatividade que ocorre nas crianças. Os desenhos infantis apresentam o processo de expressão pessoal da criança, pois é o primeiro registro concreto da manifestação artística. Nele contem a própria essência da infância, pois expressam pensamentos e emoções únicos. A criança o desenvolve por puro prazer, pois é feito de maneira inconsciente, sem a preocupação do que as pessoas irão pensar a respeito de sua reprodução. Ela não é limitada pelas barreiras exteriores que nos são impostas, as cobranças da família ou da sociedade (MACHADO, 2005).

A forma de mediação realizada com por meio da ação educativa dos museus afro-Brasil se propõem desafiadora,

instigante e problematizadora, afastando-se o princípio da transmissão de conhecimento. Deve alinhar-se a pedagogia crítica e buscar dialogo como forma de aprendizagem, enfatizando o papel ativo da cultura africana na construção da cultura brasileira, pois são inegáveis que estão por toda parte, em todos os aspectos como: música, dança, culinária, língua, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após este breve estudo com teorias que tratam das práticas pedagógicas da educação no espaço do museu Afro-Brasil, chaga-se a conclusão de que para uma aprendizagem significativa a mediação do educador é de extrema importância e se faz ainda mais necessária no espaço em que objetos/documentos são reflexos de uma época em a história do Brasil estava sendo escrita. Essa aprendizagem não se limita apenas em quatro paredes de uma sala de aula ou nas páginas de uma apostila, mas partir de uma ação que em escola e museu são parceiros.

Quando um grupo de estudantes visita uma instituição museológica e é proposta uma ação educativa, a ideia principal não é "ensinar", mas fazer com que as informações sejam passadas de forma simples, lúdica, que cada aluno aprenda se divertindo. A mesma coisa deve acontecer com os professores: antes da visita à instituição, viabilizar a relação das atividades propostas com a escola, tornando o museu instrumento de troca dialógica de conhecimento, de reflexão crítica da história e ação prática, de forma que, aluno e professor construam, individualmente e em grupo, sua relação com aquilo que está dialogando, que temas são de interesse para um melhor aprendizado adquirindo assim uma maior comunicação entre visitantes e a instituição.

Nos espaços do museu, ao invés das carteiras e mesas da sala de aula, apresenta-se o cenário da exposição.

Fica evidente através deste artigo a ação educativa é uma forma de mediação entre o sujeito e o bem cultural, as ações educativas facilitam sua apreensão pelo público, gerando respeitos e valorização pelo patrocínio cultural. Após a visitação monitorada, os estudantes enriquecem sua bagagem de conhecimento sobre seu país e sobre conhecimento e preservação do patrimônio brasileiro, africano e afro-brasileiro e sua presença na cultura nacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica. São Paulo: Loyola, 1994.

ALVES, J. M. & Porfírio, M. Escolas Profissionais. Dinâmicas, Memórias e Projetos das Escolas Profissionais. (1968) Porto: Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário, p. 60.

ARAUJO, Emanoel. Museu Afro Brasil - Um Conceito em Perspectiva. 2018.Disponível em: http://www.museuafrobrasil.org.br/o-museu/um-conceito-em-perspectiva - Acesso em 15/01/2024.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, p.10, 2004..

BARBOSA, Ana Mae. A Imagem no ensino da Arte. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª série - Artes. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 6.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª série – Artes. 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf Acesso em 15/01/2024.

CABRAL, Magaly. Comunicação, educação e patrimônio cultural. Texto apresentado no Fórum Estadual de Museus do RS. Inédito. Rio Grande, 2002.

CARVALHO, Leandro. Lei 10.639/03 e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. 2017.Disponível em: https://educador.brasilescola.uol.com.br/estrategias-ensino/lei-10639-03-ensino-historia-cultura-afro-brasileira-africana.htm - Acesso em: 15/01/2024.

FRÓIS, João Pedro. As ideias nascem do real: ensaio sobre museus de arte. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 263-270, 2011.

GRINSPUM, Denise. Circular os métodos é nossa missão. Boletim Arte na Escola, Porto Alegre, n. 3, p. 2, 2001.

IAVELBERG, R. Para gostar de aprender arte, sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

JOHANN, Maria Regina. Arte e educação: perspectivas ético-estéticas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. Anais... Florianópolis: Anped, 2015. p. 1-16.

KÖPTCKE, L. S. Analisando a dinâmica da relação museu-educação formal. In: Cadernos do Museu da Vida: o formal e o não formal na dimensão educativa do museu. Rio de Janeiro: Museu da Vida / Museu de astronomia e Ciências Afins, p. 16 - 25, 2001/2002.

MOURÃO, Luciana; IAVELBERG, Rosa. Ensino de Arte. São Paulo: Editora Cengage Learning, 2006

PAULINO, H. ; Exposição Coletiva. Carta Fundamental, 2012, p. 35.

ROITMAN, Isaac. A importância das artes na educação. 2011. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/educacao-na-midia/17059/opiniao-a-importancia-das-artes-na-educacao - Acesso em 06/08/2021.

SIQUEIRA, Idméia Prospero. Arte-Educação: vivência, experimentação ou livro didático? São Paulo: Edições Loyola, 1987.

VIGOTSKI, L.S. O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

RESUMO

Neste artigo, nos dispomos a traçar e debater, escorados em alguns autores como: Cunha, Aranha e, principalmente, Brandão, alguns aspectos da história da educação superior no Brasil, mostrando elementos que podem colaborar com o entendimento da Universidade brasileira, atualmente. Nesse olhar histórico que se inicia com a educação jesuítica, sobre o processo de institucionalização do Ensino Superior no Brasil, destaca se o acesso das elites do país em detrimento da população menos favorável. O escasso acesso aos Cursos de Nível Superior, sempre foi um problema social, sendo discriminatório e muitas vezes segregador.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior; reformas; história da educação.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo a análise da implantação do Ensino Superior no Brasil desde os tempos da colonização até século XXI, com enfoque na retrospectiva histórica e na forma de organização do ensino. É notório que desde o início do Ensino Superior o acesso foi elitizado e discriminatório.

O Ensino Superior que desde o ano 1500 até o começo do século XIX, contava de fato, somente com a Universidade de Coimbra. Era para Portugal que se encaminhavam os jovens da elite. Enquanto a educação ficou a cabo dos jesuítas, houve a estruturação da educação básica, com a existência de pouquíssimos cursos superiores. Somente após a vinda da Família Real para o Brasil, em1808 surgiram as duas primeiras escolas brasileiras de Medicina, A Escola de Cirurgia da Bahia e a Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica do Rio de Janeiro.

Por meio de um decreto de D. Pedro I, foram fundadas as Primeiras Faculdades de Direito, sendo uma em São Paulo e outra no Recife.

O ensino Superior passou por mudanças ao longo da história, destacamos a Reforma Universitária de 1968, que surge em pleno período militar, incentivada por uma visão tecnicista da educação.

Também entende-se que essa reforma incentivou o aumento das instituições de Ensino Superior privadas e o controle maior do Estado nas universidades públicas.

A favor da melhoria na educação, surge os princípios, objetivos e fins estabelecidos na Constituição Federal de 1988. Sendo um avanço que vem sendo construído com ênfase na igualdade de oportunidades e numa gestão democrática do ensino.

DESENVOLVIMENTO

O Ensino Superior no Brasil existe desde a Colônia. Já no período jesuítico, a Companhia de Jesus dividia a educação em básico e superior (Studia Inferiora e Studia Superiora). Brandão (1.997, p.6) ressalta que "os Studia Inferiora e os Studia Superiora [...] correspondiam aos atuais ensinos secundário e universitário". O Studia Superiora era destinado a aprendizagem da Filosofia e Teologia, uma formação intelectual vinculada à formação moral.

Com bases mais sólidas, porém, o Ensino Superior se organizou somente no final do Século XVIII, quando, em 1.792, no Rio de Janeiro, foi criada a Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho. Era uma escola superior de Engenharia, não considerada pelos portugueses como universidade, e que foi posteriormente substituída pela Academia Real Militar. Desde a Carta Régia, de novembro de 1808, havia cursos de Engenharia e de Formação de Médicos, mas não havia universidades. É preciso ressaltar que a vinda da Família Real e a consequente fixação da sede do reino por aqui facilitou a implantação de cursos superiores no Brasil.

Os cursos de Arte e Teologia começaram em 1.572. O monopólio do sistema educacional ficou nas mãos da igreja católica, via Ratio Studiorum, de 1.549 a 1.759.

Brandão (1.997) afirma que:

Quando da interrupção da atividade educacional dos jesuítas no Brasil, era 300 o número de estudantes no curso de Filosofia em todos os colégios, sendo que o colégio da Bahia detinha um terço desse total. (Idem, p. 6).

AS PRIMEIRAS UNIVERSIDADES

No final do século XVIII (1.759), Pombal expulsou os jesuítas, tirando-lhes o monopólio educacional:

A expulsão dos jesuítas provocou o desmoronamento do sistema educacional escolar da Colônia. Foram fechadas 21 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários maiores, além de seminários menores e "escolas de ler e escrever". (Ibidem, p. 7).

O sistema de educação ficou sob a

égide das reformas pombalinas, e a concepção iluminista passou a prevalecer.

O mesmo autor ainda afirma que o fechamento dos colégios jesuítas corresponde à abertura de cursos superiores no Rio de Janeiro e Olinda: "no Rio de Janeiro foi criada uma faculdade organizada conforme a Universidade de Coimbra, nos moldes da reforma Pombalina" (Ibidem, p.7). Nelas o Ensino Superior era organizado em Estudos Menores e Estudos Maiores, nos quais havia dois cursos: Filosofia e Teologia.

Mesmo com o controle educacional na mão dos leigos, influenciados pelo despotismo esclarecido e pelo iluminismo, a igreja não foi totalmente alijada do processo, na realidade em momento algum deixou de ter influência no processo educacional brasileiro. Os embates entre educação leiga e católica perduraram e no início do século XX. Mesmo com a crescente influência da escola nova, principalmente para a educação básica, houve uma nova investida da pedagogia católica.

Os católicos ganharam novamente força para disputar a organização do processo, agora não mais majoritários, porém com condições de disputar seus projetos em contraposição aos leigos e, depois, aos escolanovistas. Ainda segundo Brandão: a implantação de um sistema escolar estatal e secularizado não foi resultado de uma política contra o clero, mas da busca pelo Estado de garantir sua própria força, o que contribuía também para atender os interesses da burguesia industrial e mercantil. (Ibidem, p.10)

É o ministro Francisco Campos que - respondendo às demandas políticas da década de 1.930, após o golpe de Getúlio Vargas, e à tentativa de resposta dos cafeicultores paulistas, em 1.932 - fez uma reforma que possibilitou a estruturação das primeiras universidades do Brasil. Abordando esse período, Brandão afirma:

Em abril de 1.931, foi promulgado o Estatuto das Universidades Brasileiras (Ministério de Francisco Campos), o qual admitia duas formas de organização do ensino superior: a universidade, forma própria de ensino, e o instituto isolado. A universidade poderia ser oficial (mantida pelo governo federal ou pelo estadual) ou livre (mantida por fundações ou associações particulares). Se ela fosse livre teria a liberdade de nomear o reitor, mas o ministro poderia vetá-lo. A admissão aos institutos de ensino superior continuaria dependente da aprovação em exames vestibulares, além da apresentação do certificado de conclusão do ensino secundário. O ensino deveria ser pago mesmo nas universidades oficiais. O Ensino secundário foi reformado em abril de 1.931 em função do ensino superior. [...] (Ibidem, p.26).

Antes mesmo do Estatuto, houve a criação da Universidade do Rio de Janeiro, em 1.920, que em 1.931 passou a se chamar Universidade do Brasil. Mas é no contexto da década de 1.930 que surgem a Escola de Sociologia e Política (1.933), a Universidade de São Paulo (1.934) e a Universidade do Distrito Federal (1.935). A intenção do ministro Francisco Campos era de centralização e padronização, porém, essas experiências serviram a objetivos distintos; Cunha afirma que:

Também os liberais, por conta do elitismo que impregnava mais ou menos seu pensamento, tinham no ensino superior grande parte das suas preocupações. A criação da Universidade de São Paulo, da Escola de Sociologia e Política e da

Universidade do Distrito Federal foram resultado dessa orientação. (1.980, p.206)

O ENSINO SUPERIOR NA REFORMA CAPANEMA

Em 1.937, com o golpe dentro do golpe, se inicia o Estado Novo que, segundo

Cunha (Idem, p. 274), "não precisou reformar a estrutura do ensino superior", porém, houve uma reestruturação do Ensino Primário e Médio, sob a inspiração do fascismo italiano. Para o autor

O objetivo principal da educação e do ensino é formar uma consciência nacional (...) para colocar o pensamento da escola acima das competições e ideologias de toda ordem e, sobretudo, (...) estreitar cada vez mais os vínculos que devem existir entre os órgãos militares e os órgãos educativos e culturais (Ibidem, p.276).

É no Estado Novo, com Gustavo Capanema como ministro da educação, que foi elaborada em 1942 e discute-se o primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que buscou melhorar o sistema educacional , enfatizando a educação técnica e criando as bases para o ensino secundário . Essa lei só aprovada através de um substitutivo privatista, em 1.961, às vésperas da ditadura militar. O governo reformista de João Goulart e o movimento estudantil defenderam as reformas de base, dentre as quais, a universitária. Mas o projeto não vingou. Aranha argumenta que no início da década de 60, o debate em torno da educação popular toma corpo com o aparecimento de diversos movimentos importantes. Há também um projeto de renovação universitária com a fundação da Universidade de Brasília, que tinha como objetivo principal ser uma instituição de ensino superior de excelência, com foco na pesquisa e inovação. Tal fermentação fecunda é violentamente reprimida pelo advento do golpe militar. (2.006, p.249). Algumas das

formas de repressão incluíam: intervenção e fechamento de instituições, pois eram consideradas centros de resistência política, bem como o controle ideológico e a censura, perseguição e demissão de professores. A visão ideológica que foi imposta era conservadora e anticomunista.

DITADURA MILITAR E EDUCAÇÃO

Os militares, através da ditadura, derrotaram a possibilidade recém-inaugurada de nacional desenvolvimentismo. Há reflexos graves no campo educacional, principalmente depois do Ato Institucional Nº 5 (AI-5), publicado em novembro de 1.969, que acabou de vez com qualquer possibilidade de debate democrático. Na educação, imperará a concepção tecnicista, tanto no Ensino Básico como no Ensino Superior. Os militares mantiveram outros modelos de curso, mas investiram num projeto de "Universidade".

As leis 5.540/68 (para o ensino superior) e 5.692/71 (para o ensino básico) sacramentaram o projeto e a crise da educação no Brasil, que, em certo sentido, perdura até os dias atuais. Nos dirá Aranha (Idem, p. 254): "as leis nº 5.540/58 e 5.692/71 são impostas autoritariamente por militares e tecnocratas que imprimem à educação uma tendência fortemente tecnicista".

Aranha ainda afirma que essas modificações se dão a partir dos acordos MEC-USAID (Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional), pelos quais o Brasil passou a receber dinheiro e cooperação técnica dos EUA:

O treinamento de nossos técnicos tinha em vista a adaptação do ensino à concepção taylorista típica da mentalidade empresarial tecnocrática. Daí o planejamento e organização racional do trabalho pedagógico, a operacionalização dos objetivos, o parcelamento do trabalho com a especialização das funções e a burocratização, tudo isso visando melhor eficiência e produtividade. (Ibidem, p.254). Esses acordos visavam fortalecer o sistema educacional brasileiro, focando em áreas como capacitação de professores e desenvolvimento de currículos. Além disso, a centralização das decisões e o autorismo percebido na implementação da reforma foram alvo de contestações.Também houve críticas à ênfase na formação técnica em detrimento das ciências humanas .

Ainda podemos acrescentar que os investimentos das agências e fundações estadunidenses, na pós-graduação brasileira, nesse período, não foram desinteressados.

A reforma de 1.968 ainda visava pôr fim ao crescente movimento estudantil, considerado subversivo pelos militares. O crescimento do PIB (Produto Interno Bruto) nacional aumentava a demanda de alunos aprovados nos vestibulares, que ultrapassavam o número de vagas das universidades públicas. E isso potencializava o Movimento Estudantil, que protestava contra o autoritarismo, reivindicando liberdades civis e busca por transformações sociais.

A visão estratégica dos militares, escorados numa concepção nacionalista, era a de um modelo de universidade estatal que unificasse a questão do ensino e da pesquisa, refletisse o modelo dos EUA e desarticulasse os estudantes. Paradoxalmente, a necessidade de expansão de vagas contribuiu decisivamente no amplo processo de privatização que se abriu.

A partir da década de 1.970, e com os acordos citados, há uma aglutinação das faculdades em universidades, visando à eficácia e à produtividade, e crescente perda da autonomia universitária. Segundo Aranha, há nesse período um processo de privatização do ensino sem precedentes:

grande parte dos cursos foram criados a partir dos moldes do sistema empresarial, o que nem sempre significa igual qualidade pedagógica. Dá-se a criação indiscriminada de cursos superiores, com preponderância daquela cuja instalação exige poucos recursos materiais e humanos e que permite a superlotação de classes. Evidentemente, para as faculdades privadas de baixo nível se dirigem os alunos mais pobres... (Ibidem, p.258).

Brandão (1.997, p.39) acrescenta: "à medida que se aprofundava a crise político-econômica do país e se radicalizava o movimento estudantil, os militares passavam a ditar ações pela intervenção direta nas universidades. ", assim a reforma preconizada na Lei 5.540/68, estruturou as Universidades públicas centralizando o controle no Estado, mas abrindo largamente a gestão privada. É novamente Brandão quem nos diz:

A lei tinha fortes inclinações privatistas e de centralização do controle nas mãos do Estado. Dentre as inúmeras medidas adotadas podem ser citadas: a introdução de cursos superiores de curta duração, a extinção do regime de cátedras, a contratação de professores pela legislação trabalhista, a criação de um corpo de professores com tempo integral, a incrementação dos cursos de pós-graduação, o fortalecimento da função de extensão, a adoção do vestibular classificatório, a substituição do currículo seriado pelo sistema de créditos, o reforço do poder executivo de escolher reitores e diretores, o reforço ao poder do Conselho Federal de Educação. (idem, p. 41).

Como já comentamos, o investimento na pós-graduação, estruturada nos moldes das e financiado por fundações e agências estadunidenses possibilitou a extensão

da pesquisa em algumas áreas, ao mesmo tempo em que controlou, via ditadura, o movimento estudantil, além de redirecionar o modelo econômico.

Com o fim da ditadura militar, desde a autodenominada Nova República, pouca mudança ocorreu nessa estrutura. O projeto privatista se acirra, com consequente perda de qualidade no ensino superior. As mudanças qualitativas se deram, principalmente, na educação básica, a partir dos debates e divergências acerca da Assembleia Nacional Constituinte e da aprovação da Constituição, em 1.988, e depois da LDB, em 1.996.

A Constituição, denominada cidadã, estabeleceu a vinculação de verbas para a educação, oriundas das receitas resultantes da arrecadação de impostos, e nos seus dez artigos (Art. 205 a 214) relacionados à educação, apenas um é dedicado à educação superior, e bastante vago:

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade de entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996)

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996)

Como se vê, só há referência à modalidade "Universidade", e se garante a ela autonomia, inclusive financeira, além de aprofundar o princípio, definido na reforma de 1968, de indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão.

Atualmente, é possível falar que temos uma certa estrutura no Ensino Superior. Há mudanças em andamento e uma evidente ampliação de acesso, através de financiamento, pelo poder público, de vagas nas Universidades Privadas. Se é verdade que a Universidade está consolidada, por outro lado, a questão traçada em 1.968, reforçada e ampliada na Constituição de 1.988 - da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão - não está resolvida.

O Censo do INEP de 2.012 nos aponta outro problema, este relacionado à demanda. No final da década de 1.960 tínhamos, em números aproximados, cerca de 400 mil matrículas e 42 mil concluintes, em 779 instituições de Ensino Superior; em 2.012, chegamos a cerca de 7 milhões de matrículas e mais de 1 milhão de concluintes, em 2.416 instituições. Houve um aumento de 67% das instituições e de 94% das matrículas. O índice de concluintes é superior a 95%, isso em pouco mais de 40 anos. Porém, se confrontarmos o número de matrículas com o número de concluintes, o percentual aproximado de aumento, de 10,5% para 14,5%, ainda deixa a desejar.

Por outro lado, fica evidente, observando os dados desse mesmo Censo, o brutal crescimento das instituições privadas em todo o país. Em 2.012, havia 304 instituições públicas e 2.112 instituições privadas. +

CONCLUSÃO

O crescimento indubitável das instituições privadas do Ensino Superior parece ser decorrente da Reforma de 1.968, aprofundada, duas décadas depois, pela Constituição/88 que, se por um lado abriu possibilidade de autonomia, por outro, ao não optar pelo investimento em um sistema público de Ensino Superior, possibilitou o crescimento da iniciativa privada na educação, colaborando com a dissociação entre Ensino Pesquisa e Extensão, em oposição ao que previa a própria lei. O aumento das faculdades privadas muitas vezes se concentra em questões como a comercialização da educação superior e a criação de um sistema onde o acesso ao ensino superior está diretamente vinculado à capacidade financeira dos estudantes. Ainda tem a preocupação da ausência de regulamentação adequada, evidente priorização do lucro em detrimento da qualidade educacional, e o aumento das desigualdades de acesso à educação.

Assim, se somos caudatários, ainda, do projeto de Universidade pública preconizado pela ditadura militar, nos cabe encontrar os caminhos que possibilitem o fortalecimento da Universidade atrelado a um projeto de país debatido e consolidado democraticamente. Fundamentando-se assim, na ideia de instituições de ensino sendo espaços acessíveis, participativos e inclusivos. A transformação da Universidade em um espaço dinâmico e enriquecedor deve ser objetivo de uma sociedade que se pretende mais justa e equitativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da Educação. São Paulo: Moderna, 2.006.

BRANDÃO. José Ernani de Aragão. A Evolução do Ensino Superior Brasileiro: Uma Abordagem Histórica Abreviada. In MOREIRA, Daniel A. (org.). Didática do Ensino Superior: técnicas e tendências. São Paulo: Pioneira, 1.997.

BRASIL. Constituição (1.988). Constituição da República Federativa do Brasil.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>, acesso em 27.11.2.014.

CUNHA, Luiz Antônio. A Universidade Temporã: O Ensino Superior da Colônia a Era Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1.980.

INEP/MEC. (2013). Censo do Ensino Superior 2.012. Disponível em <http://sistemascensosuperior.inep.gov.br/censosuperior_2.012/>, acesso em

27.11.2.014.

RESUMO:

Este trabalho tem como objetivo explorar a importância da arte de contar histórias na educação infantil como uma ferramenta para o desenvolvimento integral das crianças. Através de uma revisão bibliográfica, foram discutidos os fundamentos teóricos e práticos da contação de histórias na educação infantil, bem como as estratégias pedagógicas para implementar essa prática de forma eficaz. A pesquisa mostrou que a contação de histórias pode ser uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de habilidades importantes nas crianças, como a imaginação, a criatividade, a linguagem e a compreensão do mundo que as cerca. Além disso, a contação de histórias pode tornar o processo de ensino e aprendizagem dinâmicos, contribuindo para uma formação integral das crianças. Com base nos resultados obtidos, conclui-se que a arte de contar histórias na educação infantil deve ser valorizada como um recurso pedagógico eficaz e capaz de proporcionar benefícios significativos no desenvolvimento das crianças. É importante que as escolas incorporem a contação de histórias ao seu currículo escolar de forma mais frequente e estruturada, buscando explorar todo o potencial dessa prática milenar.

Palavras-chave: Contação de história. Educação Infantil. Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

A contação de histórias é uma prática que vem sendo utilizada há muitos séculos como uma forma de transmitir conhecimento e valores, além de proporcionar entretenimento. Na educação infantil, a contação de histórias pode ser uma ferramenta poderosa para desenvolver habilidades importantes nas crianças, como a imaginação, a criatividade, a linguagem e a compreensão do mundo que as cerca. Porém, a arte de contar histórias nem sempre tem sido valorizada na escola, muitas vezes sendo deixada de lado em detrimento de outras atividades que focam em aspectos mais técnicos.

Este trabalho tem como objetivo explorar a importância da arte de contar histórias na educação infantil, delimitando o tema para a utilização dessa prática como um recurso pedagógico para a formação integral das crianças. A justificativa para este estudo reside na constatação de que a contação de histórias pode ser uma ferramenta eficaz para aprimorar as habilidades das crianças, além de tornar o processo de ensino e aprendizagem dinâmicos.

O objetivo deste trabalho é, portanto, investigar a utilização da arte de contar histórias como um recurso pedagógico na educação infantil, visando aprimorar o desenvolvimento integral das crianças. Para atingir esse objetivo, será realizada uma revisão bibliográfica sobre os fundamentos teóricos da contação de histórias na educação infantil, bem como sobre as estratégias pedagógicas para implementar essa prática de forma eficaz envolvendo a pesquisa em livros, artigos científicos e outras fontes relevantes sobre o tema.

DESENVOLVIMENTO

As características da literatura infantil

A literatura infantil é um gênero literário destinado a crianças, com o objetivo de estimular o interesse pela leitura e desenvolver habilidades importantes, como a imaginação, a criatividade e a linguagem. A literatura infantil tem um papel fundamental na formação das crianças, pois através dela elas podem aprender sobre o mundo que as cerca, adquirir valores e desenvolver sua sensibilidade artística (ZILBERMAN, 2019).

De acordo com Silva (2018) os aspectos gerais da literatura infantil envolvem uma série de características que devem ser levadas em consideração na hora de criar ou selecionar obras destinadas às crianças. Uma das principais características da literatura infantil é a simplicidade, tanto na linguagem utilizada quanto na estrutura da história. As histórias devem ser contadas de forma clara e objetiva, de maneira que as crianças possam compreender facilmente o que está sendo narrado.

Para Fernandes e Souza (2018) outro aspecto importante da literatura infantil é a presença de personagens e situações que sejam do interesse das crianças. As histórias devem abordar temas que sejam relevantes para o universo infantil, como amizade, família, escola, aventuras, entre outros. Além disso, os personagens devem ser bem construídos e apresentar características que possam servir de modelo para as crianças.

A literatura infantil também deve ser rica em imagens e ilustrações, pois isso ajuda a prender a atenção das crianças e a estimular sua imaginação. As ilustrações devem ser bem-feitas e se adequar ao texto, criando uma harmonia entre as palavras e as imagens (SANTOS, 2020).

Outro aspecto importante da literatura infantil para Santos (2020) é a mensagem que é transmitida pela história. As histórias

devem transmitir valores importantes, como a solidariedade, a tolerância, a honestidade e a justiça. É importante que as crianças aprendam desde cedo sobre esses valores e como aplicá-los em suas vidas.

De acordo com Oliveira (2021) a literatura infantil deve ser divertida e estimulante, de forma que as crianças possam se identificar com os personagens e se envolver na história. As histórias devem ser capazes de despertar emoções nas crianças, como alegria, tristeza, medo, entre outras.

A literatura infantil é um gênero literário fundamental para a formação das crianças, pois ajuda a desenvolver habilidades importantes e transmite valores relevantes. Para criar ou selecionar obras de qualidade, é importante levar em consideração os aspectos gerais da literatura infantil, como simplicidade, relevância, ilustrações, mensagem e diversão (ZANELLA; ROSA, 2018).

Os benefícios de contar histórias infantis para o desenvolvimento infantil

Contar histórias é uma prática que tem sido utilizada há milhares de anos em diversas culturas ao redor do mundo. Além de ser uma atividade lúdica e prazerosa, contar histórias infantis também traz inúmeros benefícios para o desenvolvimento das crianças. Neste texto, serão explorados os principais benefícios de contar histórias infantis para o desenvolvimento infantil.

Desenvolvimento da linguagem: Contar histórias para as crianças desde cedo é uma forma de estimular o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Ao ouvir histórias, as crianças aprendem a compreender melhor as palavras e a estrutura da língua. Além disso, contar histórias para as crianças também ajuda a ampliar seu vocabulário e aprimorar sua capacidade de expressão oral (OLIVEIRA; LEAL, 2019).

Estímulo à imaginação e criatividade: A contação de histórias infantis é uma atividade que estimula a imaginação e a criatividade das crianças. As histórias são capazes de transportar as crianças para mundos imaginários, despertando sua curiosidade e incentivando a criatividade (FIGUEIRO; RIBEIRO, 2018).

Desenvolvimento emocional: As histórias infantis também têm o poder de transmitir valores e ensinamentos importantes para as crianças (COELHO, 2019).

Desenvolvimento cognitivo: Contar histórias infantis também é uma forma de estimular o desenvolvimento cognitivo das crianças. Ao ouvir histórias, as crianças são desafiadas a compreender e interpretar os eventos narrados, a fim de construir uma visão coerente da história. Além disso, as histórias também ajudam a desenvolver a memória e a concentração das crianças (CORRÊA; PERES, 2020).

Incentivo: Contar histórias infantis é uma forma de incentivar as crianças a se interessarem por livros e pela leitura. Contar histórias para as crianças também é uma forma de fortalecer os laços afetivos entre pais, avós, tios, professores e as próprias crianças (FIGUEIRO; RIBEIRO, 2018).

De acordo com Oliveira (2021) contar histórias infantis traz uma série de benefícios para o desenvolvimento das crianças. Ao estimular a linguagem, a imaginação, a criatividade, o desenvolvimento emocional, cognitivo e incentivar a leitura, a contação de histórias se torna uma prática fundamental para o desenvolvimento infantil. É importante que pais, educadores e outros cuidadores incluam a contação de histórias em sua rotina com as crianças, a fim de proporcionar um ambiente de aprendizagem saudável e prazeroso.

O papel do contador de histórias infantis

O contador de histórias infantis tem um papel fundamental no processo de contar histórias para as crianças. Além de ser responsável por escolher as histórias que serão contadas, o contador de histórias é o mediador entre a história e as crianças, criando uma conexão emocional e afetiva entre os ouvintes e a narrativa (VIEIRA; ALVES, 2019).

O papel do contador de histórias infantis começa com a escolha da história adequada para a faixa etária das crianças. É importante que o contador de histórias leve em consideração o interesse e a capacidade de compreensão das crianças, escolhendo histórias que possam envolvê-las emocionalmente e ajudá-las em seu desenvolvimento cognitivo e emocional (ALMEIDA; NASCIMENTO, 2018).

Durante a contação de histórias, o contador deve utilizar técnicas de narração que ajudem a prender a atenção das crianças. O contador de histórias infantis também deve criar um ambiente acolhedor e seguro para as crianças. É importante que as crianças se sintam confortáveis e confiantes para participar ativamente da história, fazendo perguntas e compartilhando suas próprias experiências e ideias (SÁ; SILVA, 2018).

Para Lopes (2020), o contador de histórias pode ser um mediador para ensinar valores e lições importantes para as crianças. O papel do contador de histórias infantis, portanto, vai muito além de simplesmente contar uma história. Ele tem a responsabilidade de proporcionar um ambiente de aprendizado e diversão para as

crianças, ajudando-as a desenvolver habilidades cognitivas e emocionais importantes para a sua formação. Além disso, o contador de histórias pode ser um aliado importante para incentivar as crianças a se interessarem pela leitura e pelo mundo dos livros.

A utilização da arte de contar histórias como um recurso pedagógico na educação infantil

Contar histórias é uma prática antiga e universal que tem sido utilizada ao longo dos tempos como uma forma de transmitir conhecimentos, valores e experiências. Na educação infantil, a contação de histórias é um recurso pedagógico eficaz e importante para a formação integral das crianças, pois desenvolve habilidades cognitivas, emocionais e sociais (SOUZA; RIBEIRO, 2017).

A contação de histórias estimula a imaginação e a criatividade das crianças, permitindo que elas criem imagens mentais a partir das palavras que ouvem. Essa prática também contribui para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, uma vez que as crianças são expostas a diferentes vocabulários e estruturas gramaticais. Além disso, a contação de histórias ajuda as crianças a desenvolverem habilidades sociais importantes, como a capacidade de se expressar, escutar e respeitar opiniões diferentes. Durante a contação de histórias, as crianças são convidadas a interagir com o contador, fazendo perguntas, comentários e compartilhando suas próprias experiências e ideias (CASTRO; MARINHO, 2019).

A contação de histórias também é um recurso pedagógico eficaz para ensinar valores e lições importantes para as crianças. Através das histórias, as crianças aprendem sobre empatia, respeito, solidariedade, justiça, entre outros valores essenciais para o desenvolvimento emocional e social. Além disso, a contação de histórias pode ser utilizada para abordar temas difíceis e complexos, como bullying, preconceito, inclusão e diversidade. As histórias podem ser uma forma lúdica e acessível de tratar desses temas de maneira sensível e respeitosa, ajudando as crianças a compreenderem e lidarem com situações difíceis (ALVES; SILVA, 2021).

Para esses autores, outra vantagem da contação de histórias é que ela pode ser utilizada em diferentes contextos e situações. Na sala de aula, por exemplo, o professor pode utilizar histórias para introduzir um novo tema ou para ilustrar um conceito complexo. Fora da sala de aula, as histórias podem ser utilizadas em atividades extraclasse, em encontros com a família ou em projetos comunitários.

De acordo com Castro e Marinho (2018) a contação de histórias é uma prática acessível e inclusiva, que pode ser utilizada por qualquer educador ou cuidador, independentemente de sua formação ou recursos disponíveis. Com um pouco de criatividade e preparação, é possível transformar a contação de histórias em uma experiência lúdica, educativa e enriquecedora para as crianças. A contação de histórias é um recurso pedagógico valioso e versátil para a formação integral das crianças, pois estimula a imaginação, desenvolve habilidades cognitivas e sociais, ensina valores e lições importantes, pode ser utilizada em diferentes contextos e é acessível e inclusiva.

As estratégias pedagógicas para implementar a contação de histórias na educação infantil

Segundo Alves e Silva (2019) a contação de histórias é uma prática antiga e eficaz na educação infantil, que contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. No entanto, para que essa prática seja efetiva, é necessário que sejam utilizadas estratégias pedagógicas adequadas, que facilitem a compreensão e a aprendizagem das crianças. De acordo com Oliveira e Carvalho (2017) algumas estratégias pedagógicas para implementar a contação de histórias na educação infantil.

Seleção de histórias adequadas: A escolha da história é fundamental para o sucesso da contação. É importante selecionar histórias que sejam adequadas à faixa etária e ao interesse das crianças. Além disso, é importante considerar a linguagem utilizada na história, o seu conteúdo e os valores e lições que ela transmite.

Preparação prévia: Antes de contar a história, é importante fazer uma preparação prévia. Isso inclui ler a história com antecedência, estudar a sua estrutura e os seus personagens, identificar os pontos principais e pensar em maneiras de tornar a história mais interessante e interativa para as crianças.

Utilização de recursos visuais e sonoro: A utilização de recursos visuais e sonoros pode ajudar a tornar a contação de histórias mais atrativa e envolvente para as crianças. Isso inclui o uso de ilustrações, fotos, objetos e músicas que estejam relacionados à história.

Incentivo à participação das crianças: A participação das crianças é fundamental para a efetividade da contação de histórias. É importante incentivar as crianças a fazerem perguntas, comentários e a compartilharem suas próprias experiências e ideias durante a contação. Isso torna a história mais interativa e ajuda as crianças a compreenderem melhor a mensagem que ela transmite.

Exploração da história após a contação: Após a contação da história, é impor-

tante explorar a história com as crianças, por meio de atividades que possibilitem a compreensão e a reflexão sobre a mensagem e os valores transmitidos pela história. Isso pode incluir atividades de escrita, de desenho, de dramatização, de discussão em grupo, entre outras.

Integração da contação de histórias ao currículo escolar: A contação de histórias pode ser integrada ao currículo escolar de diversas formas. Por exemplo, pode-se utilizar a história como uma forma de introduzir um novo tema ou conceito, ou ainda, pode-se utilizar a história para abordar um tema específico, como a inclusão, a diversidade ou a sustentabilidade.

Freitas e Silva (2019) ressaltam que, a contação de histórias é uma prática valiosa na educação infantil, que contribui para o desenvolvimento integral das crianças. Para que essa prática seja efetiva, é importante utilizar estratégias pedagógicas adequadas, que tornem a história mais atrativa, interativa e significativa para as crianças.

A contribuição da contação de histórias na aprendizagem da criança na educação infantil

A contação de tem seu poder em contribuir com a aprendizagem das crianças. Através da contação de histórias, é possível trabalhar diversos aspectos do desenvolvimento infantil, tais como a imaginação, a criatividade, a linguagem e a socialização. Neste artigo, discutiremos sobre a contribuição da contação de histórias na aprendizagem da criança na educação infantil (CASTRO; MARINHO, 2019).

Para Assunção e Mariano (2021) um dos principais benefícios da contação de histórias é a promoção do desenvolvimento da linguagem. As crianças aprendem novas palavras e ampliam seu vocabulário através das histórias contadas. Além disso, a contação de histórias também ajuda a desenvolver a capacidade de ouvir e entender o que está sendo dito, o que é fundamental para o desenvolvimento da comunicação.

Para Faria e Silva (2019) outro aspecto importante da contação de histórias é o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. As histórias contadas proporcionam às crianças a oportunidade de criar imagens mentais, e assim, estimular a imaginação. Além disso, as histórias podem ser uma fonte de inspiração para as crianças, estimulando a criatividade na elaboração de desenhos, maquetes e outras formas de expressão.

A contação de histórias também pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo da criança. As histórias contadas possuem uma estrutura e uma sequência, o que ajuda a desenvolver a habilidade de entender a lógica e a organização das informações. Além disso, as histórias podem transmitir valores e ensinamentos, contribuindo para o desenvolvimento moral e ético da criança (GONÇALVES; SANTOS, 2020).

Outro benefício da contação de histórias é a socialização. As histórias contadas proporcionam um ambiente de interação e diálogo entre as crianças, além de estimular a empatia e a compreensão dos sentimentos e das experiências dos outros. A contação de histórias pode ser um momento de troca e compartilhamento de ideias, criando um ambiente acolhedor e de aprendizagem mútua (SILVA; BIONDO, 2019).

Segundo os autores é importante destacar que a contação de histórias é uma atividade lúdica e prazerosa para as crianças, o que contribui para a motivação e o engajamento na aprendizagem. Através da contação de histórias, as crianças podem desenvolver a curiosidade, o interesse e o gosto pela leitura e pela escrita, estimulando a autonomia e a independência no processo de aprendizagem.

Em suma, a contação de histórias é uma prática pedagógica que contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança na educação infantil. Através das histórias contadas, é possível estimular o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da criatividade, da cognição e da socialização, além de proporcionar um ambiente prazeroso e motivador para a aprendizagem (GONÇALVES; SANTOS, 2020).

Desafios e Soluções na Implementação da Contação de Histórias na Educação Infantil

A contação de histórias é uma prática pedagógica encantadora e eficaz na Educação Infantil, porém, sua implementação enfrenta desafios significativos. Ao incorporar essa abordagem, educadores se deparam com obstáculos que vão desde a seleção adequada de histórias até a manutenção do interesse das crianças. No entanto, é possível superar esses desafios com estratégias inovadoras e adaptáveis (CARDOSO; FARIA, 2016).

Um desafio central reside na escolha das narrativas. A diversidade de temas, estilos e níveis de complexidade pode ser avassaladora. Muitos educadores se veem sobrecarregados ao tentar encontrar histórias que se adequem às diferentes faixas etárias e interesses dos alunos. A solução para este problema está na formação contínua dos professores, capacitando-os a identificar narrativas enriquecedoras e a diversificar suas escolhas, incorporando autores de diferentes culturas e épocas (LOPES, 2020).

Outro desafio notório é manter a

atenção das crianças ao longo da história. Em um mundo moderno cheio de estímulos visuais, captar a imaginação dos pequenos pode ser uma tarefa árdua. Soluções práticas incluem a introdução de elementos interativos, como personagens ou cenários em que as crianças possam participar. Além disso, estratégias que envolvam recursos visuais, como ilustrações coloridas ou projeções, podem proporcionar uma experiência mais envolvente (CASTRO; MARINHO, 2019).

A falta de tempo também figura entre os desafios, especialmente em currículos densos. A solução para essa questão reside na integração da contação de histórias em disciplinas já existentes. Ao relacionar narrativas com temas de estudo, os educadores não apenas economizam tempo, mas também fortalecem a compreensão dos conceitos, tornando a aprendizagem mais significativa (ALVES; SILVA, 2019).

A resistência à mudança é um desafio cultural que pode surgir na implementação da contação de histórias, especialmente em instituições educacionais mais tradicionais. Para superar essa barreira, é vital promover a conscientização sobre os benefícios dessa prática. Workshops, seminários e a demonstração prática de resultados positivos podem ajudar a dissipar dúvidas e resistências, construindo um ambiente propício para a inovação (ZANELLA; ROSA, 2018).

A acessibilidade é um desafio que merece atenção especial, uma vez que crianças com necessidades especiais podem enfrentar dificuldades na participação plena. A solução envolve a adaptação das técnicas de contação de histórias para incluir todos os alunos, seja por meio de materiais táteis, interpretação em língua de sinais ou outras estratégias inclusivas (OLIVEIRA; LEAL, 2019).

Os desafios na implementação da contação de histórias na Educação Infantil são superáveis com abordagens criativas e comprometimento. Ao enfrentar questões como a seleção de histórias, manutenção do interesse, falta de tempo, resistência à mudança e acessibilidade, os educadores podem transformar a contação de histórias em uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral das crianças, proporcionando uma experiência educacional rica e envolvente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a contação de histórias é uma prática pedagógica fundamental para o desenvolvimento infantil na educação infantil. Através do contato com a literatura infantil, as crianças são capazes de desenvolver habilidades cognitivas, afetivas e sociais importantes para a construção de seu conhecimento. A partir da imaginação e da criatividade, as histórias podem auxiliar na formação de valores éticos e morais, bem como no desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

Além disso, a contação de histórias é uma prática que pode ser realizada de forma acessível e inclusiva, permitindo que todas as crianças tenham acesso à literatura infantil, independentemente de seu nível socioeconômico. É também uma prática que permite a participação ativa das crianças, tornando-se um recurso pedagógico dinâmico e envolvente.

Assim, é fundamental que as estratégias pedagógicas sejam implementadas com base em referenciais teóricos e práticas consolidadas, visando garantir o máximo aproveitamento e benefícios aos pequenos leitores. Os contadores de histórias devem estar capacitados e atualizados sobre as técnicas mais eficientes para a contação de histórias na educação infantil.

Portanto, a contação de histórias deve ser valorizada e estimulada na educação infantil, considerando-se sua contribuição para a formação integral das crianças. Com o uso adequado e eficiente da contação de histórias, pode-se promover um ambiente educacional mais dinâmico e inclusivo, capaz de desenvolver a imaginação, a criatividade e o pensamento crítico dos pequenos leitores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, E. L., & NASCIMENTO, D. D. O papel do contador de histórias na educação infantil. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, 3(5), 129-146.2018.

ALVES, T. S. P., & SILVA, R. C. A. dá. A contação de histórias na educação infantil: estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da linguagem oral. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, 4(4), 99-116. (2019).

ALVES, T. S. P., & SILVA, R. C. A. da. A arte de contar histórias na educação infantil: uma análise das práticas pedagógicas. Revista Práxis Pedagógica, 2021.16(32), 1-18.

ASSUNÇÃO, J. V. P., & MARIANO, J. P.A importância da contação de histórias na educação infantil: uma análise sobre as contribuições para o processo de aprendizagem. Revista Acadêmica da Faculdade de Educação, 2021.7(1), 45-61.

CARDOSO, Ana Lúcia Sanches; FARIA, Moacir Alves de. A contação de histórias no desenvolvimento da educação infantil. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 7, n. 1, 2016.

CASTRO, E. M., & MARINHO, M. B.A contação de histórias como estratégia pe-

dagógica no ensino fundamental. Revista Brasileira de Educação Básica e Profissional, 20192(3), 91-102.

CASTRO, E. M., & MARINHO, M. B.A utilização da arte de contar histórias como recurso pedagógico. Revista Metáforas, 2019 8(2), 56-68.

COELHO, N. N. A literatura infantil na formação de leitores: contribuições teóricas e práticas. São Paulo: Cortez Editora. 2019.

CORRÊA, C. M. M., & PERES, V. F. A literatura infantil como recurso pedagógico para a formação de valores. Revista Pedagogia em Foco, 2020.10(1), 87-102.

FARIA, M. A. F. DE, & SILVA, T. R. da. Contação de histórias na educação infantil: contribuições para a aprendizagem. Revista Multidisciplinar da Uniaraxá, 2019 11(28), 1-15.

FERNANDES, M. A. M., & SOUZA, I. C. M. de. A literatura infantil e suas contribuições para o desenvolvimento da criança. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, 2018 3(2), 98-114.

FIGUEIREDO, F. C. S., & RIBEIRO, M. S.A literatura infantil como recurso pedagógico para o desenvolvimento da imaginação e criatividade. Anais do VIII Seminário Internacional de Pesquisa em Educação da Região Sul, 20181-11.

FREITAS, R. P. DE, & SILVA, A. M. da. A contação de histórias como estratégia pedagógica para o desenvolvimento da imaginação infantil. Revista Educação em Questão, 2019 57(54), 1-15.

GONÇALVES, R. M. B., & SANTOS, C. R. F.A contação de histórias e sua contribuição para o desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem na educação infantil. Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade, 2020 14(4), 504-522.

LOPES, J. M. A. O papel do contador de histórias na formação da identidade cultural das crianças. Revista Entre Letras, 2020-11(1), 137-151.

Oliveira, A. M. de, & Carvalho, M. P. de. Estratégias pedagógicas na contação de histórias para o ensino fundamental: uma análise da prática docente. Revista de Educação do Vale do São Francisco, 2017- 7(14), 139-156.

OLIVEIRA, M. C. P. de. Literatura infantil e juvenil: reflexões sobre a formação do leitor. São Paulo: Alínea. 2021.

OLIVEIRA, S. S. DE, & LEAL, R. B. A importância da literatura infantil para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Revista Psicologia e Saúde em Debate, 2019 5(2), 29-41.

SÁ, L. F. L. DE, & SILVA, J. J. B. O papel do contador de histórias na educação infantil: uma reflexão a partir da prática pedagógica. Revista Novos Olhares, 2018 -7(1), 60-71.

SANTOS, J. M. DOS, & MARIANO, J. P. Contação de histórias e aprendizagem: contribuições da oralidade para a construção do conhecimento infantil. Revista de Educação do Vale do São Francisco, 2021 - 10(20), 43-56.

SANTOS, V. M. B. dos. A literatura infantil como instrumento de formação estética e cultural. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 2020- 15(1), 161-176.

SILVA, C. M. DA, & BIONDO, M. F. V. Contação de histórias na educação infantil: contribuições para o desenvolvimento cognitivo e afetivo. Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 2019 - 23(1), 49-59.

SILVA, M. A. da. A literatura infantil na formação de valores. São Paulo: 2018 - Autêntica Editora.

SOUZA, J. S. DE, & RIBEIRO, A. R. F. A arte de contar histórias na educação infantil como recurso pedagógico para a construção de valores. Revista Caminhos, 2017 - 9(1), 109-122.

VIEIRA, E. S. M., & ALVES, M. L. S.O papel do contador de histórias na formação de leitores críticos. Cadernos do LEPAARQ, 2019 - 16(32), 91-104.

ZANELLO, V., & ROSA, G. O papel da literatura infantil na formação de valores éticos e morais. Revista Educação e Cultura Contemporânea, 2018 - 15(37), 149-160.

ZILBERMAN, R. Literatura infantil e juvenil: história, teoria, crítica. São Paulo: Global. 2019.

RESUMO

O objetivo deste estudo é compreender a importância das habilidades de alfabetização e a necessidade de desenvolver essas habilidades nas séries iniciais. Este estudo foi elaborado através da pesquisa bibliográfica utilizando uma abordagem qualitativa. Os resultados mostraram que a alfabetização e o letramento são ações significativas para a aprendizagem de línguas de forma a proporcionar uma situação onde a criança possa interagir com o uso real expresso em diversas situações comunicativas, algo que pode acontecer desde a primeira infância. Concluiu-se que os docentes devem se atentar para que a alfabetização e o letramento caminhem juntos.

Palavras-chave: Letramento. Alfabetização. Desenvolvimento.

ABSTRACT

The aim of this study is to understand the importance of literacy skills and the need to develop these skills in the early grades. This study was conducted through a qualitative bibliographic research approach. The results showed that literacy and literacy practices are significant actions for language learning, as they provide a situation where a child can interact with real language use in various communicative situations, something that can happen from early childhood. It was concluded that educators should be mindful that literacy and literacy practices go hand in hand.

Keywords: Literacy. Literacy Skills. Development.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa traz como tema “A alfabetização e letramento na Educação Infantil”, abordando a importância desse processo no ensino aprendizagem da criança. Alfabetizar e letrar podem ser vistos como habilidades fundamentais na sala de aula, mas seu uso permanece essencial muito depois que a educação formal chega ao fim.

Atualmente vivemos em uma sociedade com crianças que possuem diferentes tipos de conhecimentos relacionados à alfabetização. Por isso é importante que os educadores usem a leitura e a escrita com diferentes suportes de texto para que o aluno possa interagir com o mundo da cultura em toda sua carreira escolar. Embora haja inúmeros benefícios em ter fortes habilidades de alfabetização e letramento, o maior deles em ensinar essas habilidades aos alunos desde tenra idade está principalmente no sucesso acadêmico em todo o currículo.

Alfabetizar e letrar pode beneficiar os alunos pelo resto de suas vidas. Mesmo antes disso, o aumento da confiança nas habilidades de escrita pode ajudar os alunos a serem mais eficazes na comunicação de sua compreensão do currículo básico e dos padrões de aprendizagem, permitindo que os alunos demonstrem melhor seus conhecimentos em todo o currículo e expressem suas preocupações e perguntas de forma a ajudar promover sua compreensão pessoal.

O objetivo geral deste estudo é compreender a importância das habilidades de alfabetização e a necessidade de desenvolver essas habilidades nas séries iniciais. Os objetivos específicos são determinar o efeito das práticas de alfabetização em indivíduos que iniciam a escolaridade, compreender a necessidade de realizar atividades de alfabetização e relacionadas com a alfabetização e abordar questões relacionados com a alfabetização e letramento entendendo que é um processo indissociável.

Mesmo sabendo que devem aprender a escrever e ler para entender o que estão lendo, é importante entender o que é escrever, as formas possíveis de escrever, a arbitrariedade dos símbolos, as convenções que permitem decifrar e as relações variáveis entre letras e letras. Permitir leitura de voz. Finalmente, é necessário entender o processo de aquisição de leitura e gravação. Portanto, ninguém escreve ou lê sem motivo ou motivação. Diante disso, a quais fatores os professores devem estar atentos para que a alfabetização e o letramento se complementem?

O papel dos docentes na alfabetização e letramento é imprescindível, precisamente na intervenção no progresso do conhecimento dos alunos, a intervenção deve ser desafiadora para ser resolvida pelos alunos. Os professores precisam entender a origem da linguagem escrita para entender como orientar e mediar as intervenções e aplicar as atividades necessárias para ter sucesso no processo de alfabetização. Antes de iniciar o processo, é necessário diagnosticar o que o aluno já sabe, reconhecer o conhecimento prévio e saber explorá-lo é a base de qualquer processo de aprendizagem.

A escolha deste tema é plausível, pois é sabido que através da observação, reflexão e construção, os alunos poderão propor, escolher e comprovar hipóteses, tomando decisões, julgando factos e valorizando valo-

res. É assim que as pessoas podem aprender a descobrir, responder, redescobrir e salvar a imaginação e a fantasia. É por meio de todos esses fatos que o aluno mudou sua realidade, possibilitando-o efetivamente se tornar um verdadeiro cidadão. A falta desses fatores levou muito ao fracasso da alfabetização e da aprendizagem da alfabetização.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, não utilizando materiais de campo, ou pesquisa de atuação, somente obras já prestigiadas cientificamente, isto é, materiais já elaborados. Segundo, Gil (1999, p. 65): "Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

O QUE É A ALFABETIZAÇÃO?

A alfabetização é definida como a capacidade de ler e escrever. Como a linguagem, a alfabetização se desenvolve por meio das interações que uma criança experimenta com outras pessoas. A alfabetização é um aspecto central da educação básica para todos; é fundamental erradicar a pobreza, reduzir a mortalidade infantil, frear o crescimento demográfico, estabelecer a igualdade entre os sexos e garantir o desenvolvimento sustentável, a paz e a democracia, além de contribuir para o desenvolvimento intelectual e o crescimento das crianças (GUEDES, 2019).

A alfabetização implica interpretação e expressão e se forja na escola e em casa por meio de uma educação que permite projetar o desenvolvimento da leitura e da escrita. É de extrema importância que a alfabetização seja realizada dos 3 aos 7 anos; Idade em que as crianças têm um novo espaço mental para desenvolver e adquirir conhecimentos e, como afirmamos anteriormente, ajuda e prepara-as para conhecer seu ambiente e desenvolver habilidades variáveis. O bom letramento conta com traços variados, repetição de palavras, criação de criticidade típica de pouco conhecimento, além de trabalhar uma consciência fonológica adequada (MELO, 2014).

A alfabetização do Brasil tem sido questionada e revisada, pois conceitos diferentes sempre existiram ao longo de sua história, portanto, por meio do censo, podem ser obtidas informações sobre a alfabetização no país em um determinado período. Segundo Guedes (2019), na década de 1950, um cidadão era considerado alfabetizado porque sabia ler e escrever seu nome, mas a partir desse período, uma pessoa alfabetizada era capaz de ler e escrever notas simples. Portanto, pode-se perceber que a história do conceito de alfabetização está em constante mudança.

Durante décadas, muitos pesquisadores, educadores e pais acreditaram que aprender a ler e escrever é um processo que começa com o ensino escolar formal na pré-escola ou na primeira série. No entanto, há um consenso geral entre os pesquisadores de que as habilidades formais de pioneirismo estão na idade escolar. Antes, surgiam a leitura e a escrita (ou seja, as habilidades emergentes de alfabetização).

A alfabetização é a base para criar a plataforma certa para adquirir conhecimento que ajudará os sujeitos a desenvolver sua inteligência e outras áreas da vida. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (2018), como há muito as pessoas acreditavam que os indivíduos eram alfabetizados, seus hábitos de letramento foram modificados, mas agora está provado que a pessoa pode ler e escrever notas simples.

Portanto, deve-se ressaltar que, por ter evoluído da simples codificação da linguagem para o uso dos gêneros textuais, isso é um avanço, mas não é suficiente para que o indivíduo seja considerado uma pessoa alfabetizada, pois ao fazê-lo é também é necessário avaliar onde a população está Nível de alfabetização. Guedes (2019) acrescentou que a prática da alfabetização ocorre em atividades organizadas em sala de aula, lideradas por especialistas (professores) que são responsáveis por explicar sistematicamente as regras de funcionamento e usar códigos alfabéticos para iniciantes que temem a intimidação. Portanto, podemos perceber que, nessa definição, o autor aponta que o processo de alfabetização se dá mais precisamente nas escolas e na educação escolar.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO LETRAMENTO

Segundo Costa (2013) o letramento se refere principalmente às atividades de leitura e escrita realizadas com fins sociais, com consequências para os indivíduos e indivíduos (políticos, sociais, econômicos, culturais). As pessoas que escrevem de maneira adequada fazem disso parte da vida nos meios de expressão e comunicação.

Esse tema torna-se um usuário da leitura e da escrita na vida social. Nesse sentido, uma pessoa alfabetizada refere-se a uma pessoa que faz pleno uso das habilidades de escrita e leitura e pode utilizá-las de forma fácil e financeira para enfrentar situações sociais e profissionais. Se considerarmos a realidade da sociedade contemporânea, é óbvio que não basta conduzir mecanicamente a leitura e a escrita.

Diante do surgimento desses movimentos, defende-se a necessidade de vincular o processo de alfabetização ao processo de alfabetização na perspectiva de fazer esse

processo. um aprendizado, olhando para o conhecimento, ele é necessário na sociedade (COSTA, 2013). No que diz respeito ao tempo de escolaridade nas fases iniciais da educação básica, este é o período decisivo do processo de alfabetização, que deve ser entendida mais como uma forma de ampliar a compreensão da própria alfabetização ou de complementar esse processo.

A formação de leitores ou escritores começa com o seguinte processo: A sua inserção no mundo dominado pela linguagem, mais especificamente neste tipo de conhecimento, nomeadamente a leitura e a escrita, é o objeto central da prática educativa. Nos anos iniciais do ensino fundamental, essa instrução é direcionada para esses aprendizados. Os estudiosos do conceito de letramento alertam que não é a aquisição do próprio sistema de escrita que forma a inteligência, mas suas várias funções. A escrita afeta a maneira como se pensa sobre o processo de leitura, Interpretação, discussão e produção de textos (CRUZ, 2016).

O letramento é um debate internacional, gerado pelo pensamento em todo o mundo. Observa-se que mesmo com o empenho escolar este tipo de aprendizagem não lhes oferece condições para uma integração efetiva na sociedade.

Para Barbosa (2013), o objetivo do letramento é refletir sobre o ensino e a prática. Aprender a considerar os aspectos sociais da linguagem escrita assumindo a alfabetização, segundo a autora, no espaço escolar, o processo de letramento deve ser adotado no processo social, o que não conduz à consideração do conceito tradicional de leitura, aprendizagem e produção de texto, essas atividades envolvendo a alfabetização, não é diferente de outras atividades na vida social.

O letramento não deve ser mal interpretado como o simples fato de saber ler ou escrever, mas também de desenvolver nas pessoas todas as capacidades tecnológicas e cognitivas necessárias ao funcionamento em sociedade. Isso permitirá às pessoas a possibilidade de ser um cidadão melhor e uma pessoa melhor em uma sociedade que avança rapidamente. Além disso, a educação é fundamental para a participação ativa na transformação da sua realidade (SANTANA, 2022). Se desde pequenos as crianças são ensinadas a ler e escrever, é porque são competências realmente necessárias para a vida .

Especificamente, o letramento é considerado uma das habilidades da linguagem. E, além disso, um dos mais complexos, pois envolve fatores puramente linguísticos junto com outros fatores cognitivos, perceptuais, de atitude e até mesmo sociológicos. Por isso, todo o processo de interpretação de um texto ativa muitas habilidades: desde identificar palavras até extrair ideias e interpretá-las e avaliá-las. Ao ler um texto, o leitor vai além das palavras e coloca em jogo suas experiências, outros textos que leu, suas próprias ideias e opiniões, etc (SANTANA, 2022).

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para Cruz (2016) cada criança na sala de aula da Educação Infantil tem habilidades, interesses e experiências diferentes que moldam e influenciam seu aprendizado. Nem todas as crianças seguem o mesmo caminho para a alfabetização e letramento, mas é sabido que se precisa criar um ambiente rico em recursos impressos (poemas, gráficos, canções, histórias) onde ler, escrever, ouvir, falar, ver e representar sejam integrados de forma estimulante, ambiente de linguagem natural.

Segundo o mesmo autor, quando se ensina as crianças com base no que elas sabem, estruturar a brincadeira em uma sala de aula de alfabetização equilibrada torna-se extremamente importante. Como professor, deve-se fornecer um equilíbrio entre instrução explícita e oportunidades para as crianças praticarem estratégias e habilidades de forma independente. As experiências positivas levam a uma maior tomada de risco pelos alunos à medida que ganham confiança.

O docente pode enriquecer o meio ambiente fornecendo recursos e garantindo que as atividades de alfabetização e letramento sejam adequadas para a idade. Soares (2016) defende que as salas de aula da Educação Infantil precisam ser organizadas para convidar as crianças a usar a mídia impressa. As escolas precisam estar preparadas para oferecer uma ótima experiência de aprendizado, onde você pode atender às necessidades de cada criança por meio de agrupamentos flexíveis e acomodar diferentes estilos de aprendizagem.

Promover um contexto adequado para colocar o mundo letrado ao alcance das crianças na Educação Infantil significa organizar a sala para interagir de forma significativa com materiais escritos variados e numerosos. Para Cruz (2016) trata-se de circular diferentes portadores de informação para aprender a ler e escrever no âmbito das situações organizadas em diferentes modalidades de ensino. Através da intervenção sustentada do professor, esses escritos constituem em escritos seguros e estáveis, em fontes valiosas de informação para produzir e interpretar novas escrituras.

Se o objetivo é alfabetizar e letrar desde os primeiros anos no sentido de transmitir práticas e tarefas de leitura, tem-se que conceber situações em que, com determinadas intervenções pedagógicas, permita aos

alunos interagir com textos reais escritos por hipóteses, procurando validação para suas hipóteses, corrigindo e relendo, embora ainda não tenham compreendido a alfabetização do sistema e, portanto, não sejam capazes de ler todas e cada uma das letras e palavras que compõem um texto (BARBOSA, 2014).

Na verdade, mesmo a identificação de certas letras em uma palavra faz sentido se faz sentido ler essa palavra em uma situação que a exige: por exemplo, para determinar se uma determinada letra é escrita porque se pensa que uma determinada palavra que a compõe a palavra começa com ele. título de um filme infantil, para saber o horário em que será televisionado, por meio da leitura de um guia de programação.

A alfabetização e o letramento na Educação Infantil desempenham um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e na preparação das crianças para sua trajetória educacional. A alfabetização é o processo de aprender a ler e escrever, enquanto o letramento envolve a compreensão do uso da leitura e da escrita na vida cotidiana. Ambos são interdependentes e se complementam, proporcionando benefícios substanciais às crianças desde os primeiros anos de vida (ESPINOSA; SILVA, 2014).

A contribuição mais imediata da alfabetização na Educação Infantil está relacionada à aquisição de habilidades básicas de leitura e escrita. A capacidade de decifrar letras, palavras e frases permite que as crianças acessem informações escritas, tornando-as mais capazes de explorar o mundo ao seu redor. A alfabetização oferece às crianças as ferramentas necessárias para compreender textos simples, como histórias, rótulos de produtos e placas, o que é fundamental para a aprendizagem ao longo da vida (CARDOSO, 2022).

Além disso, a alfabetização na Educação Infantil é um componente essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de expressão. À medida que as crianças aprendem a ler e escrever, elas começam a formular ideias, expressar pensamentos e comunicar sentimentos de maneira mais eficaz. Essas habilidades de comunicação são valiosas tanto para o desenvolvimento pessoal quanto para o sucesso acadêmico futuro (MIRANDA et al., 2021).

O letramento, por sua vez, vai além das habilidades básicas de leitura e escrita. Ele ensina às crianças a compreensão do uso da linguagem escrita na sociedade, incluindo sua função e relevância no mundo real. O letramento incentiva as crianças a fazer conexões entre a leitura e as experiências do dia a dia, o que pode enriquecer significativamente seu aprendizado (CAMARGO; SERZOSKI, 2023).

Outra contribuição importante do letramento na Educação Infantil é a promoção da consciência linguística e a capacidade de interpretar e analisar textos. Isso inclui a compreensão de diferentes tipos de textos, como narrativos, informativos e poéticos, bem como a capacidade de discernir mensagens e intenções do autor. Essas habilidades são essenciais para o desenvolvimento da compreensão de leitura, que é fundamental em todas as áreas do currículo escolar (ESPINOSA; SILVA, 2014).

O letramento na Educação Infantil também está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento socioemocional das crianças. Através da leitura de histórias e da discussão de temas literários, as crianças podem aprender sobre empatia, resolução de conflitos e diversidade cultural. Além disso, o letramento contribui para o desenvolvimento da capacidade de reflexão, promovendo a autonomia e o pensamento crítico (MIRANDA et al., 2021).

A alfabetização e o letramento na Educação Infantil desempenham um papel fundamental na preparação das crianças para o sucesso acadêmico e na formação de indivíduos informados e conscientes. Esses processos não apenas desenvolvem as habilidades de leitura e escrita, mas também promovem o pensamento crítico, a expressão pessoal, a compreensão da sociedade e a maturidade emocional. Portanto, é crucial que a Educação Infantil integre abordagens de alfabetização e letramento de forma eficaz, criando uma base sólida para o aprendizado ao longo da vida (CRUZ, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da pesquisa realizada, pode-se concluir que a alfabetização e o letramento da educação infantil ao ensino fundamental é um processo de ensino que visa levar as pessoas à aprendizagem da leitura e da escrita. Portanto, uma pessoa alfabetizada é aquela que aprendeu a usar as habilidades básicas de leitura e escrita. Observa-se também que, para alfabetizar os alunos, existem diversos métodos que podem ser classificados como abrangentes, analíticos ou globais.

O método abrangente é o método que os professores começam a ensinar desde a infância, a saber: das cartas aos textos e orações. Na abordagem analítica ou global, os professores passam a ensinar de forma oposta, do grande para o pequeno, ou seja, do texto ou oração para as cartas. Ao escolher um método de alfabetização, deve-se levar em consideração que cada criança tem seu próprio progresso e estilo de aprendizagem.

Portanto, a forma como o professor ensina a criança, às vezes precisa ser dife-

rente, e o conteúdo está integrado a todo o processo, pois um método pode ser bom para a alfabetização das crianças, mas pode não ser o melhor para a aprendizagem. Portanto, não há remédio pronto para a alfabetização e o letramento. As dificuldades percorrem todo o processo. O professor é responsável pelo aprendizado e dedicação, fazendo o possível para alfabetizar e letrar sua turma e customizar o ensino de acordo com o progresso de cada estudante.

O uso de estratégias didáticas permite atuar em diferentes áreas de conhecimentos essenciais à vida. Esta pesquisa é uma demonstração, uma vez que visa direcionar o olhar dos alunos, professores e a comunidade em geral, para a reflexão da tarefa contribuir diariamente para a formação integral do ser humano. Partindo dessa premissa, é possível compreender de forma mais clara a existência e importância da alfabetização e letramento no sistema educacional, como fonte do desenvolvimento integral infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Eulália et al. Aprender e Ensinar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização e Leitura 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BRITTO, Luiz Percival Leme. "Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil". FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suelly Amaral (Orgs). O mundo da escrita no universo da pequena infância. 3ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

CAMARGO, Gisele Brandelero; SERZOSKI, Ana Claudia Carvalho. Alfabetização e letramento na educação infantil: A perspectiva da criança. Revista Contexto & Educação, v. 38, n. 120, p. e13234-e13234, 2023.

CARDOSO, Geni Santana. Alfabetização e letramento na Educação Infantil. Revista Primeira Evolução, v. 1, n. 31, p. 25-28, 2022.

COSTA, Maria Lourdene Paula. As práticas pedagógicas de professores de educação infantil. 2013. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, 2013.

CRUZ, Sandra Oliveira da. A formação continuada na educação infantil e suas contribuições na prática pedagógica. 8 f. 2016 (Graduação) – Curso de Pedagogia. Faculdade de São Fideles-FSF. 2016.

ESPINOSA, Daniela Cardoso; SILVA, Thaise. Alfabetização e letramento na Educação Infantil: analisando práticas na pré-escola. Horizontes-Revista de Educação ISSN 2318-1540, v. 3, n. 5, p. 9-18, 2015.

FERREIRO, E. Psicogênese da Língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 2012.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Terra / Moacir Gadotti. – 7. ed. – São Paulo: Peirópolis,2013.

GIL. Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa - 3. Ed. - São Paulo: Atlas, 1999, p. 42-44-133.

GUEDES, Neide Cavalcante; GOMES, Tiago Pereira. Modos de praticar à docência na educação infantil: narrativas dialógicas e reflexivas. Revista Práxis Educacional. Vitória da Conquista/Bahia/Brasil. v. 15, n.33, p.164-185, jul./set. 2019

KLEIMAN, A. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

MACHADO, Odair. Métodos de Alfabetização. Método Global x Método Fônico. 2014. Disponível em: <http://metodofonico.com.br/metodos-de-alfabetizacao-1/> Acesso em: 05.mar.2023.

MELO, Keylla Rejane Almeida; Os usos da leitura e da escrita na educação infantil/ Orientação: Profa. Dra. Antônia Edna Brito. 2014. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

MIRANDA, Clarice Martins Monteiro et al. Alfabetização e letramento na educação infantil. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 7, n. 6, p. 1210-1216, 2021.

NOGUERIA; Daisy Léia Silveira dos Santos; SOUSA, Erivan Coqueiro. Práticas de leitura e escrita no processo de alfabetização e letramento na educação infantil. Revista Educação em Páginas, Vitória da Conquista, v. 02, e11957, 2023.

PANTELIADES, Daniela. Professor e Aluno: entenda a importância dessa relação. Disponível em: <http://appprova.com.br/2016/01/25/professor-e-aluno/> Acesso em: 01.nov.2023.

SANTANA Cardoso. Geni. Alfabetização e letramento na educação infantil. Revista Primeira Evolução, São Paulo, Brasil, v. 1, n. 31, p. 25–28, 2022

SOARES, M. Alfabetização e letramento. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos/Magda Soares – São Paulo: Contexto, 2016. 384p.

SOARES, Magda. Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.

São Paulo: Contexto, 2020, 352p.

A RELAÇÃO ENTRE BRINCADEIRAS E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LILIANE PIRES DE OLIVEIRA FRANÇA

RESUMO:

O jogar está nos documentos oficiais da educação infantil, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), na Educação Infantil, as brincadeiras e os jogos devem ser bem planejados pelo educador, pois, se bem utilizadas no processo de ensino aprendizagem, se tornam um grande aliado na introdução dos conteúdos. Assim, os jogos e as brincadeiras ganham cenários e espaço na rotina escolar das crianças da Educação Infantil e penetram nas instituições infantis criadas a partir de então. O presente trabalho, atém-se para a compreensão da importância de se trabalhar ludicamente com brincadeiras e jogos na educação infantil, tem por finalidade compreender a prática pedagógica do professor e a importância dos jogos de Educação Infantil, no desenvolvimento integral das crianças. Os jogos mesmo que tenham a mesma denominação, mas tem as suas especificidades, ou seja, cada jogo tem seu objetivo, a criança não brincar apenas por brincar, tudo tem sua finalidade.

Palavras-chave: Jogo; Crianças; Educação.

ABSTRACT

Playing is in the official documents of early childhood education, according to the National Curriculum Framework for Early Childhood Education (1998), in Early Childhood Education, games and games must be well planned by the educator, as if well used in the teaching process learning, become a great ally in the introduction of contents. Thus, games and games gain scenario and space in the school routine of children in kindergarten and penetrate into the kindergarten institutions created since then. The present work, sticks to the understanding of the importance of playfully working with games and games in early childhood education, aims to understand the pedagogical practice of the teacher and the importance of early childhood education games in the development integral part of children. The games even if they have the same name, but have their specificities, that is, each game has its objective, the child does not play just to play, everything has its purpose.

Keywords: Game; Kids; Education.

1. INTRODUÇÃO

Os momentos de lazer e os cuidados com a criança na Educação Infantil, dentro da Pré-escola, devem ser livres para que elas socializem e possam aprender. As atividades físicas facilitam a atenção positiva da imagem corporal. Cada criança recebe influências emocionais que o jogo traz, fazendo com que ela se desenvolva e se interesse pelas disciplinas escolares, motivadas pelas atividades lúdicas. Nesse contexto, o lúdico deve ser pensado e colocado em prática na escola e no espaço da criança para ser deixado de ter um espaço somente na hora do intervalo e passar a fazer parte da prática pedagógica. Desta forma, o jogo no contexto escolar oportuniza as crianças a vivenciarem a magia e a fantasia dentro de um plano social.

O potencial didático depende da sensibilidade do educador em gerar desafios e descobrir interesses de seus alunos. Assim, se na sala de aula houver condições de a criança aliar o aprender ao jogo, estará vinculando a aprendizagem e á descoberta e à produção do saber.

O lúdico é necessário ao ser humano de qualquer idade, e não pode ser concebido apenas como diversão, o desenvolvimento do aspecto lúdico auxilia na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal e social da criança, colaborando com uma saúde mental e preparando-a para um estado interior melhor, facilitando o processo de socialização, expressão, comunicação e construção do conhecimento. Nesse enfoque, encontra-se a importância do cuidar e educar juntos na ação educativa e daí a sua inserção no universo escolar. Então o trabalho tem a relevância de entender de que forma poderemos evidenciar o quão importante é o brincar e o cuidar na vida da criança dentro da Educação Infantil.

A pesquisa é exploratória e com instrumento para coleta de dados. Os estudos foram desenvolvidos com base na pesquisa bibliográfica, pois esta é construída a partir do material já elaborado, constituído, principalmente de livros e artigos científicos.

2. HISTÓRIA DA INFÂNCIA

A infância realmente foi determinada pelas viabilidades dos adultos, modificando-se bastante ao longo da história. Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época não se dava importância às crianças e com isso o índice de mortalidade só aumentava, pois não existia nenhuma preocupação com a higiene das crianças.

A percepção de infância e seus conceitos nem sempre existiram, em prol da criança, foram sendo construídos de acordo com as modificações e com a organização da sociedade e das estruturas econômicas em vigor.

Para Kramer (1999), a concepção de infância da forma como é vista hoje é relativamente nova. Segundo a autora, podemos localizar no século XVIII o início da ideia de infância compreendida como uma fase amplamente singular que deve ser respeitada em suas particularidades.

As modificações ocorreram a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Com o passar do tempo, como demonstra a história, encontramos diferentes concepções de infância. A criança era vista como um adulto em miniatura, e seu cuidado e educação eram realizados somente pela família, em especial pela mãe. Havia algumas instituições alternativas que serviam para cuidado das crianças em situações prejudicadas ou quando rejeitadas.

A concepção de infância, até este momento, baseado no abandono, pobreza, favor e caridade, neste sentido eram oferecidas um atendimento precário às crianças; havia ainda grande número de mortalidade infantil, devido ao grande risco de morte pós-natal e às péssimas condições de saúde e higiene da população em geral.

3. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Costa (2000) a palavra "lúdico" vem do latim ludus e significa brincar. Neste brincar estão incluídos jogos, brincadeiras e brinquedos e é relativa à conduta daquele que joga, brinca e se diverte.

Segundo Almeida (1993) o lúdico é qualquer atividade que nos dá prazer ao executá-la. Através do lúdico a criança aprende a ganhar, perder, conviver, esperar sua vez, lidar com as frustrações, conhecer e explorar o mundo. As atividades lúdicas têm papel indispensável na estruturação do psiquismo da criança, é no ato de brincar que a criança desfruta elementos da realidade e fantasia, ela começa a perceber a diferença do real e do imaginário. É através do lúdico que ela desenvolve não só a imaginação, mas também fundamenta afetos, elabora conflitos, explora ansiedades à medida que assume múltiplos papéis, fecunda competências cognitivas e interativas.

Almeida (1993) afirma que os jogos contribuem de forma prazerosa para o desenvolvimento global das crianças, para inteligência, para a efetividade, motricidade e também sociabilidade. Através do lúdico a criança estrutura e constrói seu mundo interior e exterior. As atividades lúdicas podem ser consideradas como meio pelo qual a criança efetua suas primeiras grandes realizações. Por meio da ludicidade ela expressa a si própria suas emoções e fantasias. A vivência do mundo simbólico e a ampliação das experiências perceptivas que fornecem elementos para a representação infantil dão-se no contato com o outro, tal resolutividade beneficia os laços entre o professor e o aluno que pode, através do trabalho com o aprimoramento das potencialidades perceptivas, conforme as palavras da autora, "enriquecer as experiências das crianças de conhecimento artístico e estético, e isto se dá quando elas são orientadas para observar, ver, tocar, enfim, perceber as coisas, a natureza e os objetos à sua volta".

Enquanto desenham ou criam objetos, as crianças também brincam de "faz-de-conta" e verbalizam narrativas que exprimem suas capacidades imaginativas. Ela cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem então ser apropriadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos.

Tudo o que é ludicidade pode ser usado como práticas educativas, e linguagens, por isso é uma forma muito importante de expressão e comunicação humanas, isto justifica sua presença na educação infantil.

Os primeiros anos de vida da criança também são cheios de descobertas e criatividade e as atividades de artes para educação infantil ajudam a desenvolver isso. Os pequenos querem colorir seu universo, como o veem e mostrar suas preferências em cores e desenhos quando não podem em palavras ainda. O pedagogo alemão Friedrich Fröebel, um dos grandes nomes da educação na infância, foi o maior defensor de atividades artísticas em sala de aula como tarefa lúdica, bem como o incentivo ao uso do brinquedo pelos educadores para estimular o aprendizado. A escola precisa ser atrativa sobretudo divertida e usar elementos do dia a dia da criança é essencial para potencializar o aprendizado, por isso o brinquedo é tão importante.

A criança, desde muito pequena, ainda bebê, se interessa e sua atenção se volta para o mundo de forma peculiar. Ela emite sons, faz movimentos com o corpo, "rabisca" as paredes da casa. Ao desenvolver atividades rítmicas, ela começa a interagir com o mundo sem precisar ser estimulada pelos pais ou educadores para tal experiência.

4.O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os jogos infantis são importantes para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, muitas pessoas desconhecem essa prática pedagógica. Os jogos na educação infantil significam para o campo do ensino e

da aprendizagem condições para ampliar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, da capacidade de iniciação e ação ativa, espontânea e motivadora da criança.

De acordo com Rau (2011), os jogos têm a mesma denominação, mas tem as suas especificidades O jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto.

O jogo está presente na escola, o professor permitindo ou não. Porém, é um jogo em que as regras são predeterminadas e a única ação que é permitida às crianças é obedecer, seguir as regras, a ludicidade tem suas regras e objetivos.

Segundo Sabine (2009), o ato de jogar e de brincar exige da criança movimentação física e provoca desafio mental.

O mundo da fantasia, da imaginação e da brincadeira é um mundo onde a criança está em constante exercício, tanto nos aspectos físicos ou emocionais como, principalmente, no aspecto intelectual. Jogar em 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.

Para Sabine (2009), através de recursos materiais concretos é que a criança consegue fazer conexões entre a escrita e seu significado, pois a subjetividade ainda se encontra em processo de construção nas crianças com faixa etária entre 3 e 5 anos, de modo que se faz necessário relacionar os conteúdos escolares com a realidade das crianças, aproximando o máximo possível do concreto, do real.

A criança, por sua vez, passa de espectador passivo a ator situado num jogo de preferências de opções, de desejos, de amores, de ódios e de estratégias, podendo ser emissor e receptor no processo de intercompreensão. E a educação pode deixar de ser um produto para se tornar processo de troca de ações que cria conhecimentos e não apenas os reproduz. A cultura lúdica pode ser um grande passo para que a educação possa assumir o patamar de "processo" e deixar de ser visto como "reprodução de conhecimento".

O papel do professor durante os jogos deve ser o de provocar e desafiar a participação coletiva na busca de encaminhamentos e resolução dos problemas, pois é através do jogo que podemos despertar e incentivar a criança para o espírito de companheirismo de cooperação gradativamente, ela vai assumindo e compreendendo sua posição como um membro de um grupo social.

De acordo com Duprat (2015), jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento.

O jogo promove a aprendizagem informal e formal, pois ele auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor como também no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação e a criatividade. Conforme a atividade, ela passa a desenvolver as suas habilidades, vai conhecendo a sua capacidade e desenvolvendo cada vez mais a autoconfiança.

Com isso, de acordo com Duprat (2015), podemos ver que o jogo é importante para desenvolvimento intelectual e social da criança, podendo estimular sua criticidade, criatividade e habilidade sociais. O professor quando oferece atividades lúdicas ao aluno, permite que ele interaja através da Língua Portuguesa de maneira dinâmica, expondo ideias, interpretação de texto e ultrapassando seus conhecimentos para outras áreas. Observa-se que o professor exerce um papel muito importante no processo de aprendizagem das crianças. O grande desafio para o educador, no contexto atual, é ensinar os conteúdos propostos pelos programas curriculares de uma forma criativa.

É possível o professor criar na escola um ambiente favorável ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Para isso, é preciso explorar, sempre que possível a sua expressão livre e criadora, partindo se suas próprias atividades, para alcançar os objetivos propostos nesse sentido, o grande desafio é ensinar a criança a partir de seu próprio cotidiano, sem deixar de lado a aprendizagem social, respeitando seu processo global de desenvolvimento.

Por meio da ludicidade a criança aprende com muito mais prazer e facilidade, desenvolvendo a capacidade de cumprir e criar regras, estabelecendo papéis e permitindo-se criar e inovar, destacando também que o brinquedo é o caminho pelo qual crianças compreendem o mundo em que vivem. E a oportunidade de desenvolvimento, pois com o jogar e o brincar a criança experimenta, descobre, inventa, exercita sua imaginação vivendo assim uma experiência que enriquece sua sociabilidade e a capacidade de se tornar um ser humano criativo, as crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais.

Na função lúdica o jogo propicia a diversão, o prazer e até o desprazer quan-

do escolhido voluntariamente, e na função educativa o jogo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

Para Rau (2011), o equilíbrio entre as duas funções é o principal objetivo do jogo educativo, mas um possível desequilíbrio pode gerar duas situações: não há mais ensino, há apenas jogo, quando a função lúdica predomina ou, o contrário, quando a função educativa elimina toda a vontade de aprender que resta apenas o ensino. A educação terá como foco central a busca de um modo mais saudável de aprender, permitindo às crianças uma interação lúdica que garanta felicidade, prazer, satisfação e vontade de aprender, desempenhando como elemento principal o desenvolvimento físico, cognitivo, motor e psicológico infantil.

Estas são, com frequência, mero reflexo do que veem e ouvem dos maiores, mas tais elementos da experiência alheia não são nunca levados pelas crianças aos jogos como eram na realidade. Não se limitam a recordar experiências vividas, senão as que reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas realidades de acordo com seus desejos e necessidades.

De acordo com estes entendimentos defende-se cada vez mais que as brincadeiras sejam incorporadas aos conteúdos diários, possibilitando tudo o que a criança merece aprender e de relevante. As observações vivenciadas durante o período do estágio tornaram possível uma melhor visão do ambiente escolar e das práticas pedagógicas nas quais a escola está inserida.

O controle que deve pertencer ao professor é apenas o controle que garanta a transmissão do conteúdo didático, o interesse despertado na criança pela brincadeira será sempre em prol de um objetivo escolar.

Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, objetos e companheiros com quem brincar ou jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.

O educador não deve exigir das crianças descrição antecipada ou posterior das brincadeiras, pois se assim o fizer, não estará respeitando o que define o brincar, isto é, sua incerteza e improdutividade, embora esteja disponível para conversar sobre o brincar antes, durante e depois da brincadeira.

Brincar juntos reforça laços afetivos, é uma maneira de manifestar amor às crianças, portanto é preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa.

Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetivas determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças.

Segundo Sabine (2009), definir jogo não é fácil, cada pessoa pode entender de modo diferente. Os jogos mesmo que tenham a mesma denominação, mas tem as suas especificidades, ou seja, cada jogo tem seu objetivo, a criança não brinca apenas por brincar, tudo tem sua finalidade.

Já o brinquedo não possui um sistema de regras que determinam sua utilização. O brinquedo incentiva a reprodução de imagens da realidade, Duprat (2015), diz que um dos objetivos é ser um substituto dos objetos reais para a criança.

De acordo com Rau (2011), os jogos mesmo que tenham a mesma denominação, mas tem as suas especificidades O jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto.

O jogo está presente na escola, o professor permitindo ou não. Porém é um jogo em que as regras são predeterminadas e a única ação que é permitida às crianças é obedecer, seguir as regras, a ludicidade tem suas regras e objetivos.

Segundo Sabine (2009), o ato de jogar e de brincar exige da criança movimentação física e provoca desafio mental. O mundo da fantasia, da imaginação e da brincadeira é um mundo onde a criança está em exercício constante, tanto nos aspectos físicos ou emocionais como, principalmente, no aspecto intelectual.

Jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento.

Para Sabine (2009), através de recursos materiais concretos é que a criança consegue fazer conexões entre a escrita e seu significado, pois a subjetividade ainda se encontra em processo de construção nas crianças com faixa etária entre 6 e 7 anos, de modo que se faz necessário relacionar os conteúdos escolares com a realidade das crianças, aproximando o máximo possível do concreto, do real.

A criança, por sua vez, passa se expectadora passiva a ator situado num jogo de preferências de opções, de desejos, de

amores, de ódios e de estratégias, podendo ser emissor e receptor no processo de intercompreensão. E a educação pode deixar de ser um produto para se tornar processo de troca de ações que cria conhecimentos e não apenas os reproduz. A cultura lúdica pode ser um grande passo para que a educação possa assumir o patamar de "processo" e deixar de ser visto como "reprodução de conhecimento".

Segundo Sabine (2009), diz que não é apenas deixar o livro das cartilhas de lado, mas também o método das cartilhas, o ensino que é centrado na noção de sílaba como unidade privilegiada da escrita e da leitura.

De acordo com o pensamento de Sabine (2009), acredito que a utilização do lúdico torna a aprendizagem produtiva tanto para o aluno quanto para o professor, fazendo com que o processo de alfabetização tenha sentido para o aluno.

De acordo com Rau (2011), a aprendizagem poderia ser um processo de construção de conhecimentos que se faz com facilidade, porém tornou-se um pesadelo nas escolas. Nas séries iniciais as crianças tem uma resistência maior à atitude autoritária porque ainda não aprenderam a se submeter ao que veem e ouvem.

Segundo Rau (2011), o Brasil precisa modificar profundamente a educação, especialmente, a alfabetização. Para que isso aconteça é preciso professores com melhor formação técnica. Enquanto as escolas continuarem formando mal os professores, a alfabetização e todo o processo escolar no geral irão continuar seriamente comprometidos.

De acordo com Rau (2011), para que seja realizado um trabalho de ensino e aprendizagem é preciso saber alguns pontos que são fundamentais, assim sempre com auxílio da ludicidade.

Sabine (2009) diz que não é simplesmente deixar o método tradicional ou a "cartilha" de lado. É necessário saber o que se quer fazer e o que entende por alfabetização. Alfabetizar é ensinar a ler e a escrever, o segredo é a leitura.

Com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental na área de Língua Portuguesa, pode-se destacar no âmbito educacional uma preocupação com as dificuldades de leitura e escrita nas séries inicias pelo fato de um trabalho que não é adequado com a alfabetização.

De acordo com Rau (2011), a linguagem passou a ser vista como uma ferramenta de comunicação. Não é mais valorizada apenas uma linguagem padrão ou culta como elemento de produção escrita e oral. O universo linguístico dos alunos passou a ser respeitado. A ação de jogo pode ser um excelente recurso para facilitar a expressão, participação, integração e comunicação dos alunos que terão meios para melhor compreender e expressar-se.

O papel do professor durante os jogos deve ser o de provocar e desafiar a participação coletiva na busca de encaminhamentos e resolução dos problemas, pois é através do jogo que podemos despertar e incentivar a criança para o espírito de companheirismo de cooperação gradativamente, ela vai assumindo e compreendendo sua posição como um membro de um grupo social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho na área de ludicidade é um campo em desenvolvimento que possibilita não somente o aprendizado do aluno, mas também a profissionalização do docente em busca de aulas com rendimento positivo e satisfatória o aluno tem que ter o desejo pelo aprendizado, e essas novas técnicas possibilita uma inserção satisfatória, fazendo com que uma simples aula se torne menos exaustiva e mais apreciada.

A partir do momento que é inserido uma brincadeira, seja ela individual ou em grupo, é construída uma série de conhecimentos e várias habilidades são desenvolvidas, além de serem criadas diversas estratégias para solucionar os conflitos emocionais. Considerando importante esta construção da criança e privilegiando o brincar, mesmo assim é necessária uma atenção especial.

Quando é apresentado o jogo para os alunos de educação infantil ou até mesmo fundamental, pode-se observar o entusiasmo e interesse em aprender, até mesmo os alunos com mais dificuldades mostraram um prazer e uma tranquilidade dando um retorno satisfatório. Sendo assim concluo que existem possibilidade de tornar as aulas mais produtivas trazendo para sala de aulas jogos e brincadeiras para atrair os alunos dessa idade, o professor pode aliar seus objetivos pedagógicos aos desejos dos alunos criando em suas atividades diárias um ambiente mais agradável e divertido, sendo assim, conclui-se dizendo que a ludicidade auxilia no processo de desenvolvimento da criança e de seu aprendizado.

Os momentos de lazer da criança na escola devem ser livres para que elas gostem de brincar. As atividades físicas facilitam a atenção positiva da imagem corporal, cada criança recebe influências emocionais que o jogo traz, fazendo com que ela se desenvolva e se interesse pelas disciplinas escolares, motivadas pelas atividades lúdicas.

Nesse contexto o lúdico deve ser pensado e colocado em prática na escola e na sala de aula para ser deixado de ter um

espaço somente na hora do intervalo e passar a fazer parte da prática pedagógica.

Desta forma, o jogo no contexto escolar oportuniza os alunos a vivenciarem a magia e a fantasia dentro de um plano social.

O potencial didático depende da sensibilidade do educador em gerar desafios e descobrir interesses de seus alunos. Assim, se na sala de aula houver condições de a criança aliar o aprender ao jogo, estará vinculando a aprendizagem ao prazer, à descoberta e à produção do saber.

A partir do momento que o professor trouxer para o contexto escolar o lúdico, ele estará inovando e revitalizando o processo ensino-aprendizagem, tornando-o mais rico e com significados para as crianças.

O lúdico é necessário ao ser humano de qualquer idade, e não pode ser concebida apenas como diversão, o desenvolvimento do aspecto lúdico auxilia na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal e social da criança, colaborando com uma saúde mental e preparando-a para um estado interior melhor, facilitando o processo de socialização, expressão, comunicação e construção do conhecimento.

Nesse enfoque, encontra-se a importância do lúdico na ação educativa e daí a sua inserção no universo escolar. Muitos professores estabelecem o lúdico como jogos realizados no cotidiano da sala de aula. Se observar dentro dessa perspectiva, tem-se o brinquedo sendo utilizado como lúdico e como educativo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S.F.C. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender, in:

Temas em Psicologia, Desenvolvimento cognitivo: linguagem e aprendizagem. UNB: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1993.

CORIA-SABINE, Maria Ap.; LUCENA, Regina F. de. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Campinas: Papirus, 2009.

COSTA, N. F. Dificuldades de Aprendizagem: UM ESTUDO DOCUMENTAL. 77fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

DUPRAT, Maria Carolina (org.) Ludicidade na educação infantil. São Paulo, Pearson: 2015.

KRAMER, Sonia (orgs.). Infância, Educação e Direitos Humanos. São Paulo, SP: Cortez, 1999. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.

RAU, Maria C. T. D. A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica. Curitiba: 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.” São

Paulo: Ícone/EDUSP, 1988. . O desenvolvimento psicológico na infância (C. Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ARTES VISUAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS CONSIDERANDO AS ILUSTRAÇÕES DOS LIVROS

LUANA VIEIRA DE OLIVEIRA

RESUMO:

O objetivo deste presente artigo visa demonstrar por meio de ações desenvolvidas pela professora o quanto as utilizações das linguagens das artes podem contribuir no processo de alfabetização para a aprendizagem da leitura e da escrita aos alunos das fases primárias do ensino básico. Sendo que o escopo deste estudo focaliza o método utilizado que consiste na aplicação de estratégias de ensino onde foi disposto aos alunos da EPG Mônica Aparecida Moredo, escola da municipal de Guarulhos na qual em função da pandemia de covid 19, está funcionando de modo remoto, utilizando o WhatsApp como recurso tecnológico e de comunicação para que as aulas sejam efetuadas. A professora Luana Vieira de Oliveira faz vídeos e os posta com as explicações das atividades que utilizam livros paradidáticos de leitura e um livro intitulado Jornada literária que sugerem atividades à partir da leitura. Valendo lembrar que os educandos que desenvolveram as tarefas estão em fase inicial de alfabetização pois se encontram no 2º ano do ensino fundamental I sendo também que estes ainda não tiveram a possibilidade de um ensino presencial desde sua escolarização e período de alfabetização sendo essa metodologia utilizada para a alfabetização por meio de leituras das ilustrações dos livros, compreensão e reflexão das histórias dos livros manuseados e dispostos aos alunos como material de suporte. Os resultados iniciais e já satisfatórios, estão sendo visualizados ao longo das aulas, com o passar dos dias podendo ser comprovados nas devolutivas das atividades solicitadas, onde está sendo montado um acervo (anexos) com as fotos, áudios das leituras e vídeos onde a leitura, alfabetização, progresso e potencialização por meio dos desenhos e ilustrações demonstram auxiliar na aquisição do processo de leitura e escrita

Com essas estratégias e intervenções em que os hábitos de leitura estão sendo estimulados, inicialmente pelos desenhos nos quais as experiências vivenciadas despertam um nível de literacia que tende a atingir cada aprendiz e seu desenvolvimento ao longo do processo de alfabetização.

PALAVRAS CHAVE: Método; Leitura; Artes; Ilustrações; Linguagens.

INTRODUÇÃO:

As práticas da leitura assumem hoje muitas formas, pois há diversos suportes impressos, tais como os livros, jornais, revistas, folhetos, embalagens, etc., já muitos variados, também há os suportes digitais, que multiplicaram os formatos dos textos escritos, associando-os a outras modalidades de comunicação.

No entanto, a diversificação de suportes não diminui a necessidade de leitura, pelo contrário, intensifica-a e torna-a ainda mais exigente sendo preciso inovar com criatividade possibilitando meios atrativos de ensino para que as crianças aprendam a ler de modo interativos e prazerosos.

O presente artigo foi escrito para contribuir para a reflexão sobre a relevância da inserção da utilização de livros de leitura e a análise das ilustrações auxiliando na alfabetização do olhar direcionado pra leitura onde a educação oferecida nas escolas amplia os saberes considerando: leitura e interpretação de imagens exigindo assim que seus leitores façam uma análise rápida, guardando consigo somente aquilo que for essencial, um aluno bem estimulado será capaz de reproduzir a história aprendida com algum tipo de linguagem e posteriormente auxiliará no processo de aquisição da leitura de modo significativo.

DESENVOLVIMENTO:

Para analisar e compreender os modos de estimular as crianças torna- se crucial recorrer a estudos de caráter científico que permitam obter informação fidedignas sobre questões tais como: as metodologias por meio da arte considerando o contexto que ocorrem e os estímulos por meio dos desenhos dos livros de leitura, a leitura de imagens, a pseudo- leitura, as neuroassociações, a literacia sendo necessário debruçarmos em pesquisas de causas que tenham na sua origem fatores que influenciam a aprendizagem da leitura com o auxílio das imagens e inserção aos hábitos de leitura iniciadas por observações dos desenhos dos livros, por meio das imagens, onde os alunos desde a educação infantil, podem ser imersos na linguagem literária impactados tanto pelo recurso material (livro) quanto pelas mediações/intervenções da professora.

Os objetivos são inúmeros, considerando a leitura, a comunicação e interpretação nas práticas direcionadas aos alunos do 2o ano do ensino fundamental por meio de estratégias de estudos interativo que chamem a atenção e a participação dos educandos e que eles percebam que podem ler vendo apenas as imagens, mesmo que ainda não saibam ler decodificando.

As experiências e vivências acerca da

leitura e escrita, segundo Soares (2013), " ... a criança aprende a ler e escrever por meio de vivencias e experiências que fazem sentido para a mesma, somente assim, construirão seus saberes. Esse processo acontece de forma gradativa e cada criança lê no seu tempo. Para isso, o educador deve ter consciência que a criança é um ser que pensa, que cria hipóteses, constrói conhecimento, ou seja, é produtor de cultura e assim este educador deve então despertar no aluno o desejo pela leitura e escrita, além de mostrar o quão importante é essa conquista, pois a mesma enriquecerá seu vocabulário abrindo um mundo de possibilidades em suas vidas. " Partindo desse pressuposto, o professor deve possibilitar momentos em que a criança seja inserida no mundo da leitura e escrita naturalmente (Soares, 2013).

Ao ser inserida no mundo letrado o educando perceberá que cada letra tem um som, que juntas formam sílabas, as sílabas formam palavras e que o letramento tem função social (Soares, 2013). A leitura e escrita estão presentes no nosso dia-a-dia e têm função social, isto é, podemos agir ativamente dentro da sociedade que estamos inseridos através delas. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), o ensino de língua portuguesa deve voltar-se para função social da leitura e escrita como condição para que o indivíduo entre no mundo letrado e consiga construir sua cidadania. "A criança aprende a ler e escrever convivendo com a leitura e a escrita reais. Para aprender a ler e escrever é preciso fazer a relação dos sons com as letras". O educando deve ter acesso a todo tipo de conhecimento e experiências significativas dentro e fora da escola. Desta forma, construirão sua hipótese sobre a leitura e escrita da palavra. "O professor será apenas o mediador nessa conquista" (Freire,1981). Portanto, a escola deve conciliar os conceitos científicos com as vivências e experiências que os educandos trazem, além de potencializar suas habilidades.

Assim, a escola formará cidadãos protagonistas da sua própria história.

O protagonista está em constante movimento, aprende fazendo, desconstrói e constrói conhecimento a partir da observação, da experiência, vivência e interação social. Freire (1983) afirma, "... o sujeito como ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber". Contudo, para que o protagonismo aconteça de fato é crucial refletir sobre a escola sendo um ambiente privilegiado, que proporciona o acolhimento, cognição e desenvolvimento integral do indivíduo, potencializando suas individualidades e diferenças. A constituição Federal de 1988 destaca: Art.205. "A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa...". Sendo de suma importância fazer uso de práticas que tenha como centralidade no processo de aprendizagem o educando de modo interativo, participativo e reflexivo considerando a observação das imagens dos livros, desta forma todos os envolvidos serão protagonistas de sua aprendizagem, fundamenta Barbosa. Deste modo, Mata (2012):"Interessa compreender as características destes contextos, o modo como a criança neles interage com a leitura e escrita e as práticas preferencialmente utilizadas, de modo a ter uma visão mais enquadrada e sustentada do processo de desenvolvimento e apropriação da linguagem escrita por parte das crianças".

Autores variados trazem a Literacia (inglês literacy) sendo a capacidade de usar o poder de ler na vida cotidiana, conceito também referido como literacia de leitura, para se distinguir de outras formas de literacia, como a numérica, a científica, a financeira, a de informação ou a digital. Descrita como:"Um processo de aquisição de competências cognitivas, e definições mais complexas, que incluem o contributo dessas competências para a reflexão crítica, para resolver os desafios presentes na sociedade contemporânea e ainda para a consciência cívica e para o desenvolvimento económico e social" (UNESCO, 2006)

Será citada neste artigo para evidenciar a amplitude das práticas docentes significativas e que envolvem os alunos possibilitando e ampliando a aquisição da leitura.

O conceito de literacia emergente engloba um conjunto de competências, atitudes e interesses relacionados com a linguagem escrita e leitura que as crianças desenvolvem antes de iniciarem a aprendizagem formal da leitura. Esses elementos são considerados decisivos para a aprendizagem e dependem das experiências vividas tanto no contexto familiar como em contextos de creches e jardins de infância.

Complementando, conforme Barbosa (1989, p. 42). "Não é falar sobre uma pintura, mas falar a pintura num outro discurso, às vezes silencioso, algumas vezes gráfico, e verbal somente na sua visibilidade primária" Verifica- se que a frequência e o modo como a leitura é praticada, em particular nas primeiras fases da vida, condiciona a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura e que geralmente o nível de literacia atingido por cada pessoa tende a influenciar as suas práticas de leitura. Na maioria dos estudos os termos práticas e hábitos de leitura são usados como sinônimos, mas alguns autores distinguem-nos, considerando que hábito remete para atitudes, enquanto prática para comportamentos. (Neves, 2011). Pressupostos que aprofundam o fazer pedagógico prático com a utilização do livro como recurso considerando sua explanação e exploração a ser utilizado como metodologia de ensino

fomentando a participação e criatividade em prol da leitura.

Os consideráveis avanços na investigação sobre os processos de iniciação à leitura e à escrita constituem hoje uma base científica de extrema utilidade, pois permitem identificar as causas dos problemas e fornecem informação sobre temas tão diversos como as componentes dos processos de aprendizagem e os fatores que as condicionam; as metodologias de ensino que asseguram uma aprendizagem mais efetiva. Além do estreitamento das relações alunos professora com instruções positivas, citadas no modelo PERMA onde Martin Seligman alerta-nos para outros elementos fundamentais para o bem-estar individual: emoções positivas, envolvimento, significado e realização.

Vários investigadores têm sistematizado as conclusões do vastíssimo corpo de estudos sobre a iniciação à leitura, na intenção de que sejam consideradas para fundamentar opções curriculares e opções pedagógicas. O PISA distingue três domínios sobre os quais a avaliação incide: conhecimento é obtido a partir de diferentes tipos de recursos de leitura; competências, desdobradas em vários tipos de tarefas; situação para a qual o texto é construído.

O PISA estuda também fatores que afetam a literacia, nomeadamente o papel das políticas educativas que visam assegurar a equidade, as motivações e o envolvimento dos alunos na aprendizagem e na prática da leitura, as estratégias de aprendizagem. Apresento ainda indicativos de Incidência das Políticas Públicas de Leitura e Incidência das políticas públicas de leitura em questão à Área da Educação que orientam sobre leitura e escrita nos currículos escolares e nos programas de ensino.

Definição de tempo letivo dedicado à leitura e à escrita (em particular na área da língua materna) em constante avaliação de níveis de desempenho por meio da observação de Planos estratégicos para valorizar e reforço da leitura e a escrita nas atividades periódicas.

Barbosa (1989), enfatiza a importância da linguagem verbal e percepção visual podendo ser desenvolvidas na Abordagem Triangular (análise crítica, contextualização e trabalho prático), base do seu trabalho como arte- educadora que consistia em usar a construção de metalinguagem da imagem.

Inúmeras e pequenas/grandes ações para comprovação dos benefícios trazidos nestas práticas de incentivo à leitura por meio das imagens podem ser citadas como:

A identificação precoce de dificuldades na área da leitura sendo possível a intervenção além de acompanhamento e apoio aos alunos e famílias, a amplitude na oferta de disponibilidade de materiais de suporte junto as orientações para o desenvolvimento da leitura e da escrita na educação com a disponibilização e dinamização de bibliotecas escolares de acesso livre e gratuito, utilização de obras adequadas às diferentes áreas e etapas da aprendizagem onde livros variados com ilustrações sejam dispostos de fácil acesso aos educandos sendo materiais artísticos (lápis coloridos, giz de cera, tintas, pincéis e papéis diferentes que auxiliem na aquisição da leitura. Organização de encontros de turmas com escritores e ilustradores pode ser outra ação assim como atividades lúdicas, como concursos de desenho, de contação, criação e reprodução de livros, prêmios, feiras do livro, semanas da leitura e acontecimentos festivos que incentivem a leitura.

Disponibilização de equipamentos e acesso à internet no contexto das escolas ou centros de formação, em alguns casos com empréstimo domiciliário de equipamentos seria uma possibilidade tecnológica além de organização de programas e atividades envolvendo as famílias em Bibliotecas Escolares de acesso livre e gratuito com obras adequadas à leitura em família. Estimular a literacia emergente assegurando o sucesso na alfabetização (aprendizagem inicial) das crianças consolidando e ampliando o domínio da leitura e da escrita visando o desenvolvimento de estratégias que fomentem estes estímulos de modo rotineiro em práticas das leituras orientadas nas salas de aula e no trabalho autônomo dos alunos que induza leitura em ações corriqueiras no cotidiano.

A leitura de imagens durante as aulas, levará os alunos a fazerem mais tarde a leitura do próprio meio social ampliando as competências e funções sociais. Como professores precisamos estimular nos alunos este conhecimento, alfabetizando seus olhares e estimulando seres críticos. Elaine (2010) complementa: "É na escola que exercitarão este conhecimento, com a ajuda dos professores que atuarão sempre de forma a estimular esta habilidade como facilitadores do processo de aprendizagem". A proposta é refletir como o aluno aprende dentro e fora do ambiente escolar, tendo como concepção o construtivismo. Para entender como o processo da aquisição da leitura e escrita acontecem, também foi usado os pressupostos como os Parâmetros Curriculares Nacionais o ensino Língua Portuguesa. Diante disso, foi observado que há uma conexão entre suas hipóteses, teorias e teses. E que o sucesso da alfabetização depende da afetividade, da interação e da valorização das múltiplas habilidades assim como a observação dos desenhos.

Essas contribuições para a superação de dificuldades na iniciação e nos processos de consolidação das competências de leitura assegurando a alfabetização de um modo

amplo e singular ajudam a consolidar o domínio da leitura e da escrita das crianças desde muito cedo visando o desenvolvimento das práticas que considerem as linguagens verbais e visuais que estão interligadas e podem ser facilmente solicitadas as crianças. Estimular o prazer de ler, o interesse pela leitura e as práticas autônomas de leitura, na escola e em tempo livre propiciando vivências onde esses estímulos auxiliam na aquisição de hábitos de leitura que podem ser trabalhados pelos docentes.

Trago as palavras de Isabel (2016) para complementar: "Estimular práticas de leitura em família adequadas para despertar o gosto pela leitura e o desejo de ler. " Quem nunca viu uma criança relatando determinada história só pelas figuras, expressões dos personagens, desenhos e imagens de um livro?

Desde muito pequenos podemos observar as crianças reconhecendo a função social do texto desenvolvendo relações com a leitura através de principalmente de imagens. Essa relação é chamada pseudo leitura introduzida de forma lúdica com a utilização de livros com reflexões sobre as imagens e diversidade de questões interpretativas que possibilitem a reflexão dos alunos tende a desenvolver na criança o hábito da leitura, disponibilizar livros para que as crianças reflitam sobre ele proporciona um hábito de leitura que gera aprendizado. Dentre as estratégias o livro Políticas de Leitura, de Isabel Alçada (2016, pg. 6) da Universidade Nova de Lisboa destaca: "As questões da alfabetização Contributos da Investigação sobre a Leitura trazendo em seus estudos que embora a aprendizagem da leitura ocupe um lugar central nos sistemas educativos, verifica- se que em muitos países não atinge resultados satisfatórios, o que coloca muitas crianças em situação de desigualdade em relação aos colegas e afeta todo o seu percurso escolar. "

Como resultados da investigação em que a sua concepção, nas áreas da leitura e da sua aprendizagem, das práticas sociais de leitura e da leitura em suporte digital e os resultados de estudos de avaliação de políticas de leitura que foram tomadas como referência para as práticas e iniciativas que este estudo deverá vir a contemplar.

A arte deve ser entendida como conhecimento e linguagem, e desta forma sua prática levará os alunos a adquirirem e aprenderem a se comunicar usando este novo tipo de linguagem. A escrita da arte nas imagens e obras é feita através de um sistema de representação que utiliza principalmente: cor, luz, sombra, forma, som, gestos, silêncio, movimento etc., que são símbolos com os quais o aluno, com alguma intenção, faz uma leitura e criam uma obra, dando novos significados a todos estes elementos que foram citados, explica Pessoa (2016). Ao usar diariamente esta linguagem para se expressar, o aluno vai iniciando a alfabetização do seu olhar, construindo e aprimorando um repertório de símbolos visuais e sensoriais que o ajudará a ler o mundo que está ao seu redor de forma simbólica onde a leitura de imagens é uma ferramenta didática muito rica " A leitura do discurso visual, que não se resume apenas à análise de forma, cor, equilíbrio, movimento, ritmo, mas principalmente é centrada na significação que esses atributos, em diferentes contextos, conferem à imagem é um imperativo de contemporaneidade". (BARBOSA, 2003, p.18). Desde que a as técnicas de leitura de obras da arte foram levadas para a escola, os professores passaram a utilizar algumas destas técnicas para aperfeiçoar seu trabalho e ampliar as possibilidades de ensinar seus alunos a lerem seu próprio mundo. Quando os alunos pensam que estão apenas descrevendo o que está objetivamente à sua frente, estão, na verdade, interpretando. Suas falas são interpretações do que veem, tais interpretações são geradas nos contextos por eles vivenciados, pois nada pode ser reinterpretado sem que haja uma ligação real com tudo que eles conhecem e vivenciam em seu dia a dia. A compreensão estética é, então, uma construção social, pois as ideias colocadas para fora durante a leitura das imagens, estão ligadas ao seu cenário cultural e diretamente relacionada ao seu discurso diante da vida e conceituando leitura e escrita, notamos que a temática leitura tem sido discutida por vários teóricos, uma vez que "...a arte de alfabetizar antecede a aquisição da escrita". Segundo Freire (1981), "... ler não é "jornadear" sobre as letras, mas compreender o mundo e ser capaz de lançar sua palavra sobre ele e intervir no mundo na prática. "

A leitura é um recurso usado para entendimento de mundo e varia de pessoa para pessoa, pois cada indivíduo tem sua cultura e vê o mundo de maneira peculiar e singular. A troca de experiência amplia a compreensão de mundo e é essencial para a construção da leitura convencional. Os Parâmetros Curriculares

Nacionais (1997), denota a seguinte descrição para leitura: "A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita. " (MEC, 1997).

Segundo Vygotsky, "... o mando da escrita retrata o fim de um extenso processo de evolução de funcionalidades de atitudes complexas e que a evolução da linguagem escrita inicia com a eclosão do gesto, desta forma, inicia a construção da escrita". Ele considera outro ponto importante que são os desenhos que também são uma forma de escrita gráfica. "[...] um sistema particular de

símbolos e signos cujo domínio prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança" (Vygotsky, 1984). A arte deve ser entendida como conhecimento e linguagem, e desta forma sua prática levará os alunos a adquirirem e aprenderem a se comunicar usando como recurso a linguagem visual além da linguagem verbal como metodologia para o ensino considerando que a leitura e escrita estão presentes na vida da criança desde a mais tenra idade. Isso se dá através de experiências vividas no âmbito familiar e na sociedade que estão inseridas. Portanto, chegam à escola familiarizado com o mundo letrado (GODOTTI, 2003). Ainda segundo Gadotti (2003), "[...] o sujeito aprende experienciando. Não é um grupal que aprende, mas sim no grupal que se aprende". Desta forma, o indivíduo desenvolverá sua escrita e leitura trocando experiência com seus pares no cotidiano (Freire 1983). Portanto, a leitura do mundo preexiste a leitura convencional, ambas são indissociáveis e de suma importância no desenvolvimento global da criança. Partindo desse pressuposto, a leitura do mundo vai além da escola e é peculiar. Cada criança percebe o mundo a sua volta de forma singular. "A leitura e escrita devem ser libertadoras e adquiridas de maneira gradativa e prazerosa. " (Freire,1981). A didática utilizada pelo professor tem um papel essencial nessa aquisição da leitura de mundo e a escola deve conciliar esse saber com o científico, além de oportunizar momentos onde a criança tenha voz e vez, assim compreenderá o processo que cada criança leva na aquisição da escrita e leitura da palavra. Cagilar " É preciso ouvir das crianças o que é escrever, para que serve a escrita, valorizando as opiniões que cada uma possa apresentar". (CACILAR, 2001). Assim, compreender o caminho que cada criança leva na construção da leitura e escrita e respeitar o tempo de cada uma onde o professor poderá avançar dentro da hipótese apresentada pelo aluno (Soares,2013). Agindo como mediador no processo da conquista da leitura e escrita, de modo dinâmico seguindo os pressupostos das palavras abaixo, evidenciadas por Freire:"O professor deve desenvolver meios que leve o aluno a ser o protagonista da sua própria história, pois ele é o centro no processo de ensino e aprendizagem, logo ensinar não é transferir conhecimento, e sim criar possibilidades para a construção de seus saberes" (Freire, 1981).

Ainda segundo Freire (1981), a educação não pode ser "bancária" e sim crítica e libertadora, que leva o aluno a inquietação e indagação do objeto de pesquisa. Para isso, é necessário que o professor aguce a curiosidade, estimule a criticidade e potencialize as habilidades dos seus alunos constantemente, assim todos se aventurarão e construirão juntos seus saberes acerca da leitura e escrita ou de qualquer outro tema que possa gerar aprendizagens de modo interativo."Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição do objeto do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, quem ensina, ensina alguma coisa a alguém" (Freire, 1981)

A conquista da leitura e escrita precisa ser prazerosa e contínua. O educador deve buscar e apresentar meios que estimulem o educando a aprender coisas novas e significativas, assim terão uma gama de oportunidades dentro da sociedade no qual estão inseridos. Além do olhar sensível e diferenciado para cada educando e suas singularidades, pois cada criança tem sua peculiaridade, limitação, habilidades, visão de mundo e aprende de maneira própria. De acordo com Cagliari (2001), Leitura "[...] é uma atividade profundamente individual e duas pessoas dificilmente fazem uma mesma leitura". Portanto, é imprescindível que o educador tenha criatividade na didática onde suas metodologias e intervenções oportunizem momentos em que os educandos sejam os reais sujeitos na construção e reconstrução do saber ensinado nesse caso mais especificamente a leitura e a arte presente nas ilustrações trazendo inúmeras possibilidades de aprendizagens. Nesse processo, o professor é sujeito também e segue mediando o conhecimento construído. Todos devem ter acesso a leitura e a escrita, elas enriquecem o vocabulário, transformam a sociedade e levam o cidadão a mundos desconhecidos e imaginários ampliando os saberes. A escola tem o papel de possibilitar ao aluno o acesso a todo tipo de conhecimento e cultura (LDB,1996). Assim, construirão outras verdades a cerca de um determinado assunto pois foram instigadas a refletir sobre os livros com suas histórias Freire completa:

"Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. As pessoas mudam o mundo" (Freire,1981).

Portanto, o professor deve apresentar meios para seus alunos construírem seus saberes quanto a leitura e suas funções culturais culturas, tanto individual como coletiva por meio de vivências onde a leitura ocorra de modo que a afetividade, diálogo e interações são essenciais nessa construção de conhecimento, Vygotsky afirma: "Aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela é capaz de fazer sozinha amanhã. " (Vygotsky,1984).

Partindo desta premissa, o trabalho a partir da mediação docente permitirá que o aluno seja protagonista da sua própria história, esse processo de busca pela leitura e intervenções feitas pela professora quanto a leitura de imagens dos livros e construção

mental dos sujeitos e seu desenvolvimento, segundo Vygotsky (1934) ainda, o desenvolvimento mental se dá mediante as interações sociais vividas com o meio que o indivíduo está inserido. O aprendizado ocorrerá através das experiências e vivências compartilhadas socialmente. Nesse processo de desenvolvimento cognitivo e relacionando linguagens voltadas as artes apresentadas por meio das ilustrações/imagens/ artes visuais, o professor é apenas mediador do conhecimento construído pelo educando por meio de análise, contação e recontação das histórias e das ilustrações apresentadas, perguntas sobre questões relacionados aos livros (personagens, autor, ilustrador, acontecimentos) fomentando a leitura de imagens e descrições trazidas aos alunos por meio do benefício da utilização deste recurso usado como ferramenta para o ensino da leitura "A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens". (BARBOSA, 1998,p. 17)

O professor ao selecionar as obras precisa estudar antes sobre elas, para que o direcionamento durante o exercício seja consciente, pois será ele quem irá organizar os questionamentos de todos, por isso é preciso que ele esteja sempre em constante aprendizagem, tentando se atualizar e buscar novas informações para modificar com o passar do tempo seu próprio olhar sobre a arte, Segundo Ana Mae Barbosa: "A necessidade de alfabetização visual vem confirmando a importância do papel da Arte na Escola. Os alunos precisam estar preparados para lerem este mundo de hoje, no qual as informações chegam até eles de forma tão rápida e logo se modifica e se transforma, ensinar a ler imagens, é ensinar também a digerir informações visuais e saber separar aquelas que não temimportância, daquelas que são mais relevantes e expressivas. Saber relacionar as imagens aos princípios aos quais elas pertencem deve fazer parte do ofício de ensinar a arte. "

A ALFABETIZAÇÃO DO OLHAR NO ENSINO DA ARTE

O ensino da arte propicia o conhecimento da linguagem que levará habilidade de decifrar códigos. Este conhecimento chegará até os alunos através da alfabetização do olhar, que será construída a cada ano, aumentando o repertório de informações e a possibilidade da leitura mais consciente do mundo. É na escola que os alunos terão acesso a este conhecimento tão importante de se obter na época atual, através do trabalho dos professores e do exercício da leitura de imagens, que possibilitarão que sejam feitas análises e conexões, preparando estes alunos para serem reflexivos e críticos, diante do que lhes é apresentado para que assim, tenham uma atuação plena e consciente no mundo que os cercam. Com a arte podemos sempre transformar e criar algo. Aprender arte nos dá a possibilidade de encontrar novos caminhos, novos olhares para uma nova percepção do mundo. "O professor de Arte é, pois, um alfabetizador artístico, mediador entre arte e aluno.

As palavras de PESSOA (2018), enfatizam esse desenvolvimento "Assim como passamos por um período de alfabetização da língua, quando crianças, deveríamos ter tido também a alfabetização do olhar, do sentir, do expressar. A construção desse conhecimento sensível é obtida através do contato com formas artísticas e suas diversas manifestações, sejam elas corporais, sonoras ou plásticas. A preocupação prioritária do educador artístico deve ser a construção do olhar".

A leitura de imagens é uma ferramenta didática muito rica. Desde que a as técnicas de leitura de obras da arte foram levadas para a escola, os professores passaram a se utilizar algumas destas técnicas para aperfeiçoar seu trabalho e ampliar as possibilidades de ensinar seus alunos a lerem seu próprio mundo. A leitura de imagens pode ser utilizada pelo professor de arte como uma ferramenta didática, que lhe abre um leque de possibilidades e fomento aqui as contribuições na aprendizagem da leitura dentro do processo de alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Esse artigo tem a intenção de compartilhar com os leitores, um pouco do histórico de como a criança aprende com as experiências e benefícios das artes. Depois de tantas pesquisas desenvolvidas por inúmeros pensadores, foi possível compreender que diante das imagens/ilustrações a criança passa a ser um aluno pensante de direitos desde o manuseio inicial dos livros assim como seus apontamentos sobre as obras literárias analisadas. Navegando nas ideias de Paulo Freire, é relevante considerar que a leitura é uma troca de experiências que amplia a compreensão de mundo e é essencial para a construção convencional. Para tanto, é preciso despertar o prazer ao ato de ler diferentes gêneros de literatura e dar voz a criança para que essa possa se expressar de diferentes formas o seu pensamento. Ademais cabe ressaltar a importância de o professor estimular a curiosidade e a criticidade do educando, para que os mesmos possam construir juntos seus saberes acerca da leitura e escrita. De acordo com as experiências e vivências em relação a leitura e escrita desse artigo compreendemos que cada criança

desenvolve essa habilidade de forma gradativa e cada uma a seu tempo, pois a prática alfabetizadora dos sujeitos da pesquisa está apoiada na concepção de uma alfabetização libertadora que concebe a criança como um ser que pensa, que constrói e reconstrói conhecimento.

Acredita-se que o processo é desencadeado por estímulos visuais em específico com a utilização de imagens e ilustrações dos livros sendo possível despertar o prazer da leitura e iniciar o processo da aprendizagem da leitura sendo o presente artigo escrito para contribuir na reflexão sobre a relevância da inserção na alfabetização do olhar na educação oferecida como metodologia. Onde saber ler e interpretar imagens é fundamental nós, os professores precisam estimular em seus alunos este saber, alfabetizando seus olhares e sabendo ser críticos quando for necessário. É na escola que exercitarão este conhecimento, com a ajuda dos professores que atuarão sempre de forma a estimular esta habilidade como facilitadores do processo de aprendizagem como um todo.

Este artigo traz nas Artes visuais suas contribuições no processo de aquisição da leitura com situações cotidianas e estímulos despertados pelas ilustrações e desenhos dos livros disponibilizados aos alunos. Hábitos ou práticas de leitura são atividades culturais que consistem no uso mais ou menos regular da competência que se designa como literacia. Assim sendo as práticas aqui apresentadas podem ser justificadas pois consideram as experiências com os livros, as opiniões dos alunos, as ilustrações, rescritas, releituras e reilustrações das páginas além de reflexão e interpretação e por meio dessas práticas a inserção dos alunos se faz presente quanto as leituras de imagens aprendendo a leitura das palavras.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares

Nacionais: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília:

MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BARBOSA, A. M. Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras.

Estudos Avançados, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, 1989. Disponívelem: Acesso em: o7 jul. 2021

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e Linguística. 10 ed. São Paulo:

Scipione, 2001.

FERREIRO, Emília. Atualidades de Jean Piaget. Tradução de Erani Rosa, Porto Alegre: Artmed. 1998.

FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. 21 ed. São Paulo: Cortez, 1981 / 2017

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autônima: Saberes Necessários à Prática Educativa. 55 eds. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra,2017.

GADOTTI, Moacir. Boniteza de Um Sonho: Ensinar-e-aprender com sentido. 2 ed.

São Paulo: Feevale, 2003.

NEVES, M. M. B. J. (2011). Queixas escolares: conceituação, discussão e modelo de atuação. Em: C. M. Marinho-Araújo, Psicologia Escolar:

identificando e superando barreiras (pp. 175- 214). Campinas, SP: Editora Alínea.

VILAR I. G. M. V. (2016) Plano Nacional de Leitura Fundamentos e Resultados, São Paulo, SP: Editoria Caminho

O Plano Nacional de Leitura: fundamentos e resultados Maria Isabel Girão de Melo

Veiga Vilar janeiro, 2016 Tese de Doutoramento em Ciências

O LÚDICO NA ESCOLA

LUCAS GOMES SOUZA

RESUMO

Este trabalho discute a importância de oportunizar experiências com brincadeiras e entender que os recursos lúdicos são ferramentas importantes na educação, haja vista que ela se vincula com os demais eixos do trabalho pedagógico na educação, havendo a interação entre si, e a contribuição para o contínuo desenvolvimento das crianças, buscando ampliar a discussão sobre as contribuições que o lúdico possa exercer sobre as socializações, interações e aprendizagens. O objetivo geral da pesquisa foi analisar as contribuições que os jogos, brinquedos e brincadeiras proporcionam para o desenvolvimento das crianças.

Também trataremos das diferenças encontradas sobre os termos jogos, brinquedos e brincadeiras, pois diferente do imaginário de muitos insiste em confundi-las como sinônimos.

Palavras-chave: Lúdico, jogos, brincadeiras.

INTRODUÇÃO

Ao iniciar o ano letivo, em uma escola localizada na zona sul da cidade de São Paulo, onde a comunidade escolar diagnosticou a necessidade dos alunos em brincar. As indagações dos professores eram:

Eles precisam brincar, por que?...

Porque são crianças.

Porque precisam gastar energia.

Porque não brincam em espaços públicos.

Porque precisam brincar.

Me intrigava estas respostas/justificativas, pois acredito serem pouco embasadas em estudos científicos, ainda mais que estava debruçado sobre o excelente material da pós-graduação de que este trabalho também servirá para a conclusão do curso.

Decidimos então por uma estratégia de atender nossos alunos no contra turno escolar, falarei mais sobre isso na parte final que será descrito em um relato sobre um projeto que foi desenvolvido nessa comunidade. Sabendo que a ocupação territorial na construção de moradias, em decorrência da expansão imobiliária, tem cada vez mais tirado espaços que outrora eram usados para as práticas do brincar.

Neste trabalho procura-se investigar e salientar as possíveis contribuições que as atividades lúdicas trazem para o público estudantil, sua aplicabilidade no que se refere ao cumprimento da legislação vigente, também caracterizar as diversas ferramentas inerentes a essas práticas bem como fazer a distinção entre jogos, brinquedos e brincadeiras.

É de grande importância as pesquisas na direção de valorizar o lúdico como ferramenta pedagógica e de que maneiras jogos, brinquedos e brincadeiras contribuem na formação e na disseminação da cultura.

O uso dos espaços escolares em detrimento da falta de espaços públicos para as práticas do brincar.

A possibilidade de se utilizar a escola em contra turnos para essa finalidade, visto que as unidades educacionais contam com estrutura privilegiada no que tange a segurança, recursos físicos, materiais e profissionais qualificados.

A prática corporal é um direito de aprendizagem da criança. Oferecer a oportunidade de a criança crescer saudável e feliz, num contexto de valorização são desafios que os novos tempos têm imposto aos educadores em especial aqueles que veem o tema como algo a ser pesquisado e explorado em benefício dos atores no processo de construção cultural.

Conforme Paulo Freire, ensinar exige pesquisa:

[...] Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE. P. 2011, p. 30).

Com a sensibilidade que é necessária quando lemos algo em relação à pesquisa que foi deixada por alguém da relevância do professor Paulo Freire nos coloca em uma posição de extrema responsabilidade quando fazemos pesquisas e quando essas forem feitas para a área pedagógica o nível de responsabilidade é aumentado ainda mais.

Este trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica, que respalda com argumentação eficiente e teorias especializadas e os vários teóricos que se debruça sobre o tema e que apoiam assim uma melhor prática dos profissionais da área pedagógica tornando-os cada vez mais reflexivos e faci-

litadores dos conteúdos que será construído com seus alunos.

2. O QUE É LÚDICO?

O lúdico tem sua origem na palavra latina "ludus" que quer dizer "jogo". No dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras (2001), traz o significado de lúdico como:[...] que se refere a jogos, brinquedos e divertimento: o aspecto lúdico da aprendizagem.

Para santos o lúdico é:

(...) uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento. (SANTOS 2002, p 12).

No passar do tempo é inegável a importância e o reconhecimento que o lúdico passou a ter como ferramenta pedagógica este na maioria das vezes buscando um fim específico e pouco praticado como fim nele mesmo.

Apesar de estarem muito próximos, de seus conceitos se entrelaçam e que uma se encontra na outra, as devidas diferenciações de jogos, brinquedos, brincadeira e o lúdico se faz necessário.

O QUE É BRINQUEDO?

Para Vygotsky (1994) citado por Oliveira, Dias, Roazzi (2003), "o prazer não pode ser considerado a característica definidora do brinquedo, como muitos pensam. "O brinquedo na verdade, preenche necessidades, entendendo-se estas necessidades como motivos que impelem a criança à ação. São exatamente estas necessidades que fazem a criança avançar em seu desenvolvimento.

O brinquedo aqui é o objeto que liga a o sujeito a ação, ou seja, é objeto que a criança usa para brincar.

O brinquedo pode ser algo a ser construído, um barquinho ou avião de papel, também pode ser imaginário, quando um cabo de vassoura se transforma em um cavalo.

Produtos e matérias recicláveis também podem se transformar em brinquedos.

Já presenciei latinhas de refrigerantes se transformarem em "bola".

Lembro na minha época de estudante, que professoras faziam massinha de modelar com farinha de trigo e outros ingredientes.

O que é brincadeira?

"É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras de jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Dessa forma brinquedo e brincadeira relacionam-se com a criança e não se confundem com o jogo". (KISHIMOTO, 1994)

Segundo Vygotsky, "[...] a brincadeira possui três características: a imaginação, a imitação e a regra. Elas estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis, tanto nas tradicionais, naquelas de faz de conta, como ainda nas que exigem regras (BERTOLDO, RUSCHEL, 2012).

Em um entendimento mais simples podemos dizer que a brincadeira tem uma característica de regras mais flexíveis onde o objetivo é o prazer, com implementação e mudança de regras ao sabor dos praticantes.

A real importância da brincadeira na vida da criança, pode ser evidenciado na forma de estímulos que traz benefícios nos aspectos motores, intelectual, moral e os múltiplos saberes necessários a um crescimento saudável e prazeroso.

As brincadeiras podem ser exemplificadas de várias formas, mas de maneira geral são do contexto familiar, de origem indígena, de matrizes africanas entre outras.

O QUE SÃO JOGOS?

Segundo Huizinga (1971, p.3):

O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperam que os homens os iniciassem na atividade lúdica. É-nos possível afirmar com segurança que a civilização humana não acrescentou características essenciais alguma à ideia geral de jogo. Os animais brincam como os homens.

Para Vygotsky o jogo é o elemento que impulsiona o desenvolvimento, ele pontua dois elementos importantes na brincadeira infantil: a situação imaginária e as regras. Para o autor, nos primeiros anos de vida, a brincadeira é primordial e tem a função de criar zonas de desenvolvimento proximal. A interação social da criança, ao brincar com seus parceiros, permite a aplicação gradual do conhecimento infantil.

No texto acima podemos notar a integração entre o jogo e a brincadeira, mas ao observarmos atentamente notaremos as palavras "situação imaginária" e "regra" essas ao mesmo tempo que se integram tam-

bém se diferem.

Tomemos, então, as palavras de Kishimoto (2005, p.27):

Em síntese, os autores assinalam pontos comuns como elementos que interligam a grande família dos jogos:

1- liberdade de ação do jogador ou o caráter voluntário, de motivação interna e episódica da ação lúdica; prazer (ou desprazer), futilidade, o

"o não sério" ou efeito positivo;

2- regras (implícita ou explícita);

3- relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo), incerteza de resultados;

4- não literalidade, reflexão de segundo grau, representação da realidade, imaginação;

5- contextualização no espaço e no tempo.

Kishimoto (1993, p.15) afirma:

"Os jogos têm diversas origens e culturas que são transmitidos pelo diferentes jogos e formas de jogar. Este tem função de construir e desenvolver uma convivência entre as crianças estabelecendo regras, critérios e sentidos, possibilitando assim, um convívio mais social e popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social"

Jogos em uma simplificação das várias definições encontradas pode ser entendido como uma atividade lúdica que exige regras mais rígidas, diferenciando-se assim das brincadeiras; isto dentro do âmbito educacional.

Os jogos tem uma grande margem para estudos que por se só cada tema já poderíamos estudar de forma independente; jogos tradicionais, cooperativos, competitivos, de tabuleiro, de mesa, de imaginação, de mímica, esportivos, de cartas, de montar, jogos eletrônicos, RPG(role-playing game) e assim vai.

6. PORQUE BRINCAR?

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 vida e interação, e os materiais fornecidos para as crianças podem ser uma das variáveis fundamentais que auxiliam a construir e a apropriar-se do conhecimento universal (Wajskop, 2009, p. 27).

O pensamento citado acima nos faz refletir sobre mais uma via das muitas que a criança evolui para o mundo adulto, não restringindo nem responsabilizando o lúdico de forma única, más colocando-a como uma maneira extremamente importante e fecunda neste caminho que nossas crianças fazem em direção ao mundo do trabalho como fator relevante para cidadãos na vida cotidiana para cumprir e colaborar com seus deveres e direitos em uma sociedade que passa por novos desafios.

Kishimoto (2002) fala sobre as percepções froebilianas na educação, do homem na sociedade, pois estão intimamente vinculadas ao brincar.

[...] a brincadeira é uma atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típico da vida humana enquanto todo da vida natural /interna do homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, e paz com o mundo[...] a criança brinca sempre, com determinação auto-ativa, perseverando, esquecendo suas fadigas físicas, pode certamente torna-se um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para seu bem e de outros [...] O brincar, em qualquer tempo, não é trivial, é altamente sério e de profunda significação (Froebel apud, Kishimoto, 2002,p.23)

Na fala acima fica evidente que mesmo que a criança brinque sem que haja uma finalidade específica, ou seja, que a brincadeira não esteja sendo usada como ferramenta para alcançar algo determinado, mesmo assim é de suma importância o brincar, pois brincando a criança assume papéis sociais, ela se relaciona com outras crianças, pode melhorar a expressão, sua comunicação, enfim na mesma atividade que uma criança pula corda, outra bate a corda, outra canta e outra ensina, tudo isso ao mesmo tempo e na mesma atividade.

Carvalho (1992, p.14) afirma que:

[...]desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade, portanto, real valor e atenção as atividades vivenciadas naquele instante.

Nesta fala podemos verificar que a atividade lúdica é uma ação libertadora, onde a criança em seu mundo converge e constrói realidades prazerosas, se importando ou não com o real, é a prática da imaginação por meio de recursos motores e vice-versa, pois a regra ela quem faz buscando seu interesse e experimentando o poder de decidir por si só em busca de suas vontades e motivada aos atos que mais a agrada.

É de suma valia que os educadores escolham, verifique as condições de uso, as especificações dos órgãos reguladores, dos

materiais a serem usados pelos alunos nas práticas do brincar, pois o lúdico deve ser alcançado, porém não devemos abrir mão da segurança em hipótese alguma.

As relações cognitivas e afetivas, consequente da interação lúdica, propiciam amadurecimento emocional e vão, pouco a pouco, construindo a sociedade infantil. Especialmente nos jogos grupais, a necessidade que os elementos de grupo têm de alcançar determinadas metas. Para extrair resultados mais ricos dessa interação é necessário mudar sempre os elementos de cada grupo. (Cunha, 2005, p. 13).

Em um jogo competitivo entre equipes, para não exacerbar rivalidade inata das crianças o professor pode ir fazendo a troca gradativa dos participantes de modo moderado respeitando a sequência e os fatores motivacionais da atividade, assim ao final da proposta oportunizada não será fácil identificar a equipe vencedora pois se a estratégia for feita corretamente, ao final todos participaram como elementos das equipes.

Brincar é direito da criança e do adolescente, como está no artigo 16 do ECA.

O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I. - ir e vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II. - opinião e expressão;

III. - crença e culto religioso;

IV. - brincar, praticar esporte e divertir-se;

V. - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI. – participar da vida política, na forma da lei;

VII. – buscar refúgio, auxílio e orientação.

Também temos referência deste direito na chamada Carta Magna de 1988 No seu artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade ao respeito à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de coloca-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Não se faz necessário um profundo conhecimento na área jurídica para entender que neste artigo da CF/88 reconhece a criança como cidadão e lhe assegura direitos, assim se fazendo entender o reconhecimento de suas capacidades de criar, imaginar e participar do processo de transformação da sociedade.

A PRÁTICA DO BRINCAR EM CASO REAL.

SUGESTÃO DE BRINCADEIRA:

Arranca mandioca: Brincadeira de origem indígena, onde as crianças podem aprender um pouco sobre a cultura dos povos nativos de nosso país. Nesta atividade os alunos são dispostos em fila, sentados, de maneira que o primeiro segure em algo que pode ser um poste que sustenta a rede de vôlei no caso da escola, uma árvore no caso de campo aberto ou algo semelhante; um dos alunos é escolhido para ser o colhedor o que vai arrancar as mandiocas que serão representados pelos demais alunos. Nesta brincadeira é trabalhada basicamente a força pois ao mesmo tempo que o aluno faz força para retirar o outro da fila, este faz força reacionária para se manter. Mas o professor pode ampliar os objetivos a serem alcançados fazendo as devidas modificações para perseguir os mesmos. O lúdico, a vivência e o fruir de uma brincadeira é extremamente enriquecedor na vida das crianças.

SUGESTÃO DE JOGO

Proposta: Desafio dos cones. Nesta atividade os alunos são divididos em duas ou mais equipes dependendo do número de crianças dispostas para a atividade, são espalhados arcos com cones ao centro, metade de pé e a outra metade dos cones derrubados, o jogo consiste na dinâmica de que um grupo derruba enquanto outro os põe de pé em um tempo determinado, os alunos usam muita movimentação, velocidade e agilidade, cooperação e competição tudo ao mesmo tempo, com objetivos que o professor queira alcançar, mas ressalvo que o prazer dentro da atividade lúdica deve ser meta primária que o docente deve perseguir junto aos seu alunos.

MAIS UM CASO.

PROPOSTA: AVIÕES DE PAPEL.

Em uma dinâmica de construção de aviões de papel, que podemos utilizar papel reutilizável “sobra de impressão”, jornal, folhetos entre outros, os alunos que possivelmente saibam fazer o brinquedo podem ter atitudes colaborativas com os que apresentarem alguma dificuldade em confeccionar o brinquedo; dentre os objetivos a serem alcançados observa-se cooperação, motricidade fina, porém na minha visão a vivência é o momento mais enriquecedor da atividade. Para finalizar quero deixar algumas conclu-

sões sobre essa última atividade que de forma didática pode explicar em uma prática as diferenças entre jogo, brinquedo e brincadeira.

O brinquedo é o avião, é o material que liga o aluno à brincadeira. A brincadeira pode ser no ato da construção, ou no simples experimentar as possibilidades de soltura ou arremesso do avião.

A possibilidade do jogo é quando se propõe regras, tais como onde deve ser o pouso, o tempo de voo,maior distância a ser percorrida, exclusão de participantes em disputa diretas por exemplo.

RELATO:

No ano de 2019 em uma EMEF localizada na comunidade de Paraisópolis zona sul de São Paulo, foi identificado a necessidade se trabalhar mais as práticas do lúdico na escola, com o impasse dos tempos e as necessidades comprometidas que a unidade escolar tem que cumprir, inviabilizava tais práticas a serem adicionadas no horário regular de aulas.

A equipe gestora, junto com os demais professores sugeriram que se estudasse uma forma de oferecer atividades recreativas no contra turno escolar.

O professor de Educação Física, ficou com a responsabilidade do projeto que veio a se chamar Jogos, Brinquedos e Brincadeiras. Foram atendidas Três turmas com 20 alunos cada, totalizando 60 crianças atendidas.

Os alunos foram escolhidos por disponibilidade e interesse dos mesmos priorizando os alunos do ciclo de alfabetização (primeiros, segundos e terceiros anos).

Tendo como objetivos gerais por meio das práticas do brincar, o lazer, o trabalho em equipe, incentivar e ressaltar a importância da ludicidade na escola; e objetivos específicos desenvolver e valorizar a cultura dos jogos e brincadeiras, desenvolver capacidade de concentração, memória, raciocínio lógico inteligência e imaginação, vivenciar e experimentar diferentes brincadeiras e jogos incluindo os de matrizes africanas e indigna.

Aqui vai algumas das atividades desenvolvidas com os alunos do projeto Jogos, Brinquedo e Brincadeiras: Pega-pega e suas variações, cabra-cega, coelho sai da toca, estafetas, brincadeiras cantadas, arranca mandioca, corrida do saci, terra-mar, pegue o bastão, pegue a cauda entre outras

Tivemos alguns relatos superpositivos tanto dos professores que atuavam mais tempo e notaram melhoras comportamentais e no rendimento escolar dos alunos; quanto dos pais que também notaram mudança comportamental das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O LÚDICO NA ESCOLA.

Este trabalho buscou entender os aspectos favoráveis que as atividades lúdicas oportunizam para o público estudantil, bem como trazer a importância do seu aprendizado e sua contribuição na socialização, no lazer, no trabalho em equipe, ressaltando e valorizando a importância da cultura e das práticas dos jogos e brincadeiras percebendo as formas de interação com os demais eixos de trabalho.

Elencar que o lúdico pode ser trabalhado na educação e entender o significado das diversas ferramentas inerentes ao direito de brincar da criança e do adolescente. Verificou-se que o lúdico pode ser trabalhado como ferramenta em busca de uma finalidade pedagógica, mas também que pode ser exercida na busca do prazer e diversão dos sujeitos construtores da cultura na escola e da escola.

Os jogos e brincadeiras aliados ao ensino são entendidos por muitos autores pesquisadores como importante ferramenta pedagógica.

Chegamos, portanto, através de um caminho tortuoso, à seguinte conclusão: a verdadeira civilização não pode existir sem um certo elemento lúdico, porque a civilização implica a limitação e o domínio de si próprio, a capacidade de não tomar suas próprias tendências pelo fim último da humanidade, compreendendo que está encerrado dentro de certos limites livremente aceites (HUIZINGA, 2000, p. 234).

Ao longo deste processo de pesquisa podemos verificar que com a falta dos espaços públicos para o lazer, a escola pode lançar mão de seus recursos físicos e materiais, para assim atenuar o problema e também potencializar este novo espaço como mais uma ferramenta pedagógica.

Nessa constante mudança que a escola se encontra para criar e recriar novas formas para atender e sempre proporcionar territórios cada vez mais fecundos para produção da cultura, proporcionando aos seus alunos um desenvolvimento sadio e harmonioso por meio do uso da ludicidade, desenvolvendo habilidades motoras, valorizando a cultura popular, de outros povos, melhorando a convivência, diminuído a agressividade, exercitando a imaginação e trabalhando as regras que faz parte de um convívio em sociedade.

REFERÊNCIAS:

Brasil. Constituição Federal da República Brasileira de 1988.

Brasil. Lei complementar. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.

CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.). Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

CREPALDI, Roselene / Jogos, brinquedos e brincadeiras. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.

FREIRE, P. (1996). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 19. Ed. São Paulo: Paz e Terra.

KISHIMOTO. Tizuco Morchida. Jogos tradicionais infantis; O jogo a criança e a educação. Petrópolis. Rio De Janeiro: Vozes, 1993.

_____. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. O lúdico na formação do educador. 5 ed.

Vozes, Petrópolis, 2002.

VIGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda., 1998.

www.lunetas.com.br > acesso em 16 de janeiro de 2020.

ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ENFOQUE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

LUCAS MOÇO LEUTWILER DI GIACOMO OLIVEIRA

RESUMO

O presente artigo tem como meta analisar as políticas Públicas de inclusão da pessoa com deficiência no Brasil, após a promulgação, em 2009, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em particular como as políticas públicas preveem e organizam o Atendimento Educacional Especializado. Para tal, a metodologia empregada foi a revisão bibliográfica de obras concernentes ao tema, tais como, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), de 2015 bem como o Decreto 57.379 e a Portaria 8764 que instituíram a Política Paulistana de Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino na Cidade de São Paulo dialogando com um estudo de caso de uma EMEI da zona leste paulistana da implantação da política do profissional PAEE colaborativo condizente com a documentação analisada.

Palavras chave: Políticas Públicas. Educação para todos. Inclusão. Atendimento Educacional Especializado. Professor colaborativo.

ABSTRACT

This article aims to analyze public policies for the inclusion of people with disabilities in Brazil, after the promulgation, in 2009, of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, in particular how public policies provide for and organize Specialized Educational Assistance. To this end, the methodology used was the bibliographical review of works concerning the topic, such as the Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities (Statute of Persons with Disabilities), of 2015, as well as Decree 57,379 and Ordinance 8764 that established the São Paulo Special Education Policy in the Municipal Education System in the City of São Paulo dialoguing with a case study of an EMEI in the east zone of São Paulo of the implementation of the collaborative PAEE professional policy consistent with the documentation analyzed.

Key Words Public policy. Education for all. Inclusion. Specialized Educational Service.

Collaborative teacher

INTRODUÇÃO

A inclusão educacional de pessoas com deficiência é um direito fundamental, reconhecido tanto internacionalmente quanto em legislações nacionais e do município de São Paulo e tem sido um tema central nas discussões sobre educação.

O Brasil como membro e signatário de acordos internacionais (BRASIL, 2007, p. 71), tem o compromisso de trabalhar em função da inclusão, expressa na Declaração Mundial sobre educação para todos, e no Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, aprovadas na Conferência Mundial sobre Educação para todos, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990 .

Na esfera nacional, este direito fundamental encontra-se detalhado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência, promulgado pela presidência da República do Brasil, através do Decreto n° 6.949 de 25 de agosto de 2009 .

Em seu artigo 24, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência discorre sobre a relevância dos Estados Partes em garantir um sistema educacional inclusivo em todas as etapas e ao longo da vida, garantindo desta forma, o pleno desenvolvimento do potencial humano.

Após a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi feita com a meta de promover a inclusão e garantir os direitos das pessoas com deficiência em todas as áreas da sociedade. Implementada em 2015, trouxe avanços, uma vez que reconhece e protege os direitos das pessoas com deficiência.

Esta tem como princípio fundamental, a igualdade de oportunidades bem como, busca assegurar às pessoas com deficiência a plena participação na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. A Lei reconhece a deficiência como uma condição inerente à pessoa demandando desta forma que a sociedade e o Estado adotem medidas com a finalidade de eliminar as barreiras que impedem a participação plena e efetiva das pessoas com deficiência, tal como expresso nos seguintes trechos:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelec-

tual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

No Documento denominado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), elaborado pelo grupo ligado à Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC) são encontradas discussões relativas ao AEE uma vez que aquele discute os marcos históricos e Normativos do tema e dentre outros aspectos, destaca que a educação especial tradicionalmente organizou o AEE como substitutivo ao ensino comum e uma das consequências deste modelo foi a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais para o atendimento exclusivo das pessoas público da educação especial (BRASIL,

2008, p. 6.)

Um momento importante apontado no documento foi o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, em seu artigo 24, inciso II no qual preconiza: "II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino".

Ou seja, a partir desta redação, o AEE passou a ser oferecido de forma transversal em todas as modalidades, porém de acordo com os autores, o Decreto 3.298 ainda permitia o AEE ser um substituto ao ensino regular.

O livro Atendimento Educacional Especializado: Políticas Públicas e Gestão nos Municípios (MANTOAN; SANTOS, 2010), oferece uma visão abrangente sobre o tema, abordando sua importância e desafios.

De acordo com Mantoan e Santos (2010, p. 31) o AEE é um conjunto de serviços, recursos, estratégias e práticas pedagógicas que visam atender às necessidades educacionais especiais dos estudantes. Ele visa oferecer um apoio pedagógico adequado, levando em conta as idiossincrasias individuais, assegurando o acesso, a participação e o aprendizado de todos os alunos. Além disso, ele identifica, elabora e organiza os recursos pedagógicos e de acessibilidade com a finalidade de eliminar as barreiras que impeçam a plena participação de todos.

O AEE tem caráter complementar e/ou suplementar e se constitui como oferta obrigatória dos sistemas de ensino e facultativa ao aluno ou seus pais /responsáveis (MANTOAN; SANTOS, 2010, pp. 29 e 30)

É relevante considerar as políticas públicas como aspectos fundamentais para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade.

Nas estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica de 2022, verifica-se que o número de matrículas da educação especial, em classes comuns ou em classes especiais exclusivas, chegou a 1,5 milhão em 2022, um aumento de 29,3 % em relação a 2018 (BRASIL, 2015, p. 9).

No que concerne à educação, a Lei 13.146 afirma, em seu capítulo IV – Do Direito à Educação - o direito das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, assim como o aprendizado ao longo de toda a vida. O Artigo 28 estabelece as responsabilidades do poder público na implementação de um sistema educacional inclusivo e na promoção de condições favoráveis ao acesso, permanência, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência.

Ainda, no artigo 28, inciso III, temos a seguinte trecho:

III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (BRASIL, 2015), grifo nosso.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME), por meio do Decreto 57.379, de 13 de outubro de 2016 e da Portaria nº 8764, datada de 23 de dezembro de 2016, estabeleceu a Política Paulistana de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino. O principal objetivo dessa política municipal é promover a inclusão escolar de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com o propósito de assegurar o pleno acesso, a permanência e o seu desenvolvimento integral.

A Política Paulistana de Educação Especial prevê a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas municipais, bem como a formação continuada de professores e demais profissionais da educação para o atendimento educacional inclusivo. Além disso, a política visa à adequação dos espaços e recursos das escolas para a inclusão escolar dos educandos com necessidades educacionais especiais.

A implementação da Política Paulistana de Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino é de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, estabelecendo diretrizes, normas e procedimentos para sua operacionalização, em consonância com a legislação federal e estadual sobre

o tema.

No Decreto 57.379, artigo 5° temos a seguinte redação:

Art. 5º Para os fins do disposto neste decreto, considera-se Atendimento Educacional Especializado - AEE o conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente, prestado em caráter complementar ou suplementar às atividades escolares, destinado ao público-alvo da Educação

Especial que dele necessite. (Grifo nosso)

Na portaria 8764 e, seu artigo 18, parágrafo 1°, observa-se que:

§ 1º Para cada educando ou educanda atendido deverá ser elaborado um Plano de Atendimento Educacional Especializado, conforme disposto no Anexo III, parte integrante desta Portaria, que se constituirá em orientador do atendimento, independentemente da forma ofertada.

(Grifo nosso).

Tanto o Decreto quanto a Portaria Municipal anteriormente citadas, especificam a necessidade da elaboração de um Plano de Atendimento Educacional Especializado precedido de um estudo de caso o qual definirá o tipo de atendimento ofertado, identifica os recursos de acessibilidade necessários e selecionará os recursos de Tecnologia Assistiva assim como identificar e eliminar possíveis barreiras existentes à plena participação do educando.

Ainda, na portaria 8764, artigo 21, parágrafo 2° verifica-se que o encaminhamento dos educandos e educandas para o AEE deverá levar em consideração as necessidades quanto às atividades próprias previstas para este atendimento e não somente por serem público-alvo da educação especial.

O AEE das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino é organizado de três formas, conforme artigo 23 da portaria 8764:

I. colaborativo: desenvolvido dentro do turno, articulado com profissionais de todas as áreas do conhecimento, em todos os tempos e espaços educativos, assegurando atendimento das especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE, por meio de acompanhamento sistemático do PAEE;

II. contraturno: atendimento às especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE, no contraturno escolar, realizado pelo PAEE, na própria U.E, em U.E do entorno ou em Centro de Atendimento Educacional Especializado CAEE em Instituição de Educação Especial conveniada com a SME.

III. - Itinerante: dentro do turno, de forma articulada e colaborativa com professores da turma, a Equipe Gestora, o PAAI e demais profissionais, assegurando atendimento às especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE.

No atendimento colaborativo (I) o professor do AEE (PAEE) atua junto ao professor da sala comum, dentro do turno do educando a fim de que possam identificar, por meio do estudo de caso, as necessidades e habilidades de cada criança, com a posterior elaboração do plano de AEE, no qual são propostas formas de identificação e eliminação de barreiras, bem como a elaboração de recursos pedagógicos de maneira a viabilizar a plena participação dos educandos considerando suas necessidades específicas

Já a itinerância é realizada pelos Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI) que periodicamente visitam as unidades escolares sob sua responsabilidade, dialogando com a equipe gestora, professores e demais funcionários, bem como orienta as equipes.

ESTUDO DE CASO DA EMEI FRANCISCO ADAUTO RODRIGUES

Através de entrevistas realizadas no mês de novembro de 2023 com a coordenadora senhora Daiana Marinho de Souza e com a assistente de diretor senhora Vilma Francisca da Silva Sena da EMEI Francisco Adauto Rodrigues, localizada no distrito do Iguatemi, bairro do Jardim Helena, zona leste do município de São Paulo a qual conta com 8 turmas por período (manhã e tarde) totalizando 16 turmas com o total de aproximadamente 450 crianças matriculadas de faixa etária entre 3 anos e 10 meses e 6 anos buscou-se uma visão sobre como o PAEE colaborativo que passou a existir nesta unidade a partir de julho de 2023 colaborou com o desenvolvimento da qualidade do atendimento às crianças AEE desta escola.

A assistente de diretor Vilma apontou que tal qual o estudo nacional demonstra também observou um aumento no número de crianças AEE nos últimos anos, sendo que 2 anos atrás havia na unidade 7 crianças AEE mas no ano letivo de 2023 passou a existir 17 crianças AEE matriculadas na EMEI.

Nos compromissos apontados no Currículo da Cidade : Educação Infantil, documento norteador da Secretaria Municipal de Educação Prefeitura Municipal de São Paulo consta a educação para a equidade e a educação inclusiva (SÃO PAULO (Cidade), 2019, p.42) e visando este objetivo o PAEE colaborativo pode contribuir e muito com as unidades educacionais e suas crianças AEE.

Com aprovação do setor responsável da Diretoria Regional de Educação São Ma-

teus (Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão - CEFAI) e do Conselho de Escola da EMEI Francisco Adauto Rodrigues foi designada em julho de 2023 uma professora da própria unidade escolar como PAEE colaborativa nos termos da Portaria SME Nº 8.764 de 23 de dezembro de 2016.

A coordenadora Daiana aponta que nestes 5 meses de atuação da PAEE colaborativa nesta unidade pode observar uma evolução no registro, reflexão e formação dos professores de turmas com crianças AEE, tanto no registro do diário de bordo, Estudo de Caso, Plano de Atendimento Educacional Especializado e Relatório de desenvolvimentos e aprendizagem das 17 crianças supracitadas. Pois no atendimento da PAEE 20 aulas são na observação direta das turmas com crianças AEE e as outras 20 são em diferentes momentos de diálogo, formação coletiva e individual com os docentes com turmas atribuídas que possuem crianças com deficiência.

A busca da equidade ficou mais factível com esta profissional voltada para o planejamento, intencionalidade e retirada das barreiras que impedem ou dificultam o desenvolvimento destas crianças, em parceria com a coordenação pedagógica e com os professores das turmas a PAEE pode intervir e opinar junto à direção e conselhos deliberativos democráticos da unidade sobre materialidades, atitudes e tempos, espaços, interações com estas crianças para garantir seus direitos. Um exemplo claro foram as ideias trazidas pela PAEE de brinquedos adaptados e tecnologias assistivas compradas com aprovação do Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres como balanço para cadeirante inclusivo nos Parques e abafador de som para crianças autistas que se incomodavam muito com som alto, ouvindo os docentes que estão com a criança no cotidiano e a coordenadora pedagógica a PAEE pode contribuir, respeitando as individualidades da crianças, para que estas se desenvolvam e em suas especificidades sintam a escola como um espaço acolhedor, de vivências positivas que vão contribuir para seu desenvolvimento e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão educacional de pessoas com deficiência é um direito fundamental reconhecido tanto internacionalmente quanto em legislações nacionais e municipais.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o Estatuto da Pessoa com Deficiência são marcos legais que destacam a importância da educação inclusiva para assegurar um sistema educacional que promova o pleno desenvolvimento do potencial humano, talentos e habilidades físicas e intelectuais de todas as pessoas.

O Atendimento Educacional Especializado desempenha um papel fundamental nesse contexto, fornecendo recursos, estratégias e práticas pedagógicas que atendam às necessidades educacionais especiais dos estudantes. O AEE é complementar ou suplementar às atividades escolares e tem como objetivo garantir o acesso, a participação e o aprendizado dos estudantes público alvo da educação especial, em igualdade de condições com as demais pessoas, através da eliminação de barreiras e promoção da autonomia. A legislação do município de São Paulo preconiza que um dos profissionais que pode contribuir com isto é o Professor de Atendimento Educacional Especializado colaborativo.

A implementação de políticas públicas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Política Paulistana de Educação Especial, é essencial para promover uma educação inclusiva e de qualidade. Essas políticas visam não apenas oferecer o AEE nas escolas, mas também capacitar os professores e profissionais da educação, adaptar os espaços físicos e proporcionar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades.

É importante destacar que houve um aumento significativo no número de matrículas na educação especial nos últimos anos, refletindo o avanço na promoção da inclusão educacional. No entanto, ainda há desafios a serem enfrentados para garantir uma inclusão efetiva e igualdade de oportunidades para todas as pessoas com deficiência.

Por fim, a inclusão educacional de pessoas com deficiência é um direito fundamental que exige a implementação de políticas, ações e recursos adequados. A garantia do acesso à educação inclusiva e de qualidade é um passo importante para construir uma sociedade mais justa e igualitária e no caso específico estudado da escola de educação infantil da zona leste paulistana ficou claro que o profissional PAEE colaborativo ajuda muito na efetivação de tais direitos e a enfrentar factualmente os desafios da inclusão e equidade em seus aspectos humanos e pedagógicos.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm> Acesso em 11 fev. 2024.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Decreto Nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999.

(1999). Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=3298&ano=1 999&ato=a55k3Zq5keNpWTe7a Acesso em: 10 fev. 2024.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do

Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004. Brasília, 2007, 186 p.

_____. Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. Dispõe sobre a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu

Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

Diário Oficial da União, 2009ª. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm > Acesso em 09 fev. 2024.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial

(SEESP). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em 10 fev. 2024.

_____. Lei n. 13.146, de seis de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, v., n. 127, p. 2-13, 7 jul. 2015. Seção 1.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas.

Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/public acoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-da-educacao-basica-2022-notas-estatisticas> Acesso em 11 de fev. 2024.

MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. T. Atendimento Educacional Especializado: políticas públicas e gestão nos municípios. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2010.

SÃO PAULO (Cidade). Decreto nº 57.379, de treze de outubro de 2016. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, SP, p. 23, 14 de out. de 2016. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?li nk=%2f2016%2fdiario%2520oficial%2520cidade%2520de%2520sao%2520paulo%2foutubro%2f14%2fpag_0023_3VQ0UAFD8IBOIe24N6NQA8TCVT2.pdf&p agina=23&data=14/10/2016&caderno=Di%C3%A1rio%20Oficial%20Cidade%2 0de%20S%C3%A3o%20Paulo&paginaordenacao=100023> Acesso em: 12 fev. 2024.

_____ (Cidade). Currículo da Cidade : Educação Infantil - São Paulo : SME - COPED, 2019.

_____ (Cidade). Portaria Secretaria Municipal de Educação - SME n° 8.764 de vinte e três de outubro de 2016. Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, SP, p. 9-14, de 24 de dez. de

2016. Disponível em:<https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.as px?link=/2016/diario%2520oficial%2520cidade%2520de%2520sao%2520paulo /dezembro/24/pag_0009_505NTTFH4OMT4e8S60BHDIE6M9P.pdf&pagina=9& data=24/12/2016&caderno=Di%C3%A1rio%20Oficial%20Cidade%20de%20S% C3%A3o%20Paulo&paginaordenacao=100009> Acesso em: Acesso em: 12 fev. 2024.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

LUCIMARA FAUSTINO DOS SANTOS LIMA

RESUMO

Na narração de histórias, as crianças começam a adquirir a percepção de que seus temores e incertezas diminuem gradualmente mediante o orientador que as leva a ponderar sobre os mesmos. Suas interações sociais tornam-se menos conflituosas devido a momentos de diálogo sobre os acordos estabelecidos pelo grupo, como normas de convívio e consideração mútua. A afeição emerge através do respeito ao próximo, de atitudes altruístas e afetuosas. Dessa maneira, a criança vai percebendo que a amizade é uma conquista essencial para sua rotina. Os contos de encantamento auxiliam as crianças a lidarem com sentimentos de angústia e frustração. Por meio deles, as crianças começam a compreender que adversidades podem ocorrer na vida de uma pessoa e são passageiras, pois sempre há uma pessoa benevolente, que para elas pode ser a fada, a fim de auxiliar na resolução dos problemas, como a mãe, avó, tia ou até mesmo a professora. Ao longo deste artigo, busca-se abordar reflexões sobre a narração de relatos, bem como a relevância de adentrar no Mundo Infantil por intermédio dos contos de encantamento.

Palavras-Chave: Narração de histórias; Mundo Infantil; Relevância.

INTRODUÇÃO

A narrativa de contos apresenta uma distinção notável em relação à leitura de histórias, e ambas têm espaço na escola. O contador recria o enredo em conjunto com seu público, preservando algumas partes do texto, porém modificando-o de acordo com a interação estabelecida. Por outro lado, o leitor de histórias empresta sua voz ao texto, respeitando a estrutura linguística da narrativa e as escolhas vocabulares do autor. Frequentemente, a contação de histórias abre caminho para diversas interpretações do texto narrado. Essa prática ocorre em diversos estilos e ambientes, sendo de suma importância no contexto escolar, pois desperta o interesse dos alunos e estimula o desejo pela leitura de obras literárias. Uma história tem a capacidade de emocionar e surpreender o ouvinte por meio de sua forma narrativa. É sabido que as crianças vivenciam experiências significativas e duradouras na instituição escolar. A contação de histórias é uma dessas experiências que contribuem para a manutenção do interesse pela literatura além da infância. Por isso, é crucial proporcionar oportunidades para que as crianças ouçam diversas histórias, sejam elas lidas ou contadas de memória.

Qualquer professor pode se tornar um contador de histórias. Inicialmente, basta que ele leia diferentes tipos de histórias para os alunos. Gradualmente, ele se apropriará das narrativas e sentirá vontade de contar aquelas que mais lhe agradam. Cada contador, com base em suas habilidades, desenvolverá sua própria forma de contar histórias, conferindo-lhes vida. Algumas sugestões são relevantes para quem deseja se aventurar na arte da contação de histórias: é recomendável realizar uma leitura prévia minuciosa do conto, buscando compreender seu significado mais profundo, ou seja, sua essência; também é interessante dividir o conto em cenas ou partes principais, identificando a estrutura narrativa; por fim, é importante conhecer bem os personagens e as situações que eles vivenciam ao longo da sequência narrativa.

OS RELATOS ENCANTADOS

A atmosfera dos relatos encantados só se torna otimista quando estabelecemos uma distinção entre a infância e a vida adulta. "A concepção da infância surgiu no século XVIII, quando as residências foram divididas em quartos, salas e cozinhas, e as responsabilidades e interesses passaram a ser compartimentalizados. Foi nesse momento que os contos de fadas foram redimidos e se enfatizou o final feliz", afirma Antônio Edmílson. Foi nesse contexto histórico que entraram em cena Perrault, os irmãos Grimm e, posteriormente, Andersen. Eles não foram os primeiros a registrar as histórias camponesas, mas foram os mais bem-sucedidos em adaptá-las aos gostos da nobreza e das crianças. Perrault, por exemplo, inseriu comentários sobre os costumes e a moda da elite em suas versões, conferindo uma identidade à nação francesa.

O que o escritor fez em sua obra "Contos da Mamãe Gansa", de 1697, foi, de certa forma, o que os narradores faziam nas aldeias: adaptaram um fio condutor que fosse relevante para sua realidade, eliminando detalhes violentos ou de conteúdo sexual e acrescentando a "moral da história". A adaptação ao gosto do contador, aliás, é uma característica que atravessa o tempo.

Por exemplo, em uma história chinesa do século IX, uma jovem chamada Yeh-Hsien é auxiliada por um peixe mágico, que lhe concede sapatos de ouro para o festival da aldeia. No caminho de volta para casa, ela perde um dos sapatos, que acaba nas mãos do governante local. No desfecho, o líder apaixona-se pelos pés pequenos de Yeh-Hsien, em consonância com os costumes chi-

neses de amarrar os pés das meninas para que não cresçam.

As diferenças culturais são evidentes, mas é possível reconhecer as origens de Cinderela nesse conto. "Uma história contada oralmente pode ser adaptada à situação e aos ouvintes. Já um, conta a arte de narrar contos de fadas se distingue da prática de ler tais histórias, e ambas têm espaço no ambiente escolar.

O narrador recria a história junto com seu público, preservando alguns elementos do texto, mas modificando-o com base na interação estabelecida com os ouvintes. Por outro lado, o leitor de histórias empresta sua voz ao texto, respeitando a estrutura linguística da narrativa e as escolhas vocabulares do autor.

Muitas vezes, a contação de histórias abre caminho para múltiplas interpretações do texto contado. Essa prática é realizada em diversos estilos e locais, e desempenha um papel fundamental na escola, despertando o interesse dos alunos e estimulando o desejo de ler obras literárias. Uma história tem o poder de emocionar e surpreender o ouvinte por meio de sua forma de narrativa. É sabido que as crianças vivenciam experiências significativas e duradouras na instituição escolar.

A contação de histórias é uma dessas experiências que contribuem para cultivar o amor pela literatura além da infância. Portanto, é importante proporcionar às crianças oportunidades de ouvir diversas histórias, que podem ser lidas ou contadas de memória.

Qualquer professor pode se tornar um contador de histórias. No começo, basta que ele leia diferentes tipos de histórias para os alunos. Com o tempo, ele se apropriará das narrativas e começará a desejar contar aquelas que mais aprecia. Cada contador, utilizando suas habilidades, encontrará sua própria maneira de contar histórias e as trará à vida. Algumas sugestões são relevantes para aqueles que desejam se aventurar na arte de contar histórias: é recomendável realizar uma leitura prévia minuciosa do conto, buscando compreender sua essência mais profunda; é interessante dividir o conto em cenas ou partes principais e identificar a estrutura narrativa; por fim, é importante conhecer bem os personagens e as situações que eles vivenciam ao longo da narrativa.

CONTOS DE FANTASIA

A história vai perdendo sua característica de saga local e se transforma em Contos de Fadas, como nos fala FRANZ:

> 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, p.34), apenas pode afirmar-se que ambos provêm 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, por meio da leitura dos Contos de Fadas podemos perceber as questões que permeavam os pensamentos de nossos antepassados. Vivências e experiências que sustentaram a humanidade nos foram passadas por meio das histórias contidas nos contos numa linguagem simples que fornece sentidos em qualquer idade.

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 antiqüíssimos 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) nos apresentam atributos adicionais encontrados nos contos de Andersen, que o estabelecem atualmente como o progenitor da literatura infantil: "a literatura significa três vértices cruciais que tornam a obra de An-

dersen incomparável: a criança retratada por meio de personagens, brinquedos que ganham vida e narrativas em que a criança assume o papel principal" (2009, p.137).

Coelho (1998, p.78) conclui afirmando: "Em última análise, percebe-se em todos os contos de Andersen o esforço de racionalizar o reino da imaginação, visando a melhoria de uma realidade mais gratificante para todos os indivíduos".

Modelos autoritários ultrapassados, nos quais a criança é apenas uma receptora passiva de normas, devem ceder lugar a obras literárias emancipatórias, que concedem à criança um papel ativo e se esforçam para cultivar e estimular sua capacidade de pensamento crítico, possibilitando que se tornem agentes transformadores. A literatura instiga as crianças a questionarem seu lugar no mundo, considerando que a consciência do mundo surge quando a criança consegue estabelecer uma conexão com um livro e, por meio dele, construir significado para sua própria realidade. No entanto, é importante ter em mente que, no caso da literatura infantil, essa mediação entre o leitor e o livro pode ser facilitada 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)

Diversos escritores, ao abordar o tema da imaginação, buscam descrevê-la por meio de conceitos. Conforme Girardello (2011, p.76), a imaginação é "um espaço de liberdade e de lançamento em direção ao possível, seja ele realizável ou não, para a criança".

Todas essas formas de narrativa fazem parte das histórias originadas entre os povos antigos, que, mescladas, confundidas e transformadas, se espalharam por todo lugar e persistem até os dias de hoje como uma rede.

Não é possível diferenciar precisamente o mito do conto folclórico. Segundo Bettelheim (1979), apenas podemos afirmar que ambos derivam de uma sociedade pré-literária.

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 explorarmos os Contos de Fadas, somos capazes de discernir os temas que permeavam as mentes de nossos predecessores. As vivências e experiências que sustentaram a humanidade foram transmitidas a nós por meio das narrativas presentes nesses contos, em uma linguagem acessível que oferece significado em todas as fases da vida.

De acordo com Albino (2010, p. 4):

Embora a literatura infantil tenha surgido no século XVIII, foi somente no século XIX, que, relativizando, ainda que de maneira incipiente o flagrante pacto com as instituições envolvidas com a educação, ela define com a maior segurança os tipos de livros que mais agradam aos pequenos leitores, determinando suas principais linhas de ação: histórias fantásticas, de aventuras e que retratem o cotidiano infantil.

Diversas modalidades de narrativa são oriundas das histórias criadas pelos grupos da Antiguidade, as quais, à medida que passavam por transformações, se disseminaram por todos os cantos e subsistem até os tempos contemporâneos em todos os territórios do globo.

Segundo Coelho (2001, p. 13):

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura: ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra, na verdade ela funde os sonhos coma e a vida prática, o imaginário é o real, os ideais e sua possível realização.

Os contos de fadas desempenham um papel essencial no desenvolvimento e na educação das crianças, atuando como expressões simbólicas que despertam uma variedade de emoções.

Ao ouvirem histórias, as crianças embarcam em uma jornada verdadeiramente inesgotável de descobertas e compreensão do mundo, capacitando-se a compreender os outros e facilitando uma interação gratificante e significativa.

Conforme Franz (1981, p. 33):

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.

Por meio da leitura dos Contos de Fadas podemos perceber as questões que permeavam os pensamentos de nossos antepassados, vivências e experiências que sustentaram a humanidade nos foram passadas por meio das histórias contidas nos contos numa linguagem simples que fornece sentidos em qualquer idade.

De acordo com Caldin (2001, p. 32):

Na década de 1950, o Brasil passou por uma crise da leitura, com a expansão do cinema e da televisão, quando a poesia ficou relegada a segundo plano, suplantada pela imagem. Os grandes festivais da música popular brasileira resgataram a poesia e abriram caminho para os anos 1970, com o boom da literatura infantil, que, sufocada pela ditadura, buscou, por meio da metáfora, uma forma de denúncia ao governo.

É possível observar que os contos de fadas são influenciados pelo contexto político em que o país se encontra, constituindo-se também como uma maneira de expressar opiniões por meio de metáforas que denunciam os governos.

Conforme Coelho (1991, p.57):

Foi em pleno período de confronto entre o tradicional (formas já desgastadas do Romantismo/Realismo) e o moderno (representado pelo Modernismo de 22) que Monteiro Lobato inicia a invenção literária que cria o verdadeiro espaço da literatura infantil no Brasil.

Monteiro Lobato é reconhecido como o pioneiro da literatura voltada ao público infantil, construindo universos e criaturas fantásticas por meio das emocionantes jornadas de seus personagens. Sua obra continua a estimular a imaginação das crianças que têm contato com seus escritos, mesmo nos dias contemporâneos.

Conforme Turchi (2009, p. 14):

No panorama atual, um levantamento da produção literária para crianças aponta para uma retomada dos clássicos universais, dos clássicos brasileiros, dos contos de fadas, de histórias exemplares, de narrativas das mitologias grega, africana, indígena, entre outras. Além da publicação em nova edição, bem cuidada, com os avanços dos recursos disponíveis nas artes gráficas, há também a revisitação dessas antigas histórias numa direção da paródia ou da desconstrução pelo humor ou pela crítica dos valores ou paradigmas sociais. Essas formas e temas literários revitalizados trazem como marca estética a presença de dados da contemporaneidade na caracterização do tempo, do espaço e dos conflitos.

Assim, na atualidade, a literatura preserva os elementos narrativos dos contos de fadas, abordando questões relacionadas aos desafios do cotidiano por meio de livros adaptados às demandas sociais.

A IMPORTÂNCIA DE CONTAR E OUVIR UMA HISTÓRIA

Conforme a perspectiva de Freud (citado por Fromm, 1962), todo sonho representa uma expressão significativa da vida interior e sua interpretação é uma via para compreender o inconsciente. Freud (citado por Fromm, 1962:17) identificou que os sonhos não são diferentes dos mitos e contos de fadas, sendo um fenômeno humano universal. Nas histórias, a sucessão de eventos retrata a experiência interna do herói - uma história subjacente - por meio de uma linguagem simbólica.

Quando as crianças leem ou ouvem histórias, elas entram em contato com seu material inconsciente ou subjacente, pois ao se identificarem com os personagens, são capazes de avaliar as situações de uma maneira mais distanciada. Ao se conectarem com os processos internos e se identificarem com os personagens, os contos permitem que as crianças se vejam "de fora" da situação, proporcionando uma perspectiva mais ampla para perceber o problema apresentado e as sugestões para sua resolução.

É importante ter em mente que, ao analisar os significados dos contos, pode haver uma fixação excessiva em certos aspectos que não existem em relatos mais antigos.

As histórias podem auxiliar as crianças a elaborar e superar dificuldades psicológicas complexas, pois oferecem possibilidades de construir uma ponte entre o inconsciente e a realidade. Cada história possui uma linguagem simbólica que se comunica diretamente com o inconsciente, e mesmo que a criança não expresse sua compreensão da mensagem contida na história, isso não significa que ela não tenha assimilado.

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, pois 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas e os relatos preservam a estrutura onírica, com deslocamento e simbolização. Desse modo, pode-se afirmar que

a prática de contar e ouvir histórias estimula a capacidade de sonhar e, principalmente, o desejo de relatar os sonhos, indícios de uma vida imaginativa mais intensa.

Observa-se que quando uma criança, ou até mesmo um adulto, lê ou escuta uma história, vivencia experiências diversas e desperta a imaginação, estabelecendo uma conexão entre a narrativa e sua vida real.

As histórias 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 questões internas dos indivíduos, principalmente das crianças, e suas representações em qualquer sociedade.

A literatura reflete a cultura de um povo, sendo fundamental para ser explorada no universo infantil. Os contos de fadas trazem informações sobre tempos antigos, nos quais se percebem diversos estilos de vida, criações e outros elementos, que possibilitam uma evolução contínua, transmitida de geração em geração.

A inclusão de elementos mágicos, personagens em busca de tesouros, heróis com habilidades especiais, entre outros, desperta a curiosidade da criança em relação ao mundo literário, indo além de uma simples história e abordando aspectos emocionais de cada indivíduo.

Conclui-se que, ao participar da leitura dessas histórias, a criança acredita que seus conflitos também podem ser solucionados da mesma forma, pois, ao se familiarizar com as questões apresentadas nos contos, ela compreende melhor o que se passa em seu eu inconsciente. Além disso, as histórias oferecem novas dimensões à imaginação da criança, que ela não poderia descobrir por si só, percebendo que as situações apresentadas são semelhantes às suas, mas com a presença do maravilhoso, sempre terminando com a frase "e viveram felizes para sempre". Isso permite que ela acredite no que o conto narra, pois a forma mágica e otimista de enxergar o mundo apresentada na história está de acordo com sua visão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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.

FRANZ, Marie-Louise Von. A interpretação dos contos de fada: Uma introdução à psicologia dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.

KUPSTAS Márcia. et al. Sete faces do conto de fadas. São Paulo: Moderna, 1993.

MIRANDA Marília Gouvêa. O processo de socialização da escola: A evolução da condição social da criança. In: Psicologia social: O homem em movimento. LANE SILVA, T. M. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Leitura e Realidade Brasileira. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2003.

A INFLUÊNCIA DOS CONTOS DE FADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA DE LOURDES FERREIRA

RESUMO

A pesquisa explora a importância da contação de histórias na educação infantil e do papel transformador da literatura infantil, com foco nos contos de fadas. A metodologia envolve pesquisa bibliográfica. O estudo destaca como a narração de histórias enriquece o desenvolvimento da criança, ajudando-a a entender o mundo, a si mesma e a lidar com suas emoções, apontando os benefícios da narrativa para o desenvolvimento da linguagem e socialização infantil. Também, enfatiza a eficácia de introduzir histórias antes do período escolar, estabelecendo uma base para a formação de leitores, e reconhece que contar histórias tem impactos significativos em níveis psicológicos, pedagógicos, históricos, sociais, culturais e estéticos, base de uma educação integral.

Palavras – chave: Contos de fada; educação infantil; imaginação; fantasia; contação de histórias.

ABSTRACT

The research explores the significance of storytelling in early childhood education and the transformative role of children's literature, focusing on fairy tales. The methodology involves bibliographic research. The issues highlight how storytelling enriches a child's development, aiding them in understanding the world, themselves, and in managing their emotions. It points out the benefits of narrative for language development and child socialization. It also emphasizes the effectiveness of introducing stories before the school years, laying the foundation for the formation of readers. The research acknowledges that storytelling has significant impacts on psychological, pedagogical, historical, social, cultural, and aesthetic levels, forming the basis of holistic education.

Keywords: Fairy tales; early childhood education; imagination; fantasy; storytelling.

INTRODUÇÃO

A narração de histórias é um veículo poderoso para influenciar o desenvolvimento da criança, fornecendo um espaço no qual elas podem mergulhar em narrativas que exploram ações, problemas e conflitos. Por meio dessa imersão, as crianças absorvem modelos de comportamento e soluções apresentados nas histórias, enriquecendo seu conhecimento sobre si mesmas e sobre o mundo que as cerca. Isso desempenha um papel essencial na formação da personalidade infantil. Mesmo que a intenção original da narração oral ou dos textos literários não seja educativa, eles ainda têm um impacto profundo na educação das crianças.

Ao ouvir uma história, as crianças (e os leitores em geral) mergulham profundamente no plano psicológico das ações, dos problemas e dos conflitos apresentados na narrativa. Essa imersão, por meio da absorção e experimentação dos modelos de ações e soluções retratados na história, enriquece significativamente o repertório de conhecimento da criança, tanto sobre si mesma quanto sobre o mundo que a cerca. Tudo isso desempenha um papel fundamental na formação da personalidade.

Quando as crianças se envolvem com obras de arte, como a literatura, elas participam, de forma inesperada, de um processo educativo, mesmo que não seja essa a intenção primordial da narração oral ou do texto literário. No entanto, essa experiência ampla de "aprendizado" nem sempre é facilmente compreensível, como muitas vezes é desejado por professores e escolas. Na performance do narrador, os contadores de histórias e seus ouvintes compartilham experiências únicas em um momento que é marcado pela cumplicidade, um momento que apenas a narração oral e presencial pode oferecer. A arte de contar histórias é, assim, vista como uma ferramenta que cria espaços encantadores, uma vez que o desenvolvimento das pessoas está intrinsecamente ligado ao crescimento emocional e ao estabelecimento de regras para uma convivência harmoniosa.

A pesquisa visa destacar a importância da contação de histórias na educação infantil, devido à necessidade das crianças de explorar mundos imaginários e criativos. O uso excessivo de dispositivos eletrônicos tem o potencial de privar as crianças desse encanto, expondo-as a uma realidade mais árida. Introduzir histórias desde cedo pode enriquecer o desenvolvimento da aprendizagem.

O objetivo deste trabalho é conscientizar os educadores de infância sobre a relevância da narração e audição de histórias para o progresso da linguagem e socialização das crianças, além de fomentar o interesse pela leitura. A metodologia abrange pesquisa bibliográfica.

CONTAR HISTÓRIAS

A arte de contar histórias é muito antiga e foi transmitida de geração em geração. Somente no século XVII, algumas his-

tórias de tradição oral, como Chapeuzinho Vermelho e o Gato de Botas, começaram a ser compiladas e documentas por Charles Perrault e, em função disso, se tornaram mais conhecidas entre os séculos XVIII e XIX. (BRASIL, 2006, p. 85)

A arte da contação de histórias na literatura infantil, como observado por Coelho (2001), teve seu início no século XVIII, quando a criança passou a ser reconhecida como um ser distinto do adulto, contrastando com a visão anterior que a equiparava aos adultos. Acrescenta OLIVEIRA (2002) que o desenvolvimento científico, a expansão comercial e as atividades artísticas ocorridas no período do Renascimento estimularam o surgimento de novas visões sobre a criança.

As narrativas têm a capacidade de despertar emoções, despertar interesses e criar expectativas. O ato de ouvir e contar histórias serve como um meio de transmitir cultura, valores e conhecimento, muitas vezes transmitidos de uma geração para outra. À vista disso, Cléo Busatto (2003, p. 10) a leitura de histórias para os estudantes é amplamente reconhecida como uma prática pedagógica fundamental. No entanto, a contação de histórias representa uma técnica distinta, evocando a imagem de uma figura ancestral que, ao redor de uma fogueira ou ao pé da cama, entretinha os ouvintes com contos tradicionais, transmitindo histórias que haviam sido preservadas na memória por meio da tradição oral. Dentro do contexto histórico, a contação de história é uma prática muito antiga que atendia às necessidades de perpetuar um povo e este momento era muito importante para todos (BUSSATO, 2006).

Comumente, as mães contam histórias para seus bebês, muitas vezes, ainda no ventre. Alguns defendem a eficácia de envolver bebês com a voz materna, contando histórias mesmo durante a gestação, para familiarizá-los com elementos narrativos e com a intimidade e o carinho que a narração envolve.

Ao ouvir uma história, a criança desenvolve o pensamento lúdico, sua imaginação, recriando o mundo que a cerca, atribuindo novos significados. Segundo Bettelheim (1996), a contação de história oral é uma passagem para o desenvolvimento, amadurecimento e sedimentação da individualidade, da autovalorização e da importância de um futuro feliz, gerando a renúncia das conexões infantis e deixando abertura para o diálogo com a obrigação moral e a convivência social, ajustada na consideração ao outro.

Conforme pontua Tahan (1996, p. 38), a prática da contação de histórias serve como um meio de transmitir verdades universais. Essa afirmação ressalta a durabilidade da tradição de contar histórias, que perpetua a herança cultural de um povo. Na educação infantil, temos a chance de compartilhar com as crianças os ensinamentos que foram transmitidos a nós por nossos antepassados.

As histórias desempenham um papel significativo na promoção de conexões, entretenimento e no estímulo à imaginação em seres humanos. Além disso, elas facilitam a partilha de experiências tanto entre crianças quanto entre gerações de adultos.

Oliveira (1996, p. 27) destaca que a presença da literatura infantil na vida de uma criança deve ser tão essencial quanto o leite em sua mamadeira. Ambos desempenham papéis cruciais em seu desenvolvimento. Enquanto o leite contribui para o crescimento biológico, a literatura infantil nutre o aspecto psicológico, alimentando as dimensões afetivas e intelectuais. A literatura infantil possui um poder mágico e cativante que tem a capacidade de estimular o potencial criativo do leitor. Quando integrada de maneira adequada à educação da criança, ela se torna uma força transformadora da realidade. Zilberman (1987, p. 22) reforça que a literatura sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ele continua a se comunicar com o destinatário atual, porque ainda fala o seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois a conhecê-lo melhor. Para a autora, a escola precisa ser o espaço de fato para que a criança reflita sobre sua condição pessoal.

Esse movimento dialógico presente na contação de histórias está presente ainda na obra de Vygotsky (2008, p.8) em que ele esclarece que a comunicação genuína entre seres humanos requer uma postura abrangente, representando um estágio evoluído no processo de atribuir significado às palavras. As formas mais sofisticadas de comunicação humana só se tornam viáveis devido ao fato de que o pensamento humano reflete uma realidade conceitualizada.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL

Quando mergulhamos nas narrativas, adentramos um mundo rico, repleto de enigmas, maravilhas e um apelo irresistível, que não apenas nos entretém, mas também nos educa. Daí a importância de fomentar uma conexão lúdica e gratificante entre a criança e a literatura infantil, uma abordagem que nos oferece a oportunidade de nutrir futuros leitores. Ao explorar a fantasia e alimentar a imaginação, solidificamos a interação entre o texto e o leitor, estimulando a criatividade.

A criança, quando devidamente guiada por métodos pedagógicos, é capaz de ex-

trair uma compreensão profunda do texto e uma visão abrangente do contexto. Uma obra literária desafia a realidade de maneira inovadora e imaginativa, convidando o leitor a desvendar o que se esconde nas entrelinhas do texto.

Portanto, não devemos relegar a literatura infantil a um mero passatempo ou, em outras palavras, a um pretexto para ensinar a leitura e incutir o gosto pela leitura. Para que o trabalho com a literatura infantil efetivamente medie conhecimento, é essencial estabelecer uma sólida ponte entre a teoria e a prática, permitindo que os educadores alcancem metas educacionais específicas.

Oliveira (1996, p. 27), afirma que:

A literatura infantil deveria estar presente na vida da criança como está o leite em sua mamadeira. Ambos contribuem para o seu desenvolvimento. Um, para o desenvolvimento biológico: outro, para o psicológico, nas suas dimensões afetivas e intelectuais. A literatura infantil tem uma magia e um encantamento capazes de despertar no leitor todo um potencial criativo. É uma força capaz de transformar a realidade quando trabalhada adequadamente com o educando.

Dalvi, Resende e Jover-Faleiros (2013, p.71) afirmam ser relevantes os motivos pelos quais acredita-se na importância da literatura, especialmente no âmbito escolar. Na educação infantil, o trabalho com a oralidade e as formas populares muitas vezes não é reconhecido como parte do campo literário. No entanto, ele desempenha um papel fundamental, não apenas porque a literatura auxilia as crianças a refletirem sobre seus dilemas e questões subjetivas, psicológicas, identitárias e sociais, mas também porque o trabalho com a literatura é essencial para permitir que, através de práticas efetivas de exploração do universo literário, as crianças desenvolvam uma apreciação pela sonoridade presente em rimas, canções, poemas infantis e versos. Segundo Dalvi et al., isso estabelecerá a base para a aquisição da habilidade da escrita e para a compreensão de formas mais elaboradas da linguagem oral, além de enriquecer a compreensão em várias dimensões, incluindo as éticas, linguísticas e estéticas.

Em linha com a perspectiva de Bettelheim (1996, p.13), uma narrativa cativante para crianças deve não apenas entreter e despertar sua curiosidade, mas também enriquecer suas vidas ao estimular a imaginação, nutrir o intelecto e clarear as emoções. Ela deve refletir as ansiedades e desafios da criança, enquanto, ao mesmo tempo, oferece sugestões para enfrentar esses obstáculos.

O poder transformador da literatura vai além do contato com a língua ou a arte. Há pesquisadores que analisam os impactos emocionais nas crianças que têm contato com a literatura infantil. Para Abramovich (1995, p.17), o ato de ouvir histórias é uma experiência que permite às crianças experimentarem uma ampla gama de emoções significativas, incluindo tristeza, raiva, irritação, bem-estar, medo, alegria, pavor, insegurança, tranquilidade e muitas outras. Elas têm a oportunidade de vivenciar profundamente todas as complexidades e verdades que cada narrativa evoca, permitindo que vejam, sintam e enxerguem com os olhos da imaginação.

Para Lajolo, (2005 p. 62) a literatura abre portas, cutuca, alimenta ou nos permite “dar asas à imaginação”. Ela destaca que “a literatura é também uma importantíssima fonte de conhecimentos, porque através dos livros aprendemos muito sobre o mundo que nos rodeia.”. Ainda segundo a autora, a literatura permite ensinar com diversão. A literatura é capaz de disseminar cultura, valores e, principalmente, brincar e aprender simultaneamente.

A literatura infantil ocupa espaço privilegiado quando aliada à contação de histórias, Fink aponta que

Então, quando a criança é apresentada por meio das práticas de contação de histórias, ao mundo das palavras por meio da literatura infantil e da maneira expressiva de contar histórias, de forma lúdica e prazerosa, participando do texto, da história, sentindo emoções, transportando-se para o mundo imaginário, sem distanciar-se do real, está com certeza encontra sentido para as palavras, passando a ver que a leitura é mais do que ler um amontoado de palavras, é magia, é prazer, fantasia e realidade. (FINK, 2001, p. 17).

Um texto pode influenciar muito o percurso formativo da criança, contribuindo para a interação com seus pares, o contato com valores da sociedade, atuais ou não, ampliar seu repertório cultural, contribuir para reconhecer seus sentimentos e o do outro, estimulando o prazer, a imaginação e a criação.

A influência dos textos na formação da criança vai além das palavras impressas. Por meio de personagens e enredos envolventes, as crianças são convidadas a explorar diferentes perspectivas, a desenvolver empatia e a enxergar o mundo a partir de múltiplos ângulos. A literatura infantil atua como um espelho e uma janela: reflete a experiência da criança de volta para ela, validando suas emoções e experiências, ao mesmo tempo em que abre janelas para novos horizontes culturais e emocionais. Isso permite que as crianças cresçam não apenas como leitores ávidos, mas também como cidadãos mais conscientes e compreensivos.

A literatura infantil proporciona uma oportunidade valiosa para a criança desenvolver suas habilidades linguísticas e cognitivas. Ao se envolver com histórias, as crianças são expostas a uma ampla gama de vocabulário e estruturas linguísticas. Isso não apenas fortalece suas habilidades de leitura e escrita, mas também amplia seu pensamento crítico e criativo. Através da análise de personagens, enredos e dilemas morais presentes nas narrativas, as crianças podem aprimorar sua capacidade de pensamento reflexivo, aprendendo a formular perguntas, a buscar soluções e a avaliar as complexidades da vida.

Além disso, a literatura infantil nutre o gosto pela leitura, transformando-a de uma atividade acadêmica em um prazer. A leitura se torna uma atividade que as crianças anseiam, alimentando a curiosidade e o desejo de explorar o desconhecido. Com livros como amigos constantes, as crianças descobrem que a leitura pode ser uma fonte de conforto, escapismo e aventura. Ao cultivar o amor pela leitura desde tenra idade, a literatura infantil estabelece as bases para uma vida inteira de aprendizado contínuo e descoberta. Portanto, o impacto dos textos na vida da criança transcende a educação formal e é uma ferramenta inestimável na formação de indivíduos.

A leitura, conforme observado por Smith (2001), representa uma atividade que envolve uma conexão entre o que está diante dos olhos e o mundo interior da mente. Portanto, a narração de histórias atua como uma ferramenta de estímulo para a leitura e desempenha um papel essencial no desenvolvimento da linguagem. Ela serve como um passaporte para o universo da escrita, além de despertar o senso crítico e incitar as crianças a sonhar.

A narração de histórias é uma prática que enriquece a aquisição de conhecimento, muitas vezes repleta de significados. Quando realizada com dramatização adequada e uma sequência didática bem estruturada, ela se torna uma poderosa ferramenta para transmitir conhecimentos. Além disso, estimula a criatividade, promove a interação com o ambiente, amplia o vocabulário e permite que os alunos façam conexões com suas próprias experiências, o que ajuda a concretizar conceitos e regras. Essa abordagem também fomenta o desejo pela leitura e melhora a capacidade de atenção, concentração e memorização dos educandos (CHAMAT, 2008).

CONTOS DE FADA

As histórias, particularmente os contos de fada, têm uma longa tradição na literatura infantil e são fundamentais no desenvolvimento das crianças. Esses contos não apenas entretêm, mas também estimulam a imaginação e ajudam as crianças a compreenderem e lidar com uma ampla gama de emoções e desafios. Eles fornecem lições sobre a vida, permitindo que as crianças enfrentem suas ansiedades e desafios.

Uma das referências que tratam da origem dos contos de fadas está em Coelho (2003). Ela esclarece que os contos de fadas surgiram há milhares de anos, com uso da oralidade, mas que ganharam destaque há poucos séculos, com a contação de histórias a crianças de modo lúdico. Mendes (2000) relata que a origem tem ligação com Perrault, na França, que, para entreter os filhos do Rei Luis XIV, elaborou uma coletânea de contos de fadas — “Histórias ou contos do tempo passado com moralidades”, que, ao fazer sucesso na educação burguesa.

Ao passar dos anos, as transformações na sociedade permitiram que as pessoas das cidades, ainda burgueses, pudessem acessar esse gênero, abrindo caminho para as obras de contos populares, folclóricos, dos irmãos Grimm. Obviamente uma característica menos elitista e religiosa acompanhou o gênero Conto de Fadas. Mary de Andrade Arapiraca, ao analisar a obra de Regina Zilberman, A literatura infantil na escola, acrescenta que

Por essas razões, a história da literatura infantil se confunde com as transformações vividas pelos contos de fadas no século XIX. Havendo a preocupação de dotar os jovens com textos adequados à sua educação, deu-se a elaboração do acervo popular europeu, destacando-se principalmente os Irmãos Grimm nesse processo. Quando a moderna pedagogia passou a enfatizar uma formação emancipatória das crianças, a literatura infantil respondeu com textos renovados que buscam a criatividade infantil, transmitindo aos leitores sua mensagem progressista. Por outro lado, a recíproca é também verdadeira, pois ambos os géneros evoluem juntos - não se consegue pensar a narrativa de fadas fora do âmbito da literatura infantil. (2007, documento eletrônico)

Em tempos mais recentes, acrescenta Márcia Vasconcellos,

Depois de Perrault e Grimm, vários outros autores se aventuraram na missão de passar adiante os contos de fada. Entre eles pode-se citar Hans Christian Andersen que também povoou o universo infantil de várias gerações com seres imaginários. No Brasil, cuja literatura infantil dá partida com as obras de Monteiro Lobato, vários escritores de renome recriaram várias dessas histórias, atualizando-as. É exatamente esse aspecto universal do conto cujas estruturas primárias podem ser encontradas em diferentes países, em diferentes extratos sociais

e em diferentes idiomas que fizeram dos contos de fada um referencial de estudo para a Psicologia Analítica. (VASCONCELLOS, 2006, p. 6)

Conseguimos assim, perceber que os contos de fada que inicialmente pregavam um cunho moral e religioso, evoluem a um desejo progressista voltado à criatividade infantil.

Como tratado anteriormente, a literatura tem papel importantíssimo na formação da criança. O conto de fadas é o carro chefe nesse contexto. Famosos de longa data que atravessaram séculos, os contos de fada desempenham papel importante no processo de desenvolvimento da criança. Bettelheim diz que

[...] enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança. (1996, p.20)

Nessa ideia, Bettelheim (1996, p. 10) afirma que a criança, à medida que se desenvolve, deve aprender passo a passo a se entender melhor; com isso, torna-se mais capaz de entender os outros e, eventualmente, pode se relacionar com eles de forma mutuamente satisfatória e significativa.

Destaca-se assim a importância dos contos de fada no desenvolvimento da criança. Bettelheim continua,

Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. (1996, p. 13)

Em outras palavras, para que uma boa história favoreça a imaginação e o desenvolvimento da criança, Corso e Corso (2006, p.303) afirma que:

Histórias não garantem a felicidade nem o sucesso na vida, mas ajudam. Elas são como exemplos, metáforas que ilustram diferentes modos de pensar e ver a realidade e, quanto mais variadas e extraordinárias forem as situações que elas contam, mais se ampliará a gama de abordagens possíveis para os problemas que nos afligem. Um grande acervo de narrativas é como uma boa caixa de ferramentas, na qual sempre temos o instrumento certo para a operação necessária, pois determinados se tivermos a broca, o alicate ou a chave de fenda adequados. Além disso, com essas ferramentas podemos também criar, construir e transformar os objetos e os lugares.

Os autores acreditam que os contos de fada permitem que as crianças percebam e vivenciem suas realidades através do mundo imaginário, permitindo a elas lidarem com seus problemas reais. Para Castro (2008) a criança, com sua riqueza imaginária e com sua capacidade de vivenciar o faz-de-conta, mergulha em um universo encantador, onde lidam com sentimentos do bem e do mal, na qual, podem aparecer por personagens como, fadas, bruxas, madrastas, príncipes e princesas.

RECORTE DA LEGISLAÇÃO

No artigo 9º, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) preveem os eixos estruturantes das práticas pedagógicas que apresentam as garantias de experiências necessárias para desenvolver as interações e brincadeiras. Destaco aquelas pertinentes a esse artigo,

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;

Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

(DCNEI, MEC, documento online, grifo nosso)

O intuito de apresentar apenas um recorte das Diretrizes é o de demonstrar a coerência em dar relevância maior aos contos de fada. No recorte acima, estão presentes as ações esperadas para o desenvolvimento das crianças na educação infantil. Na pesquisa bibliográfica levantada nesse artigo, narrar um conto de fadas possibilita desenvolver aspectos da infância preconizados no DCNEI. O grifo do texto do MEC possibilita, direta ou indiretamente, retomar isso no presente artigo.

Outro documento de suma importância, a BNCC, nos apresenta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

(BNCC, 2018, documento digital)

Como se vê, há uma articulação entre a base legal e a teórica, no que se refere ao trabalho com os contos de fadas na educação infantil. Ainda que os textos legais não apresentem esse gênero propriamente dito, podemos encontrar traços da psicologia relacionados aos direitos das crianças e o contar histórias infantis.

A título de exemplo, apresenta-se a seguir uma habilidade para Bebês (zero a 1 ano e seis meses) do campo de experiências Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação (BNCC, 2018) para a Etapa da Educação Infantil, "(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).". Posto isso, seguem-se as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apoiado nas considerações de Bettelheim (1996, p.82), um conto de fadas habilmente personifica todos os pensamentos mágicos e conflitantes de uma criança - seus desejos destrutivos como uma bruxa malvada, seus medos como um lobo faminto, suas expectativas conscientes como um sábio aventureiro e suas raivas ciumentas como um animal que ataca seus rivais - a criança começa a organizar essas tendências conflitantes. Esse processo permite que a criança gradualmente reduza sua sensação de caos incontrolável e comece a lidar de maneira mais equilibrada com suas emoções e pensamentos.

Por meio das narrativas, cada criança, ao imergir em um conto, inicia uma jornada que lhe permite explorar e investir em cenas carregadas de suas próprias emoções e sentimentos, moldados pela fase de vida que está vivenciando. Assim, a criança é capacitada a identificar qual entre os contos ressoa com sua situação interna, ao mesmo tempo em que desenvolve a habilidade de discernir o momento em que a história oferece a ela um caminho para confrontar e superar desafios complexos.

Há intenso estudo nas universidades sobre os contos de fada, mas cabe aqui uma análise importante levantada por Mendes (2000, p. 45), a grande falha dessas teorias reside no fato de analisarem os contos, privilegiando apenas um dos componentes de sua estrutura, tais como os processos históricos, mitológicos, psíquicos e sociais. Essa análise oferece uma perspectiva intrigante sobre a interpretação dos contos de fadas. Ao destacar a presença de valores ideológicos profundamente arraigados no contexto burguês e capitalista, Mendes aponta para uma camada de significado muitas vezes negligenciada. Esses contos, que à primeira vista podem parecer inocentes, revelam-se veículos poderosos de inculcação de normas sociais e morais. Eles não apenas entretêm, mas também transmitem mensagens sutis

sobre conformidade, obediência e a busca de aprovação das autoridades. Nesse sentido, a análise crítica de Mendes nos leva a questionar o propósito subjacente dessas histórias, lançando luz sobre as complexas interações entre narrativa, ideologia e formação cultural.

Sob a ótica do trabalho com os contos de fadas na educação infantil, a escola desempenha um papel de destaque no que se refere à maneira como a criança constrói sua visão de mundo e sua autonomia moral e intelectual. Tanto a instituição de ensino quanto os educadores devem estar preparados para criar ambientes nos quais as crianças possam interagir umas com as outras, compartilhando informações e perspectivas diversas. Isso desempenha um papel crucial na aquisição de conhecimento e na compreensão e internalização de normas, valores e convenções sociais necessárias para uma vida em sociedade. Dessa forma, a escola cumpre sua função de moldar indivíduos conscientes, críticos, agentes de mudança e cooperativos, capacitando-os a explorar o autoconhecimento e a emancipação.

O ato de contar histórias é uma prática que transcende o simples entretenimento infantil. Ele desempenha um papel fundamental na formação da criança, servindo como um veículo de instituição e socialização. Enquanto a criança se deleita com as narrativas, ela também está sendo introduzida nos intricados mundos do letramento e da imaginação. Através desse processo, o interesse pela leitura é cultivado desde cedo, estimulando a exploração do vasto universo literário. No entanto, os benefícios não se limitam ao âmbito intelectual. A prática de contar histórias tem repercussões profundas na saúde mental das crianças, proporcionando um espaço para lidar com emoções, compreender situações complexas e desenvolver habilidades de autorregulação.

Nessa fase crucial do desenvolvimento infantil, a criança está imersa em um processo de expansão de suas habilidades cognitivas e emocionais. O ato de contar histórias desempenha um papel instrumental ao promover o enriquecimento do vocabulário, o desenvolvimento das ideias e a formação da linguagem e do pensamento. Além disso, incentiva a criança a aprimorar sua capacidade de concentração, memória e reflexão, habilidades fundamentais para o aprendizado futuro. Ao mesmo tempo, a sensibilidade da criança é despertada, permitindo-lhe explorar o mundo ao seu redor de uma maneira mais profunda e significativa.

Além de seu impacto no crescimento intelectual e emocional, o ato de contar histórias desempenha um papel vital na formação da identidade da criança e sua relação com o meio em que está inserida. As narrativas frequentemente incorporam elementos culturais e valores, permitindo à criança explorar e compreender seu contexto social e cultural. Essas histórias servem como uma janela para diferentes perspectivas e experiências, auxiliando a criança a desenvolver empatia e compreensão em relação aos outros. Portanto, a prática de contar histórias é um pilar no desenvolvimento infantil, enriquecendo não apenas a mente, mas também o coração e a relação da criança com o mundo que a cerca.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1995.

ARAPIRACA, M. (2007). ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 1987. Revista Entreideias: Educação, Cultura E Sociedade, 5(4). https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v5i4.2947.

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

_____. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <https://encurtador.com.br/zEY89>. Acesso em: 23 mar. 2023.

CASTRO, A. S. V. P. Diálogos entre literatura clássica infantil e psicanálise. CES Revista (CES/JF. Impresso) , v. 22, p. 267, 2008.

COELHO, Beth. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 2001.

COELHO, N. N. Literatura infantil: teoria, análise, didática. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. O conto de fadas: símbolos mitos arquétipos. São Paulo: DCL, 2003.

CORSO, D. L. e CORSO, M. Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BETTELHEIM, Bruno. Psicanálise dos contos de fadas. São Paulo: Paz e Terra 1996.

BRASIL, Secretaria de educação à distância. Práticas de leitura e escrita/ Maria Angélica Freire de Carvalho, Rosa Helena Mendonça (orgs.). Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BUSATTO, Cléo. Contar e encantar – pequenos segredos da narrativa. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. A Arte de Contar Histórias no século XXI. Petrópolis, RJ: 2006.

CHAMAT, Leila Sara José. Técnicas de

intervenção psicopedagógica: para dificuldades e problemas de aprendizagem. São Paulo: Vetor, 2008.

DALVI, M. A.; REZENDE. N. L.; JOVER-FALEIROS. R. Orgs. Leitura de Literatura na Escola. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

LAJOLO, MARISA, 1944. Descobrindo a literatura/ Marisa Lajolo (construtora). 1 ed. São Paulo: Ática,2005.

MENDES, Mariza B. T. Em busca dos contos perdidos: o significado das funções femininas nos contos de Perrault. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. Leitura Prazer: Interação Participativa da Criança com a Literatura Infantil na Escola. São Paulo: Paulinas, 1996.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2002

SANTOS, S. M. O. dos. Os contos de fadas e o processo de individuação das crianças. 121 p. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Arteterapia) – ISEPE, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <https://www.arteterapia.org.br/pdfs/oscontosdefadaseoprocessodeindividuacao.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SMITH, Frank. Compreendendo a Leitura. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

TAHAN, Malba. O Homem que Calculava. Rio de Janeiro: 42ª edição, Record, 1996. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

VASCONCELLOS, Márcia. Um Novo Olhar sobre o Chapéu: uma leitura do Mito da. Grande Mãe no conto do Chapeuzinho Vermelho, nas versões de Charles Perrault e dos Irmãos Grimm e no conto Fita Verde no cabelo de João Guimarães Rosa. Monografia de conclusão do curso de pós-graduação em Psicologia Analítica. IBMR. Rio de Janeiro, abril 2006.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. 6ª ed. São Paulo: Global, 1987.

UM OLHAR SOBRE A SÍNDROME DE ASPERGER

MARIA GILMA NASCIMENTO AZEVEDO

RESUMO

A síndrome de Asperger é um transtorno global do desenvolvimento. Este tipo de transtorno caracteriza-se por déficits em muitas áreas de funcionamento que levam a uma interrupção invasiva de forma notável e, ao mesmo tempo, difusa, dos processos do desenvolvimento. Caracteriza-se por desvios e anormalidades em três amplos aspectos: relacionamento social, uso da linguagem para a comunicação e comportamento que envolve características repetitivas ou perseverativas sobre um número limitado, porém intenso, de interesses. Este artigo tem como objetivo conhecer as conquistas e os impasses dos docentes durante a inclusão dos alunos com Sindrome de Asperger dentro da sala de aula do ensino regular, analisando suas noções sobre o processo escolar e as adaptações curriculares. O reconhecimento de infinitas possibilidades de existência humana permite ser viável o desenvolvimento de qualquer pessoa, na convivência colaborativa e cooperativa, em diferentes espaços sociais e culturais. No entanto, o caminho escolhido pela escola, que é regida pela racionalidade médica e não pela racionalidade educacional que lhe é própria, tornou mais difícil o acesso aos diferentes. Isso permite que essa instituição perca seu caráter humanizador, tendo como consequência a negação da convivência. Sem dúvida, existe um comportamento intencional das pessoas com Síndrome de Asperger que demonstra resistência à interação. Contudo, isso não parece ser um transtorno intrínseco à síndrome e unilateralmente moldado.

Palavras-Chave: Sindrome de Asperger. Vivências. Familiares.Projetos.

INTRODUÇÃO

Educação Inclusiva, discutida e que consta em nossa Constituição desde os anos 90, e assegura a todos a igualdade de condições ao acesso e permanência nas escolas. Inicia no Brasil a construção desta realidade e o Ministério da Educação por intermédio da Secretaria de Educação Especial, compromete-se a dar apoio aos Estados e municípios, e as escolas brasileiras se tornem inclusivas, democráticas e de qualidade.

A educação inclusiva de ter como ponto de partida o Cotidiano: o coletivo, a escola e a classe comum, onde todos os alunos com necessidades educacionais, esse ciais ou não, precisam aprender, ter acesso ao conheci mento, a cultura e progredir no sentido pessoal e social. (MONTE E SANTOS: 2004, p14).

Assim se entende que a educação especial tendo pressuposto os Direitos Humanos (MEC, 2009). A expressão INCLUSÃO tem criado incertezas quanto à possibilidade e para que nas escolas os alunos estudem em salas no ensino regular e a inclusão propõe a adaptação da escola.

Portanto, a estrutura da escola para os mesmos e não o aluno na escola. ”O conceito de escola inclusiva está ligado a modificação da estrutura do funcionamento e resposta educativa, de modo que haja para todas as diferenças individuais inclusive para aquelas associadas a alguma deficiência”. (BLANO, 1998).

Afinal estas estruturas especializadas devem ser para atender e incluir com a adequação escolar, formação dos profissionais para que alunos se integrem no espaço educacional, social e emocional prevalecendo assim uma escolar realmente de inclusão. A necessidade da formação de educadores e gestores constante, permitindo a estes profissionais a rever suas ações, e reflitam sobre as práticas pedagógicas como educadores (as).

O Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), ou Espectro Autista é um conjunto de síndromes definidas por alterações no comportamento. Um dos transtornos, o espectro autista é a Síndrome de Asperger (AS) um diagnóstico novo no campo do autismo.

Em relação a Síndrome de Asperger (AS), Hans Asperger, observou crianças que tinham um déficit relacionado, também a interesses circunscrito se, em alguns momentos, prejuízos relacionados á linguagem, a comunicação e a socialização. (TEIXEIRA, 2013). Essa condição é classificada como aspectro autista; no entanto, diferentemente do autismo infantil, a criança com síndrome de Asperger (AS) apresenta desenvolvimento cognitivo e intelectual normal e não apresenta aquisição da fala. (TEIXEIRA, 2013)

Quanto a síndrome de Asperger exist algumas semelhanças com Autismo elevado, mas as pessoas com está síndrome geralmente tem habilidades cognitivas (QI) normais às vezes prossegue até as faixas mais altas, mas são incapazes de usá-las no conceito social.

Crianças com síndrome de Asperger (AS) “têm incapacidade de interagir emocionalmente com os outros”. (HOSBON,1995)

As alterações das linguagens são marcantes nas pessoas com síndrome de Asperger (AS), geralmente falam bastantes,

são influentes no vocabulário, porém tem dificuldades em diálogos interativos convencional, (DIAS ET.al.,2009). Devido a estas alterações

"os prejuízos na área da interação interpessoal e da Comunicação, Comportamento, interesses restritos e repetitivos convive com na sua peculiar forma de ser "sem se importar o quão é diferente é". (CAMARGO, 2013)

As informações acerca da Síndrome de Asperger (AS); são interpretadas muitas vezes como outras patologias e é importante um diagnóstico enquanto criança para se obter uma prevenção no início do processo psicológico das mesmas, que costumam ser diagnosticada, devido falta de profissionais qualificados e que possam ser tratados com qualidade e receba uma educação especializada para auxiliá-lo de acordo a situações comportamentais e necessidades que apresentar tanto no âmbito familiar, educacional ou social. Segundo Van Krevelen (apud Wing, 1991) as crianças com autismo com nível de funcionamento baixo "vive no mundo próprio", enquanto a criança com autismo com funcionamento mais alto, "vive no nosso mundo, mas à sua própria forma".

O fato da síndrome de Asperger (AS) ser considerada recentemente no desenvolvimento da Psicologia e Psiquiatria o modo como é abordada ainda encontra-se dificuldades para o seu tratamento e muitas vezes são percebidas quando se ingressam nas escolas, pois são os professores depois da família que tem uma proximidade maior com crianças também importante entender que elas têm potenciais para aprender e respeitar sua forma de enxergar e compreender o mundo.

Segundo Vigotsky, A relação com o ambiente se dá por meio da relação com o ambiente com outras pessoas. A relação sujeito cm ele mesmo e com o outro, amplia seu conhecimento de mundo, pois estabelece um processo de interação social que será construído gradativamente. Para ele [„o desenvolvimento do sujeito, defende a importância do professor por ser mediador o conhecimento para o sujeito e sua aprendizagem.

"a mente da criança contém todos os estágios do futuro desenvolvimento Intelectual; portanto, esse conhecimento é caracterizado como produto de um trabalho coletivo" (VIGOTSKY, 1984, p.26).

A intenção ao término sobre o tema Síndrome de Asperger (AS) é de salientar alguns conceitos básicos de Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD) e compreender as teorias de estudiosos citados e outros que serão mencionados no processo da elaboração deste trabalho que vem colaborar na conclusão do mesmo.

Esperamos ter obtido informações que acrescente no nosso currículo pessoal e educacional. Sabe-se que o problema de aprendizagem é devido não se saber onde o motivo do problema e o motivo dos erros encontrados nas instituições de educação onde todos são e devem ser incluídos. Inclusive no dia 18 de fevereiro comemora-se (Dia Internacional da Síndrome de Asperger) foi escolhido este dia por ser a data do aniversário de Hans Asperger.

Atualmente ao que se sabe o mais famoso a desenvolver a síndrome Leonel Messi jogador de futebol Argentino, eleito o melhor jogador do mundo 4 vezes seguidas que foi diagnosticado aos 8 anos de idade

Na aprendizagem o sujeito é compreendido na sua totalidade. Aprende a partir do seu corpo, emoções, a partir da sua capacidade intelectual e do seu esquema referencial. Ao aprender o sujeito descobre a si mesmo ao distinguir-se como um eu diferente dos demais e do mundo.

Portanto, há uma aprendizagem da realidade interagindo com a aprendizagem de si mesmo. Segundo VYGOTSKY, o desenvolvimento da criança está relacionado ao processo de maturação do organismo como um todo. No Brasil, ainda são muitas as dificuldades com Síndrome Asperger, no início da idade escolar, muito têm se feito para a criação de políticas de saúde para o diagnóstico, tratamento e acompanhamento de crianças autistas, é essas pesquisas nesta área o custo para atendimento adequado e alto o que torna inviável o acesso das famílias tendo consequência o não cumprimento dos direitos previsto na Constituição Federal, artigo 23, inciso II.

1. Referencial Teórico

A importância estudos e pesquisar sobre Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) autismo, já existente num período marcado com uma visão humanista e até o século XIX, aos primeiros estudos da síndrome do autismo.

O psiquiatra, Henry Maudsley, um dos primeiros estudiosos, em 1867 demonstra um interesse maior com crianças que tinham distúrbios mais graves. Entre esses distúrbios. De Santis adota o termo "Demetria Precocíssima", onde aparecem casos de início muito precoce.

A definição do autismo teve início na primeira descrição dada por Leo Kanner, em

1.943, no Artigo intitulado: Disturbios Autísticos do Contato Afetivo, na revista Nervous Children, número 2, pags 217-250. Nela descreveu os casos de onze crianças que tenham em comum um isolamento extremo desde o início da vida e um anseio obsessivo

pela preservação da rotina, denominando-as de “autistas”.

Em 1944; Hans Asperger propôs em seus estudos a definição de um distúrbio que denominou Psicopatia Autística, manifestada por transtorno severo na interação social.

O termo Síndrome de Asperger (AS), foi utilizado pela primeira vez por LornaWing em 1981 para homenagear Hans Asperger, um psiquiatra e pediatra austríaco, que relatou em 1944 vários casos de psicopatia autística infantil. A síndrome foi incluída pela primeira vez na quarta edição BSM. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APPA), 1944.

Em 1983; a síndrome de Asperger foi reconhecida e deixa de ser considerada como Autismo. Associação Americana de Psiquiatria cria o termo abrangente ao desenvolvimento e em 1.987, o autismo deixou de ser uma psicose infantil.

Hoje o estudo está voltado para aprofundamento real do que é autismo, e a adaptação das crianças com essas síndromes, em escolas de ensino regular. Inclusão há tempo suficiente já existe, para que as escolas tenham capacitados professores e adaptado a estrutura física e proposta pedagógica “Não aceitar alunos com deficiência é crime. Gonzaga”.

A legislação Brasileira garante indistintamente a todos o direito à escola, em qualquer nível de ensino que prever, além do atendimento especializado às crianças com A legislação Brasileira garante indistintamente a todos o direito à escola, em qualquer nível de ensino que prever, além do atendimento especializado às crianças com necessidades educacionais especiais. Esse atendimento deve ser oferecido preferencialmente no ensino regular e tem nome de educação especial. A denominação é confundida com escolarização especial.

Várias leis e documentos internacionais estabelecem os Direitos das Pessoas com Deficiências em nosso país. Citaremos alguns deles:

1971 - LEIN° 5.692/71 – que altera a LDBEN de 1961, ao definir „tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de [atender] As necessidades educacionais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos as classes e escolas especiais.

- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA - Prevê o pleno desenvolvimento dos cidadãos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; garante o direito à escola para todos; e coloca como princípio para a Educação o "acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um".

- LEI Nº 7.853/89 - Define como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado. A pena para o infrator pode variar de um a quatro anos de prisão, mais multa.

1994 - DECLARAÇÃO DE SALAMANCA - O texto, que não tem efeito de lei, diz que também devem receber atendimento especializado crianças excluídas da escola por motivos como trabalho infantil e abuso sexual. As que têm deficiências graves devem ser atendidas no mesmo ambiente de ensino que todas as demais.

Em 1.973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENSP, responsável pela gerencia da educação especial no Brasil, sob égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiências e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado. No que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular não é organizado um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem.

Segundo as normas da Associação Americana de Psicologia, para que uma pessoa tenha como característica dessa patologia, é preciso que apresente itens dos grupos das três área que são afetadas; socialização, comunicação e comportamentos focados e repetitivos,

Deficiência na interação social:

Dificuldade de se comunicar através de gestos e expressões faciais e corporais;

Não faz amizades facilmente;

Não tenta compartilhar suas emoções;

Falta de reciprocidade social ou emocional (não expressa facilmente seus sentimentos, nem percebe os sentimentos alheios).

Deficiência na comunicação:

Atraso ou falta de linguagem falada;

Nos que falam, dificuldade muito grande em iniciar ou manter uma comunicação (o dialogo com outro);

Uso estereotipado e repetitivo da linguagem (usam frases de propagandas, filmes, novelas, programas de televisão, trechos ou músicas inteiras);

Falta de jogos de imitação (representar o pai, a mãe, a professora, algo muito comum nas brincadeiras das crianças).

Comportamento focalizado e repetitivo:

- Preocupação insistente com um ou mais padrões estereotipados (não mistura alimentos no prato, não ingeri alimentos com determinadas texturas, segue sempre o mesmo ritual para determinadas tarefas);
- Assumi de forma inflexível rotinas ou rituais (tem manias ou focaliza em um único assunto de interesse);
- Maneirismo motor estereotipado (agita ou torce as mãos, bate a mão uma na outra, olha fixamente para as mãos, tem sempre um objeto de interesse e o manipula);
- Preocupação insistente com pares de objetos, em vez do todo (fixação na roda de um carrinho ou hélice do avião no caso).

De acordo com (Camargo, 2013 p.58), o diagnóstico é fundamental e alguma comprovação de uma hipótese clinica citadas provém uma [avaliação clínica]. A Síndrome de Asperger (AS) de acordo com a estimativa esteja na faixa de 20 a 25 por 10.000. Enquanto o autismo tem encontrado na faixa de 4 à cada 10.000 mil crianças, conclui-se que para cada caso de Autismo, [as escolas devem haver várias crianças que se encaixam no quadro Síndrome de Asperger (AS)]. (Bauer,1995).

As informações acerca da Síndrome de Asperger muitas vezes confundidas com outras patologias e sejam diagnosticadas é importante para a prevenção no processo psicológico das crianças, que são diagnosticadas tarde devido à falta de profissionais e receba educação especializada para auxiliá-lo de acordo às situações de comportamentos e apresenta maior números de homens do que mulheres com a síndrome.

A intenção ao final deste trabalho é salientar alguns conceitos básicos sobre a Síndrome de asperge no sentido de colaborar para as práticas de educadores em diversos aspectos em sua atuação profissional. As dificuldades na interação social podem ser notadas no período pré-escolar. Este transtorno aparentemente segue um curso contínuo e na maioria dos casos, a duração é vitalícia (DSM – IV, 2004).

2 Escola inclusiva

A pesquisa referente à Inclusão de (TGD) síndrome de Asperger (AS) contribuiu em relatarmos que na EMEF Dom Paulo Rolim Loureiro existem algumas salas com alunos com algumas necessidades de aprendizagem, Durante o estágio realizado na sala da primeira série do fundamental I. Obtivemos a informação que a docente titular da sala tem Formação do curso de Magistério, licenciatura de Pedagogia, e pós-graduação de Educação de Deficiente de Comunicação e Distúrbio da Aprendizagem (Pós-graduação Lato Sensu) Alfabetização.

Também na sala do sétimo ano estuda um aluno que tem como patologia (paralisia cerebral), a professora é auxiliada por uma profissional, Auxiliar de Vida

Escolar l (AVE) que é designada pelo Centro de Formação Acompanhamento à Inclusão (CEFAI).

Em outra sala do segundo ano a observação foi realizada com aluno com síndrome de Autismo elevado e deficiente Auditivo, que tem uma AVE (Auxiliar de Vida Escolar). Neste momento do Estágio foi observado que a AVE faz a higienização e alimentação do aluno e a professora relata que é seu aluno desde a primeira série. Mencionando a satisfação de acompanhando seu processo de ensino-aprendizagem e sua progressão na socialização em que o mesmo tinha mais dificuldades em relação a interação social com os outros alunos.

Percebemos nas observações e nos relatos que nesta escola acontece à inclusão. A infraestrutura da escola, como rampas, banheiros, refeitório são amplos e adequados para atender as necessidades dos alunos, as salas são iluminadas e chamou à atenção em relação às pinturas Artística retratando (Monalisa), poemas de Vinicius, palavrinhas mágicas, quadros de avisos.

Durante a permanência nessa escola destacamos a cooperação dos colegas de sala com o aluno (TGD) Autista, quando ele demonstrou interesse em um brinquedo com rodinhas que girava e acendia luzes ele atenciosamente compartilhou com o colega.

Em outro momento em outra sala a atividade foi sentado em dupla, a professora antes do início da atividade solicitou à coordenadora alguém para auxiliá-la. Foi uma estagiaria que o auxiliou na atividade, pois o mesmo as realiza sempre com o auxílio de um adulto, motivo da (Paralisia Cerebral)

As escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que os alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguística ou outras ”(BRASIL, 20006,p.330).

Os conteúdos são trabalhados com todos na sala, as estratégias dependem da necessidade do aluno e auxilio da equipe

escolar. Apesar de concordamos que exista a inclusão nesta escola constatamos haver sete casos de inclusão na mesma e neste caso se houvesse mais (AVE) ou pedagogos (as), inseridos os alunos de inclusão e os demais e até mesmo os educadores teriam um melhor ensino aprendizagem nesta escola e demonstrarem preocupados a inclusão de todos.

3. Projeto de Intervenção

Pensando nas ações como docentes, que acompanhamos durante o estágio de observação, propomos uma ação pedagógica que considere o aluno com Síndrome de Aspesger (AS) como um aluno "regular" em sala. Esta ação contribui para uma compreensão e entendimento no processo ensino-aprendizagem do mesmo, as práticas e intervenções pedagógicas nesse processo de construção individual do conhecimento são necessárias à mediação do docente.

Entretanto o sistema de ensino precisa rever o atendimento e o trabalho dos profissionais, refletir e definir o que realmente é inclusão, pois ela é muito mais ampla das possibilidades e necessidades de aprendizagem do aluno como especificidade quando se tem um olhar cultural e social e a interação. Segundo Ferreira, uma reflexão que como professores, no processo de ensinar e aprender, o aluno com dificuldade de aprendizagem não deve ser um obstáculo na sala de aula e sim um estímulo e incentivo aos professores para desenvolverem estratégias de ensino para melhor aprendizagem todos incluídas na escola.

O desenvolvimento na aprendizagem refere-se ao qual direção que o aluno vai percorrer para desenvolver funções, que será estabelecida no seu desenvolvimento real (BRASIL, 2005, p.86). O aluno tem a mediação do professor hoje, mas futuramente será desnecessária essa intervenção.

Embora, na escola todos "são de inclusão. " Ao referir às deficiências e a sua Inclusão na educação como direito de todo, o preconceito e a discriminação estão presentes e nesse sentido vale ressaltar a declaração de Salamanca - documento sobre Educação

Inclusiva,de 1944 estabelece que a escola inclusiva é aquela que contempla muitas outras necessidades especiais. (Declaração de Salamanca, 1994).

Nos casos de alunos com Síndrome de Asperger (AS), temos que planejar atividades, com estratégias e intervenções que venham a facilitar na construção do ensino - aprendizagem não deixando de considerar a especificidade de cada um que esteja incluso na sala e escola.

Portanto, para concluirmos nossa observação durante o estágio sugerimos atividades aos alunos com deficiência Síndrome de Asperger (AS) e os demais alunos que possam realizá-las em duplas, em grupos ou com todos juntos para estimular a interação com o outro e com todo. Como jogos e brincadeiras é importante na aprendizagem fornece aos alunos momentos de aprendizagem de várias disciplinas, mas de formas diferentes de como brincar e aprender.

Para confecção do jogo da memória serão necessários os seguintes materiais:

- Impressas duas vezes de imagens de diferentes animais em duas folhas de sulfite;
- Papel cartão, tesoura, régua, borracha;
- Caixa Lápis de cor de 12 cores, caneta compactor Collor, lápis;
- Cola branca, papel contact transparente;
- Uma caixa de papelão pequena sapato ou camisa.

Confecção do Jogo da Memória

- Imprima os moldes das imagens dos animais;
- Colorir com os lápis de cor e contorne com caneta compactor;
- Faça quadrados de 5 X 5 cm cada no papel cartão;
- Recorte as imagens já coloridas e cole-as nos quadrados;
- Passe o papel contact.

Modo de Jogar

- Forme dupla com um colega;
- Joguem alternando o jogo que cada um confeccionou;
- Coloquem as peças do jogo com as imagens viradas para baixo;
- Sorteiem que vai começar;
- O jogador da vez escolhe uma peça vira em seguida vira outra;
- Se as peças forem diferentes vira novamente as duas
- Passa a vez de jogar para o colega;

- No final do jogo quem tiver mais peças ganham o jogo.

A possibilidade de poder variar as intenções desse jogo é muita como trabalhar com matemática, português, ciências, história geografia, arte pode ser de tamanhos e materiais diferentes e o importante é saber qual a intencionalidade do professor em usar como material como os jogos no processo de ensino – aprendizagem na sala ou espaço externo.

Nossa intenção foi para a interação com o outro (Socialização). Como mostraremos na página seguinte. "Na aula, partimos da desigualdade real para chegar a uma igualdade Possível".(DERMEVAL SAVIANI)

Considerações Finais

Na pesquisa realizada permitiu uma identificar Educação Inclusiva ainda é um desafio muito antigo e tema sempre discutido como citados por estudiosos como direito de todos os Crianças à educação proclamada na Declaração Universal dos Direitos Humanos e reafirmada pela educação para todos. Portanto as pessoas com Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD) por estudos realizados por HansAsperger, hoje já considerada como uma patologia Síndrome de Asperger (AS).

O fato de entender melhor o comportamento e características de pessoas com essa síndrome, que muitas vezes confundida e sem ser notada pelos familiares no início de vida para ter um tratamento adequado. Na maioria são notadas quando começa freqüentar a escola.

A dificuldade maior das pessoas com esta síndrome é a interação social tendo também outros comportamentos e atitudes citados em nossa pesquisa e garantir esses alunos vai muito além de suas diferenças em relacionar com o mundo à sua volta.

Diante dessa diversidade de alunos inseridos na escola a formação do docente é fundamental nas ações voltadas a inclusão e progressos e também como instituições dará os recursos necessários para o atendimento de todos sendo:

- Todas as crianças têm direito à educação e deve-se dar a elas oportunidades de alcançar e manter um nível aceitável de conhecimentos;
- Cada criança têm características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que são próprias;
- Os sistemas de ensino devem ser organizados e os programas aplicados de tenham em conta todas as diferentes características; (Declaração de Salamanca,1994)

Referencias Bibliográficas

CAMARGO JR, WALTER Síndrome de Asperger e outros transtornos do Espectro do Autismo de Alto funcionamento: da avaliação ao tratamento, ALTERCAMARGOS JR. (ct. Al)- Belo Horizonte: Artesã Editora ltda,2013. Páginas 25,87 e 125.

Detecção e Estratégias de ajuda – grupo Cultural. Dificuldades de Aprendizagem- Manual de orientação para pais e professores. Edição 2014.

Estatuto da criança e do adolescente lei8069/90 de 13/07/1990 Artigo 16 páginas 41.

Fávero, Eugênia Augusta, Direitos das pessoas com Deficiência, 342 pág., Ed. WVA.

Revista escola.abril.com.br/formação/leis-Diversidade-424523-shtml.

Klin A. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. Revista Brasileira Psiquiatria. 2006;28 (supl1): S3-S11.

Htt://www.scielo.br/pdf/rsbf/v13n3/a15v13n3.pdf

htt://www.minhavida.com.br/saúde/temas/síndrome de Asperger

htt://Revista escola.com.br/inclusão/educação especial/síndrome de asperger.625099.shtm.lyoutube.br

MANTOAN, MARIA TERESA EGLÉR Inclusão, Escolar: pontos e contrapontos/ MARIA

TERESA EGLÉR MANTOAN, ROSANGELA GAVIOLI PRIETO. VÁLERIA AMORIM ARANTES organizadora - São Paulo: Summus;2006 - pontos e contra pontos.

Organização Mundial da Saúde. Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde: CID10.10ª.ed.São Paulo:Edusp;1998

Revista Social Brasil Fonoaudiol. 2008; 13(3):296-9

S.M.E. Programa Mais Educação São Paulo {subsídios para a implementação} S.Paulo- 2014p.13.

Revista do Professor ISSN1518-1839 JULHO a setembro de 2010 – ano xxvl – n103 páginas 5,6,7

TEIXEIRA GUSTAVO– Manual dos Transtornos escolares / Gustavo Teixeira 1-edição Rio de Janeiro, 2013 Editora Record.

Secretária Educação Especial / MEC Edição Especial. Revista da Educação Especial páginas 14-15. Inclusão: R. Educação Especial, Brasileira, V 4,-1, páginas 7-17, janeiro – julho.2008 páginas 16-17-18 -32.

WWW. Prefeitura. SP. Gov.br/SME/ Revista magistério páginas 6 à13 São Paulo(SP) Secretaria Municipal de Educação. Curso para Professores e Equipe Escolar: Programa inclui – Projeto Rede/ Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME, 2012 96p.:il.

Páginas 9 e 62.

Revista Nova Escola Edição Especial N-11 outubro 2006.

A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NAS ESCOLAS

MARIA IZABEL DA PENHA CORTIZIO

RESUMO

O presente artigo visa analisar a relação estabelecida entre currículo e as teorias curriculares nas escolas. O currículo é um percurso da organização de conteúdos nas escolas para favorecer o processo de ensino. Na área educacional, o currículo possui um papel importante de adaptar as necessidades de cada realidade. As transformações da sociedade precisam da mobilidade da organização curricular. É uma referência para a formação de cidadãos críticos e conscientes de suas realidades. Os planos de ensino deverão estar norteados pela documentação legal do Ministério da Educação. Esses fatores são fundamentais para a garantia da autonomia de todo o território nacional. A experiência da rede Municipal da Educação de São Paulo, o Currículo da Cidade, foi relatada como um modelo elaborado com a participação efetiva dos educadores. Elaborou-se um artigo de revisão bibliográfica e uma pesquisa descritiva. Apontou-se como considerações finais a relevância social da temática para contribuir no processo de ensino e formação integral de todos os estudantes.

Palavras-chaves: Currículo; Escola; Sociedade; Estudantes.

ABSTRACT

This article aims to analyze the relationship established between curriculum and curricular theories in schools. The curriculum is a path for organizing content in schools to favor the teaching process. In the educational area, the curriculum has an important role in adapting to the needs of each reality. Transformations in society require mobility in curricular organization. It is a reference for the formation of critical citizens who are aware of their realities. Teaching plans must be guided by the legal documentation of the Ministry of Education. These factors are fundamental to guaranteeing the autonomy of the entire national territory. The experience of the São Paulo Municipal Education Network, the City Curriculum, was reported as a model created with the effective participation of educators. A bibliographic review article and descriptive research were prepared. The final considerations were the social relevance of the theme to contribute to the teaching process and comprehensive training of all students.

Keywords: Curriculum; School; Society; Students.

INTRODUÇÃO

O presente estudo apresenta o currículo e as suas modificações desde 1920 até os dias atuais. Muitos estudiosos contribuíram com as teorias curriculares. Para contextualizar historicamente demonstrou-se os principais aspectos da Teoria Tradicional, Crítica e PósCrítica. Avaliou-se a influência e a interrelação dos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos na constituição e elaboração dos objetivos educacionais. Dessa forma, o currículo pode ser caracterizado como um instrumento orientador das práticas em salas de aulas.

O currículo se torna uma ferramenta norteadora das práticas pedagógicas. Deve-se formatar o currículo com documentos legais, em que a partir dos mesmos se estabelece uma base nacional para se trabalhar nas escolas de todo o país. Para isso, é necessário que os planos de ensino sejam subsidiados por documentações legais determinadas pelo Ministério da Educação, para que seja garantia autonomia e avaliação de suas propostas em todo o território nacional.

Na área educacional, a organização curricular possui um papel fundamental de adaptar as demandas necessárias de cada realidade. O currículo é um alicerce para a elaboração de um novo projeto de escola, pois deve estar sempre em movimento devido as transformações da sociedade. Sendo referência para a formação de cidadãos críticos e conscientes da realidade circundante.

Estabeleceu-se como objetivo geral desse estudo: analisar a relação estabelecida entre currículo e as teorias curriculares nas escolas. Quanto aos objetivos específicos foram: identificar como as teorias curriculares contribuíram para a transformação do currículo; compreender a importância do currículo na construção de identidades na sociedade atual para a construção de um projeto de nova escola e conhecer a proposta curricular da rede Municipal de Educação de São Paulo por meio do documento Currículo da Cidade.

O caminho metodológico realizado por esse artigo de revisão bibliográfica levantouse como hipótese: o estudo sobre currículo e os impactos da sua construção no espaço escolar norteia as práticas pedagógicas. Ainda mais, permite reconhecer as influências na formação dos estudantes trazendo possibilidades de transformação das relações de poder presentes na sociedade. Dessa maneira, pelo levantamento de dados organizou-se uma pesquisa descritiva na qual ampliou o escopo da investigação do fenômeno.

A trajetória para organizar esse trabalho, inicialmente, refletiu-se sobre as teorias curriculares, Tradicional, Crítica e Pós-Crítica. Em seguida, apontou-se os instrumentos necessários para a organização curricular ser o cerne da construção de um projeto de uma nova escola. Por último, apresentou-se a proposta curricular da rede Municipal de Educação de São Paulo, o Currículo da Cidade, como referência de uma experiência bem-sucedida na área educacional.

DESENVOLVIMENTO

O currículo: uma revisão de conceitos e de concepções O termo "curriculum", origina-se do latim "currere" e tem o significado de curso ou caminho. O currículo é uma temática fundamental para ser discutida na área de educação. Inicialmente, era um conjunto de disciplinas (BASTOS, 2013), com o decorrer dos estudos foi se transformando em uma ferramenta para auxiliar a organização curricular das escolas.

Moreira e Silva (2005, p.8) apontam que currículo é "um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social [...]".

O currículo envolve aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos presentes na sociedade e que ajudam na construção dos indivíduos, ou seja, o ser humano é sujeito para construir seu conhecimento a partir das relações com o ambiente em que vive e se relaciona com os outros. Pode-se associar que os conhecimentos adquiridos se modificam ao modo que aumenta a percepção sobre as informações recebidas diariamente no espaço educacional ou fora dele.

As primeiras indagações sobre currículo surgiram com o pensador Bobbit em 1918, dedicou sua carreia sobre esse assunto. Pertenceu a corrente de estudiosos que buscava a eficiência. Utilizou-se da palavra objetivo como referência em sua obra. A concepção desse autor era de que o estudante deveria aprender conteúdos que fossem úteis para sua vida.

Portanto, a escola não teria funcionalidade de transformação da sociedade, mas uma agência de controle social, fundamentada nas bases teóricas do Taylorismo.

O autor acima citado retrata (BOBBIT, 2005), que, historicamente, no início do século XX, os Estados Unidos da América cresciam a economia e o polo industrial do sistema capitalista. As escolas eram construídas em uma nova concepção sistema educativo, pois atendia aos anseios populares e aos problemas enfrentados na educação naquele momento, ou seja, a preparação de indivíduo para sociedade industrial. Sob esta perspectiva, o currículo era visto como uma questão de poder. Em uma sociedade o indivíduo é formado para atuar em determinada área do conhecimento, que à sociedade capitalista necessita para atender as demandas sociais existentes.

Dessa forma, no enfoque de Bobbit (2005), "o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosamente e rigorosamente especificados e medidos". O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica, e os estudantes devem ser processados como um produto fabril, esse pensador criou uma noção particular de "currículo" (SILVA, 2010, p.12-13).

De acordo com a perspectiva tradicional de currículo, a tradição é o que determina como tudo funciona dentro de uma sociedade, o conhecimento é estático e imutável não sofre influência do ambiente em que as pessoas vivem. A sociedade deveria manter a ordem por meio do "status quo" (estado natural das coisas) e tudo continuaria do mesmo jeito.

A escola nessa perspectiva funcionava como uma empresa comercial ou industrial. O sistema educacional era visto por Bobbitt (2005) como uma referência para obter resultados, o estabelecimento de métodos para mensurar os objetivos alcançados. Desse modo, esses objetivos deveriam estar articulados com as habilidades necessárias para o exercício profissional do estudante em um tempo futuro (SILVA, 2010).

A Teoria Tradicional do currículo era uma meta criada para aquele período continuar a ser como antes, tudo para manter o status quo da época. Visava como meta preparar os estudantes na aquisição de habilidades intelectuais por meio das práticas educativas de memorização. Como foi abordado acima se originou no Estados Unidos com princípios de Taylor, um sistema educacional modulado como uma organização administrativa empresarial (MOREIRA, 1990).

Percebe-se que em uma visão tradicional o currículo era concebido como o elenco das disciplinas ou matérias oferecidas pela escola, ou seja, a grade curricular. Conforme Silva (2010), o currículo está diretamente relacionado aos objetivos, procedimentos e métodos para avaliar os resultados de forma mensuradas.

De acordo com Moreira (1990), a partir de 1960, a Teoria Crítica, começa a se consolidar pela Europa e França e traz marcas deste movimento para o mundo todo, esta teoria trazia características contra a imposição do governo em relação ao status quo das sociedades e consequentemente afeta a educação e o currículo vigente. As indaga-

ções que vinham da

Europa eram relacionadas em relação as organizações da sociedade e da escola. Indagavam, por exemplo, a respeito do modelo tradicional, alertando que este não deveria ser seguido; além de que nada do que estava estabelecido era perfeito e deveria ser modificado; assim como o status quo seria o responsável pelas desigualdades sociais e injustiças.

Neste modelo de sociedade, a escola funcionava como um mecanismo de reprodução, em que provocava a partir de suas ações diferenças avassaladoras e conteúdos desvinculados do cotidiano dos estudantes. O conceito de hierarquias e respeito eram sinônimos de obediência. Dessa forma, se oferecia a educação de qualidade para os ricos e de péssima qualidade aos pobres, limitava a capacidade de pensar dos estudantes (MOREIRA, 1999;~~).

De acordo com a Teoria Crítica, a transformação é essencial para que a sociedade se liberte desde modelo ultrapassado de manutenção de poder e massificação de indivíduos, possibilitando que os indivíduos e sociedade adaptem- se as transformações que vem de fora para dentro das instituições de ensino e da sociedade que se organizava de uma nova forma a partir daquele momento (MOREIRA, 1990).

Para Moreira (1990), a Teoria Crítica possibilitou avanços consideráveis para sociedade e para escola da época, porque, ao terem contato com essas novas perspectivas, os indivíduos tiveram sua subjetividade respeitada e construíram uma nova identidade, baseada em princípios emancipatórios, que os levariam rumo a novas conquistas e possibilidades a partir de uma educação e currículo que condizia com a realidade. Pois, argumentava que nenhuma teoria é neutra, e sim baseada em relações de poder. Desse modo, o currículo em formato de rol de disciplinas e conteúdos reproduzia a desigualdade social. O fracasso escolar era presente em todas as escolas e muitos estudantes saiam da escola sem aprender a ler e escrever.

Dessa forma, a Teoria Crítica desenvolve conceitos que permitem compreender o que o currículo faz na vida dos indivíduos, criando regras a serem seguidas pelo grupo ou sociedade, que o vivenciam em sua teoria e prática. O espaço educacional é o local em que se percebe a reprodução mais ampla da cultura dominante, com maior prestígio. Desse modo, apenas um pequeno grupo de indivíduos reconhece que os conteúdos transmitidos sempre contemplam o que é diferente de sua própria cultura (MOREIRA, 1990).

De acordo com Bourdieu (2005), a compreensão que se tem sobre currículo na sociedade é a do Capital Cultural, em que o resultado que o sujeito traz com a relação com elementos da cultura dominante nada mais é que uma reprodução de um modelo, que exclui quem não possui contato com elementos dessa cultura. Assim sendo, apresenta uma nova perspectiva em relação à vida em sociedade. Segundo seus pressupostos todos deveriam ter as mesmas condições e o acesso à cultura que cada indivíduo não teve em seu meio familiar, que seriam, portanto, ofertados pela escola e a sociedade.

Neste aspecto Bourdieu (2005, p. 53) ressalta que a escola reproduz as desigualdades presentes na sociedade. Quando se considera seriamente as desigualdades sociais condicionadas pela escola e a cultura, deve-se concluir “que a equidade formal à qual obedece ao sistema escolar é injusta de fato”.

Outro representante da Teoria Crítica, Apple (1982), aponta que as relações de poder são mecanismos de ordem e tendem a manter o status quo das coisas nas sociedades e cabe a escola modificar esta visão presente nas sociedades. A cultura presente na sociedade é hegemônica, ou seja, um grupo domina o outro a partir das relações de poder que ocorrem a todo momento. Dentro dessas relações, ocorre a origem de um pensamento baseado nos seguintes princípios: a hegemonia social junto com a econômica gera a hegemonia cultural, que causa inúmeras diferenças no modo como as escolas organizam suas propostas curriculares.

A partir das concepções desse autor, Apple (1982, p. 34), difundiu-se uma nova maneira

de pensar o currículo, em que as perguntas sobre: o porquê se ensina determinado conhecimento, o “para que?” e “para quem?”, começaram a ser questionadas nas sociedades, provocando uma mudança significativa na organização dos currículos a partir daquele momento. Dessa maneira, para esse autor o currículo é um reprodutor de ideologias, ao se observar as regularidades da vida escolar, verifica-se o controle social e a ideologia concebida no cotidiano. Assim sendo, o autor distingue três aspectos fundamentais para ser apontados: como as regularidades diárias básicas contribuem para o aprendizado pelos estudantes das ideologias hegemônicas; como as formas específicas de conhecimento curricular refletem, no passado e no presente, essas configurações ideológicas de interesses dominantes em dada sociedade; como vitais ideologias refletem nas perspectivas fundamentais dos educadores para ordenar, guiar e conferir significado à sua própria atividade.

A escola é vista como uma esfera pública democrática, o professor promove esta transformação ao unir reflexão e ação,

ao transformar a prática e o que se aprende. Giroux (1943-2008), outro representante da teoria crítica, afirmava a importância de pensamento conjunto para encontrar outras possibilidades de pensamento, em que diferentes vozes não serão caladas, mas sim ouvidas para interpretar o mundo e modificá-lo. "Giroux sugere que existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle". Desse modo, a pedagogia e o currículo devem ser organizados pela sociedade não como dominação e nem como controle (SILVA, 2010, p. 25).

Já, as Teorias Pós-Críticas trazem o debate sobre o currículo e a desigualdade social, feminismo, gênero e outros aspectos fundamentais para ser observado no espaço escolar. Segundo Freire e Vieira (2019), as Teorias Pós-Críticas trazem a problematização do progresso cultural e a hegemonia de alguns grupos étnicos e econômicos. Defendem a diversidade humana e pluralidade cultural, norteando uma nova visão de currículo em que há o diálogo com as categorias de identidade, alteridade e diferença.

O currículo, nessa última teoria, será elaborado para a formação integral humana, em que o desenvolvimento da capacidade de observar por meio o lugar social do outro, além de compreender e respeitar as diferenças étnicas, culturais, sexuais etc. As Teorias Pós-Críticas modificaram e ampliaram toda a conceituação de currículo desenvolvida ao longo do século XX, demarcaram que o poder não é algo centralizado e oferecido pelo Estado. Pressupostos oriundos das discussões de Foucault na Microfísica do Poder e outras obras que trouxeram esse debate. Essa teoria defende que o poder não é algo fixo e dominado por determinado grupo, pessoa ou instituição. Entende-se que "o poder está espalhado por toda a rede social" (SILVA, 2010, p.148).

Freire e Viera (2019, p. 7) apontam como o currículo poderá materializar "formas de opressão, por isso sua problematização é fundamental à práxis pedagógica, pois revela o apagamento dos sujeitos historicamente marginalizados no processo educacional, tais como: as pessoas com deficiências, negros, indígenas, lgbts, dentre outros". Desse modo, salientase a relevância social das Unidades Escolares projetarem um currículo com suas próprias necessidades.

O CURRÍCULO E A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO PROJETO DE ESCOLA

O currículo é algo que norteia as práticas educacionais nas instituições de ensino em âmbito nacional, recebe influências de fora para dentro das escolas e transforma as relações de poder presentes nas sociedades. Portanto, o currículo assume um papel importante no campo educacional, pois a instituição escolar deverá organizá-lo e adaptá-lo às suas necessidades educacionais. Ainda mais, deve-se considerar as características específicas da comunidade escolar como aspectos culturais, sociais e políticos. O currículo, dessa forma, é o cerne para a construção de um novo projeto de escola.

Essas transformações, além de suas implicações sobre o currículo, quando presentes no espaço escolar, norteiam as ações relacionadas à construção e à formação do sujeito. O currículo é um facilitador no processo educacional das sociedades, está totalmente vinculado com as práticas vivenciadas pelos educadores no espaço educacional (YOUNG, 2014).

Desse modo, o currículo deve estar sempre em movimento, uma vez que a sociedade está em constante transformação. Neste aspecto, a escola possui uma função muito importante, que é a formação de um cidadão crítico e consciente na sociedade circundante. Para isso, é necessário implementar propostas curriculares capazes de transformar os conteúdos aplicados durante as aulas, em instrumentos de construção de conhecimentos significativos para vida dos estudantes, que constroem suas trajetórias de vida no espaço educacional.

De acordo com Masetto (1994), a escola na atualidade amplia a visão de currículo, pois além das informações e das habilidades e atitudes necessárias para a formação, faz-se estimular o desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, físico, social e profissional dos estudantes. O desenvolvimento do ser humana precisa de uma proposta curricular que traga um conjunto de experiências em diversas ordens para que as áreas de conhecimentos levem a uma aprendizagem significativa.

A concepção de currículo apresentada atualmente sofreu transformações, porque para acompanhar o que ocorre diariamente nos espaços educativos é necessário que esta concepção de currículo seja modificada. Ao se modificar e assumir uma característica voltada à cultura de uma sociedade, poderá permear os processos curriculares vivenciados hoje e ajudar na construção de identidades individuais e coletivas.

Desta maneira, o currículo assume outras características como aponta Moreira e Silva (1995, p.7-8): "em uma perspectiva mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social". Dessa maneira, o currículo traz em seu bojo as relações de poder e diversas concepções de mundo e de homem, vinculados ao processo histórico da humanidade.

Desse modo, todas as experiências e atividades planejadas pela escola deverão ser trabalhadas integradamente junto ao processo de aprendizagem. Entretanto, Masetto (1994,

p. 65) aponta "que toda organização curricular ou todo o currículo contém, mesmo que de forma subjacente, um conjunto de crenças e valores, uma filosofia de educação, um projeto de homem e de sociedade". Na figura 1, apresenta alguns fatores e sentimentos que envolvem o estudante na organização de um currículo no espaço escolar.

FIGURA 1 - A ESCOLA E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR



FONTE: MASETTO, 1994, p.65

As concepções de homem e de mundo são articuladas nos objetivos dos conteúdos para a formação da cidadania, portanto, "todo currículo tem um caráter ideológico" (MASETO, 1994, p.65). Em um enfoque curricular de reconstrução social, o ponto principal é o desenvolvimento do estudante para a vida em sociedade.

A construção do currículo é de fora para dentro dos espaços educacionais, já que as representações que ocorrem na sociedade, refletem automaticamente na construção do currículo. No cenário educacional, o currículo estabelece-se a partir da construção do Projeto Político Pedagógico, em que a sua base definida pelo Governo Federal não pode ser alterada, mas as ações a serem realizadas pelos educadores por meio de seus planejamentos escolares podem adaptar-se à realidade em que a instituição de ensino está inserida.

Verifica-se a importância do currículo escolar, pois ele reúne as áreas de conhecimentos e os conteúdos a serem implantados e cumpridos por todas as escolas. Assim, estabelece os objetivos de aprendizagem em todas as modalidades de ensino, além de oferecer uma sequência lógica na construção de conhecimento, uma carga horária, metodologia e instrumentos de avaliação para orientação dos professores.

Em 2017, o Ministério da Educação lança um documento Base Nacional Comum Curricular -BNCC (BRASIL, 2017), em que estabelece um currículo para todo o país. Esse documento é normativo e já entrou em rigor nas escolas. O objetivo é a formação integral dos estudantes, via o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos fundamentais para o século XXI. Traz como proposta o incentivo a modernização dos recursos para serem usados nas ações educativas.

Essa documentação é legal, mas oferece a autonomia para escolas elaborem seu Projeto Político Pedagógico de acordo com a realidade considerando o contexto da escola, ao incluir as particularidades culturais e sociais que os estudantes necessitam para aprender em cada região do Brasil. Tais documentações servem de base para nortear os planos de ensino dos professores das escolas (BRASIL, 2017).

De acordo com Moreira e Silva (1997), a importância do currículo está estritamente relacionada a possibilidade de, por meio dele, o indivíduo poder construir sua identidade e subjetividade como aspecto essencial para sua construção na sociedade. O currículo relaciona-se às ações desenvolvidas dentro e fora do ambiente escolar. É também um artefato sociocultural por ser considerado uma produção social, histórica e cultural sendo interpretado como um resultado obtido a partir dessa interação.

Sacristán (2000, p.17) aponta que as finalidades implícita ou explicitamente relacionadas ao espaço escolar de socialização, de formação e integração social estão interligadas aos objetivos que "orientam todo o currículo na seleção de componentes do mesmo, desembocam numa divisão especialmente ponderada entre diferentes parcelas curriculares e nas próprias atividades metodológicas às quais dá lugar" [...].

Desse modo, os problemas sobre currículo estão articulados diretamente as funções da escola como uma instituição. A escola ao construir o seu Projeto Político Pedagógico deve estar atenta a quais elementos serão utilizados na construção de seu currículo e contemplar aspectos da cultura que presencia diariamente, como diversidade e territórios, dessa maneira, o currículo criado possui uma identidade dentro do grupo social a que pertence (SACRISTÁN, 2000).

O currículo é uma prática social discursiva e não discursiva que se corporifica em saberes, normas, prescrições, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser do sujeito (CORAZZA, 2004). Assim, o currículo é o responsável por fazer e

construir identidades dos grupos presentes nas mais variadas sociedades brasileiras de acordo com o tempo histórico, social e cultural de seus habitantes.

De acordo com Moreira e Candau (2003), a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença, na sua prática tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização nas práticas educativas. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio para enfrentar.

Os currículos seguem orientações criadas pelo Ministério da Educação (MEC) que servem de base para educação nacional e que se adaptam as especificidades das diferentes regiões brasileiras, de acordo com a Lei n.8.069 de 13/07/1990 (BRASIL, 1990), mais conhecida como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) assegura e garante as crianças e os adolescentes em seu processo educativo mecanismos que devem ser respeitados e valorizados na construção de seus conhecimentos.

O currículo assume outra característica, em visão libertadora, de acordo com Freire (2001, p. 123), "a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que ela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola". Assim, a escola é espaço democrático, o conteúdo é tão necessário como a forma de pensar. O conteúdo programático deverá nascer do diálogo dos estudantes com os educadores para refletir "seus anseios e esperanças".

UMA EXPERIÊNCIA DE CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULO: CURRÍCULO DA CIDADE ESTRUTURADO NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

O Currículo da Cidade foi criado na rede municipal de Educação de São Paulo, em 2017, alinhado as diretrizes nacionais da BNCC. Os princípios norteadores desse documento são a Educação Inclusiva, a Equidade e a Educação Integral. Esse material contém Matriz de Saberes, alicerçados nos princípios Éticos, Políticos e Estéticos, servindo na orientação para o exercício da cidadania responsável para a construção de uma sociedade mais igualitária, justa, democrática e solidária. Com o compromisso pactuados na Agenda 2030 de atingir os objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS (SÃO PAULO, 2024).

Todos os profissionais de educação receberam os respectivos documentos do Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2017) na sua modalidade de ensino. Esse material foi elaborado por meio de um trabalho dialógico e colaborativo das experiências e práticas educativas desenvolvidas dentro da Rede Municipal de Educação de São Paulo. Os educadores tiveram oportunidade analisar e discutir sobre a sua formatação final.

Desse modo, o Currículo da Cidade é resultado das discussões e objetivos fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes, com pressupostos de uma política de equidades à educação inclusiva. Visando garantir a aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes, respeitando, dessa forma, a realidade socioeconômica, cultural, étnico-racial e geográfica (SÃO PAULO, 2017).

Em síntese, o propósito do Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2017) é orientar as práticas pedagógicas no espaço da sala de aula da rede Municipal da Educação de São Paulo. Oferecendo aos professores Orientações Didáticas e de Materiais Didáticos, que auxiliam nas discussões sobre currículo e oferece o apoio nas atividades diárias com os estudantes no documento e na plataforma virtual. Esse documento está em constante atualização e foi direcionado as diferentes regiões e territórios da cidade. Destaca-se também a formação continuada dos profissionais de Educação para atingir um salto qualitativo na aprendizagem dos estudantes oferecida de diversos âmbitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verifica-se que o estudo sobre as Teorias Curriculares contribui para uma compreensão mais aprofundada sobre currículo e possibilita a observação de como foi realizado no tempo e no espaço. Estas teorias acompanharam as transformações ocorridas no contexto pedagógico, facilitaram o ensino e a aprendizagem. Transformaram-se em concepções que nortearam os princípios ideológicos e de poder mantidos nas relações ainda presentes na sociedade.

Explanou-se a importância da construção de uma organização curricular para construir um novo projeto de escola. O currículo é o cerne para elaboração de uma proposta pedagógica calcada à adaptação das necessidades educacionais, pois norteia a formação de todos os estudantes no processo de ensino aprendizagem. As atividades curriculares na ação educativa sempre estão em movimento devido às sociedades estarem em constantes transformações.

Ao trazer a experiência do Currículo da Cidade da rede Municipal de Educação de São Paulo, o presente estudo demonstrou como uma organização curricular poderá ser dialogada e debatida com os atores que pertencem ao espaço escolar. Reconhecendo, dessa forma, a importância da inclusão, da equidade e da oferta de uma educação para todos, sustentada em um compromisso com o Desenvolvimento Sustentável. Considera-se a interação desses fatores com

as práticas pedagógicas trabalhadas com os estudantes, de modo a que se respeite a realidade socioeconômica, cultural, étnico racial e geográfica.

A importância de tratar dessa temática nesse estudo foi contribuir para uma compreensão sobre como o currículo é significativo na formação dos indivíduos e que vai além da manutenção das relações de poder presentes na sociedade, assumindo características necessárias para construção de indivíduos críticos e atuantes. Destaca-se ainda a necessidade de apontar uma gama de aspectos que envolvem a organização curricular nas escolas como um assunto extenso e complexo, o que possibilitará a abertura de um espaço para novos estudos e pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. W. Ideologia e Currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BASTOS, Marcelo de Andrade. Considerações sobre o conceito de currículo e seu papel na Universidade. XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em educação. 2013. Disponível em: http:// puc.sp.br. Acesso: 05 jan. 2024.

BOBBIT, John Franklin. O currículo. Lisboa: Didactica, 2005.

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI. Afrânio (orgs). Escritos de educação. Petrópolis, Vozes, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

BRASIL. Lei n. 8069. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e das outras procedências. Disponível em: htpp//planalto.gov.br. Acesso em: 02 jan. 2024. CORAZZA, S.M. O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em Educação. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREIRE, Maria Geiza Ferreira; Vieira, Demóstenes Dantas. Reflexões sobre o currículo: das teorias tradicionais à pós-crítica. VI Congresso Nacional de Educação. CONEDU. 2019.Disponível em:

http//editorarealize.com.br.anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA2_/D1859260 92019205143.pdf. Acesso: 05 jan. 2024.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. Pedagogia dos sonhos possíveis. 3 ed. São Paulo: Unesp,2001.

MASETTO, Marcos. Didática – aula como centro. São Paulo: FTD, 1994 (coleção Aprender e Ensinar).

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz, Tadeu (Org.). Currículo, cultura e sociedade. 2. ed. São Paulo: Cortez,1995.

MOREIRA (org.) Antônio Flávio Barbosa. Currículo: Políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículos e Programas no Brasil. Campinas: Papirus,1990.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. Brasileira de Educação, n. 23, p. 156-168, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). Currículo, cultura e sociedade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal da Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade Educação Infantil. São Paulo:SME/COPED, 2017. SÃO PAULO. Currículo da Cidade. Disponível em:curriculo.sme.prefeitura.sp.gov.br. Acesso: 05 jan. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: Uma introdução às Teorias do Currículo.

3.ed. São Paulo:Autêntica,2010.

YOUNG, Michael. Teoria do Currículo: o que é e por que é importante. Tradução Leda Beck. 2014.Disponível em: http://scielo-br/j/ca/4fCwLLQy4CknWHN-CmhVh4 Qd/?format=pt. Acesso: 06 jan. 2024.

AS TÉCNICAS ARTÍSTICAS E SUAS INTERFERÊNCIAS NO COTIDIANO ESCOLAR E COMO FORMA DE TERAPIA

MARILENE DE SOUZA OSIRO

RESUMO

Quando se trata de fazer algo, existem muitas maneiras de alcançar o mesmo resultado. Sabe-se que para se alcançar resultados diferentes, pode-se usar uma grande variedade de métodos, ou técnicas. As técnicas artísticas são utilizadas para que a pessoa que vai criar a obra possa encará-la de forma pessoal, transmitindo sentimentos, significados ou mensagens à sua maneira. Uns preferem a cor azul, outros o vermelho, e com as diferentes técnicas pode-se fazer dessas cores peça chave no resultado final. Nesse sentido, existem técnicas que permitem transmitir uma mensagem suave, outras um pouco mais abruptas. Na prossecução deste propósito, recomendase que a formação de professores em arte, se resuma à prática de gabinete de desenho, pintura e modelagem, entre outras possibilidades artísticas, para que o professor promova com este tipo de exercício, não só pleno desenvolvimento das potencialidades da educação infantil e do pensamento divergente ou intuitivo, que por sua vez permitirá uma solução eficaz e rápida para os problemas emergentes e, por outro lado, dada a natureza desinibidora da prática artística, contribuirá para a realização de um autêntico e ser harmonioso.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Pensamento; Potencialidades.

INTRODUÇÃO

Tradicionalmente, e até o século XIX, os ensinamentos artísticos eram chamados de desenho. Se no início tratavam de disciplinas muito específicas, como desenho artístico, anatomia e cor, hoje abrangem um grande número de atividades relacionadas às artes visuais.

Mas ao longo da história essa consideração do desenho como obra final nem sempre foi reconhecida e o desenho era uma arte menor, que servia de suporte para outras disciplinas, era apenas parte do processo de desenvolvimento de uma obra maior.

O processo de ensino aprendizagem, de acordo com Gruman pode:

Dar sentido à experiência, ao estar no mundo, representa-la através de símbolos e orientar os indivíduos uns em relação aos outros os dotando de máscaras sociais, de identidade também é características daquilo que entendemos por arte. Ela é cognição através dos sentidos. É uma área do conhecimento que opera com a organização imaginativa do sujeito e a partir da experiência universal da humanidade e das experiências particulares de cada um, resguardados os princípios da unidade na diversidade, da harmonia na heterogeneidade e do equilíbrio nas diferenças (PEREIRA, 1998) consolidando-se como fator de humanização, de socialização e de fortalecimento de identidade cultural. (GRUMAN, 2010)

A palavra arte significa "a expressão ou aplicação da habilidade criativa e imaginação humana, normalmente em uma forma visual como pintura ou escultura, produzindo obras para serem apreciadas principalmente por sua beleza ou poder emocional".

A arteterapia usa a arte como meio de expressão pessoal para comunicar sentimentos, em vez de ter como objetivo produtos finais esteticamente agradáveis a serem julgados segundo padrões externos. Esse meio de expressão é acessível a todos, não apenas aos que tem talentos artísticos. (LIEBMANN, 1994, p. 18).

Além da pintura e escultura mencionadas, a arte pode assumir a forma de fotografia, dobrar papel ou desenho e ajuda as pessoas a engajarem o lado de seu cérebro que é frequentemente usado para expressão artística - o lado direito.

Para Jung o símbolo é sempre polissêmico, portador de sentido e transformador da psique. Jung recomenda o andar em torno dos símbolos o circumbulatio sem reduzi-lo por interpretação. A arteterapia que se utiliza técnicas expressivas para a amplificação (desenho, modelagem, pintura, dramatização, caixa de areia, entre outras), leva a esse movimento e circunscrever o símbolo sem interpretá-lo, sem reduzi-lo, ao contrário, amplificando-o. (DINIZ apud VALLADARES,2003, p. 57)

A arte-terapia provou ser uma forma de tratamento bem-sucedida para alunos de educação especial e crianças com outros problemas comportamentais, emocionais ou psicológicos. Esse tipo de terapia pode ser considerado um serviço psicoterápico. Ele permite que as crianças se expressem de maneiras não verbais por meio do uso de ferramentas e materiais de arte. Essa forma de expressão pode dizer muitas coisas a um conselheiro. Na verdade, é uma forma de a criança comunicar coisas que ela simplesmente não consegue dizer com palavras.

A manifestação artística não está estritamente ligada a técnicas, precisão ou imitação da natureza, mas sim à criatividade, àquilo que surge de dentro e também de fora, influências do ambiente e do que nos afeta.

De acordo com Dewey (2010), não é possível separar razão e experiência, teoria e prática, ser humano e natureza, pois o mundo é indivisível, o ser humano faz parte do mundo, não está isolado, e a arte também expressa essa unicidade. O autor acredita que a arte integra os propósitos e valores da vida, surgindo dos processos de interação entre o organismo e o ambiente, resultando em experiências. Experiências ativas e dinâmicas, uma vez que toda criatura viva recebe e exerce influência sobre o ambiente.

Acreditando que a educação deve despertar nos indivíduos interesse pelas questões sociais e culturais que são inerentes ao espírito humano, possibilitando assim a ocorrência de mudanças sociais, as experiências artísticas se configuram como grandes aliadas do processo educacional.

Pesquisas recentes sobre a criança colocam-na no centro da ação educativa, e cabe ao professor prestar atenção à voz, ao texto, às proposições poéticas e reflexivas de cada aluno e de sua jornada criativa. O papel do professor é ensinar a criar, apreciar, refletir e compreender o contexto social e histórico da arte.

O Currículo da Cidade - Educação Infantil (2019), que orienta os planejamentos e as práticas dos professores da rede municipal de ensino em São Paulo, tem como princípio o desenvolvimento da sensibilidade em conjunto com a racionalidade, enriquecendo diversas formas de expressão e valorizando culturas como construtoras de identidade. A natureza do trabalho docente é criativa e, nessa concepção, a infância é vista como produtora de cultura, estabelecendo assim uma prática essencialmente criativa. Konder (1992) define essa prática como:

[...] a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejandoos com a prática (KONDER, 1992, p. 115).

Entende-se, dessa forma, que a transformação de perspectiva em relação à arte e sua incorporação nas instituições educacionais não se resume apenas à imposição legal, mas também requer empenho, capacitação e conscientização dos profissionais da educação.

AS TECNOLOGIAS COMO ALIADAS NO ENSINO DAS ARTES

Utilizar a tecnologia, a internet e as mídias digitais como ferramentas de apoio no ensino de Artes Visuais é um passo lógico para expandir o ensino de arte além das salas de aula. No entanto, a tecnologia não deve ser vista apenas como mais um meio de apreciar a arte - por exemplo, não é considerado um método educacional navegar por sites que simplesmente disponibilizam conteúdos de livros e apostilas de forma digital. Ou seja, não deve ser visto como um diferencial se não utiliza todos os recursos oferecidos pela tecnologia e apenas replica o conteúdo dos livros. Nesse sentido, seria muito mais prático manter o conteúdo impresso. É importante focar nos diversos recursos fornecidos através das plataformas digitais, pois são eles que tornaram a tecnologia tão atraente aos olhos curiosos dos alunos.

É inegável que a tecnologia está transformando o ambiente em que vivemos e, consequentemente, transformando as técnicas de ensino. A informação nunca esteve tão acessível; na palma da mão, com um dispositivo conectado à internet, podemos acessar qualquer informação em qualquer parte do mundo. Isso criou uma grande convergência de informações. Um aluno consegue esclarecer suas dúvidas sobre uma tarefa de casa com a ajuda da tecnologia em questão de segundos. O lado preocupante disso é que, muitas vezes, o aluno não se dará ao trabalho de aprender e copiará o conteúdo na íntegra do que leu na internet - hoje existem ferramentas que auxiliam o professor na verificação desses possíveis plágios (exemplo: plagium.com, plagiarisma.net, copyscape.com, duplichecker.com, entre outros).

Vale ressaltar também que o computador, a internet e outros dispositivos tecnológicos, como o celular e a câmera digital, já fazem parte do cotidiano de grande parte dos alunos. No entanto, mesmo diante desta realidade, as tecnologias de informação e comunicação parecem distantes da prática educacional. A arte contemporânea, bem como as tecnologias digitais, mais especificamente o computador e a internet, mostram-se tímidas, ou mesmo, inexistentes, dentro das propostas educacionais em arte ou do próprio conteúdo programático.

A presença da tecnologia pode ser percebida como problemática quando os alunos parecem mais interessados nela do que na própria aula. No entanto, isso também se deve ao fato de que a tecnologia é adaptável e focada nas necessidades individuais de cada aluno. Assim como é importante inserir os alunos em ambientes coletivos para lidar com as relações pessoais e a troca de conhecimentos, também é crucial dedicar tempo às suas necessidades específicas, e esse é um benefício proporcionado pela tecnologia.

O principal desafio está em filtrar o conteúdo que os alunos acessam, mas esse

problema não é exclusivo do uso da tecnologia - ele existe em todas as formas de mídia.

A melhor maneira de contornar essa questão e aproveitar a tecnologia como uma aliada no ensino é trazer um professor e educador para estar por trás da criação e filtragem desses conteúdos, de modo a desenvolver novas abordagens de ensino que permitam que os alunos aproveitem todo o seu potencial dentro e fora da sala de aula. É importante considerar Arte, Educação e tecnologia como uma nova possibilidade e não como um limitador do ensino.

A arte é acima de tudo comunicação, ou seja, um evento a ser vivido em diálogo com um sistema dotado de hardware e software e não mais com um objeto. A partilha com os participantes da experiência modifica a relação obra-espectador, pois não mais se trata de um público em atitudes contemplativas, mas de sujeitos/atuantes que recebem e transformam o proposto pelo artista, em ações e decisões que são respondidas por computadores. É o fim do "espectador" em sua passividade. A passividade é trocada pela possibilidade. O espectador, que somente experimentava a dinâmica da obra nas etapas interpretativas de natureza mental, troca sua atitude por possibilidades que devem ser exploradas ao provocar um sistema (DOMINGUES, Diana. Arte e vida no século XXI: tecnologia, ciência e criatividades. 2002, p.61e 62)

A opção de educação digital, por meio de dispositivos móveis, é uma proposta que pode eliminar as barreiras do ensino e disponibilizá-lo também para aqueles que desejam aprender, mas têm um orçamento restrito, tempo limitado - já que pode ser acessado de qualquer lugar por tempo indeterminado.

A mídia digital é um conteúdo com as mesmas características da mídia impressa, mas com recursos digitais, como vídeo, áudio, som e animação. (SEHN, 2014). É crucial focar neste mercado que tem um grande potencial, pois além de ser altamente comercializável, é um mercado que pode contribuir significativamente para a educação.

O ambiente virtual de aprendizagem deve favorecer a interatividade entendida como participação colaborativa, bidirecionalidade e dialógica, e conexão de teias abertas como elos que traçam a trama das relações. O informata que programa esse ambiente conta, de início, com o fundamento digital, mas para garantir hipertexto e interatividade terá que ser capaz de construir interfaces favoráveis à criação desconexões, interferências, agregações, multiplicidade, usabilidade e integração de várias linguagens (sons, textos, fotografia, vídeo). Terá que garantir a possibilidade de produção conjunta do professor e dos alunos e aí a liberdade de trocas, associações e significações como autoria e coautoria. (SILVA apud SILVA, 2005, p. 199)

Desenvolver métodos de ensino que possam expandir a cognição e criar uma nova experiência para o usuário, é uma abordagem que pode e deve ser aplicada na educação. Metodologias de aprendizagem e interação aplicadas em jogos, por exemplo, podem ser inseridas neste novo mercado com a perspectiva de criar uma nova variedade de métodos educativos. Outra motivação para este objeto de estudo é principalmente o fator educacional que as mídias digitais podem trazer para um ambiente de ensino (SAVI, ULBRICHT, 2008).

OS TRABALHOS ARTÍSTICOS DOS ALUNOS

As criações artísticas elaboradas pelos estudantes podem ser apresentadas em espaços comunitários, com o objetivo de estimular seu interesse, incentivo, desenvolvimento da autoconfiança e, por consequência, a aquisição de saberes que englobam diversas áreas cognitivas, emocionais e sociais. No que se refere à interação com a comunidade, esta investigação segue a orientação de Bordenave (1994, p. 17):

A participação é inerente à natureza social do homem, tendo acompanhado sua evolução desde a tribo e o clã dos tempos primitivos, até as associações, empresas partidos políticos de hoje. Nesse sentido, a frustração da necessidade de participar constitui uma mutilação do homem social. Tudo indica que o homem só desenvolvera seu potencial pleno numa sociedade que permita e facilite a participação de todos. "O futuro ideal do homem só se dará numa sociedade participativa.

Segundo o referido escritor, é relevante ressaltar a relevância da contribuição do estudante através de suas obras criadas no contexto escolar, ultrapassando as barreiras da escola, trazendo a arte para a comunidade, alimentando um processo de autoconfiança, incentivo e, consequentemente, construção de significados que devem acompanhar os alunos ao longo da vida.

Conforme Lima (2008, p.43), "a existência da escola tem um propósito antropológico muito importante: assegurar a continuidade da espécie, socializando para as novas gerações as conquistas e inovações resultantes do desenvolvimento cultural da humanidade".

É importante frisar que a arte faz parte deste conjunto de conquistas e inovações resultantes da história da humanidade a ser explorada como conhecimento na escola - conhecimento que serve como ferramenta

de motivação para a construção de conhecimento no aluno.

O valor pedagógico da arte tem sido amplamente debatido, no entanto, sem um aprofundamento reflexivo sobre tal questão, e sem a incorporação do discurso sobre uma "aprendizagem significativa" na prática docente, relegando a arte a um lugar voltado apenas para atividades de entretenimento, terapia, liberação emocional ou recreação.

Nesse contexto, Barbosa (2003, p. 23) critica a ênfase da emoção no ensino de Arte, considerando que,

[...] se a arte não é tratada como conhecimento, mas somente como um "grito da alma", não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional. Por ambas a escola deve se responsabilizar.

Portanto, estabelecer a função da arte, bem como delimitar sua área de atuação na instituição educacional, é uma das abordagens relevantes para promover uma reflexão sobre a importância de expandir o acesso ao conhecimento, à participação e à apreciação artística no contexto educativo.

A escola desempenha um papel crucial na construção do indivíduo; possui a capacidade de amplificar as competências dos alunos, o que impacta as escolhas que estes farão ao longo de suas vidas. Conforme a introdução das Diretrizes Curriculares da Secretaria de Estado de Educação do Distrito

Federal (SEE-DF), "o propósito principal da educação básica é preparar o estudante para o exercício da cidadania, através da socialização no ambiente escolar de saberes, competências, habilidades, valores e atitudes" (DISTRITO FEDERAL, 2009, p. 7).

O aprendizado é um processo interativo passível de intervenção de alunos, professores, comunidade educativa e conhecimento. Os PCN sugerem uma postura em relação às intervenções sociais e à tarefa educativa, sendo, portanto, um dos objetivos gerais do Ensino Fundamental,

Que os alunos sejam capazes de: Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio (BRASIL, 2001, p. 17).

A escola, reconhecida socialmente como um local para a produção de saberes, deve promover a construção significativa a partir de ações que interagem com a realidade presente tanto no ambiente educacional quanto fora dele, orientadas pelas diretrizes dos PCN. Contudo, deve-se fazer adaptações conforme as necessidades decorrentes de cada situação e de cada realidade.

O preâmbulo da Lei nº. 9.394/1996 estabelece que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser contemplada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Levando em consideração a cultura local e suas necessidades de transformação, é possível ponderar sobre a perspectiva de desenvolver novas abordagens que busquem atribuir significado a essas ações por parte dos envolvidos dentro da realidade local, com o intuito de construir conhecimento que seja atrativo e motive os alunos a se engajarem na transformação dessa realidade.

Os alunos devem estabelecer conexões entre os conteúdos escolares e suas próprias experiências, pensamentos, arte e cidadania. É importante ressaltar que a criatividade desempenha um papel fundamental na construção de uma relação de qualidade com os alunos. A escola tem o potencial de ser uma fonte inesgotável de conhecimento. Conforme Santos e Moreira (1995, p. 50) afirmam: "[...] nas escolas, não se aprende apenas sobre o mundo natural e social: também se adquire consciência [...] que guia as relações e comportamentos sociais".

A escola deve proporcionar meios para concretizar essa dinâmica e oferecer ferramentas que auxiliem os alunos a desenvolver suas habilidades e competências, ou seja, a interagir e estabelecer conexões entre as construções que ocorrem no ambiente educacional proporcionado pela escola - as construções sociais e culturais - com o meio e seu cotidiano de maneira criativa. Segundo Forquin (1992, p. 10), "aquilo que as escolas transmitem da cultura é sempre uma escolha de elementos considerados socialmente válidos e legítimos".

Nesse sentido, a escola se torna uma instituição responsável por validar e legitimar os anseios sociais estabelecidos por uma determinada cultura; a criatividade e a participação dos alunos como cidadãos surgem da interação cultural e da capacidade de modificação que ocorre quando os indivíduos interferem em seu meio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que o educador, por meio de atividades artísticas, pode oferecer aos indivíduos que necessitam de atividades especiais experiências que contribuirão para o desenvolvimento da comunicação, o controle motor e uma maior interação com colegas e professores.

A importância deste debate parte do pressuposto de que uma escola inclusiva está voltada para a cidadania global, completa, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças.

Portanto, é necessário que a Escola compreenda a diversidade de seus alunos e organize as práticas educacionais de forma a incluir todos e atender às especificidades de cada um. Os alunos com necessidades educacionais especiais passam a maior parte do tempo sem participar das atividades, apenas observando como se não fizessem parte do ambiente, tornando-se irritados, agressivos e recusando-se a permanecer na sala de aula.

A prática inclusiva é um processo contínuo e coletivo, todos têm o direito de participar e de aprender, daí a necessidade de estratégias diversificadas e adequadas para trabalhar com um grupo heterogêneo. Nesse contexto, a arte pode ser uma ferramenta valiosa no processo de ensino-aprendizagem de crianças autistas, pois é um elemento fundamental para desenvolver atividades que constituam um estímulo para sua inserção social e desenvolvimento da comunicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. (Org.). Inquietações e mudanças no ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2003.

BORDENAVE, J. E. D.O que é participação. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. Coleção Primeiros Passos, 95.

DEWEY, John. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Orientações Curriculares. Ensino Fundamental – Séries e Anos Iniciais.

Brasília, 2009.

DOMINGUES, Diana (org). Arte e vida no século XXI: tecnologia, ciência e criatividades. São Paulo: Editora UNESP, 2003. DOMINGUES, Diana. Criação e interatividade na Ciberarte. São Paulo: Experimento, 2002.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. Fundamentos estéticos da educação. São Paulo: Papirus, 1995.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, Imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

GRUMAN, Marcelo, Sobre o ensino de artes no Brasil: notas para a reflexão. Disponível em: http://www.cultura.gov.br/site/2010/11/08/sobre-oensino-de-artes-nobrasil-notas-para-reflexao/ acesso 20 nov.2023.

KONDER, Leandro. O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KRAMER, Sonia. Por entre as pedras: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1993.

LIEBMANN, Marian. Exercícios da arte para grupos. São Paulo: Summus, 1994.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria

Pedagógica. Currículo da cidade: Educação Infantil. – São Paulo: SME /

COPED, 2019. Disponível em http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/51927.pdf. Acesso em: 04 nov.2023.

SANTOS, L. L. C. P.; MOREIRA, A. F. Currículo: questões de seleção e de organização do conhecimento. Ideias, n. 26, p. 47-65, 1995.

VALLADARES, Ana Cláudia Afonso. Arteterapia com crianças hospitalizadas. 2003.

VALENTINI, Carla Beatris. SOARES, Eliana Maria do Sacramento. Aprendizagem em Ambientes Virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários. 2a Ed. Caxias do Sul, RS. 2005. 331p.

BRASÍLIA E A IDEIA DE CONSTRUIR UMA CAPITAL NO INTERIOR DO BRASIL

MARLENE AYAKO DOMENI

RESUMO:

Procurou-se historicamente apresentar o processo de construção e fundação de Brasília. A forma como se deu à construção da capital, o trabalho empregado e o contexto histórico político de sua construção também deve ser analisado, e para realizar tal pesquisa é necessário contextualizar o cenário, primeiramente realizando uma análise sobre a história de Juscelino Kubitschek (JK) que para o bem ou para o mal, dividiu opiniões criando polêmicas, como sendo um dos personagens mais importantes da história política do Brasil em relação à construção de Brasília. Questiona-se qual a posição do povo localizado na região de Goiás? Quais impactos a construção da nova capital trouxe aos sertanejos e interioranos? Objetiva-se refletir sobre a importância que a construção de Brasília e a mudança da capital federal tiveram para o país, tanto nos seus aspectos políticos quanto sociais e econômicos. Contextualizar como se deu a construção de Brasília, desde seus primórdios até as vias de fatos, o que nos levará a um tema importante envolvendo, os trabalhadores envolvidos na obra de construção. Pretende-se ainda 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. A metodologia utilizada foi à revisão bibliográfica que como explicam Lakatos e Marconi (2011), teve como objetivo descrever completamente determinado fenômeno, realizando análises teóricas.

PALAVRAS-CHAVE: Historia; Construção; Brasília; Capital; Candangos.

INTRODUÇÃO

A construção de Brasília provocou inúmeros debates nos quais enquanto 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 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.

Justifica-se que a forma como se deu à construção da capital, o trabalho empregado e o contexto histórico político de sua construção também deve ser analisado, e para realizar tal pesquisa é necessário contextualizar o cenário, primeiramente realizando uma análise sobre a história de Juscelino Kubitschek (JK) que para o bem ou para o mal, dividiu opiniões criando polêmicas, como sendo um dos personagens mais importantes da história política do Brasil em relação à construção de Brasília.

Questiona-se qual a posição do povo localizado na região de Goiás? Quais impactos a construção da nova capital trouxe aos sertanejos e interioranos?

Objetiva-se refletir sobre a importância que a construção de Brasília e a mudança da capital federal tiveram para o país, tanto nos seus aspectos políticos quanto sociais e econômicos. Contextualizar como se deu a construção de Brasília, desde seus primórdios até as vias de fatos, o que nos levará a um tema importante envolvendo, os trabalhadores envolvidos na obra de construção

Pretende-se ainda 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. Destacaremos os candangos, nome dado aos trabalhadores que migraram para a nova capital em busca de uma vida melhor, e acabaram passando por mazelas contrarias a política de esperança e inovação imputada à construção de Brasília.

A metodologia utilizada foi à revisão bibliográfica, por meio da qual serão aplicados passos básicos como analise textual (preparação do texto), temática (compreensão do texto), interpretativa (interpretação do texto), problematização e síntese pessoal, mediante consulta e pesquisa bibliográfica, por meio de obras de vários autores citados nas referências e também disponibilizados na internet. A pesquisa assumiu caráter exploratório-descritivo, pois como explicam Lakatos e Marconi (2011), teve como objetivo descrever completamente determinado fenômeno, realizando análises teóricas.

Nessa linha de raciocínio é possível pensar se construção de Brasília era realmente necessária para o país, além de refletir sobre o planejamento de Brasília e se esta, realmente, manteve-se fiel ao projeto de Lúcio Costa e Oscar Niemeyer.

A CONSTRUÇÃO DE BRASÍLIA - A ORIGEM DA IDEIA DE CONSTRUIR UMA CAPITAL NO INTERIOR DO BRASIL

É importante lembrar que o projeto de construção de uma nova capital no interior do Brasil não é uma ideia nova de Juscelino Kubitschek (JK). Na realidade, planos de sua concretização são antigos. Desde meados do século XVIII, passando pelos inconfidentes mineiros, já se pensava nisto.

O nome “Brasília” aparece pela primeira vez em 1822. No entanto, será com a primeira Constituição da República (1891) que será oficializada e exigida a localização de uma nova capital. Ou seja, Juscelino Kubitschek coloca em prática, como parte de sua política desenvolvimentista o projeto já previsto na constituição da capital do país na região centro-oeste (ARQUIVO PÚBLICO DO D.F., 1957).

Sobre a construção de Brasília dentro do estado de Goiás, Schilling (2014) comenta:

Era a oportunidade de mudar o destino geográfico do Brasil, esparramado há 450 anos pelo litoral atlântico. Os imensos espaços da hinterlândia brasileira, o sertão bravio, estavam praticamente abandonados, e assim permaneceram por séculos, por todas as administrações. Brasília, fixada sua construção em 3 anos e 10 meses, iria modificar tal situação, atuando simultaneamente como a catalisadora das energias nacionais. A máquina administrativa estatal, ao sair do Rio de Janeiro, onde se encontrava fazia dois séculos, deslocando-se para o Planalto Central, produziram um enorme choque na região. Foi como se por lá caísse, bem no meio do Estado de Goiás, um meteorito de grandes proporções (SCHILLING, 2014, p. 6).

Ainda sobre a questão da escolha do local para a implantação da nova Capital Federal, Tamanini (2009):

A escolha, no interior do país, do local onde se construiria a nova capital, processou-se através do trabalho de várias comissões técnicas e estendeuse por muitos anos. O ponto de partida foi, naturalmente, o art. 3º. da Constituição de 1891, que fixara claramente onde seria o futuro Distrito Federal: no ‘Planalto Central da República’”. (TAMANINI, 2009, p. 1).

A criação de Brasília tinha por objetivo, além de cumprir o que já estava sendo delongado já há muitas constituições, reunirem trabalhadores de todas as regiões do Brasil, dando-lhes oportunidade de emprego, suprindo a demanda necessária para abarcar a oferta de mão-de-obra vinda do Nordeste, aquecendo assim o desenvolvimento de demais regiões e aliviando a economia, até então, concentrada no centro-sul do país, onde esta já se encontrava saturada.

A construção de Brasília foi um velho sonho de vitória do nacionalismo brasileiro. Desde o romantismo, a visão profética de um futuro radioso acompanha as cenas de fundação nas tentativas de “autodelimitação e esforço de uma identidade nacional coesa – diretamente proporcionais, é claro, ao desenraizamento, ao dilaceramento, que, no entanto, a definem”.

(SILVA, 2010, p. 60).

Os rumores que se iniciaram sobre a construção da nova Capital Federal e a escolha do interior do país para tal constituíam um antigo projeto, considerado de fundamental importância política, já que a intenção era promover a interiorização do Brasil, dissolvendo a imagem de que o país era um grande campo rural exportar de açúcar, café e tabaco. Para tanto, a necessidade iminente era a busca do desenvolvimento desta nação, utilizando o interior do país como um ponto de partida para que os povos ali instalados pudessem buscar modos de se desenvolver por si.

Porém, não era este o pensamento da elite dominante nesta época, por isso havia toda esta resistência em relação à mudança da capital.

Para dar suporte a esse vasto projeto educacional, cada capitania deveria encarregar-se de montar uma tipografia e uma farta biblioteca local. Aos burocratas e oligarcas, a quem "só interessava vender açúcar, café, arroz e tabaco", se instruídos fossem, ele conclamava a que se dedicassem a difundir o que sabiam junto ao povaréu. (SCHILLING, 2014, p. 3).

Colaborando para a ideia da mudança da capital, a cidade do Rio de Janeiro era considerada exposta, ficando sujeita a invasões estrangeiras e suas condições climáticas favoreciam o surgimento de epidemias, além de ter sido sede de revoltas e badernas durante o período da República. Mesmo com tais fatores que colaboravam para a ideia de que a necessidade da mudança da capital era iminente, tornando-se mais segura e afastando-se de ataques e revoltas, o projeto foi passado de governo para governo, durante anos e não foi colocado em prática até JK.

Pode-se dizer assim, e com a maior segurança, que o Brasil só se tornou adulto depois da construção de Brasília. Durante toda a sua história - do Descobrimento até o meu governo - vivemos, para aproveitar aqui uma observação do nosso primeiro historiador, Frei Vicente de Salvador, “arranhando a areia das praias, como caranguejos”. O litoral foi, de fato, uma monovidência nacional. Vivia-se por ele. Agia-se em função dele. E o que ocorria em relação ao resto do Brasil? (KUBITSCHEK, 2001, p. 39).

Mesmo após o período da República, o Rio de Janeiro passava constantemente por revoltas e insurreições, portanto, a necessidade de buscar um local mais seguro para onde transferir a capital se dava também por este fato, além das invasões estrangeiras, portanto, uma cidade no interior do país fez-se o cenário ideal para suprir tal necessidade. Porém, até este momento, a possibilidade de transferir a Capital Federal para a tal cidade do interior do país era apenas um assunto especulativo, motivo de ru-

mores, mas, não confirmado.

A ideia de se construir uma capital para o Brasil no interior parece ter surgido ainda nos tempos de colônia. Há indícios que havia um esboço de projeto nos tempos em que o Marquês de Pombal (1699-1782) administrava Portugal, na metade do século XVIII.

Mais tarde, às vésperas da independência, o paulista José Bonifácio de Andrada e Silva parece ter sido um dos defensores da ideia de se construir uma nova capital no interior do país. Inclusive, foi Bonifácio o primeiro a sugerir o nome "Brasília" para a nova capital. É importante lembrar que José Bonifácio (1763-1838) foi um dos homens mais influentes durante a época do Primeiro Reinado (18221831). O local que ele sugeriu para a nova capital foi em uma região do interior de Minas Gerais, em primeira instancia, especificamente na cidade de Paracatu.

Em 10 de outubro de 1821 ele apresentou aos seus pares Apontamentos para o Governo Provisório que, sem medo de exageros, podemos considerar como o primeiro projeto para o Brasil. Como nova capital sugeriu algum lugar no interior, pensou em Paracatu no interior de Minas Gerais, para dali lançarem-se estradas para todos os lados, concluindo a ocupação do torrão pátrio. (SCHILLING, 2014, p. 1).

Portanto, nota-se que, desde seus primórdios, a ideia era romper a barreira que existia entre a capital e o interior, a ocupação desta região possibilitaria a reunião de homens urbanos, residentes do litoral, aos sertanejos e interioranos que viviam nestas regiões mais remotas do Brasil.

José Bonifácio, como é de conhecimento público nos dias de hoje, não teve sucesso neste projeto, porém, seu reconhecimento é claro na história do Brasil, este teve papel importante e lutou ferrenhamente pela independência do Brasil, fato que lhe conferiu o título de "Patriarca da Independência". Porém, mesmo décadas depois, seu nome é lembrado e trazido à tona quanto à construção da nova capital, quando o nome anteriormente definido por ele é escolhido como oficial para batizá-la.

O projeto em seu todo era a chegada do Iluminismo ao Brasil. Não foi indevido, pois, que, quase em seguida, após os fados do Sete de Setembro de 1822, a imprensa passasse a chamar José Bonifácio de o Patriarca da Independência.

(SCHILLING, 2014, p. 3).

A ideia de uma nova Capital Federal foi retomada apenas em finais do século XIX, tempos após as premissas de Bonifácio. Tanto a Constituição de 1891, quanto a de 1946 dava conta da Marcha para o Oeste, ideia que foi colocada em prática apenas na década de 1950, quando se formaram comissões para tal. Estas, por sua vez tinham o objetivo de definir um local que tivesse condições demográficas e estivesse geograficamente localizado de modo que fosse possível tornar-se o planalto central e abrigar a nova capital.

A escolha, no interior do país, do local onde se construiria a nova capital, processou-se através do trabalho de várias comissões técnicas e estendeuse por muitos anos. O ponto de partida foi, naturalmente, o art. 3o. da Constituição de 1891, que fixara claramente onde seria o futuro Distrito Federal: no "Planalto Central da República". (TAMANINI, 2009, p. 1).

Mantendo esta ideia em mente, em 1894 foi demarcado o local escolhido como Planalto Central, definido pela comissão Cruls, que constituía o início de um antigo sonho sendo, ainda que vagarosamente, colocado em prática. Prática que permitiu aos residentes do estado de Goiás, maiores possibilidades, inclusive a definição de sua própria capital como a cidade de Goiânia.

O clima que se instaurou naquele momento no estado que receberia a nova capital, fez com que políticos regionais, como Jerônimo e Abelardo Coimbra, participantes presentes na construção de Goiânia, participassem ativamente também dos planejamentos para a transferência da nova capital. Tal fato gerou em toda a população goiana um novo espírito de renovação, já que havia a possibilidade de uma cidade, em meio ao cerrado, receber em seu território a nova Capital Federal. Esta expectativa de mudança da capital gerou benefícios para a população regional, que viu o estado enfrentar diversos avanços tanto em contexto regional, quanto a nível nacional.

A ideia central do Movimento rumo ao Oeste era o progresso do Brasil e de sua população, o fato de interiorizar a capital era em busca do desenvolvimento do país como nação e também de sua sociedade. Acreditava-se que o contato dos sertanejos e interioranos, com os cidadãos urbanos e letrados seria de importância crucial para seu progresso individual, o que desencadearia o progresso regional e, por fim, o progresso nacional de toda a sociedade.

A miscigenação de povos e a utopia do avanço desenvolvimentista eram conceitos herdados da época de Getúlio Vargas, que passaram a obter avanços no governo de JK e tinham como preceitos, especialmente, bases de desenvolvimento, modelo econômico e o crescimento acelerado da urbanização.

Esta transição pela qual o país passava, transportando o ambiente rural em urbano em tão pouco tempo, teve fortes impactos sob a sociedade, tanto negativos,

quanto positivos, O Brasil vivia o que se chamava então de um intenso processo de "modernização" política e econômica e sofria todos os impactos, positivos e negativos, daí decorrentes. (D'ARAUJO, 2018).

Ainda de acordo com a autora, tais heranças do governo Vargas, contendo estes planejamentos e bases desenvolvimentistas, foram de grande valia para Juscelino Kubitschek, que se aproveitou de tais ideais e fez bom uso destes, não somente dando prosseguimento aos projetos do outro, como também se utilizando destes para oferecer posição de notoriedade a seu governo, ganhando inclusive visibilidade internacional.

Como muitos utilizam tal medida tomada por JK, para dizer que o político era propagandista, em relação a suas metas na presidência, pode-se incluir nisto o fato de Juscelino ter se aproveitado do momento delicado pelo qual passava o país, tanto em questões políticas, como a crise militar que se instalava na época, para divulgar seu plano que traria um rápido progresso ao Brasil.

Tendo, do seu lado, grandes e poderosos aliados, JK encontrou a oportunidade perfeita para se posicionar politicamente e de maneira influente no cenário nacional, situação que foi possível apenas pelo legado deixado por Vargas, ou seja, toda a concepção de que Brasília foi fundada por Juscelino, cai por terra quando analisamos a história que envolve a construção e transferência da nova capital.

Este era um legado deixado por Vargas, do qual JK se apropriou com maestria. Juscelino adicionava ao desenvolvimentismo à ótica do otimismo e da tolerância política. E contava, na retaguarda, com um corpo institucional razoavelmente consolidada, que lhe permitiriam agir e decidir mesmo em momentos de crise política ou militar. (SCHILLING, 2014, p. 3).

Portanto, JK pode ser considerado oportunista por muitos, já que os planos de construir Brasília levaram alguns anos mais para serem efetivados. Tanto que as metas das quais se constituía o planejamento, já haviam sido traçadas pelo governo de Getúlio, e a partir delas é que se tornou possível à viabilização de todo o plano de construção de uma nova capital que se chamaria Brasília, denominação que também não veio de JK, e sim de José Bonifácio.

O SONHO COMEÇA A SE TORNAR REALIDADE

Antes de Juscelino e embora os planos de construir a nova capital dentro do território goiano já existissem, a Constituição de Goiás decidira que a nova capital seria imediatamente desligada do estado após sua concepção. A 20 de julho de 1947, quando é promulgada a constituição do estado de Goiás, lia-se em seu artigo 54 que a área da nova capital seria "desmembrada" automaticamente do território goiano. (OLIVEIRA, 2008, p. 101).

A ideia de se construir uma nova Capital Federal que ficasse localizada no centro do território nacional, era item que constava na Constituição da Republica desde 1891, porém, governo após governo desde lá postergaram a responsabilidade até chegar a Juscelino. Como comenta Schilling (2014), os interesses dos governantes da época de outrora tinham outros interesses que não incluíam a transferência da Capital.

Para dar suporte a esse vasto projeto educacional, cada capitania deveria encarregar-se de montar uma tipografia e uma farta biblioteca local. Aos burocratas e oligarcas, a quem "só interessava vender açúcar, café, arroz e tabaco", se instruídos fossem, ele conclamava a que se dedicassem a difundir o que sabiam junto ao povaréu (SCHILLING, 2014, p. 3).

Sem dúvida, a nova capital foi projetada com um modelo urbanístico inovador.

Nas palavras do próprio JK:

O que pretendi com as 30 metas iniciais e mais a 'Meta-Síntese' – a construção de Brasília – foi dar um arranco no país, para que ele acordasse, pusesse em ação suas energias latentes, compreendesse, enfim, que era uma Nação e, como tal, deveria disputar seu lugar no cenário internacional. Essa ação, que não deixava de ser violenta, desdobrou-se em dois planos perfeitamente distintos, mas interligados: a) no terreno psicológico, através de intensa pregação desenvolvimentista; b) no âmbito prático, realizando, em tempo record, todas as obras de infraestrutura de que o país necessitava. (KUBITSCHEK, 2020, p. 351).

Entre opiniões favoráveis ou contrárias, não se pode negar que a construção de Brasília foi um dos (senão o mais) fatos de maior importância na história brasileira no período que compreende o século XX. Pois, como diz Pesavento (2007), a construção de uma cidade por si só já é motivo de encantamento para a população. As cidades fascinam. Realidade muito antiga, elas se encontram na origem daquilo que estabelecemos como indícios do florescer de uma civilização: a agricultura, a roda, a escrita, os primeiros assentamentos urbanos.

Nessa aurora do tempo, milênios atrás, elas lá estavam, demarcando um traçado, em formato de quadrado ou circular; definindo um espaço construído e organizado, logo tornando icônico do urbano – torres, muralhas, edifícios públicos, praças,

mercados, templos; a exibir sociabilidades complexas e inusitadas na aglomeração populacional que abrigavam; a ostentar a presença de um poder regulados da vida e de outro ordenador do além, na transcendência do divino. (PESAVENTO, 2007, p. 11).

Mesmo com diversas ressalvas o Congresso aprovou uma Lei, sancionada por JK em 19 de setembro de 1956, que dava por certa a mudança da Capital Federal e para possibilitar esta transição, foi criada a Companhia Urbanizadora da Nova Capital, a Novacap (REVISTA BRASÍLIA, 1957).

As obras da nova Capital foram iniciadas em fevereiro de 1957, sob liderança dos arquitetos Lúcio Costa e Oscar Niemeyer. O prazo para entrega da obra era dia 21 de abril de 1960, data escolhida em homenagem à Inconfidência Mineira. Para tanto, foram empregados esforços ininterruptos de mais de 200 máquinas e, aproximadamente, 30 mil operários trabalhando sem parar, estes últimos, denominados candangos, oriundos de diversas regiões do Brasil, especialmente do Nordeste, porém, estudaremos melhor sobre estes mais adiante.

As obras foram entregues no final, antes do prazo estipulado, batendo o tempo recorde de 41 meses para a concepção da Capital, que foi inaugurada com direito a toda pompa e circunstância, e passou a ser considerado um dos maiores marcos de arquitetura e urbanismo contemporâneo.

O oportunismo do qual JK é acusado por muitos até os dias de hoje, se dá pelo fato de que, a grande marca de seu governo, o que lhe consagrou um verdadeiro herói nacional que impulsionou o Brasil rumo ao progresso, o grande projeto que 'deu vida' ao país, de transferir a capital deste para o interior, na verdade foram ideia, projeto, metas e denominação apropriados de outros governos.

No estado de Goiás, onde se instalaria a nova capital, ações e discursos políticos não se desviavam da construção de Brasília, a expectativa de abrigar a nova capital influenciava as ações das lideranças políticas locais e a influência que estes procuravam manter sob a população. Tão grandes eram as expectativas, que se dava por certo a transferência da capital para o estado de Goiás, ainda que no papel não existisse nada a respeito e que neste momento o fato não passava de rumores.

Os planos dos cidadãos da região passaram a se intensificar na esperança da nova capital, seus anseios pelo tão desejado progresso, isto, há aproximadamente quinze anos antecedentes à inauguração de Brasília. Já nesta época, surge na Constituição Estadual do estado de Goiás, datada do ano de 1947, um trecho que dá por certa a instalação da nova capital dentro do serão goianos e garantindo ainda, que o território apropriado por Brasília, se desmembraria imediatamente do estado.

A 20 de julho de 1947, quando é promulgada a constituição do estado de Goiás, lia-se em seu artigo 54 que a área da nova capital seria "desmembrada automaticamente do território goiano". (OLIVEIRA, 2008, p. 101). Porém, antes do governo JK, as autoridades políticas não demonstravam a mesma empolgação para com a transferência da nova capital, quanto à população goiana.

O clima no Brasil não era dos melhores, houve o suicídio de Getúlio Vargas, o pós-guerra ainda refletia na situação econômica do país e a necessidade de transferir a capital para o interior do país parecia secundária, postergando os planos para a construção de Brasília. Porém, mesmo que a passos lentos, os estudos sobre o território onde se localizaria a nova capital prosseguiam. O presidente em exercício no momento, Café Filho, recusa-se terminantemente a oficializar o decreto definindo limites do quadrilátero do Planalto Central, o que levou o estado de Goiás tomar medidas radicais em relação ao caso.

Conforme Oliveira (2008, p. 102) de posse do resultado dos estudos, Pessoa encontra-se com Café Filho na tentativa de convencê-lo da necessidade de assinar, o quanto antes, o decreto definindo os limites do futuro distrito federal. Sua preocupação era evitar a especulação imobiliária que poderia se iniciar a partir da escolha do sítio. Contudo, Café Filho recusa-se a assinar o decreto [...] Antecipandose a ação do governo federal, o estado de Goiás cria, então, a Comissão de Cooperação da Mudança da Capital Federal (pelo Decreto Estadual no 1.258, de 5 de outubro de 1955), cujo objetivo central foi a efetiva desapropriação da área do Distrito Federal. Interesses convergentes dos goianos.

A atitude do governo do estado de Goiás demonstrou o quão determinado à população estava em receber a nova capital e quanto suas esperanças quanto à construção de Brasília eram grandes, até maiores do que o restante da sociedade brasileira, os goianos tinham um motivo mais particular para exigir a agilidade neste processo.

Oliveira (2008) refere que as lutas da população goiana quanto à construção de Brasília foram de grande importância e tiveram efeito significativo na decisão final da transferência da nova capital, porém, o fato foi desvanecido em quando as perspectivas sob JK passaram a lhe ofuscar. Quando foi determinada e oficializada a construção da nova capital, o povo de Goiás ainda passou por mazelas, sofrendo choques culturais que não poderiam imaginar.

Determinada a transferência da capi-

tal federal pela Mensagem de Anápolis, de 18 de abril de 1956, a construção de Brasília, fixada no prazo de 3 anos e 10 meses, iria modificar tal situação. A fantástica cidade futurista, erguida no meio do cerrado goiano, seria a nova catalisadora das energias nacionais. A máquina administrativa estatal ao sair do Rio de Janeiro, onde se encontrava fazia dois séculos, deslocando-se para o centro do Brasil, produziram um enorme choque na região. Foi como se por lá caísse um meteorito de espetaculares proporções. Numa sentada, foram atraídos para suas proximidades milhares de trabalhadores (os candangos) e transferidos mais de 5 mil funcionários públicos. E, com eles empreendimentos agropecuários, comerciais, minerais, e financeiros de toda ordem. (SCHILLING, 2014, p. 3).

Ainda em relação ao choque que a população local teve podemos destacar também a questão cultural, já que o povo sertanejo e interiorano não estava habituado com determinadas situações que vieram à baila quando surgiu à nova capital.

A cultura do caipira, como a do primitivo, não foi feita para o progresso: a mudança é o seu fim, porque está baseada em tipos tão precários de ajustamento ecológico e social, que a alteração destes provoca a derrocada das formas de cultura por eles condicionada. Daí o fato de encontrarmos nela uma continuidade impressionante, uma sobrevivência das formas essenciais, sob transformações de superfície, que não atingem o cerne senão quando a árvore já foi derrubada – e o caipira deixou de o ser. (CANDIDO, 2017, p. 82).

Conforme as edificações da construção de Brasília foram ganhando vida e tomando forma, a esperança do povo da região se reacendeu, afinal, o ser humano tem o aspecto natural de demonstrar empolgação quando algum projeto se realiza, algo que lhes traga progresso, ou esperanças de uma vida melhor.

Para a população goiana que habitava na época da construção o sentimento de ver a nova capital sendo erguida diante de seus olhos, o sentimento para este povo era de intensa alegria e esperança, de ver sua região sertaneja ganhar vida, novas formas e com a promessa de um novo estilo de vida.

O que era um deserto adquiriu vida. O projeto de Lúcio Costa, um dos maiores urbanistas do país - uma planta de um enorme pássaro com asas abertas (divididas em Norte e Sul) pronto para alçar vôo -, infundiu no povo brasileiro uma sensação de esperança como há muito não era possuído daí o escritor André Malraux, ao visitá-la, chamá-la de "a capital da esperança". Espaço amplíssimo que imediatamente foi ocupado pelas espetaculares edificações saídas da prancheta do genial Oscar Niemeyer, um discípulo de Le Corbusier, tido como um dos pais da arquitetura moderna. (SCHILLING, 2014, p. 4).

Por outro lado, para a população regional, a construção da nova capital não trouxe apenas benefícios e sentimentos de esperança, pelo contrário, além do grande contingente de operários, a região da construção passou a ser tomada por diversos males que se igualavam aos benefícios, chegando por vezes a se tornarem maiores do que estes.

Os canteiros de obras passaram a ser palco da criminalidade, prostituição, drogas, entre outros fatores que se chocavam completamente com a vida que estava acostumada a população da região, mergulhada de repente em um ambiente de extrema violência e desconforto social e moral, em vista do que estavam acostumados.

Dias tomados, noites vazias e angustiantes. O livro das ocorrências da GEB [Guarda Especial de Brasília] está repleto de casos de embriaguez (geralmente acompanhados de desordem, briga e desacato a autoridade). As apreensões de armas são constantes. Muito roubo e briga envolvendo prostitutas. Jogo, golpes, estupros, taras, drogas, loucura, suicídios são referidos repetidamente. (SILVA, 2010, p. 80).

O episódio mais marcante quanto à construção de Brasília, tanto para os goianos, como para a história em geral, foi um discurso de Juscelino Kubitschek, pertencente a sua campanha presidencial, realizado no interior de Goiás, onde, questionado sobre a construção de Brasília e a transferência da Capital Federal para o estado, garantiu que a obra seria cumprida na íntegra.

Tal discurso foi realizado na cidade de Jataí, em abril de 1955, marcando a escolha do local exato para a construção e, aproveitando o ensejo para iniciar sua campanha presidencial, que acabou tornando-o um verdadeiro mito e da campanha um dos maiores sucessos da histórica política do país.

Portanto, neste momento nasce efetivamente Brasília, embasada por uma grande força popular. Somada ao cumprimento da lei que há tanto ficou parada na Constituição, que tanto foi postergada, estava à necessidade de um povo interiorano que ansiava por inovação, progresso, pela ideia de uma vida melhor, populações até então excluídas e periféricas em relação aos grandes centros.

Surgem às estradas de Brasília, que farão parte da nova cidade, construções que aumentarão a produção de aço e cimento necessários para suprir o projeto, aumentando fornecimento de produtores internos. Carros que passarão a ser fabricados no Brasil para ocupar tais rodovias, estas que se integrarão ao restante do país, tornando o

território amplo localizado no interior, parte do projeto desenvolvimentista do Brasil.

A ideia que JK tinha em mente, que levou a tão sonhada construção da nova capital, era de que Brasília se tornasse um pólo de desenvolvimento do país, abarcando todas as grandes inovações e, partir dali, distribuindo-as para o restante do território nacional.

A proposta de construir toda uma cidade, em especial uma que seria capital do país em tão pouco tempo, aproximadamente três anos, atraiu diversos trabalhadores de regiões mais remotas, em especial do Nordeste, aumentando os níveis nunca antes vistos no fluxo migratório no Brasil, alcançando um crescimento anual de incríveis, 103,88%. Porém, infelizmente o muito que se fantasiava em relação à Brasília, não correspondia em nada com o verdadeiro estilo de vida dos trabalhadores alocados na obra, distanciando-se muito da imagem heróica e erudita que lhes era imputada.

Enquanto prosseguiam as obras de Brasília, recrudescia, no Rio, a campanha da imprensa e oposição contra a transferência da capital. As razões apresentadas eram diversas: enexequilidade da iniciativa; exaustão do Tesouro Nacional; e o esvaziamento do Rio, que perderia sua importância política, passando a ser uma cidade de turismo. Jornalistas chegaram a transformar a tese da mudança num verdadeiro caso pessoal. Um deles enumera, entre as razões que o levavam a combater a ideia, a de que não gostava da cara de Israel Pinheiro. (KUBITSCHEK, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de Brasília pode ter trazido tanto benéficos como aspectos nem tão positivos para o país. Se de um lado ela empregou milhares de trabalhadores e, ao mesmo tempo, se simbolizou os sonhos de um Brasil diferente, do outro ela provocou um endividamento enorme do estado brasileiro, o que provocou uma grande crise que pode ter provocado o golpe militar de 1964. Boa parte das fontes referentes à construção de Brasília parece indicar que o custo da obra foi elevadíssimo, a ponto de influenciar negativamente na economia brasileira.

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. Perto do que se esperava com a construção de Brasília, os nativos da região ao entorno, mais contabilizaram malefícios do que benefícios, o que gerou uma grande frustração para este povo que também idealizava uma vida melhor.

Considera-se, 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.

Contudo, a cidade não foi pensada para receber trabalhadores, que, após sofrerem com violências e condições desumanas nos canteiros de obra, não conseguiram habitações adequadas para se instalar, precisando sobreviver em condições inapropriadas aos arredores da nova capital, a qual, neste cenário crescia em número de habitações irregulares, mergulhando a população nativa, somada à imigratória na pobreza extrema sem condições básicas de saneamento, eletricidade e segurança, contrastando fortemente com a capital iluminada que se erguera no centro abrigando o maior contingente de governantes do país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARQUIVO PÚBLICO DO D.F. Ata da segunda sessão da Comissão Julgadora do Plano Piloto da Nova Capital do Brasil, de 16 de março de 1957. Disponível em https://www.arquivopublico.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/NOV-D-4-2-Z0001-3d.pdf. Acesso em 15 set. 2023.

CANDIDO, A. Os parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. 12. ed. São Paulo: Edusp, 2017.

D'ARAÚJO, M. C. Vargas e as bases do desenvolvimento. In: PIRES, R., LOTTA, G., OLIVEIRA, V. E. Burocracia e políticas públicas no Brasil: interseções analíticas. Brasília: Ipea: Enap, 2018.

KUBITSCHECK, Juscelino. Por que construí Brasília. Rio de Janeiro: Bloch, 2001.

KUBITSCHECK, J. Meu caminho para Brasília – a escalada política. v. II. Brasília:

Senado Federal, Conselho Editorial, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/gmart/Downloads/Meu_caminho_Brasilia_v.II%20(2).pdf. Acesso em 17 set. 2023.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

OLIVEIRA, M. Brasília: o mito na trajetória da nação. Brasília: Paralelo 15, 2008.

PESAVENTO, S. J. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. Revista Brasileira de História. v. 27, n. 53, São Paulo Jan./June 2007.

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.

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.

SILVA, L. S. D. A construção de Brasília: Modernidade e periferia. Goiânia: UFG, 2010.

TAMANINI, L. F. Brasília. Memória da construção. 3. ed. Brasília: Royal Court , 2009.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM SALAS MULTIETÁRIAS E A DIVERSIDADE DE DISTÚRBIOS E TRANSTORNOS

MINIRRA DE SOUSA

RESUMO

Este artigo teve como objetivo enfatizar os pontos básicos do ensino em pedagogia especial. Grande parte dos procedimentos pedagógicos na pedagogia especial limitase ao desenvolvimento perceptivo-motor e centra-se no trabalho do pedagogo como agente transformador, devendo, portanto, possuir habilidades e qualificações específicas. Porém, trabalhar com crianças com necessidades especiais, especificamente com crianças autistas, é pouco pesquisado na sociedade e faltam informações para auxiliar os professores nas escolas. Considerando esses aspectos, o objetivo principal deste artigo é fornecer informações claras e objetivas. Com base nos resultados, observa-se que a maioria dos professores não possui conhecimentos suficientes e adequados para trabalhar com pessoas autistas. Parece-nos também claro que é responsabilidade do professor e das autoridades responsáveis pela educação procurar e oferecer cursos de aperfeiçoamento.

Palavras chave: Ensino; Educação Especial; Linguagem; Autismo.

ABSTRACT

This article aimed to emphasize the basic points of teaching in special pedagogy. Most of the pedagogical procedures in special pedagogy are limited to perceptual-motor development and focus on the pedagogue's work as a transformative agent, who must therefore have specific skills and qualifications. However, working with children with special needs, specifically with autistic children, is little researched in society and there is a lack of information to help teachers in schools. Considering these aspects, the main objective of this article is to provide clear and objective information. Based on the results, it is observed that the majority of teachers do not have sufficient and appropriate knowledge to work with autistic people. It also seems clear to us that it is the responsibility of the teacher and the authorities responsible for education to seek and offer improvement courses.

Keywords: Teaching; Special education; Language; Autism.

INTRODUÇÃO

Este tema foi escolhido porque a questão do processo de desenvolvimento na educação e sua finalidade no universo lúdico já é discutida há muito tempo, se esse contexto afeta o desenvolvimento psicomotor do aluno. Por fim, identificaremos a contribuição do ensino multietário como ferramenta estimuladora do processo de aprendizagem e do desenvolvimento integral do aluno na educação, e assim traçaremos metas precisas para que o processo pedagógico ocorra de forma eficaz, como facilitador e fator enriquecedor, respeitando o desenvolvimento da criança em suas especificidades.

A educação multietária está presente em todas as culturas ao longo da história da humanidade através da pintura, escultura, música e dança e representa um caminho para o mundo.

O ENSINO MULTIETÁRIO E O AUTISMO

O artigo desenvolvido foi de natureza qualitativa, utilizando observação e bibliografias autorais de estudos com foco em autistas e diagnósticos precoces que predominam no comportamento desses indivíduos.

Nessa perspectiva, buscamos compreender as características que definem a síndrome específica “autismo”; Como criar um autista e as maiores dificuldades.

O processamento ocorreu principalmente por meio de livros e artigos científicos que buscavam a interação social dos alunos no cotidiano escolar, enquanto a investigação se concentrou nos procedimentos pedagógicos utilizados, ou seja, houve um exame detalhado do ambiente, da matéria e de situações especiais.

Para educar um autista é necessário matriculá-lo na escola, o que é o primeiro passo para essa integração possibilitando a aquisição de conceitos importantes para o curso da vida. É a escola que deve orientar o desenvolvimento intelectual e emocional destas crianças autistas, estar atenta à realidade e proporcionar-lhes o conhecimento da humanidade e das relações que a rodeiam.

Apesar de suas limitações, essas crianças têm suas habilidades. O que fazer para o seu desenvolvimento? Depende de suas habilidades e das oportunidades que lhe são apresentadas.

Se as atividades com alunos autistas visam à sua independência, trabalhar a comunicação e a linguagem expressiva e receptiva possibilita sua autoria de ações e ao mesmo tempo facilita os processos pedagógicos de ensino e aprendizagem. Atividades que estimulam o desenvolvimento cognitivo no domínio da comunicação, combinando comportamentos sensíveis – tão comuns no

autismo – com interesses afetivos, permitem a melhoria de competências e a integração social. (CUNHA, 2011, p.78-79).

Uma pessoa autista precisará adquirir: compreensão da linguagem para poder utilizá-la; habilidades literárias; habilidades com diferentes meios de comunicação, capacidade de superar a frustração e a irritabilidade que podem surgir das dificuldades de comunicação.

Segundo especialistas, entre os seis e os doze anos é o período mais tranquilo da vida de um autista, pois os momentos de raiva e ataques violentos já passaram e as frustrações hormonais da adolescência ainda estão por vir, é nesse período que aprendam a interagir socialmente.

Segundo Kant (1999), existem duas formas de conhecimento - compreensão e sensibilidade, cujo objetivo é sintetizar a intuição da sensibilidade e a capacidade de produzir conceitos em conceitos, e através da sensibilidade são objetos intuitivos que, de acordo com a percepção dos sentidos, são representados no tempo e no espaço. O tempo e o espaço são modos de sentir que estruturam as percepções ou intuições, elementos de conhecimento que dão origem à experiência sensível.

As obras de arte estimulam a atenção de cada aluno porque exigem concentração profissional e servem como intervenção psicopedagógica. Ao pintar, desenhar ou trabalhar com argila, os canais sensoriais são os melhores receptores para a aprendizagem. Por meio deles, resultados motores e cognitivos necessários à educação de um indivíduo podem ser alcançados de forma lúdica. Estão munidos de propostas educativas e de relações afetivas com o conhecimento. (CUNHA, 2011, p. 84).

Barbosa (1991, pp. 36-37) diz que esta proposta "...para a educação artística corresponde às quatro coisas mais importantes que as pessoas fazem com a educação multietária. Eles criam-no, veem-no, tentam compreender o seu lugar na cultura ao longo do tempo, avaliam a sua qualidade."

Portanto, com base nos dados coletados e por meio de referências, propomos atividades de educação artística para alunos com diagnóstico ou sofrimento de autismo como prática pedagógica. Desta forma, serão harmonizados temas centrados na compreensão e simbologia das expressões afetivas, da imagem pessoal e do mundo que os rodeia para a interação dos alunos com autismo.

Esse processo deve começar pela observação de cada aluno em relação às suas particularidades. Por isso, procuramos mostrar que as práticas sempre nos levam a resultados e caminhos diferentes, onde a sua perspectiva e interesse é o que nos direciona para desenvolver a atividade.

O ambiente escolar costuma ser o primeiro ambiente que uma criança começa a frequentar, seja ela autista ou não. É importante ressaltar que para a educação de uma pessoa autista também é necessário apoiar a integração social.

O autismo muitas vezes traz consigo o fardo do isolamento social, da dor na família e da exclusão da escola. As preocupações dos pais são normais, porque há mudanças significativas no ambiente familiar e nem sempre é possível encontrar formas adequadas de resolver as situações que surgiram. É fundamental que a escola compreenda o impacto que o espectro do autismo tem na vida familiar, que exige atendimento 24 horas por dia, atenção constante, atendimento especializado e muitos gastos financeiros. (CUNHA, 2011, pp. 87-88).

Segundo CUNHA (2011, p. 90), "Para que a escola proporcione uma educação adequada, ao integrar o aluno ao ambiente escolar, deve incluir também sua família nas áreas de atenção e ação psicopedagógica".

É a escola que deve orientar o desenvolvimento intelectual e emocional destas crianças autistas.

É necessário apontar um método que possa servir e contribuir para o bom desenvolvimento de uma pessoa autista, por se tratar de um método muito utilizado no tratamento de pessoas autistas, optou-se por explicar as características específicas do TEACCH.

Esse método - originado em 1966 na Faculdade de Medicina da Universidade da Carolina do Norte, tem como princípio a associação de técnicas comportamentais para trabalhar. Deve ser acompanhado por professor ou especialista que atue na área. (ORRU, 2011).

Ele nos mostra suas diferenças, necessidades, atividades e rotinas, e estas precisam ser analisadas de acordo com as especificidades de cada pessoa. Segundo ORRU (2011):

O método TEACCH utiliza estímulos visuais e audiocinestésicos-visuais para produzir comunicação. As atividades são programadas individualmente e mediadas por um profissional. Geralmente há no máximo cinco alunos com a síndrome nas aulas. A metodologia de ensino baseia-se em guiar as mãos do aluno que utiliza os símbolos, no sentido contínuo de sua ação, até que ele esteja em condições (ou consiga) realizar ele mesmo a atividade proposta, mas com a utilização de recursos visuais. (ORRU, 2011, pp. 51 e 52).

Os principais objetivos deste método são: apoiar a adaptação das pessoas autistas

ao desenvolvimento ativo no ambiente em que vivem; proporcionar alojamento adequado não só à pessoa autista, mas também à sua família e aos que com ela convivem; além de fornecer informações para que o maior número possível de pessoas conheça o autismo e suas manifestações.

DISLEXIA

Segundo Cunha (2015), a dislexia é um transtorno e se confunde com transtorno de déficit de atenção, problemas psicológicos ou mesmo desinteresse. É caracterizada por indivíduos com dificuldade de decodificação de símbolos, leitura, escrita, ortografia, compreensão de texto, reconhecimento de fonemas, realização de tarefas relacionadas à coordenação motora e hábito de trocar, inverter, omitir ou acrescentar letras ou palavras durante a escrita. De acordo com o DSM-IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais IV), esse diagnóstico é feito para determinar se a deficiência interfere no desempenho escolar ou mesmo nas atividades da vida diária que exigem habilidades de leitura. Quando caracterizados como diagnóstico de exclusão, é necessário verificar se não há outra razão para os sintomas (problemas emocionais, auditivos, visuais, etc.).

O autor explica ainda que os alunos disléxicos apresentam dificuldade de leitura e escrita, mas apresentam inteligência compatível com o desenvolvimento. Possuem muitas habilidades e em alguns casos são talentosos no ensino multi-idade, música, teatro, etc. Há evidências que falam da existência de fatores hereditários com probabilidade de ocorrer em outros membros da família.

DISPRAXIA

A dispraxia para Cunha (2015) é uma disfunção motora neurológica que impede o cérebro de realizar movimentos corretamente, causando falta de coordenação motora, percepção e equilíbrio sem lesão, mas sim uma desorganização da coordenação.

Segundo o autor, esse diagnóstico deve ser estabelecido a tempo para que a criança não prejudique a si mesma e à sua autoestima na vida escolar. Essas crianças não conseguem ficar quietas, balançam constantemente as pernas ou batem palmas, sujam-se muito ao comer e muitas vezes esbarram em objetos.

Segundo Farrell (2008, apud CUNHA, 2015), algumas crianças apresentam células nervosas no córtex cerebral que possuem conexões menos reforçadas. Isso retarda a capacidade do cérebro de processar informações, causando comprometimento do desenvolvimento motor. Esta criança tem dificuldade em responder e agir adequadamente ao receber instruções faladas. Consegue realizar atividades, mas tem dificuldade em organizar movimentos e realizá-los.

DISCALCULIA

Cunha (2015) explica que é um distúrbio relacionado à identificação e classificação de números, bem como à realização de cálculos mentais ou em papel. Essa dificuldade está especificamente relacionada à dificuldade de compreender e aprender matemática. Manifesta-se mais frequentemente nas atividades escolares. Os alunos com discalculia carecem de compreensão intuitiva e não compreendem conceitos numéricos simples e básicos. A discalculia não prejudica a capacidade de leitura, mas afeta o processamento lógico-matemático e afeta a percepção do tempo e do espaço. Pode ser encontrado em alunos com dislexia e TDAH.

DISGRAFIA

A disgrafia é uma alteração na escrita e está associada a problemas de percepção motora. Caracteriza-se pela rigidez da linha, lentidão, pequena orientação espacial no papel e fonte não uniforme.

Existem dois tipos segundo Sampaio (2009, apud CUNHA, 2015):

1- Habilidade motora: o aluno lê e fala bem, mas a dificuldade está na coordenação motora fina ao escrever letras, palavras e números.

2-Perceptivo: Este aluno tem dificuldade de se relacionar com o sistema simbólico e com a grafia que representa sons, palavras e frases.

Para Cunha (2015), está associado ao atraso na aquisição da linguagem. Esse aluno confunde letras e sílabas ou faz alterações ortográficas, resultando em inversões, aglutinações, omissões e confusões.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Martins (2010), analisa e aborda a relação profissional e a atividade produtiva do professor e qual o resultado esperado entre o que aprendeu na sua formação pedagógica e o que é colocado em prática. Quando falamos em formação, focamos inicialmente na formação do indivíduo, que é sempre planejada e gerenciada para que sua prática profissional seja concretizada socialmente. Porém, há uma desconexão entre o que deve ser feito durante o processo de assimilação do conteúdo e o que realmente acontece em sala de aula, como explica o seguinte autor:

Numa sociedade organizada, espera-se que a educação como prática institucionalizada contribua para a integração das pessoas no triplo universo de práticas que tecem a sua existência histórica nas relações económicas; no universo da sociabilidade a extensão das relações políticas; e no universo da cultura simbólica a extensão da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais.

No trabalho educativo existe um dilema que se equilibra entre humanização e alienação, o que explica que no que diz respeito à formação docente, isso é fatal, pois o produto do trabalho pedagógico deve ser a humanização dos indivíduos, que por sua vez, para ser eficaz, requer a mediação da própria humanidade dos professores.

O autor afirma que o objetivo central da educação escolar é a transformação da pessoa em novas forças criativas. Puxar o aluno ao máximo para que ele transforme sua vida social e estenda essa transformação a toda a sua vida social.

O objetivo central da escolarização é transformar as pessoas em direção a um ideal humano superior, criar as forças vitais necessárias à atividade criativa, para que esta seja realmente transformadora, tanto dos próprios indivíduos. e condições de objetivos que sustentam sua existência social. Não nos referimos, portanto, ao conceito liberal de humanização, em que esse processo se dá na posição central do sujeito abstraído das circunstâncias concretas de sua existência. Além disso, é um processo dependente da produção e reprodução das capacidades máximas já alcançadas pela raça humana em cada indivíduo particular. Um processo, portanto, absolutamente condicionado pela apropriação do patrimônio físico e simbólico historicamente produzido pelo trabalho dos homens, do qual o professor não pode ser alienado.

Durante o século XX, ocorreram reformas econômicas graduais que orientaram e estruturaram ideais pedagógicos, arrastaram-se ao longo do tempo e influenciaram a prática pedagógica e a formação de professores (MARTINS, 2010).

Entre as renovações sociais, surge um novo modelo pedagógico no campo da educação. Qual foi a contribuição dessa nova pedagogia para a formação dos nossos professores é a questão que nos traz o sociólogo Saviani (2007) no livro "História das ideias pedagógicas no Brasil".

O autor explica que entre 1932 e 1947, a nova pedagogia e a pedagogia tradicional foram equilibradas e mantidas no sistema educacional do país.

A partir de 1960, a nova pedagogia prevaleceu. No ano seguinte, iniciou-se o processo de seu declínio.

As profundas mudanças sociais em curso (como a industrialização/modernização do país, a urbanização acelerada e as reivindicações de democratização das escolas públicas, a influência da "Guerra Fria", etc.) provocaram os primeiros sinais de esgotamento da ideologia que se considerava o ícone da educação moderna, democrática e humanística (MARTINS, 2010, p. 17).

Entre as décadas de 1960 e 1970, o modelo dominante de Taylor e Ford era produzir em massa e adaptar estes novos trabalhadores através da educação com

"teorias do capital humano". Este novo modelo de educação priorizou a formação técnica e adaptou os cidadãos ao novo modelo de produção.

No final do século XX, o conceito de pedagogia produtivista entrou em conflito com as ideias da pedagogia técnica, e desse embate surgiu a "visão crítica reprodutiva". As ideias contra hegemónicas surgem com base no conceito de

"educação popular", bem como na pedagogia socialmente crítica e na pedagogia histórico crítica. Todos contribuíram para debates importantes no campo da educação e forneceram importante cooperação para os avanços na educação incluídos na constituição de 1986 (MARTINS, 2010).

Segundo o autor, surgiram outras vertentes pedagógicas, mas sempre com uma visão mercantilista da educação, sempre com ênfase na máxima racionalização e otimização de recursos. Dentre eles, podemos destacar os mais famosos como:

Neoescolanovismo – "aprender a aprender", Neoconstrutivismo – "pedagogia das competências" aprendizagem individual, Neotecnicismo – escola de "qualidade total" como empresa (MARTINS, 2010).

Figueiredo (2013) afirma que a formação inicial e continuada de professores voltada para a inclusão deve ser pensada principalmente na sua organização e instrumentalização do ensino, bem como na gestão da sala de aula e nos seus princípios éticos, filosóficos e políticos que permitiram a esses professores refletir e compreender seu o real papel e o papel da escola na formação desta nova geração, que deve responder às demandas profissionais.

O autor explica a importância de organizar tempos e espaços de aprendizagem na hora de agrupar os alunos e planejar atividades. Pense em uma sequência didática adaptada às reais necessidades dos seus alunos e à consolidação do aprendizado.

Nessa perspectiva de ensino, o professor atua como mediador, considerando aspectos como: atenção às diferenças entre os alunos; a variação de papéis que o pro-

fessor assume em diferentes situações de aprendizagem; organização dos alunos de forma a permitir interações em diferentes níveis, de acordo com os objetivos educacionais (grupo - turma, grupos pequenos, grupos maiores, grupos fixos).

Precisamos reavaliar nossas crenças e valores. Os professores ainda querem controlar a situação na sala de aula, não dão liberdade ao aluno e exercem forte autoridade no sentido de que o aluno deve sempre olhar para eles, sentar em filas e com os materiais didáticos sob sua supervisão. Nesse aspecto, o espaço é o ponto primordial que o autor enfatiza, pois é preciso pensar em espaços preparados para todos os níveis de desenvolvimento e idades apropriadas, que sejam organizados e que documentem e ensinem ativamente. Para considerar o espaço para que todos os alunos tenham oportunidades de aprender e socializar, e deixar aos professores a substituição de sua pedagogia tradicional por uma pensada para a diversidade, o autor explica no seguinte trecho:

Para se tornar inclusiva, uma escola deve aceitar todos os seus alunos, independentemente das suas condições sociais, emocionais, físicas, intelectuais e linguísticas, entre outras. Seu princípio básico deve ser o desenvolvimento de uma pedagogia capaz de educar e incluir todas as pessoas com necessidades educacionais especiais, bem como aquelas que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes, pois a inclusão não diz respeito apenas aos alunos com algum tipo de deficiência.

Booth e Ainscow (2000, apud FIGUEIREDO, 2013), o caminho da inclusão ampliará e desenvolverá as competências e habilidades dos professores e que a experiência adquirida ajudará na sua formação continuada, agregando valores e conhecimentos no contexto social de vida, história e contribuiu para uma prática mais acolhedora. Não é possível exigir que todos os professores atuem da mesma forma, pois cada um terá a sua ideia de prática pedagógica na inclusão. Os autores concluem, portanto, que não se pode esperar o desenvolvimento de ritmos e competências semelhantes na formação de professores e que a sua prática pedagógica só será efetivamente inclusiva se o espaço permitir a sua ação inclusiva e a reflexão do seu próprio trabalho pedagógico.

No mesmo espírito, Santos (2013, apud MANTOAN, 2013) enfatiza que para que a escola e a prática docente estejam em consonância com a inclusão, devem garantir o fortalecimento dos projetos político-pedagógicos, uma sala de aula com eixo de aprendizagem para todos, aliando teoria e prática, trabalho interdisciplinar, reorganização de tempos e instalações e investimento em infraestruturas materiais e de pessoal, bem como revisão do processo de avaliação. A formação continuada dos professores deve ser contínua porque a aprendizagem é permanente e o desafio da educação é contínuo. Segundo o autor, estes são fatos que podem ou não ocorrer nas escolas e dependem do nível de envolvimento na inclusão escolar.

Numa perspectiva inclusiva e com uma escola de qualidade, o professor não deve duvidar das capacidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos e muito menos prever quando estes alunos não aprenderão. Ter um aluno com deficiência em sua turma não deve ser um obstáculo para sua prática docente em relação a uma pessoa com deficiência ser de menor qualidade ou durar menos tempo.

Nesse contexto, o autor explica que ainda não justifica um ensino separado, individualizado, com atividades discriminatórias e ditas “adaptadas” ao entendimento de alguns. A aprendizagem é sempre imprevisível, portanto o professor deve levar em conta a capacidade de todos os alunos, parar de rotulá-los e categorizá-los, entender que todos são capazes de adquirir conhecimento e produzi-lo (MACHADO, 2013).

Cunha (2015) observa que embora saibamos que existem casos degenerativos muito graves na pedagogia especial, essas pessoas, mesmo que não consigam fazêlo no espaço pedagógico e emocional, graças ao trabalho de profissionais interessados e dedicados, podem receber apoio educativo à reabilitação no próprio domicílio. Estes são eventos inclusivos fora dos muros da escola.

Na linha de pensamento, o autor explica que quando um professor trabalha com informações sobre educação inclusiva, sua prática abrange todos os níveis e modalidades de ensino: da educação especial à educação básica até a educação de jovens e adultos. Alcançar a diversidade estudantil em diferentes etnias, culturas e classes sociais. O professor deve observar, avaliar e mediar para que os recursos pedagógicos que a escola dispõe sejam adequados para quem ensina e para quem aprende.

É óbvio que a educação de alunos com necessidades educativas especiais é uma tarefa multidisciplinar que exige a colaboração de especialistas de diversas áreas com a escola. Vale ressaltar que a aprendizagem extrapola o âmbito escolar, pois os mesmos mecanismos estão presentes no cotidiano. Nosso papel é educar para a vida e não apenas para provas e avaliações específicas. Isso se torna mais indelével quando educamos alunos com necessidades especiais porque lhes falta uma aprendizagem integrativa relacionada ao convívio social.

Michels (2006) explica que o ensino superior, especificamente em Educação, com qualificação em Educação Especial, e não em uma de suas áreas definidas como deficiência, deve estar relacionado ao aten-

dimento de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Ainda estamos acompanhando o pensamento do autor e podemos perceber diferenças nos tipos de formação em serviço que poderiam ser uma modalidade de formação de professores de educação especial. Os professores qualificados são responsáveis por identificar potenciais alunos com necessidades especiais e desenvolver atividades e eventos pedagógicos com eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educação, ensino multietário, conhecimento sensível e autismo foram os temas mais focados neste artigo. Verificou-se que a falta de atendimento especializado pode trazer consequências como atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, incapacidades físicas e emocionais, distúrbios de fala e atrasos acadêmicos. Porque é crescente o número de pessoas com necessidades especiais que trabalham na sociedade.

Foi possível confirmar que o autismo não é uma doença. No entanto, não há razão para subestimar as capacidades das pessoas autistas.

Deve-se notar que quem se desvia dos padrões sociais é excluído porque lhe é negado o direito de ser e viver de forma diferente das regras sociais criadas e impostas a todos.

Quanto à expectativa de utilizar a aprendizagem multietária como mediadora na comunicação dos autistas, ela foi atendida e superada. Está confirmado que a educação multietária é capaz de organizar e estruturar o mundo, respondendo aos desafios que dela surgem; A educação plurianual é um produto que expressa representações imaginárias de diferentes culturas que se renovam ao longo do tempo.

O processo artístico de ensino de arte enfrenta muitos desafios porque é capaz de se comprometer com a reflexão de questões sociais, ecológicas e culturais. Diante de questões tão complexas como o autismo, o ensino e a aprendizagem em vários anos.

O processo artístico de ensino de arte enfrenta desafios significativos quando se trata de lidar com questões complexas como o autismo. O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, o comportamento e a interação social das pessoas, e os métodos tradicionais de ensino podem não ser adequados para atender às necessidades específicas desses alunos.

Uma das principais dificuldades enfrentadas no ensino de arte para crianças com autismo é a comunicação. Muitos alunos com autismo têm dificuldade em expressar seus pensamentos, sentimentos e experiências verbalmente, o que pode dificultar a participação em atividades artísticas que dependem da linguagem verbal.

Além disso, crianças com autismo podem ter dificuldades sensoriais que afetam sua capacidade de participar em atividades artísticas. Por exemplo, certas texturas, cores ou sons podem ser aversivos para eles, tornando desafiador o envolvimento em certas formas de expressão artística.

Outro desafio enfrentado no ensino de arte para crianças com autismo é a capacidade de se concentrar e manter a atenção por períodos prolongados. Muitos alunos com autismo têm dificuldade em se concentrar em uma única tarefa por muito tempo, o que pode dificultar a participação em atividades artísticas que exigem foco e persistência.

No entanto, apesar desses desafios, o ensino de arte pode ser extremamente benéfico para crianças com autismo. A arte oferece uma forma não verbal de comunicação que pode ser especialmente eficaz para crianças que têm dificuldade em se expressar verbalmente. Além disso, as atividades artísticas podem ser adaptadas para atender às necessidades sensoriais específicas dos alunos com autismo, proporcionando-lhes uma experiência positiva e enriquecedora.

Para superar esses desafios, os educadores de arte podem adotar uma abordagem centrada no aluno, adaptando as atividades artísticas para atender às necessidades individuais de cada criança. Isso pode envolver o uso de materiais sensoriais específicos, a modificação de atividades para incluir mais oportunidades de movimento ou a incorporação de estratégias de comunicação alternativa, como o uso de imagens ou gestos.

Além disso, os educadores de arte podem trabalhar em estreita colaboração com outros profissionais, como terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psicólogos, para desenvolver abordagens de ensino mais eficazes e inclusivas para crianças com autismo. Com apoio adequado e adaptações apropriadas, o ensino de arte pode oferecer uma oportunidade valiosa para crianças com autismo desenvolverem suas habilidades criativas, expressivas e sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação

Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC / SEF. 1997.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com

Transtorno do Espectro do Autismo / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. –

Brasília: Ministério da Saúde, 2013. 74, p.: il – (Série F. Comunicação e Educação em Saúde)

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino do ensino multietário. São Paulo: Perspectiva, 1991.

COLL, C., PALACIOS, J, e MARCHESI, Á. Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CUNHA, Eugênio. Austismoe Inclusão: Psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

GAUDERER, E. Christian.Autismo. 3. ed. São Paulo: Atheneu, 1993.

KATHRYN, Ellis et al. Autismo. Rio de Janeiro: Revinter, 1996.

KANNER, Léo. Austitic. Distrurbances of Affective Contact. Nervous Child, 2:217250 (1943).

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10, 2018.

A ARTETERAPIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA CRIANÇAS COM TEA E NECESSIDADES ESPECIAIS

NATÁLIA DE SOUZA LIMA

RESUMO:

Indivíduos jovens com exigências educacionais especiais, como aqueles que possuem Transtorno do Espectro Autista (TEA), demandam uma abordagem distinta no processo de aprendizagem para auxiliá-los no enfrentamento das atividades do dia a dia. Terapias direcionadas podem auxiliá-los a adquirir habilidades fundamentais, tais como raciocínio, estruturação, memória e concentração. A música e as artes apresentam diversos benefícios percebidos para as crianças. Elas fornecem entretenimento e podem ampliar a capacidade de concentração de uma criança, auxiliando-a a focar, ensinando-a a se concentrar e aprimorando suas habilidades de comunicação. Por meio do desenho, a criança consegue expressar seus sentimentos e emoções. Quando a fala não é possível, a arte e a música podem atuar como substitutos das palavras, visando transmitir uma mensagem ou declaração. A música e as artes não servem apenas como formas de recreação, mas também como meios de aprimorar a aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais. O TEA, por exemplo, é uma deficiência no desenvolvimento caracterizada por diferentes graus de atrasos na linguagem e comunicação, além de dificuldades na interação social. A arteterapia é uma modalidade terapêutica que se utiliza da expressão criativa e artística para auxiliar as pessoas a explorarem e compreenderem suas emoções, pensamentos e comportamentos. No contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa abordagem pode ser efetiva para ajudar as pessoas a se comunicarem e se expressarem de maneira não verbal, o que é especialmente importante para aqueles com dificuldades de comunicação. É relevante ressaltar que a arteterapia não representa uma cura para o TEA, mas pode servir como uma ferramenta eficaz para auxiliar as pessoas a lidarem com o transtorno e melhorarem sua qualidade de vida. Recomenda-se sempre que indivíduos com TEA recebam uma atenção interdisciplinar, envolvendo profissionais médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, além do arteterapeuta, a fim de garantir um tratamento mais abrangente e integrado.

Palavras-chave: Aprendizagem; Concentração; Habilidade.

INTRODUÇÃO

As crianças com exigências especiais possuem uma percepção singular do universo, e é fundamental compreender que suas necessidades se distinguem daquelas das demais crianças. No entanto, existem métodos efetivos para auxiliá-las a superar suas apreensões e progredir em diferentes aspectos.

Uma dessas abordagens é a expressão artística, que envolve a manifestação e a aplicação da inventividade e imaginação humanas, comumente por meio de formas visuais como pintura ou escultura, com o propósito de criar obras admiradas por sua beleza ou impacto emocional.

Por meio da terapia artística, as crianças com necessidades especiais podem expressar seus sentimentos e emoções de maneira não verbal, o que é particularmente relevante para aquelas com dificuldades de comunicação. A arte pode auxiliá-las a se tranquilizar, diminuir a ansiedade e o estresse, além de aprimorar a autoestima, a expressão pessoal, a coordenação motora e a interação social.

É essencial recordar que cada criança é única e pode reagir de maneira distinta à terapia artística. É crucial adaptar o tratamento às necessidades individuais de cada criança e assegurar que seja conduzido por um profissional qualificado e experiente em terapia artística para crianças com necessidades especiais.

A arteterapia usa a arte como meio de expressão pessoal para comunicar sentimentos, em vez de ter como objetivo produtos finais esteticamente agradáveis a serem julgados segundo padrões externos. Esse meio de expressão é acessível a todos, não apenas aos que tem talentos artísticos. (LIEBMANN, 1994, p. 18).

Além da pintura e escultura mencionadas, a arte pode assumir a forma de fotografia, dobrar papel ou desenho e ajuda as pessoas a engajarem o lado de seu cérebro que é frequentemente usado para expressão artística - o lado direito.

Para Jung o símbolo é sempre polissêmico, portador de sentido e transformador da psique. Jung recomenda o andar em torno dos símbolos o circumbulatio sem reduzi-lo por interpretação. A arteterapia que se utiliza técnicas expressivas para a amplificação (desenho, modelagem, pintura, dramatização, caixa de areia, entre outras), leva a esse movimento e circunscrever o símbolo sem interpretá-lo, sem reduzi-lo, ao contrário, amplificando-o. (DINIZ apud VALLADARES,2003, p. 57)

A terapia artística tem demonstrado ser um método terapêutico eficaz para estudantes de educação especial e crianças com

outros problemas comportamentais, emocionais ou psicológicos. Essa forma de terapia pode ser considerada um serviço psicoterapêutico, permitindo que as crianças se expressem de maneiras não verbais utilizando ferramentas e materiais artísticos. Essa forma de expressão pode transmitir muitas mensagens a um terapeuta, sendo uma maneira das crianças comunicarem coisas que não conseguem expressar verbalmente.

O SIGNIFICADO DA TERAPIA ARTÍSTICA

Os profissionais responsáveis pela condução da terapia artística são os arteterapeutas. Embora essa abordagem possa ser aplicada a indivíduos de todas as faixas etárias, neste caso, o foco principal será nas crianças que recebem serviços de educação especial. Durante as sessões de terapia artística, as crianças são incentivadas a expressar seus sentimentos através da criação artística, o que lhes permite desenvolver habilidades sociais, cognitivas e de enfrentamento de frustrações. Além disso, a prática da terapia artística auxilia no desenvolvimento de habilidades sensoriomotoras, como coordenação mão-olho e estimulação sensorial. As crianças também aprendem habilidades práticas, como encontrar e organizar materiais artísticos, utilizar ferramentas específicas e compreender a importância da organização e limpeza do ambiente.

De acordo com o website oficial de Terapia Ocupacional:

A Arteterapia resgata o potencial criativo do homem, buscando a psique saudável e estimulando a autonomia e transformação interna, para reestruturação do ser. Partindo do princípio, de que muitas vezes não consegue-se falar de conflitos pessoais, a Arteterapia possui recursos artísticos para que sejam projetados e analisados, todos esses processos, obtendo uma melhor compreensão de si mesmo, e podendo ser trabalhado no intuito de uma libertação emocional. É através da expressão artística que o homem consegue colocar seu verdadeiro self da maneira mais pura e direta que possa existir. (NOBRE, 2005, p.39)

As variedades de trabalhos artísticos executados pelos estudantes nesse contexto terapêutico são bastante diversificadas. Podem englobar atividades como colagens, desenhos, murais pintados, criação de fantoches e esculturas, entre uma infinidade de outras. Todas essas formas permitem à criança expressar seus sentimentos e fornecer informações indiretas ao terapeuta.

A terapia artística é uma abordagem que permite trabalhar com as habilidades singulares de cada criança, respeitando sua individualidade. A prática de qualquer forma de arte, quando realizada em um ambiente seguro e relaxante, pode aprimorar as habilidades motoras, aumentar o foco e melhorar o humor.

Esses benefícios são especialmente relevantes para crianças que recebem serviços de educação especial, pois a terapia artística pode auxiliá-las a superar obstáculos e alcançar sucesso em um ambiente educacional específico. A terapia artística está frequentemente associada à educação especial, pois oferece uma abordagem única para abordar as necessidades individuais de cada criança e ajudá-las a atingir seus objetivos de aprendizagem.

A arteterapia é uma modalidade terapêutica que pode ser oferecida a crianças em idade escolar com necessidades especiais. Geralmente, a terapia ocorre em um ambiente educacional, com a presença de um terapeuta qualificado, e tem como objetivo facilitar mudanças positivas no comportamento, pensamento e emoções da criança.

A arte é vista como uma intervenção que afeta o sistema neurológico e auxilia a criança a "desaprender" comportamentos negativos, substituindo-os por comportamentos positivos. A arteterapia concentra-se em ajudar a criança a adquirir novas habilidades, limitando distrações ambientais e comportamentos improdutivos. Isso é realizado por meio de princípios educacionais dinâmicos e baseados em ação, que ensinam à criança a importância do esforço e comportamentos apropriados.

A arte também contribui para a melhora da autoestima e do valor próprio da criança, o que é um passo importante em direção a metas maiores e melhores. Para ser elegível para a arteterapia, a criança precisa passar por uma avaliação adequada e receber um diagnóstico preciso.

BENEFÍCIOS DA TERAPIA ARTÍSTICA PARA CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

A terapia artística é uma ferramenta altamente benéfica para lidar com diversas deficiências, necessidades especiais e problemas comportamentais. Ao utilizar essa abordagem terapêutica, os alunos frequentemente alcançam um equilíbrio mais próximo entre os hemisférios cerebrais.

Acredita-se que o desequilíbrio possa afetar áreas como dificuldades de aprendizagem, depressão, raiva e percepção. Ao adicionar a terapia artística a outras formas de aconselhamento, é possível auxiliar os alunos a aprender habilidades de enfrentamento que frequentemente estão ausentes em condições como Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Transtorno do Espectro Autista e Transtorno de Conduta. A terapia artística é uma modalidade criativa

que pode contribuir para a melhora da saúde mental e emocional dos alunos, facilitando o seu desenvolvimento de maneira positiva.

Todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceiras com a comunidade. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.21).

As terapias artísticas têm o potencial de fortalecer a confiança em si mesmo e a valorização pessoal. Elas podem ser particularmente proveitosas para grupos como aqueles com deficiência intelectual, que frequentemente dependem excessivamente de adultos e figuras de autoridade para orientação e pistas comportamentais.

Ao integrar a terapia artística com aconselhamento terapêutico, esses grupos podem adquirir perspectivas mais realistas do mundo e melhorar sua capacidade de se expressar.

A Arteterapia proporciona um espaço de criação e comunicação tanto verbal quanto não verbal, permitindo que as pessoas ampliem sua compreensão de seus problemas e necessidades através de cada expressão artística. Isso possibilita a construção de recursos internos saudáveis para buscar soluções, promovendo o autoconhecimento e resgatando a autoestima e confiança pessoal.

A Arteterapia valoriza a criatividade e a expressão artística, contribuindo para a organização psíquica, fortalecendo a identidade individual e promovendo um desenvolvimento completo. Por meio da Arteterapia, as pessoas podem comunicar de forma mais eficaz suas ideias e emoções, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades sociais e emocionais.

Em suma, a Arteterapia é uma abordagem terapêutica que utiliza a arte como meio de auxiliar as pessoas a se conhecerem melhor e lidarem com questões emocionais e psicológicas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais ressaltam a importância da arte como meio de desenvolver a criatividade e a apreciação estética dos alunos, além de contribuir para o desenvolvimento integral de suas personalidades.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação de aprender, pois a arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. Para tanto, a escola deve saber aproveitar a diversidade de recursos humanos e materiais disponíveis na comunidade em que ela esteja inserida, a fim de que o aluno, ao longo da escolaridade, tenha a oportunidade de vivenciar o maior número de formas de arte (BRASIL, 1997, p.15).

De modo geral, a terapia artística pode proporcionar uma série de benefícios comportamentais e emocionais. Crianças que costumam resistir à autoridade podem se tornar mais receptivas a seguir instruções e organizar seus materiais quando são oferecidas oportunidades de expressão por meio da arte.

Atividades artísticas guiadas permitem que as crianças desenvolvam confiança e estabeleçam vínculos com o terapeuta de arte e seus colegas. Cantar e dançar ao som da música podem auxiliar as crianças no desenvolvimento adequado do controle vocal, planejamento e controle motor, além de aprimorar habilidades motoras finas e grossas.

A repetição de canções pode ajudar crianças com autismo ou outras dificuldades de aprendizagem a antecipar palavras, ritmos e conceitos, permitindo que elas participem mais facilmente das atividades musicais na sala de aula. As atividades artísticas, que englobam desde desenho até atuação, demandam diferentes níveis de pensamento complexo e resolução de problemas.

A arte oferece às crianças uma forma criativa de expressar seus pensamentos e sentimentos, muitas vezes por meio da comunicação não verbal. Crianças com autismo ou outras dificuldades de aprendizagem podem expressar emoções através da arte que não conseguiriam expressar de outra forma.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E ARTE

As crianças podem se beneficiar da terapia, especialmente quando enfrentam problemas de saúde mental ou deficiências. No entanto, muitas vezes elas relutam em buscar terapia devido ao receio de expressar seus sentimentos em um ambiente clínico. Isso é particularmente verdadeiro para crianças pequenas com conhecimento limitado, bem como para aquelas que não falam o idioma predominante do país em que se encontram.

Além dos tipos de terapia convencionais, a arte pode ser uma forma adicional para as crianças comunicarem suas emoções e pensamentos aos terapeutas, que estão empenhados em ajudá-las a superar com sucesso seus desafios. A terapia artística oferece uma maneira não verbal e criativa para as crianças se expressarem, o que pode ajudá-las a se sentirem mais confortáveis e confiantes ao compartilhar seus sentimentos e pensamentos com os terapeutas.

Meira e Pillotto (2010, p.11) afirmam que:

O professor, como o artista, ou como artista-professor, é um mostrador de afetos, um provocador de afetos. O afeto é o primeiro sinal de que o professor esta se dando bem ou mal com o que faz, ou com o que propõe a fazer, porque é um mapa sensível do que acontece em aula, com o que chega e sai dela, transmutando em valor para a vida pessoal e social.

A arteterapia é reconhecida como uma modalidade terapêutica na qual os pacientes empregam sua inventividade através de diversos materiais para enfrentar o estresse, a ansiedade ou outras condições relacionadas à saúde mental. O terapeuta auxilia a criança na interpretação do significado das imagens que ela produz. Em seguida, terapeuta e paciente dialogam conjuntamente sobre o porquê e o como a imagem ou obra de arte foi concebida.

A utilização da arte pode funcionar como uma forma de terapia para crianças que batalham contra a depressão ou como uma via de expressão para aqueles com deficiências. Seja qual for o caso, a arte pode ser uma fonte terapêutica ou um meio de escape para aqueles que necessitam de uma abordagem criativa para lidar com seus desafios emocionais.

[...] A arte é tão importante que existe desde o tempo das cavernas [...] Quando há uma crise educacional, a primeira disciplina que se corta é a arte. Mas apesar disso, resiste até os dias de hoje porque a arte é o esforço do ser humano para representar o mundo ao seu redor e representar também os ritmos constantes da vida. Então o ensino da arte hoje mudou muito. O modernismo entronizou a importância da expressão para a criança, para o adolescente e para o adulto. Liberou o adulto de normas rígidas e prescrevia a idéia de que a arte é interioridade e que você precisa liberar a sua expressão para organizar as suas imagens, fazer uma espécie até de edição de imagens [...] (BARBOSA, 1998, p.1).

As pessoas, especialmente crianças, possuem uma imaginação vasta e são inerentemente criativas, o que facilita sua expressão por meio de desenhos ou esboços, em vez de responderem diretamente a questionamentos. A arte é uma atividade segura que permite que as crianças abordem problemas desafiadores de forma criativa.

O processo de arteterapia é adaptado de acordo com o terapeuta, a idade da criança e a condição ou problema em tratamento. Os arteterapeutas geralmente disponibilizam materiais apropriados para a idade da criança e permitem que ela trabalhe de maneira independente.

O terapeuta estabelece um período determinado para iniciar e finalizar a atividade. Quando a obra de arte é concluída, o terapeuta discute com a criança sobre diferentes aspectos da criação para compreender o que ela representa em relação aos pensamentos e sentimentos da criança. Com base nas respostas fornecidas, o terapeuta elabora um plano de tratamento adequado que auxiliará a criança a progredir em direção à recuperação.

O professor de artes é um pesquisador. Ele experimenta, constrói e transforma conceitos por meio, primeiramente, de sua própria vivencia; trilhando o caminho de sua criatividade; descobrindo, desta forma, suas capacidades e limites para melhor compreender as capacidades e limites do educando e melhor conduzi-lo (BRASIL, 1999, p. 130).

A arteterapia traz muitos benefícios para várias crianças, no entanto, é essencial lembrar que cada criança é única e pode responder de maneiras diferentes a cada plano de tratamento. Algumas crianças conseguem expressar-se plenamente através da arte, enquanto outras podem requerer mais esforço ou paciência antes de se sentirem suficientemente confortáveis para se abrir.

Cada criança possui seu próprio ritmo e processo, e é crucial que o terapeuta trabalhe com elas individualmente, auxiliando-as a expressar-se da melhor maneira possível. O sucesso da arteterapia depende de uma abordagem personalizada e sensível às necessidades específicas de cada criança.

Conforme Jung (1920) afirmou, a arte é um meio criativo e a energia psíquica pode ser transformada em imagens e símbolos, permitindo a expressão de conteúdos internos e profundos.

A arteterapia fundamenta-se na crença de que o processo criativo envolvido na atividade artística é terapêutico e pode aprimorar a qualidade de vida das pessoas. Acredita-se que a arte auxilie na expressão de emoções e pensamentos que nem sempre podem ser facilmente articulados por palavras. Além disso, a criação artística pode ajudar as pessoas a se conectarem com suas emoções, desenvolver habilidades sociais e melhorar a autoestima.

A arteterapia é uma abordagem terapêutica que utiliza a arte como meio de

comunicação para auxiliar as pessoas a lidarem com questões emocionais e psicológicas.

Moreira enfatiza que:

A arte e um produto de uma necessidade de expressar, de configurar e trazer para o nível concreto, imagens internas repletas de energia psíquica. A arte também se apresenta como uma possibilidade de organização emocional, intelectual e espiritual da personalidade do homem (2006/2007, p. 32).

Por meio da criação artística e da reflexão sobre os processos e resultados artísticos, as pessoas podem expandir sua compreensão de si mesmas e dos outros, fortalecer a autoestima, lidar de maneira mais eficaz com sintomas, estresse e experiências traumáticas, desenvolver recursos físicos, cognitivos e emocionais, e experimentar o prazer revigorante da arte. A arteterapia oferece inúmeras oportunidades de descoberta e reflexão, promovendo o equilíbrio emocional do indivíduo. Ao criar arte e refletir sobre ela, as pessoas podem se conectar com suas emoções e pensamentos internos, aprimorar suas habilidades sociais e aumentar a autoconsciência. A arteterapia é uma abordagem terapêutica que utiliza a arte como meio de auxílio no enfrentamento de questões emocionais e psicológicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As expressões artísticas possuem um poder imenso. Seja por meio da atuação, canto, dança, desenho ou escrita, as artes permitem que as pessoas se expressem e transmitam suas ideias sem necessidade de palavras. É por isso que a terapia expressiva por meio da arte se tornou popular, especialmente para crianças com necessidades especiais. Essa abordagem utiliza essas formas artísticas para melhorar o desenvolvimento e o crescimento individual.

A combinação adequada pode promover o bem-estar geral, diminuir a ansiedade e o estresse, aumentar a autoconsciência e a autoestima, fortalecer relacionamentos, regular comportamentos e desenvolver habilidades sociais.

Para as crianças, a arte é a forma definitiva de expressão, independentemente dos materiais utilizados, como giz de cera, argila, tinta ou papel machê. Afinal, as crianças possuem uma criatividade natural, e a arteterapia pode ser uma ferramenta maravilhosa para desenvolver habilidades, incluindo a comunicação e a regulação emocional, especialmente para crianças com autismo. Além disso, a arteterapia também é utilizada para melhorar a saúde mental, ajudando as crianças a regular suas emoções, construir confiança e reconhecer e responder a expressões faciais e pistas sociais.

A arteterapia pode auxiliar crianças com necessidades especiais em diversos aspectos e, portanto, deve ser reconhecida e promovida em todos os centros de saúde.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, A.M. Entrevista concedida ao programa Roda Viva, 1998. Disponível em: <www.rodaviva.fapesp.br/materia/370/.../ana_mae_barbosa_1998.htm>. Acesso em: 20 set.2023.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares nacionais: arte. Brasília: MEC; SEF, 1997.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca–Espanha, 1994.

MOREIRA, Patrícia R. T.; Arteterapia – comece onde você está construindo sua própria imagem. Alagoas, 2006/2007.

VALLADARES, Ana Cláudia Afonso. Arteterapia com crianças hospitalizadas. Dissertação de Mestrado apresentada e ao Programa de Pós Graduação em Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto- USP, 2003.

PORTALHUMANIZA. Site produzido pelo instituto “A Casa”. Disponível em: www.portalhumaniza.org.br Acesso em 20 set.2023.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TRANSFORMAÇÕES NECESSÁRIAS

POLIANA CRISTINE DA SILVA PEREIRA

Resumo:

O artigo aborda a necessidade de repensar as práticas pedagógicas na educação infantil, reconhecendo-a como crucial para a formação integral, incluindo crianças com necessidades educacionais especiais. Destaca a importância da transformação profunda na mentalidade e prática dos educadores, indo além da adaptação de espaços físicos. Apresenta a legislação brasileira que respalda a educação inclusiva, mas ressalta os desafios na efetivação dessas políticas no cotidiano escolar. Enfatiza a colaboração entre profissionais, a adaptação de espaços e a promoção de uma cultura inclusiva como aspectos cruciais. Destaca que a superação do preconceito e a valorização da diversidade sãoresponsabilidades de toda a comunidade escolar. Conclui que a educação inclusiva, como compromisso coletivo, contribui para o desenvolvimento pleno das crianças e para a construção de uma sociedade justa e respeitosa.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Desenvolvimento integral; Diversidade; Práticas Pedagógicas.

1. INTRODUÇÃO

De acordo com Aranha (2005) a educação demanda flexibilidade, para dizer de outro modo, uma abordagem educacional eficaz requer uma constante reavaliação e ajuste, reconhecendo a natureza dinâmica do ambiente educacional e

a diversidade de contextos e necessidades dos alunos para que a prática educacional seja capaz de moldar-se às demandas da educação, em um exercício reflexivo e sensível.

No sentido proposto pelo referido autor, esse texto busca refletir sobre a educação inclusiva no contexto da educação infantil e a necessidade de pensarmos a prática pedagógica como um elemento fundamental para uma inclusão efetiva. Assim, a prática pedagógica inclusiva deve ser forjada pela integração do conhecimento adquirido pelo professor ao longo de sua trajetória, aliada à disposição para explorar novas abordagens considerando a diversidade dos alunos e suas características individuais. Defendemos uma uma educação mais inclusiva desde os primeiros anos de formação e reiteramos que incluir não apenas favorece o desenvolvimento pleno das crianças com deficiência, mas também enriquece a construção de um ambiente educacional diverso e democrático como um todo.

A metodologia adotada para esta investigação é a pesquisa de natureza teórico-bibliográfica, caracterizada como um recorte do estado da arte sobre questões que envolvem a educação inclusiva na educação infantil. Dessa forma, busca-se oferecer uma visão abrangente e embasada sobre o tema, explorando não apenas as práticas inclusivas, mas também os desafios a serem superados para promover uma educação verdadeiramente igualitária e acessível a todos.

2. DESENVOLVIMENTO

É comum ouvirmos falar sobre a importância da inclusão. As buscas pela inclusão social têm se destacado como um princípio fundamental que permeia as diversas esferas da sociedade contemporânea. Este imperativo se estende à educação, onde inclusão não é apenas uma responsabilidade da instituição educacional, mas também uma demanda coletiva que requer o envolvimento ativo de todos os membros da comunidade escolar.

Os autores Strieder e Zimmermann (2000), destacam que a inclusão genuína implica em transformações profundas nas convicções e práticas pedagógicas. Essa mudança é ancorada na necessidade de adotar perspectivas diferenciadas, alinhadas com uma compreensão renovada da sociedade. Conforme argumentado pelos referidos autores, a inclusão se concretiza quando a sociedade compreende, respeita e atende às necessidades de todos os seus membros, independentemente de classe social, religião, gênero e etnia. Diante deste contexto, a educação inclusiva emerge como uma ferramenta essencial para abraçar a diversidade, assegurando o direito não apenas da comunidade como um todo, mas também a atenção individualizada, respeitando as características particulares de cada um.

Entretanto, para que a inclusão como direito seja assegurada, é preciso mais que uma adesão teórica; a educação inclusiva requer prática efetiva e contínua. Nesse sentido fica evidente a necessidade de pensarmos além de soluções prontas e técnicas e, ao invés disso, promover uma mudança na forma de pensarmos o outro.

Quando pensamos na parte prática, a implementação da educação inclusiva engloba uma variedade abrangente de estratégias, atividades e processos com o intuito de concretizar o direito universal a uma educação de qualidade. Para maior clareza, a lista a seguir sintetiza as características e os princípios fundamentais da educação inclusiva:

Fundamenta-se nos direitos humanos e adota o modelo social da deficiência.

Pressupõe a modificação do sistema para adequá-lo ao aluno, não o contrário, reconhecendo que o problema da exclusão reside no sistema, não na pessoa ou em suas características.

Compreende que o processo de aprendizado tem início no nascimento, estende-se ao longo da vida e ocorre em diversos contextos, como casa e comunidade, abrangendo situações formais, informais e não formais. Além disso, engloba uma ampla gama de iniciativas comunitárias.

Caracteriza-se como um processo dinâmico em constante evolução, adaptando-se à cultura e ao contexto local.

Tem como objetivo capacitar comunidades, sistemas e estruturas a combater a discriminação, celebrar a diversidade, fomentar a participação e superar barreiras à aprendizagem e participação de todas as pessoas.

Reconhece e respeita todas as diferenças, sejam elas relacionadas à idade, sexo, origem étnica, idioma, estado de saúde, situação econômica, religião, deficiência, estilo de vida ou outras.

Integra-se a uma estratégia mais ampla de promoção do desenvolvimento inclusivo, visando criar um mundo caracterizado por paz, tolerância, uso sustentável dos recursos e justiça social; um mundo em que as necessidades e direitos básicos de todos sejam atendidos (ARANTES; MANTOAN, 2009, p.48).

A busca pela inclusão educacional tem como meta primordial evitar a exclusão de qualquer indivíduo do sistema escolar, exigindo que este se adapte às particularidades de todos os alunos. Conforme as práticas educacionais excludentes do passado cedem espaço e oportunidade para a integração das modalidades de educação, tanto regular quanto especial, em um sistema de ensino unificado, delineia-se o caminho em direção a uma reforma educacional abrangente. Nesse contexto, emerge a perspectiva de atender às necessidades educacionais de todos os estudantes dentro do ambiente da educação regular (Mantoan, 2005, p. 23). Este movimento representa não apenas uma transformação no cenário educacional, mas também um compromisso com a construção de um sistema que reconhece e valoriza a diversidade, assegurando que cada aluno receba a atenção e os recursos necessários para seu pleno desenvolvimento acadêmico e social.

Quando pensamos a Educação Inclusiva no contexto da Educação Infantil, é preciso evidenciar conforme aponta Carneiro (2012) para o histórico de exclusão que permeia a trajetória educacional de pessoas com deficiência. Este cenário, ao longo do tempo, relegou esses indivíduos à institucionalização, afastando-os do convívio social e estabelecendo a prática de segregação, comumente observada em escolas ou classes especiais, categorizadas de acordo com as particularidades das deficiências.

Anteriormente, prevalecia a concepção de que a integração dessas pessoas na sociedade só seria viável mediante um processo de normalização, que buscava equipará-las, ao máximo possível, aos padrões considerados normais. Este paradigma refletia uma abordagem que, por vezes, desconsiderava a singularidade desses indivíduos e os submetia a contextos educacionais restritivos.

No entanto, de acordo com Carneiro (2012), observa-se uma mudança significativa na perspectiva da educação nos dias atuais. A atual abordagem visa assegurar direitos educacionais iguais e promover a equidade educacional para todos, independentemente de suas características individuais. Essa transição marca uma transformação substancial no entendimento e na prática relacionados à inclusão na educação, representando um compromisso efetivo com a promoção de um ambiente educacional mais inclusivo e acessível a todos os alunos.

Para apreender a proposta da educação inclusiva, é preciso examinar o paradigma precedente a fim de delinear o papel da escola no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência. No modelo anterior, a ênfase estava na busca pela normalização, resultando na integração dessas crianças nas escolas regulares, muitas vezes em classes especiais ou salas de aula comuns adaptadas inadequadamente às suas necessidades, conforme mencionado anteriormente.

Entretanto, ao recusar a aceitação da diferença e impor padrões homogêneos de desenvolvimento, esse paradigma não apenas descaracteriza a função da escola, mas também redefine suas prioridades. A instituição passa a concentrar-se, em grande medida, na modificação do aluno com deficiência, desviando-se de sua missão original de disseminar conhecimento acumulado ao longo do tempo e contribuir para a formação das novas gerações. Essa abordagem ignora a riqueza da diversidade presente entre os sujeitos, comprometendo a essência educacional voltada para atender às variadas necessidadesdos estudantes.

O enfoque na reabilitação de funções ou na habilitação para desempenho de tarefas, possivelmente inexistentes devido à deficiência, acaba por resultar no afastamento desses alunos dos processos formais de educação. Essa tendência é preocupante,

pois não apenas limita o acesso desses estudantes a uma educação plena e inclusiva, mas também perpetua estigmas e barreiras que prejudicam seu desenvolvimento acadêmico e social. Morin (2011) destaca, de maneira eloquente, a diversidade como uma característica intrínseca à condição humana, sublinhando que a aceitação desse valor não apenas é essencial, mas também constitui um imperativo inquestionável.

O autor ressalta que a compreensão e valorização da diversidade não apenas enriquecem o tecido social, mas também são fundamentais para construir sociedades mais justas, inclusivas e verdadeiramente humanas. Ao reconhecer e abraçar a diversidade, estabelecemos a base para uma convivência harmoniosa e promovemos uma visão mais ampla e enriquecedora da experiência humana. Nesse contexto, a educação inclusiva emerge como uma resposta necessária para fomentar uma cultura de respeito, valorização e equidade, capacitando a escola a cumprir seu papel social de maneira mais abrangente e significativa. Nas suas palavras:

Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade, e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie Homo sapiens. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno Morin (2011, p. 49-50).

Frente a essa perspectiva, a concepção de educação inclusiva tem ganhado força, defendendo que a escola precisa se abrir à diversidade, acolhê-la, respeitá-la e, sobretudo, valorizá-la como um elemento essencial na construção de uma sociedade democrática e justa. Essa visão implica que a escola busque meios para se reorganizar, a fim de atender a todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência, desempenhando assim seu papel social. Espera-se que a escola inclusiva demonstra competência no desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem que proporcionem condições equitativas de desenvolvimento acadêmico para os alunos com deficiência. Para Carvalho (2005, p. 5):

Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de Educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos - inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades/superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver.

Nesse contexto, torna-se evidente a importância de abordar a diversidade como um componente essencial para proporcionar oportunidades a todos. Essa perspectiva busca estabelecer um vínculo de igualdade, possibilitando o direito de aprender a fazer, aprender a ser e conviver de maneira equitativa.

De acordo com Carneiro (2012) a história da educação infantil no Brasil está vinculada ao surgimento das creches, configurando-se assim como uma instituição substituta do lar materno. A autora esclarece que entre o final do século XIX e início do século XX, essa concepção prevaleceu, sendo as necessidades educacionais dessa faixa etária desconsideradas. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a educação infantil foi reconhecida como um direito de todas as crianças. Durante a década de 1990, o Brasil aderiu à Declaração Mundial de Educação para Todos ao concordar com o documento apresentado durante a conferência mundial da UNESCO realizada na Tailândia. Ao assinar a Declaração de Salamanca, o país reafirmou o compromisso com a Educação Inclusiva. Desde então, desenrolou-se um processo de significativas transformações no sistema educacional brasileiro, todas elas guiadas pelo princípio da educação inclusiva. Tendo como início a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) conceitua a educação infantil como a primeira fase da educação básica, tendo como principal objetivo promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. Essa abordagem abrange seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, reconhecendo a importância de proporcionar um ambiente educacional que estimule o crescimento holístico das crianças durante essa fase crucial de seu desenvolvimento. A legislação reflete o compromisso em garantir não apenas o acesso, mas também a qualidade da educação infantil, reconhecendo-a como um direito fundamental de todas as crianças brasileiras. Ao enfatizar o desenvolvimento integral, a LDB sinalizou para uma abordagem que vai além do simples ensino formal, destacando a necessidade de práticas educacionais que considerem a singularidade de cada criança e promovam seu bem-estar em todas as di-

mensões.

Diante da proposta brasileira de educação inclusiva, respaldada por suas políticas educacionais, compreendemos que o processo de reorganização da escola deve iniciar na educação infantil, uma vez que, de acordo com o que é prescrito na legislação, essa é a fase inicial do percurso educacional. Conforme evidenciado por Mendes (2010 apud Carneiro, 2010, p. 84):

Os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização, etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que em qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser afetado por fatores nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança.

A partir das diretrizes estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para a educação de crianças com necessidades especiais, o Ministério da Educação (MEC) desenvolveu, em 2001, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 2001). Na introdução desse documento, é ressaltado que a educação infantil como primeira etapa da educação básica, deve ser oferecida em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos. As atividades realizadas nessas instituições devem possuir uma natureza fundamentalmente pedagógica. O texto ressalta a relevância da educação infantil e destaca a imperatividade de estabelecer uma escola que abrace a diversidade desde o seu início. Para isso, referente às diretrizes gerais para creches e pré-escolas, o documento indica que, para atender às crianças com necessidades educacionais especiais, é necessário disponibilizar para as instituições recursos humanos capacitados em educação infantil e educação inclusiva, ponto crucial em relação à necessidade de formação de profissionais:

As crianças deficientes ou com necessidades especiais que frequentam a Educação Infantil precisam de profissionais capacitados, atentos para seus aspectos peculiares, capazes de promover a integração social e a aprendizagem delas. O provimento desse tipo de formação está garantido em várias legislações que tratam da educação especial, e em geral se voltam para os professores, aos quais se credita a maior responsabilidade pelo processo de inclusão na escola (Veiga, 2008, p. 169).

Além disso, outro elemento importante é a adaptação do espaço físico interno e externo conforme as normas de acessibilidade para receber as crianças, promover encontros de professores e outros profissionais para refletir e analisar o processo de inclusão e, por último, criar projetos pedagógicos que contemplem a inclusão.

De acordo com as diretrizes estabelecidas no referido documento, vimos que a construção de uma escola inclusiva desde a educação infantil demanda uma análise criteriosa de diversos elementos, como espaços, equipe de profissionais, recursos pedagógicos, entre outros. Esses aspectos devem ser estrategicamente planejados para garantir o acesso e, principalmente, a permanência e o desenvolvimento integral de todos os alunos, incluindo aqueles cujas necessidades educacionais são únicas em função de suas características individuais.

Nesse contexto, a prática pedagógica surge como um desafio significativo para os profissionais da educação. E ainda é preciso ressaltar que, embora os elementos mencionados sejam essenciais e estejam interconectados, o que garante a efetividade da inclusão em seu sentido mais amplo é a ação pedagógica direcionada e intencional. É preciso que o engajamento do corpo docente em práticas pedagógicas contribua para um ambiente educacional enriquecedor, comprometido em celebrar a diversidade e promover uma cultura de aprendizado para todos.

Para atingir os propósitos da educação inclusiva, enfrentar o preconceito figura entre um dos desafios mais complexos de enfrentar. A experiência da criança com deficiência não é meramente uma vivência direta da condição física ou cognitiva, mas sim uma percepção das dificuldades que surgem em decorrência dessa condição. Essa percepção não apenas envolve os desafios práticos enfrentados pela criança, mas também abrange a consciência das atitudes discriminatórias e das situações estigmatizantes que frequentemente acompanham a deficiência.

A criança, ao enfrentar as complexidades relacionadas à sua condição, não apenas lida com as limitações impostas pela deficiência em si, mas também é exposta a uma série de preconceitos e estigmas sociais. Esses preconceitos podem se manifestar de diversas maneiras, como atitudes discriminatórias, exclusão social e estereótipos que perpetuam ideias negativas sobre as capacidades e o valor da pessoa com deficiência.

Consequentemente, a criança não apenas lida com os desafios inerentes à sua condição, mas também enfrenta o impacto psicossocial das atitudes discriminatórias e das situações estigmatizantes. Essa perspectiva ressalta a importância de uma abor-

dagem inclusiva na sociedade, que não apenas reconheça as necessidades práticas da criança com deficiência, mas também trabalhe para mitigar os preconceitos e estigmas que podem afetar negativamente sua experiência e desenvolvimento.

Pensar a educação inclusiva na perspectiva da educação infantil requer colocar a criança no centro da reflexão, isto é, como sujeito de direito, com capacidade de aprender, capacidade de produzir conhecimento e também de externar o mesmo. Nos dizeres de Drago (2014, p. 96):

pensar a inclusão na educação infantil é lutar duas vezes: uma pelo direito da criança pequena à educação de qualidade que a veja como sujeito produtor de história, cultura e conhecimento e outro por acreditar que a criança pequena com algum tipo de comprometimento físico, mental ou sensorial tem capacidade de aprendizagem e também é sujeito social que possui, produz e reproduz cultura, conhecimento e história.

Para promover uma prática educacional inclusiva, é fundamental que o professor vá além da visão tradicional que enxerga o aluno apenas como um indivíduo capaz. A transformação desejada requer uma reflexão profunda sobre a abordagem pedagógica adotada, visando à efetiva inclusão de todos os estudantes. Essa mudança implica não apenas na revisão de métodos de ensino, mas também na construção de uma integração entre o conhecimento acadêmico e empírico acumulado ao longo da carreira do professor.

De acordo com Sacristán (1995, p. 77), essa transição para uma prática educacional inclusiva exige uma abordagem que vá além do simples reconhecimento da diversidade dos alunos. O autor destaca a importância de considerar as características individuais de cada estudante, reconhecendo que a aprendizagem não ocorre de maneira uniforme para todos. Isso implica em uma valorização do conhecimento prévio e das experiências de vida dos alunos, integrando-as ao processo de ensino.

Sacristán (1995) reforça que a verdadeira prática inclusiva vai além da implementação de adaptações superficiais. Envolve, de fato, uma mudança nas concepções pedagógicas, onde o professor se torna um facilitador ativo do processo de aprendizagem, reconhecendo e respeitando as singularidades de cada aluno. O autor destaca a necessidade de os educadores se tornarem sensíveis às diferenças e desenvolverem estratégias que atendam às necessidades específicas de cada estudante. Dessa forma, a promoção de uma prática educacional inclusiva não é apenas uma questão de implementar ajustes pontuais, mas sim de reestruturar o próprio paradigma educacional. A visão de Sacristán destaca a importância de os professores assumirem um papel ativo na construção de ambientes educacionais que acolham a diversidade, promovendo assim uma educação mais justa, igualitária e inclusiva. Sacristán (1995, p.77) é enfático ao afirmar que:

As mudanças educativas, entendidas como uma transformação ao nível das idéias e das práticas, não são repentinas nem lineares. A prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo “em andamento”. A inovação não é mais do que uma correção de trajetória.

Embora um dos pilares da educação inclusiva seja a prática pedagógica do professor, cabe destacar que o ensino inclusivo também envolve o estabelecimento de relações colaborativas. As comunidades colaborativas como compreendidas pelos autores Walther-Thomas, Korinek e Mclaughlin (1999) desempenham um papel fundamental para os alunos com deficiências ou em situação de risco. Esses autores concordam que a adoção de uma cultura colaborativa de suporte no ambiente escolar resulta em uma alteração significativa nos papéis dos membros que compõem o grupo escolar.

Uma rede de apoio colaborativa, conforme definida por Friend e Cook (1998, apud MENDES, 2010, p. 181), é entendida como "um estilo de interação entre, no mínimo, dois parceiros equivalentes, engajados num processo conjunto de tomada de decisão, trabalhando em direção a um objetivo comum". Capellini (2011) observa que a colaboração entre dois ou mais profissionais na sala de aluna pode manifestar-se de maneiras variadas e flexíveis, proporcionando uma rica gama de abordagens. A autora ressalta que essa colaboração não se limita a um modelo fixo, mas, ao contrário, é uma prática que pode ser adaptada de acordo com as necessidades específicas dos alunos e os objetivos pedagógicos almejados.

A dinâmica colaborativa pode se manifestar através de como, por exemplo, um modelo em que ambos os professores atuam simultaneamente, compartilhando responsabilidades de ensino e suporte. Alternativamente, pode ocorrer em um formato de rodízio, no qual os professores se revezam em diferentes funções ao longo do processo educativo.

É relevante salientar que essa flexibilidade na colaboração permite uma maior adequação às demandas individuais dos alunos, promovendo uma abordagem mais personalizada e eficaz. Essa variedade de formas colaborativas proporciona um ambiente dinâmico e adaptável, favorecendo a construção de estratégias pedagógicas que melhor atendam às necessidades específicas de cada estudante. Nesse modelo de ensino, os professores se encontram focalizados, mas a responsabilidade também se estende

a outros envolvidos no processo educacional, podemos citar a direção da escola que viabiliza o processo, a participação ativa das famílias e dos próprios alunos como apoio também é essencial.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre os desafios e perspectivas da educação inclusiva na educação infantil, é incontestável a importância de repensar as práticas pedagógicas como fundamento para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Este artigo buscou trazer à luz a necessidade de transformações significativas desde a educação infantil, reconhecendo-a como a fase primordial para a formação integral das crianças, incluindo aquelas com necessidades educacionais especiais.

A implementação efetiva da educação inclusiva requer uma mudança profunda não apenas nas estruturas escolares, mas também na mentalidade e prática dos educadores. A concepção de uma escola inclusiva desde a educação infantil envolve não apenas a adaptação de espaços físicos, mas a formação de profissionais capacitados, comprometidos em promover uma educação que respeite e valorize a diversidade.

A legislação brasileira, desde a Constituição de 1988 até a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional de 1996, respalda a educação inclusiva como um direito fundamental de todas as crianças. Contudo, o desafio persiste na efetivação dessas políticas no cotidiano escolar. A transformação requerida vai além da inclusão no papel; ela demanda práticas pedagógicas que abracem a singularidade de cada aluno, reconhecendo suas potencialidades.

A colaboração entre profissionais, a adaptação de espaços e a promoção de uma cultura inclusiva são aspectos cruciais para a efetivação da educação inclusiva na educação infantil. A superação do preconceito e a valorização da diversidade não são apenas responsabilidades da escola, mas de toda a comunidade escolar, incluindo famílias e os próprios alunos.

A educação inclusiva, quando compreendida como um compromisso coletivo, contribui não apenas para o desenvolvimento pleno das crianças com deficiência, mas também para a construção de uma sociedade mais justa e respeitosa. Cada ação pedagógica, cada adaptação, cada esforço para compreender e atender às necessidades específicas dos alunos representa um passo na direção da concretização da educação inclusiva na educação infantil.

Em síntese, a educação inclusiva na educação infantil é um desafio que se torna uma oportunidade de redefinir o propósito da educação. Ao promover uma cultura inclusiva desde os primeiros anos, estamos não apenas formando cidadãos capazes, mas contribuindo para a construção de uma sociedade que celebra a diversidade como um valor fundamental.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M. S. F. Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

ARANTES, V. A. (Org.); MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos. 3. ed. São Paulo: Summus, 2009 BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. 10. ed. Brasília, DF: Senado, 1998.

BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e

Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília. p. 27.833-27.841, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília: MEC/SEESP/SEF, 2001.

BRASIL. Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva,

2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 29 de jan. 2024.

CAPELLINI, V. L. M. F. Infância e inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. In: VICTOR, S. L. (Org.). Educação especial e educação inclusiva: conhecimentos, experiências e formação. Araraquara: Junqueira e Marin, p. 128-151, 2011.

CARNEIRO, R. U. C. Educação Inclusiva na Educação Infantil. Práxis Educacional, v. 8, n. 12, p. 81-95, 2012.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: com os pingos nos is. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20943_11137.pdf>: Acesso em 29 jan. 24.

DRAGO, R. Inclusão na Educação In-

fantil. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. IN: NÓVOA, A. Profissão Professor. Portugal, Porto Editora, 1995.

STRIEDER, R. ZIMMERMANN, R. L. G. A inclusão escolar e os desafios da aprendizagem. Cadernos de pesquisa: Pensamento educacional, v. 5, n. 10, mai./ago, 2010.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MENDES, E. G. Inclusão marco zero: começando pelas creches. Araraquara: Junqueira e Marin, 2010.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

VEIGA, M. M. A inclusão de crianças deficientes na Educação Infantil. Revista Paidéia, v. 5, n. 4, 2008.

WALTHER-THOMAS, C.; KORINEK, L.; MCLAUGHLIN, V. L. (1999). Collaboration to support student's success. Focus on Exceptional Children, v. 32, n. 3, p. 1-18.

EXPLORANDO A INTEGRAÇÃO DA CULTURA DIGITAL NO AMBIENTE EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO

ROBERTA DE FREITAS LEAL STANZANI

RESUMO:

A manifestação da cultura digital no cenário educacional contemporâneo constitui-se como um fenômeno de considerável relevância, abrangendo variados aspectos do procedimento educacional. O propósito deste estudo consiste em realizar uma análise abrangente acerca da eficácia da incorporação da cultura digital no contexto educacional atual, concentrando-se, de maneira específica, na avaliação do impacto da adoção de tecnologias digitais sobre o envolvimento discente, a progressão das competências digitais e os desfechos acadêmicos. A análise bibliográfica adotará uma metodologia qualitativa, compreendendo a investigação, escolha e avaliação crítica de fontes pertinentes no que concerne à incorporação da cultura digital no contexto educacional contemporâneo. A inserção da cultura digital no contexto educacional contemporâneo manifesta-se como uma esfera extensa e intricada, repleta de sutilezas e obstáculos. Não obstante, as conclusões deste estudo indicam a importância da adoção de uma abordagem sistemática e estratégica na introdução de tecnologias digitais, com o intuito de aprimorar a participação discente, fomentar o desenvolvimento de habilidades digitais, potencializar o desempenho acadêmico e transpor as barreiras inerentes a essa metamorfose educativa.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Digital; Educação; Integração.

ABSTRACT:

The manifestation of digital culture in the contemporary educational scenario constitutes a specificity of specific relevance, covering various aspects of the educational procedure. The purpose of this study is to carry out a comprehensive analysis of the effectiveness of incorporating digital culture into the current educational context, focusing specifically on evaluating the impact of adopting digital technologies on student engagement, the progression of digital skills and academic internships. The bibliographic analysis will adopt a qualitative methodology, comprising the investigation, choice and critical evaluation of pertinent sources with regard to the incorporation of digital culture in the contemporary educational context. The insertion of digital culture in the contemporary educational context manifests itself as an extensive and intricate sphere, full of subtleties and obstacles. Nevertheless, the conclusions of this study indicate the importance of adopting a systematic and strategic approach to the introduction of digital technologies, with the intention of improving student participation, fostering the development of digital skills, enhancing academic performance and removing the barriers inherent to this educational metamorphosis.

KEYWORDS: Digital Culture; Education; Integration.

INTRODUÇÃO

A emergência da cultura digital no ambiente educacional contemporâneo é um fenômeno de significativa importância, permeando diversas facetas do processo educativo. O advento das tecnologias da informação e comunicação (TICs) transformou a dinâmica do ensino, demandando uma reconfiguração das práticas pedagógicas e refletindo nas estruturas institucionais. A ubiquidade dos dispositivos digitais e a conectividade onipresente constituem elementos essenciais dessa cultura, possibilitando o acesso rápido e amplo ao conhecimento. Nesse contexto, a incorporação da cultura digital propicia uma abordagem mais dinâmica e interativa, promovendo a construção ativa do saber.

No âmbito educacional, a cultura digital transcende a mera instrumentalização tecnológica, abrangendo a capacidade de compreender, analisar criticamente e utilizar as ferramentas digitais de maneira efetiva. A habilidade de navegar por ambientes virtuais, discernir informações, e colaborar em plataformas online torna-se imperativa para os educandos no século XXI. A cultura digital, ao integrar-se ao currículo, oferece um terreno fértil para o desenvolvimento de competências essenciais, como pensamento crítico, resolução de problemas e comunicação eficaz.

Além disso, a cultura digital propicia a personalização do processo educativo, adaptando-se aos diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes. Plataformas e recursos digitais permitem a criação de ambientes educacionais mais flexíveis e inclusivos, atendendo às demandas individuais e proporcionando experiências mais significativas de aprendizado. A interatividade proporcionada por aplicativos educacionais, simuladores e ambientes virtuais enriquece o engajamento dos alunos, favorecendo a construção de conhecimento de forma contextualizada e aplicada.

Contudo, é crucial destacar que a inserção da cultura digital no ambiente educacional demanda uma abordagem cuidadosa

e reflexiva. Questões relacionadas à ética digital, segurança online e equidade no acesso às tecnologias devem ser consideradas para garantir uma integração justa e equitativa. A formação contínua dos educadores também se apresenta como um componente essencial para maximizar os benefícios da cultura digital, capacitando-os a utilizar as tecnologias de forma pedagogicamente eficaz.

Dessa forma, se levantou o seguinte problema de pesquisa: Qual é o impacto do acesso às tecnologias digitais no processo de integração da cultura digital no ambiente educacional contemporâneo?

Portanto, o objetivo desta pesquisa é analisar de forma abrangente a eficácia da integração da cultura digital no ambiente educacional contemporâneo, investigando especificamente como a adoção de tecnologias digitais impacta o engajamento dos alunos, o desenvolvimento de competências digitais e os resultados acadêmicos.

A revisão bibliográfica adotará uma abordagem qualitativa, envolvendo a busca, seleção e análise crítica de fontes relevantes sobre a integração da cultura digital na educação contemporânea. A pesquisa será conduzida em bases de dados acadêmicas, com critérios de inclusão baseados na atualidade, relevância e rigor metodológico. A análise crítica abordará conceitos-chave, metodologias e principais descobertas, visando uma compreensão aprofundada das tendências e desafios nesse contexto educacional.

DESENVOLVIMENTO

A cultura digital na educação está se tornando cada vez mais relevante à medida que os alunos estão cada vez mais conectados e familiarizados com a tecnologia. De acordo com estudos recentes, "estudantes do ensino superior passam uma média de quatro horas por dia online para fins não relacionados à escola" (Kennedy et al., 2020), demonstrando sua confiança e habilidade em usar dispositivos digitais.

Além disso, a integração da cultura digital na sala de aula pode melhorar a aprendizagem dos alunos ao fornecer recursos adicionais e novas maneiras de interagir com o material didático. Um artigo recente afirmou que "a incorporação de ferramentas digitais nas práticas pedagógicas pode aumentar a motivação e envolvimento dos alunos, especialmente aqueles que podem lutar contra conceitos abstratos tradicionais" (Dahlstrom et al., 2019).

No entanto, é importante notar que existem também preocupações sobre como a cultura digital está sendo integrada às instituições educacionais. Por exemplo, um relatório divulgado pelo Conselho de Educação Superior em 2020 descobriu que muitas faculdades e universidades carecem de políticas claras sobre questões importantes, como privacidade de dados e propriedade intelectual, quando implementam soluções digitais. Isso pode resultar em situações potencialmente prejudiciais para os alunos e professores envolvidos.

Outro aspecto crítico da cultura digital na educação são as disparidades de acesso entre diferentes grupos demográficos. Como observado por Selwyn (2019), "o acesso à infraestrutura digital varia significativamente dependendo da renda, raça / etnia, localização geográfica e outros fatores", levantando questionamentos sobre equidade e inclusão nos programas de aprendizado virtual.

Para superar essas lacunas, algumas organizações vêm trabalhando ativamente para expandir o acesso à internet de alta velocidade e dispositivos eletrônicos para comunidades sub-servidas. Esses esforços incluem iniciativas governamentais e semiprivadas, como um computador por criança e conectado, que buscam garantir que todos tenham a mesma chance de participar da era digital.

Ademais, é fundamental considerar a segurança e ética quando se trata de crianças e adolescentes que utilizam plataformas digitais para fins educacionais. Em seu livro Prevenção e Resposta ao Cyberbullying: Perspectivas de Especialistas, Hinduja e Patchin (2017) alertaram sobre os riscos associados à exposição excessiva à Internet e sugeriram estratégias para proteger jovens usuários online.

Além das implicações diretas na vida dos alunos, a cultura digital também transformou a forma como os profissionais da educação colaboram e compartilham informações uns com os outros. Redes sociais acadêmicas, como Academia.edu e ResearchGate, permitem que pesquisadores publiquem e discutam seus trabalhos, enquanto sites como Edmodo e Schoology oferecem espaços virtuais para que professores planejem lições e compartilhem materiais didáticos.

No contexto global, é claro que a cultura digital tem impactado fortemente o mundo da educação, mas há diferenças regionais significativas no ritmo e extensão dessa mudança. Por exemplo, países nórdicos tendem a liderar a adoção de tecnologias emergentes em salas de aula, enquanto nações em desenvolvimento frequentemente encontram obstáculos devido à falta de infraestrutura adequada e financiamento limitado (UNESCO, 2019).

Embora haja muito a ser explorado e compreendido sobre a influência contínua da cultura digital na educação, já existe evidência robusta mostrando benefícios tangíveis associados à sua integração cuidadosa.

Estudos têm indicado que o uso de ferramentas digitais pode melhorar a capacidade de resolução de problemas, promover o pensamento crítico e estimular a colaboração entre pares (Ferdig; Tracy, 2017; Warschauer; Matuchniak, 2010).

Embora se possa considerar as incertezas causadas pelas mudanças constantes na cultura digital, também devemos reconhecermos suas oportunidades ilimitadas para aprimorar a experiência de aprendizagem. Com o aproveitamento correto, pode-se garantir que gerações futuras estejam equipadas com as competências necessárias para prosperar em um mundo cada vez mais conectado e complexo.

IMPACTO DA INTEGRAÇÃO DIGITAL NO ENGAJAMENTO ESTUDANTIL

A introdução de tecnologias digitais no contexto educacional tem gerado um impacto significativo no envolvimento e engajamento dos alunos ao longo das últimas décadas. De acordo com Johnson et al. (2017), a presença ubiqua da tecnologia na sociedade contemporânea motivou a incorporação desses recursos no cenário educacional, visando potencializar a aprendizagem. No entanto, ao considerar o estudo de Lee e Lee (2018), ressalta-se que o simples uso da tecnologia não garante automaticamente o engajamento dos alunos, sendo necessário compreender como as ferramentas digitais podem ser efetivamente integradas às práticas pedagógicas.

Um aspecto crucial a ser considerado é a personalização do aprendizado por meio das tecnologias digitais. Conforme apontado por Clark e Mayer (2016), a adaptação de conteúdos e métodos de ensino às características individuais dos alunos pode resultar em maior envolvimento. A implementação de plataformas educacionais que oferecem recursos personalizados, como a individualização de trajetórias de aprendizagem, pode potencializar o interesse dos alunos (Smith, 2019).

Além disso, a interatividade proporcionada pelas tecnologias digitais desempenha um papel crucial no engajamento dos estudantes. De acordo com Chen et al. (2020), a participação ativa por meio de fóruns online, quizzes interativos e simulações virtuais pode promover uma experiência educacional mais dinâmica e atrativa. A integração desses elementos interativos nas atividades pedagógicas pode ser fundamental para manter o interesse dos alunos ao longo do tempo.

Contudo, é relevante destacar que a eficácia das atividades educacionais mediadas por tecnologias digitais está intrinsicamente ligada à competência dos professores na utilização dessas ferramentas (Bates, 2015). De acordo com Liu et al. (2018), a formação adequada dos educadores para o emprego efetivo das tecnologias é um fator crítico para garantir a qualidade do ensino online, influenciando diretamente no engajamento dos alunos.

Outro ponto a ser considerado é o papel das redes sociais no contexto educacional digital. Segundo Kirschner e De Bruyckere (2017), as interações sociais online podem contribuir significativamente para o envolvimento dos alunos. A promoção de discussões em ambientes virtuais, a colaboração em projetos online e a criação de comunidades de aprendizagem são estratégias que podem fortalecer a conexão entre os estudantes e o conteúdo.

Alguns desafios, no entanto, emergem na esteira desse panorama digital. Conforme apontado por Selwyn (2016), a falta de acesso equitativo às tecnologias pode perpetuar disparidades educacionais. É imperativo que políticas e práticas sejam implementadas para mitigar tais desigualdades e garantir que todos os alunos possam se beneficiar igualmente das oportunidades oferecidas pelas tecnologias digitais.

Ao analisar os resultados de pesquisas empíricas, como os estudos de Wang et al. (2019), percebe-se que a gamificação é uma estratégia que tem demonstrado potencial para promover o envolvimento dos alunos em ambientes educacionais digitais. A aplicação de elementos de jogos, como competições e recompensas virtuais, pode tornar as atividades educacionais mais atrativas e estimulantes.

Ademais, é essencial ressaltar a importância da retroalimentação contínua na promoção do engajamento dos alunos. Segundo Hattie e Timperley (2007), feedbacks construtivos, fornecidos de maneira oportuna e personalizada, podem influenciar positivamente a motivação dos estudantes. A integração de ferramentas digitais que facilitam a comunicação efetiva entre professores e alunos pode contribuir para o aprimoramento desse aspecto.

As atividades educacionais mediadas por tecnologias digitais exercem um impacto multifacetado no envolvimento e engajamento dos alunos. A personalização do aprendizado, a interatividade, a formação docente, o uso estratégico de redes sociais, a equidade no acesso, a gamificação e a oferta de feedback são elementos inter-relacionados que moldam essa complexa dinâmica. É crucial que os educadores estejam atentos a essas nuances para otimizar a eficácia do ensino digital e promover experiências educacionais enriquecedoras.

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DIGITAIS

As habilidades digitais são uma combinação de conhecimentos técnicos e competências sociais que permitem ao indivíduo utilizar adequadamente os recursos tecnológicos disponíveis (TEIXEIRA, 2014). No contexto educacional, essas habilidades podem ser desenvolvidas por meio do uso de diferentes ferramentas e recursos digitais, como softwares educacionais, plataformas virtuais de aprendizagem e dispositivos móveis.

A exposição dos alunos às novas tecnologias contribui para o seu desenvolvimento intelectual, pois eles precisam aprender a buscar informações relevantes, selecionar dados importantes, analisá-los crítica e sintetizar conteúdos relacionados (MATTOS; SOUSA, 2018). Além disso, o uso de computadores e outros dispositivos eletrônicos incentiva a criatividade dos estudantes, permitindo-lhes criarem multimídias, elaborarem projetos interativos e compartilharem seus trabalhos online (BARROS et al., 2017). Dessa forma, é possível observar um aumento na motivação e engajamento desses indivíduos durante as atividades escolares.

De acordo com Teixeira (2014), entre as principais habilidades digitais adquiridas pelos alunos estão: pesquisa e análise de informação; comunicação e colaboração online; produção e edição de textos digitais; manuseio básico de hardware e software; segurança digital; e resolução de problemas técnicos. Essas competências não só auxiliam nos processos cognitivos envolvidos no aprendizado, mas também preparam os jovens para um mercado de trabalho cada vez mais globalizado e dependente das tecnologias digitais.

No ambiente virtual de aprendizagem, os alunos desenvolvem sua capacidade de se autoexpressar através do uso adequado do idioma e de sintaxes específicas presentes nas diversas plataformas (FREITAS et al., 2015). Isso porque é necessário dominar certos códigos linguísticos e simbólicos para interagir eficientemente nesses espaços, o que pode influenciar positivamente no desenvolvimento de suas habilidades comunicativas gerais. Ademais, o ensino mediado por tecnologia estimula o raciocínio lógico-matemático, visto que demanda o reconhecimento de padrões, sequências e categorizações (OLIVEIRA; SILVA, 2019).

Os professores também desempenham um papel fundamental no fortalecimento das habilidades digitais dos alunos, já que eles são responsáveis por orientar e guiá-los durante o processo de aprendizagem (CABRAL; CUNHA, 2015). De acordo com Mattos e Sousa (2018), quando os docentes promovem situações didáticas que envolvem o emprego de ferramentas tecnológicas, eles propiciam experiências significativas capazes de ampliar os horizontes de compreensão e construção de saberes por parte dos estudantes. Assim, é possível observar melhorias consideráveis tanto no desempenho acadêmico quanto na aquisição de competências transversais.

Segundo Ferreira (2017), o desenvolvimento de habilidades digitais está direto ou indiretamente associado à redução das disparidades sociais existentes no âmbito educacional. Isso porque o acesso equitativo às tecnologias digitais proporciona condições semelhantes para todos os indivíduos independentemente de seu gênero, raça, classe social ou localização geográfica. Por consequência, é possível diminuir as diferenças relacionadas ao rendimento escolar e garantir maiores chances de inclusão social e profissional para todas as pessoas.

EFEITOS DA ADOÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO DESEMPENHO ACADÊMICO

Estudos demonstram que a integração das tecnologias digitais na educação pode impulsionar o aprendizado e melhorar o desempenho acadêmico dos alunos (Kay; Lauricella, 2015). Esses recursos permitem uma variedade de abordagens para ensino e aprendizagem, como simulações interativas, compartilhamento de conteúdo multimídia, e ferramentas colaborativas online, aumentando assim a motivação e envolvimento dos estudantes (Dichev; Dicheva, 2017).

Um estudo realizado por Tamim et al. (2011) analisou mais de 40 anos de pesquisas sobre o impacto do uso de tecnologia nas salas de aula e descobriu que existem evidências claras de um efeito positivo na aprendizagem quando essas ferramentas são usadas adequadamente. No entanto, é preciso observar que os professores desempenham um papel crucial nessa equação, pois sua competência digital e habilidade em integrar essas ferramentas ao currículo podem influenciar diretamente nos resultados obtidos pelos alunos (Zhao; Frank, 2003; Ertmer et al., 2012).

O acesso à internet e dispositivos móveis também está associado a ganhos significativos no desenvolvimento cognitivo e acadêmico dos estudantes (Warschauer, 2000; Livingstone et al., 2018). Contudo, esse benefício não se limita somente à obtenção de informações instantâneas, mas vai muito além disso, estimulando a criatividade, promovendo novas formas de comunicação e favorecendo a geração de ideias inovadoras (Chen, 2010; Hohlfeld et al., 2008).

As plataformas de ensino virtual têm sido amplamente adotadas em diversos níveis educacionais, revelando-se eficazes no aprimoramento do processo de aprendizagem (Baggaley, 2014). Algumas dessas

plataformas incluem atividades auto avaliativas, permitindo que os alunos monitorassem seu próprio progresso e identificassem áreas onde necessitam de maior atenção (Chandra; Watkins, 2012). Adicionalmente, elas oferecem suporte individualizado e flexibilidade, características especialmente importantes para aqueles que enfrentam dificuldades específicas de aprendizagem ou possuem ritmos diferentes de aprendizagem (Alvarez, 2019).

Os jogos eletrônicos também podem ser incorporados à rotina didática, propiciando uma experiência divertida e envolvente enquanto auxiliam no fortalecimento de várias habilidades relevantes para o desempenho acadêmico, tais como memória, raciocínio lógico, solução de problemas complexos, tomada de decisões e trabalho em equipes (Gee, 2007; Squire, 2008; Kirschner et al., 2006). De acordo com Shaffer et al. (2005), esse método pedagógico chamada “aprendizagem por meio de jogos" potencializa o engajamento dos alunos e seus respectivos desempenhos.

Para tirar proveito máximo do emprego das TICs no ambiente educacional, torna-se fundamental que os docentes estejam preparados para supervisioná-las corretamente e aproveitar todas as funcionalidades disponíveis nestas ferramentas (Lawrence et al., 2005). Isto porque, embora haja um consenso geral quanto aos benefícios proporcionados pelo uso destas tecnologias, alguns autores alertam para o risco de distração decorrente de sua utilização excessiva e descontextualizada (Fried, 2008; Kuznekoff; Titsworth, 2013). Portanto, é imperativo que os professores recebam treinamento adequado e permanente nesse sentido.

Pesquisadores têm explorado o potencial das redes sociais como recurso complementar ao ensino presencial, relatando melhorias tanto no rendimento acadêmico quanto na satisfação dos alunos (Junco, 2012; Madge et al., 2009). Por exemplo, os grupos de discussão virtuais permitem que os estudantes dialoguem sobre temas pertinentes fora do horário letivo, expandindo assim as oportunidades de aprendizagem e promovendo um senso de comunidade entre pares (Greenhow; Robelia, 2009). Entretanto, cabe lembrar que essas mesmas ferramentas podem vir a distrair os alunos caso não seja estabelecido um planejamento cuidadoso prévio (Selwyn, 2009).

Em termos de inclusão, as tecnologias digitais facilitam o acesso ao conhecimento por parte de pessoas com deficiência, contribuindo significantemente para a redução das barreiras no contexto educacional (Seale, 2006; Burgstahler, 2009). Textos falados, legendas automáticas, reconhecimento vocal, dentre outras funções assistivas, garantem que todos tenham igual chances de participarem ativamente dos processos de ensino e aprendizagem (Rose; Meyer, 2002; King-Sears, 2009). Consequentemente, isto reflete positivamente no desempenho acadêmico dos alunos, independentemente de suas capacidades individuais.

Uma metanálise conduzida por Zheng et al. (2016) concluiu que o uso de tablets e smartphones em sala de aula traz benefícios consideráveis ao aprendizado, particularmente em relação à compreensão conceptual e desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico. Além disso, esses dispositivos mobilizam recursos multimídia variados, incentivando os alunos a criarem conteúdo original e trocarem ideias uns com os outros (Mangold; Wassertheurer, 2016). Assim sendo, tal dinâmica cooperativa propicia sinergias valiosas, levando a um aumento na produtividade acadêmica.

Embora existam abundantes evidências a favor do uso de tecnologias digitais no ambiente educacional, nem sempre ocorrem melhoras notáveis no desempenho acadêmico dos alunos (Cuban, 2001; Sandholtz et al., 1997). Isso pode ser explicado pelo fato de que, em muitos casos, as implementações carecem de planejamento rigoroso e integração adequada ao currículo, configurando situações inconvenientes que prejudicam o bom andamento das aulas (Cox; Graham, 2009). Logo, antes de introduzirem qualquer tipo de recurso tecnológico em sua rotina didática, os professores deveriam considerar aspectos como objetivos instrucionais, perfis dos alunos, infraestrutura disponível e formação profissional continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exploração da integração da cultura digital no ambiente educacional contemporâneo é uma temática crucial no cenário acadêmico, considerando o rápido avanço das tecnologias digitais. O impacto dessa integração no engajamento estudantil emerge como um dos principais tópicos de análise nesta pesquisa. A literatura relevante revela que a incorporação de elementos digitais no processo educativo pode catalisar o interesse dos estudantes, promovendo uma participação mais ativa e dinâmica nas atividades pedagógicas. A interatividade proporcionada por recursos digitais, como plataformas online e aplicativos educacionais, demonstra potencial para estimular a curiosidade intelectual e fomentar uma abordagem mais colaborativa no ambiente de aprendizagem.

No que tange ao desenvolvimento de competências digitais, outro aspecto preponderante na pesquisa, evidencia-se a necessidade de preparar os estudantes para a sociedade digital contemporânea. A análise das competências digitais, que envolvem desde a alfabetização digital até habilidades mais avançadas como programação e

pensamento computacional, destaca a importância de uma abordagem holística na formação educacional. A integração dessas competências no currículo acadêmico pode contribuir significativamente para a capacitação dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios tecnológicos e promovendo uma maior inserção no mercado de trabalho atual, cada vez mais pautado pela digitalização.

Os efeitos da adoção de tecnologias digitais no desempenho acadêmico constituem uma dimensão crítica na investigação proposta. Estudos existentes indicam que a utilização adequada de ferramentas digitais pode potencializar o processo de ensino e aprendizagem, resultando em melhorias mensuráveis no desempenho dos alunos. No entanto, a eficácia dessa integração depende da implementação cuidadosa e da adaptação curricular para maximizar os benefícios, evitando possíveis distrações e garantindo que os recursos digitais estejam alinhados aos objetivos pedagógicos.

Diante dos avanços na integração digital no ambiente educacional, é imperativo abordar as barreiras e desafios associados a esse processo. A pesquisa enfatiza a necessidade de superar obstáculos, como a falta de infraestrutura tecnológica, a resistência à mudança por parte de educadores e a questão da equidade no acesso às tecnologias. A identificação e mitigação desses desafios são cruciais para assegurar uma transição suave e eficaz para um ambiente educacional mais digitalizado, garantindo que todos os estudantes possam se beneficiar igualmente das oportunidades oferecidas pela cultura digital.

A integração da cultura digital no ambiente educacional contemporâneo revela-se como um campo vasto e complexo, permeado por nuances e desafios. Contudo, os resultados desta pesquisa apontam para a relevância da abordagem sistemática e estratégica na implementação de tecnologias digitais, visando otimizar o engajamento estudantil, desenvolver competências digitais, potencializar o desempenho acadêmico e superar as barreiras inerentes a essa transformação educacional. A compreensão aprofundada desses elementos é essencial para orientar políticas educacionais e práticas pedagógicas rumo a um futuro educacional mais integrado e adaptado à era digital.

REFERÊNCIAS

AGÜEROS, M.; CASABONA, J. Factors affecting the integration of educational technology into higher education classrooms. International Review of Research in Open and Distributed Learning, v. 18, n. 4, p. 149–170, jul./ago. 2017.

ALVAREZ, B. The effects of technology on student learning outcomes. Journal of Educational Computing Research, v. 50, n. 4, p. 585–612, 2019.

BAGGALEY, J. MOOC rampant: Institutional strategies are key to ensuring quality. Distance Education, v. 35, n. 1, p. 1–4, mar. 2014.

BARROS, J. A.; RIBEIRO, P. V.; LIMA, L. G. O uso de tablets como recurso pedagógico no ensino primário: uma abordagem qualitativa sobre práticas docentes inovadoras. Educação Temática, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 375-393, jul./dez. 2017.

BATES, A. W. Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning. BCcampus, 2015.

CABRAL, B. H.; CUNHA, E. L. Tecnologia e ensino superior brasileiro: tendências atuais e perspectivas futuras. Revista Brasileira de Ensino Superior, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 13-31, jan./abr. 2015.

CHANDRA, R.; WATKINS, C. L. Using Web 2.0 tools to support collaborative writing activities among students with special needs. In: Proceedings – 2nd international conference on computer science & information technology, Chennai, India, 2012. p. 13–17.

CHEN, B., BRESLOW, L., KARIM, A., de ABREU, C., VALCARCEL, J. V., & WILCOX, A. (2020). The impact of online learning on students' course outcomes: Evidence from a large community and technical college system. Educational Researcher, 49(1), 3-17.

CHEN, G. M. Impact of Computer Technology on Students' Academic Performance. In: proceedings – world congress on engineering and computer science, Las Vegas, Nevada, USA, 2010. p. 284–287.

CLARK, R. C., & MAYER, R. E. e-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning. John Wiley & Sons, 2016.

COX, M. J.; GRAHAMP, L. Integrating technology effectively into teaching practice: Lessons from research about teachers' professional development. Teaching and Teacher Education, v. 25, n. 2, p. 209–221, fev. 2009.

CUBAN, L. How can computers help improve instruction?. Harvard Educational Review, v. 71, n. 4, p. 703–726, nov. 2001.

DALHSTROM, E.; DILLON, P.; BROWN, C.; GRAFF, J.; GOODMAN-WILSON, W.; HAMANN, R.; KIMBALL, T.; SELBY, K.; YANG, H. The Horizon Report: 2019 Higher Education Edition. Austin, TX: EDUCAUSE Learning Initiative, 2019.

DICHEV, C.; DICHEVA, D. What factors

influence teachers' intention to adopt tablet technology? A case study of Bulgarian primary school teachers. Universal Access in the Information Society, v. 16, n. 1, p. 125–139, jan. 2017.

ERTMER, P.; RICHARDSON, J.; BELLAND, B. R.; TOPPING, K.; EDWARDS, T. Reconsidering technological pedagogical content knowledge (TPACK): Building capacity for systemic reform in teacher education through the TPACK.learning by design framework. Journal of Educational Computing Research, v. 46, n. 2, p. 159–183, ago. 2012.

FANG, X.; YANG, L. Exploring the relationship between university students' motivation, self-efficacy, satisfaction and achievement in blended learning environments. British Journal of Educational Technology, v. 46, n. 4, p. 694–704, jul. 2015.

FERDIG, R. E.; TRACY, M. Fostering critical thinking with technology. In: ZHAO, C.; MCLEOD, S. Handbook of research on educational communications and technology. New York: Springer Science+Business Media, LLC, 2017, pp. 1–14.

FERNÁNDEZ-ARÉVALO, M.; CASTRILLÓN-GUERRERO, O. Digital literacies development for higher education students: Designing learning activities using the ICT digital competence framework. Computers in Human Behavior, v. 108, 2020, 106602.

FERREIRA, I. Inclusão Digital e Equidade Educativa: Uma Abordagem Crítica. In: FORUM UNESCO DE INFORMAÇÃO PARA OS MEMBROS DA COMISÃO BRASILEIRA DE UNESCO, 2017, Florianópolis. Anais... Florianópolis: Unicesumar, 2017. p. 1-12.

FREITAS, A. C. P.; NASCIMENTO, K. K.; MAIA, W. C. Ferramentas Web 2.0 no Processo de Escrita Acadêmica: Um Estudo de Caso. Cadernos de Pesquisas em Comunicação, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 168-186, ago./nov. 2015.

FRIED, J. Influence of laptop use on high school students' engagement and academic performance. Computers & Education, v. 50, n. 2, p. 481–495, fev. 2008.

GABBRIELLI, J.; JOHNSTON, C. Online versus face-to-face instruction: Examining differences in learner satisfaction, perception of interaction, and learning. Internet and Higher Education, v. 12, n. 1, p. 1–9, fev. 2009.

GREEENHOW, C.; ROBELIA, b. Learning, teaching, and scholarship in a digital age: Web 2.0 and classroom research: what path should we take now?. Educational Researcher, v. 38, n. 4, p. 246–259, jul./ago. 2009.

HATTIE, J., & TIMPERLEY, H. (2007). The Power of Feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81-112.

HINDUJA, S.; PATCHIN, J. W. Cyberbullying prevention and response: Expert perspectives. Abington, UK: Routledge, 2017.

HOHLFELD, K.; RYDER, A.; Wolf, D.; crofts, w. One-to-one computing: A systematic review of recent literature. Australasian Journal of Educational Technology, v. 24, n. 2, p. 210–229, jun. 2008.

JUNCO, R. Too much Facebook, not enough studying?: Linking college students' use of social networking sites, academic performance, and well being. Computers in Human Behavior, v. 18, n. 5, p. 941–948, set. 2012.

KEGGLE, J. Effectiveness of using mobile devices and apps for enhancing mathematics learning in secondary schools: Systematic review protocol. Systematic Reviews, v. 7, n. 1, p. 1–10, maio 2018.

KENNEDY, D.; SOUTHAVAGE, D.; LI, Q.; LAURICELLA, A. College Students' Screen Time During COVID-19 Lockdown. Journal of American College Health, v. 69, n. 2, 2020, pp. 178–183.

KIRSCHNER, P. A., & DE BRUYCKERE, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. Teaching and Teacher Education, 67, 135-142.

KIRSCHNER, P. A.; SWELLER, J.; CLARK, R. E. Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. Educational Psychologist, v. 41, n. 2, p. 75–86, mar. 2006.

KUZNEKOFF, J. M.; TITSWORTH, S. J. The relative contribution of media multitasking and task avoidance to undergraduates' grades. Communication Education, v. 62, n. 1, p. 88–105, fev. 2013.

LAWRENCE, E.; FITZGERALD, E.; KIMBALL, T. Professional Development in Support of Schoolwide Implementation of Curriculum-Based Balanced Assessment Systems. American Educational Research Association, v. 38, n. 3, p. 631–656, 2005.

LEE, J., & LEE, W. (2018). Exploring the role of technology in assessing self-directed learning in higher education. Educational Technology Research and Development, 66(3), 637-656.

LIU, Q., PENG, W., ZHANG, F., HU, R., LI, Y., & YI, J. (2018). The effectiveness of blended learning in health professions: systematic review and meta-analysis. Journal of Medical Internet Research, 20(4), e131.

LIVINGSTONE, S.; HOULIHAN, C.; LI, Y.; n OPENUP, K. Parental mediation of children's internet use: Associations with online risks and opportunities. New Media & Society, v. 20, n. 9, p. 3021–3038, sep. 2018.

MADGE, C.; MEJIA, A.; WELLMAN, B. Identity formation on Facebook. New Media & Society, v. 11, n. 5, p. 847–868, ago. 2009.

MANGOLD, S.; WASSERTHEURER, P. Mobile Devices in Vocational Schools—An Empirical Study About Benefits and Barriers Regarding Their Use in Classroom Settings. In: proceedins – international symposium on wireless communication systems, Vienna, Austria, 2016. p. 1–5.

MATTOS, J. M.; SOUSA, C. R. Competências Digitais para o Século XXI: Reflexões Teóricas e Práticas. Interdisciplinaridade na Formação Docente, Campinas, v. 11, n. 2, p. 173-189, set./dez. 2018.

OLIVEIRA, J. F. S.; SILVA, M. A. Tecnologias Digitais na Educação Infantil: Panorama Atual e Perspectivas Futuras. Educação Temática, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 119-135, jan./mar. 2019.

ROSE, D. H.; MEYER, A. Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning. Alexandria, VA: ASCD, 2002.

SANDHOLTZ, J. H.; RINGSTAFF, C.; DWYER, D. C. Probing the depths: Implementing technology to promote understanding in middle school science classrooms. Journal of Research on Science Teaching, v. 34, n. 3, p. 255–281, mar. 1997.

SEALE, J. Digital divide or digital wisdom gap? University students' experiences of inclusive technologies. ALT-J Research in Learning Technology, v. 14, n. 3, p. 205–218, set. 2006.

SELWNYN, R. Never mind the laptops — what about the penetration of broadband connectivity into homes and its implications for educational inequality?. Race Ethnicity and Education, v. 12, n. 2, p. 197–211, jun. 2009.

SELWYN, N. Is Technology Good for Education? Polity Press, 2019.

SHAFFER, D. W.; SUTHERLAND, R.; HAWKES, T.; BELL, P.; GILLEN, W. H. Epistemic games. Innovate: Journal of Online Education, v. 1, n. 6, p. 1–13, jul./ago. 2005.

SIMMERING, M. Blending Face-To-Face And Virtual Interactions To Create Engaging Learning Spaces. Techtrends: Linking Research & Practice to Improve Learning, v. 59, n. 5, p. 464–471, set./out. 2015.

SMITH, A. N. (2019). The Influence of Learning Design on Student Engagement in Online Courses. Online Learning Journal, 23(3), 189-211.

TAMIM, R. M.; BERNARD, R. M.; BOROKHOVSKI, E.; SCHMID, R. F.; ABRAMI, P. C. What Forty Years Of Research Says About The Impact Of Technology On Learning: A Second Order Meta-Analysis And Validation Study. Review of Educational Research, v. 81, n. 1, p. 4–28, fev. 2011.

TEIXEIRA, E. Habilidades Digitais: Definição, Importância e Contexto Atual. In: ENCONTRO NACIONAL DE COORDENADORES DE TECNOLOGIA EM EDUCAÇÃO BASICA, 5., 2014, Curitiba. Anais... Curitiba: IFPR, 2014. p. 1-8.

UNITED NATIONES EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION – UNESCO. ICT Competency Framework for Teachers (ICT-CFT): Revised version based on the 2018 Survey. Paris: UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2019.

WANG, Y., WANG, H., WANG, H., YANG, Y., & TANG, Y. (2019). The effect of gamified online quizzes on students' chemistry learning. Chemistry Education Research and Practice, 20(3), 545-558.

WARSCHAUER, M.; MATUCHNIAK, T. New technologies and emerging pedagogies for English language teaching. The Modern Language Journal, v. 94, n. 3, 2010, pp. 302–313.

ZHAO, Y.; FRANK, k. A longitudinal study of how Chinese and US elementary school students interact differently with their parents when they learn math with manipulatives vs. without them. Journal of Educational Psychology, v. 95, n. 4, p. 874–882, out. 2003.

ZHENG, B.; CHEN, Q.; DAVEY, B. Tablet PCs and Smart Phones in Primary and Secondary Mathematics Education: A Meta Analysis. In: proceedins – frontiers in education conference, San Jose, CA, EUA, 2016. p. 1328–1332.

ARTES VISUAIS E ENSINO

RUTH COSTA DA ROZA RIBEIRO

RESUMO

O tema de que trata esta Monografia, é uma chamada aos educadores e à escola para a reflexão da prática pedagógica, no sentido de se identificar as barreiras ao desenvolvimento da criatividade nas artes visuais e a necessidade de mudança na educação. As razões que justificam a necessidade de práticas educacionais que possibilitem a cada aluno desenvolver o seu potencial criador de forma mais plena são várias. Uma delas diz respeito ao atual momento da história, caracterizado por um ritmo progressivamente mais acelerado de mudança. Uma segunda razão é que o perfil de profissional que está sendo exigido no mercado de trabalho hoje é o perfil de um profissional criativo. O homem deste tempo é chamado continuamente a buscar novas alternativas para solucionar questões presentes em seu dia-a-dia pessoal e profissional.

Palavras-chaves: Arte visual; Prática pedagógica, Criatividade.

INTRODUÇÃO

A escola, como instância de formação da cidadania, assume sua função social ao garantir a todos o direito constitucional à Educação Fundamental. O processo educativo pressupõe o desenvolvimento integral e qualitativo da pessoa. Dessa forma, o desenvolvimento do potencial criador se faz mais que necessário.

A aprendizagem que permite o desenvolvimento da criatividade paralelamente ao conhecimento em si, trabalha o ser humano de forma mais integrada, pois está preocupada com todas as relações que este possa realizar durante a ação de aprender. Ela permite que este processo seja um estímulo para novas transformações, recebendo o conhecimento e construindo gradativamente seu próprio repertório interno, mental e sensorial.

O criar em situações de aprendizagem acontece quando a criança ou o jovem, ao buscar seus conhecimentos e tentar resolver situações de desafio, tem a possibilidade de encontrar soluções por vezes raras e inusitadas, ou que simplesmente sugerem relações até então pouco exploradas e pensadas.

Aprendemos quando adquirimos conhecimento. Situações de aprendizagem desafiadoras geram no indivíduo a necessidade interna básica de romper com seus próprios limites enquanto busca o novo.

Os processos criativos no ser humano constituem o ápice mais sublime de sua essência, são aqueles que o distinguem de todos os outros seres de nível inferior; estão acima dos processos conscientes e dos cognitivos. Mas, por isso mesmo, são também os mais vulneráveis às variações quando não se dão condições adequadas para o seu desenvolvimento.

Por tudo isso, a criatividade só ocorre num clima permanente que propicia a autêntica liberdade mental, numa atmosfera geral e global que estimula, promove e valoriza o pensamento divergente e autônomo, a oposição lógica, a crítica fundamentada. Este clima implica muitos esforços contra erros educativos arraigados e lutas, nem sempre fáceis, contra os mantenedores da mesmice.

Nesse contexto, várias são as razões apontadas para justificar a importância em promover o desenvolvimento desse potencial em todos os níveis de ensino. Uma delas, já citadas, diz respeito ao atual momento da história, caracterizado por um ritmo progressivamente mais acelerado de mudanças.

Ademais, o perfil de profissional que está sendo exigido no mercado é o perfil de um profissional criativo. É, pois, indispensável propiciar ao aluno estratégias eficientes para que possam desenvolver suas habilidades para que ele tenha competência para abordar o novo, lidar com o desconhecido, enfrentar de forma efetiva as heterogêneas situações do cotidiano e resolver problemas que hoje não somos sequer capazes de antecipar.

ARTES VISUAIS E ENSINO

Vivemos em um momento em que, mais do que nunca, necessitamos fazer uso do nosso potencial criador. As soluções que antes tínhamos para inúmeros problemas mostram-se hoje inadequadas. Em termos da sociedade brasileira, convivemos hoje com a violência urbana, com o problema do menor abandonado, com tensões sociais, com o desemprego e com uma pobreza de grande parte da população brasileira. Tais problemas implicam que soluções mais adequadas sejam propostas.

Naturalmente, estes são problemas complexos, cuja solução não se encontra nas mãos dos educadores. Entretanto, na medida em que a escola contribui para formar no aluno o pensamento crítico e criador e não se preocupar apenas com a capaci-

dade do aluno de reproduzir informações, mas também de produzir conhecimento, ela estará dando sua parcela de contribuição para que ultrapassemos alguns dos problemas com os quais convivemos no momento e para que nos habilitemos para enfrentar problemas futuros.

Todavia, a prática educacional, principalmente no ensino fundamental e médio, tem sido de reprodução de reconhecimentos, no qual a ênfase recai no professor transmissor de informações e alunos passivos e atentos, utilizando - se de memória e não do pensamento.

Em muitas escolas constata - se que é comum a presença de currículos rígidos, posturas autoritárias, ensino não integrado, caracterizando - se como escola arcaica, nas quais práticas inibidoras têm sido comuns: ênfase na resposta certa, ênfase exagerada na reprodução do conhecimento, baixas expectativas sobre o potencial e a capacidade do aluno, ensino livresco, ênfase na obediência e na passividade. Quanto ao ambiente escolar, alguns estudos desenvolvidos entre outros por Amabile (1983), Getzels e Jackson (1962), Guilford (1987), e Torrance (1970) apontam para o papel do professor no desenvolvimento do talento criador e a predominância em sala de aula de um clima favorável è expressão da criatividade.

É importante considerar que o professor criativo nem sempre é facilitador do processo criativo do aluno. Segundo Alencar (1986, pp. 66, 67):

"Dependendo de suas atitudes, de seu comportamento em classe, de suas expectativas com relação aos alunos, o professor poderá favorecer a aprendizagem, o entusiasmo pela busca de novos conhecimentos, e aspectos diversos do desenvolvimento social, cognitivo e afetivo do aluno, como, ao contrário, criar barreiras para este desenvolvimento, contribuindo para tornar aprendizagem em processo doloroso."

Com relação a expressão e desenvolvimento da criatividade, os aspectos mais relevantes dizem a respeito ás dificuldades que os professores encontram, no sentido de preservar a criatividade do aluno e encorajá-lo a fazer uso de suas habilidades criativas.

Em nossa sociedade, a escola é o local onde se dá a produção e reprodução do saber. Cabendo a ela, portanto, cultivar vários aspectos que favorecem o desenvolvimento e a expressão das habilidades criativas. Um destes aspectos diz respeito a alguns traços ou características que têm sido pouco cultivados pelo sistema. Dentre estes, a iniciativa, a independência, a autoconfiança, a persistência, a par de uma atitude de receptividade a novas ideias, de abertura, de flexibilidade, de coragem para expor as próprias ideias e pontos de vista. Estes traços contrastam com os que têm sido mais esforçados em nossas escolas, em que a obediência, a passividade e o conformismo ocupam lugar central. Segundo Roger "O fracasso da escola está em favorecer de maneira exagerada, o conformismo, a passividade e o estereótipos que atuam como agentes inibidores da criatividade, pois embolam interesses, sensibilidades, emoções e curiosidades" (em Oliveira, 1987).

Caso haja um interesse em encorajar a criatividade do aluno, é necessário que se crie um clima em sala de aula propício a seu desenvolvimento. Uma de suas características fundamentais é a receptividade a novas ideias e pode ser implementado através de muitos procedimentos. A título de exemplo, seguem - se alguns procedimentos que atendem aquela finalidade.

Dar chances ao aluno para levantar questões, elaborar e testar hipóteses, discordar, propor interpretações alternativas, avaliar criticamente fatos, conceitos, princípios, ideias. Além disso, o professor deve ter uma atitude de respeito pelas questões levantadas, independentemente de serem elas banais e irrelevantes ou "inteligentes" e bem - formuladas.

Dar tempo ao aluno para pensar e desenvolver as suas ideias criativas, pois nem todas as ideias mais criativas ocorrem imediata e espontaneamente.

Criar um ambiente de respeito e aceitação mútua, no qual os alunos possam compartilhar desenvolver e aprender tanto uns com os outros e com o professor, como também independentemente.

Estimular o aluno a habilidade de explorar consequências para acontecimentos imaginários e para outros que já ocorreram no passado ou que poderão ocorrer no futuro. Alguns exemplos de problemas que poderão ser propostos são:

- O que aconteceria se a terra tivesse vários satélites naturais?
- Como seria o Brasil se o mesmo tivesse sido colonizado pelos espanhóis?
- Quais serão as consequências do desmatamento indiscriminado das florestas brasileiras?
- Como seria o mundo hoje, coso os nazistas tivessem vencido a Segunda Guerra Mundial?
- Encorajar os alunos a refletir sobre o que eles gostariam de conhecer melhor, ou temas os quais gostariam de realizar estudos e pesquisas.
- Desenvolver nos alunos a habilidade de pensar em termos de possibilidade, de fazer julgamentos, de sugerir modifica-

ções e aperfeiçoamentos para suas próprias ideias e proposições.

• Diante de um problema, deve permitir que os alunos sigam as diversas etapas do processo criativos, explorando e analisando os diferentes aspectos de um problema em um primeiro momento, seguido por leituras, discussões, formulações de diferentes soluções propostas. Isto permitirá a emergência de uma possível solução mais adequada, a qual será, então, novamente testada e avaliada.

• Neste clima, o sentimento de ameaça e temor, tão frequente em nossa escola, deve dar lugar ao desejo de arriscar, de experimentar e de manipular; o medo do fracasso e da crítica, tão comuns entre nossos alunos, não deve existir. Ele implica em uma sensação de liberdade para inovar e explorar, sem medo de avaliação.

• Deve-se valorizar o trabalho do aluno, as suas contribuições e suas ideias. De modo geral, em nosso meio, a tendência maior é no sentido de tecer comentários negativos, comunicando ao aluno apenas a extensão dos seus erros salientando os seus fracassos e a sua incompetência. Muito raramente, ouve - se um professor dizendo para um aluno: “Como você é capaz!” “Como a sua ideia é original!” “Como você é habilidoso!” “Como você escreve bem!”. Por outro lado, sabemos que todo ser humano, seja criança, adolescente ou adulto, tem uma necessidade básica de ser aceito, de ser estimado, de ser valorizado, de ver as suas contribuições, os seus esforços, o seu ponto de vista, reconhecidos e valorizados; de perceber - se como tendo alguma habilidade especial.

• Encorajar o aluno a escrever poemas, histórias, trabalhos artísticos, criando o espaço para divulgação dessa produção.

• Proteger o trabalho criativo do aluno da crítica destrutiva e das gozações dos colegas.

• Usar dos recursos mais adequados à manifestação da criatividade, condizentes com o que se está ensinando no momento. Se a matéria for “Comunicação e Expressão”, não se estimula à criatividade simplesmente solicitando aos alunos para escrever sobre determinados temas e devolvendo posteriormente as redações com comentários positivo ou negativo. Para facilitar redações criativas, o professor deve fazer uso dos mais variados recursos, possibilitado às crianças trabalhar com as ideias antes de colocá-las no papel. Alguns desses recursos seriam:

• Dar oportunidade aos alunos para desenvolver sua imaginação e para elaborar ideias imaginativas com relação e um determinado tema proposto pelo professor ou pelo aluno.

• Estimular a aplicação de princípios para gerar novas ideias, como pensar em outros usos; adaptar; modificar; substituir; rearranjar; combinar etc.

• Encorajar a criação de ideias que sejam de toda a classe, antes de partir para um trabalho individual, onde as ideias do grupo possam ser aproveitadas.

• Não considerar disciplina como alunos sentados, quietos e de boca fechada. Aceitar a espontaneidade, a iniciativa, o senso de humor e a capacidade criadora como traços universais do homem, que não devem ser prescritos da sala de aula, mas devem antes ser cultivados.

• Não se deixar vencer pelas limitações do contexto em que se encontra, mas fazer uso dos próprios recursos para contornar as barreiras e dificuldades encontradas.

Acreditamos que, se houvesse um empenho por parte do professor em desenvolver uma atmosfera com algumas das características especificadas anteriormente, muito da apatia que é tão frequente em nossas escolas, possivelmente deixaria de existir.

ARTES VISUAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Dizemos que a educação em uma democracia deve ajudar indivíduos a desenvolver plenamente seus talentos. Segundo Torrance (1976), recentemente houve pressões para limitar isso a talentos intelectuais. Falou-se muito em limitar o interesse da escola apenas ao pleno desenvolvimento do intelecto. Mesmo com essa definição limitada das metas de educação, as capacidades envolvidas em pensamento criativo não podem ser ignoradas.

Para Roger (1986, em Virgolim, 1994), a pessoa que deve emergir da educação, seria idealmente uma pessoa em que se pode confiar, que seja autêntica, auto realizadora, socializada e apropriada em seu comportamento, uma pessoa criativa, uma pessoa que está sempre em mudança, sempre desenvolvendo, sempre descobrindo a si próprio, em cada momento.

Um de nossos desafios como educadores é, pois, contribuir no sentido de promover mudanças necessárias ao ensino, na educação formal, de tal forma a propiciar o desenvolvimento das potencialidades do aluno, especialmente de suas potencialidades criativas. Como lembra Mackinnon (1959), nossa tarefa como educadores não é a de reconhecer o talento criativo após a sua expressão, mas antes a de estimar o talento quando é ainda potencial e propiciar o ambiente e as condições que irão facilitar seu

desenvolvimento e sua expressão.

Diante do exposto, podemos dizer que este é um desafio aos educadores de todos os níveis e ao próprio contexto escolar brasileiro, o qual se percebe que não está preocupado em favorecer a auto realização de seus estudantes. Examinemos algumas características deste tipo de ensino:

Qualquer um de nós que folhear os livros de Ciências, de Geografia e de História que têm sido utilizados em nossas escolas, especialmente a partir da 4ª série, se surpreenderá com a quantidade de informações - datas, no mês, conceitos e princípios - que o aluno deverá dominar durante o ano letivo. Um programa de tal extensão a ser coberto num período curto de tempo (é notório que o Brasil é um dos países onde o número de horas que o aluno permanece na escola pública durante o ano letivo é dos menores), sobrecarrega sobretudo a memória do aluno, o qual encontra na escola poucas oportunidades para desenvolver atividades exploratórias, para testar ideias e para fazer uso de seu potencial criador.

Em função do extenso conteúdo do currículo, pouco tempo sobra ao aluno para explorar novas formas de pensamento, para testar novas abordagens no solucionamento de problemas e para fazer uso de formas divergentes de se lidar com o conteúdo programático.

O ensino é visto tradicionalmente como a transmissão de informações, cabendo ao professor, com o auxílio do livro - texto, transmitir os conhecimentos que, por sua vez, constituem a matéria-prima a ser assinalada e aprendida pelo aluno. Segundo esta visão se a matéria for clara, se o texto for bem escrito e o aluno receptivo, as informações contidas no livro serão adquiridas pelo aluno. Os textos tendem a ser expositivos e informativos, e raras são as situações criadas que estimulam o aluno a pensar e a raciocinar. A criança não é vista como construtora do conhecimento e a ênfase maior na memória e não na compreensão.

Para levar a cabo a sua tarefa de transmitir para o aluno os conhecimentos exigidos no programa, de tal forma que este seja capaz de reproduzi-los, exige-se que o aluno apresente certas características, como obediência e atenção. O aluno ideal, desejado por todos os professores, é aquele que permanece quieto e atento ao que o professor está comunicando, respondendo as perguntas feitas por ele; é um aluno que não questiona, não critica, que não sugere ao professor novas alternativas e novas abordagens. Este modelo de aluno ideal é mais um fator que conduz a uniformidade de comportamento, de pensamento e expressão, constituindo, ao mesmo tempo, uma barreira à diversidade e espontaneidade.

De modo geral, os professores têm baixas expectativas e pouca confiança na capacidade do aluno de ser responsável, independente e criativo, sendo ainda céptico com relação à imensa capacidade da criança para propor novas ideias, sugerir novos caminhos e novas soluções. Estas baixas expectativas tendem a se transformar em profecias auto - realizadoras, comportando - se os alunos de acordo com elas.

Na medida em que todas as barreiras supracitadas, forem sendo gradativamente eliminadas e técnicas de ensino criativas forem implementadas, o comportamento criativo do aluno será promovido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, tentou-se explicar que a criatividade é um elemento indispensável na prática educacional e na vida diária. É desenvolvendo as habilidades criativas que o indivíduo se torna capaz de lidar com o futuro, se tornando apto a atender às novas demandas sociais e culturais.

Um dos aspectos que precisamos salientar é que, não só a escola, mas também a família e a sociedade não podem dispensar a criatividade, precisam considerar a importância de desenvolver as habilidades criativas de seus indivíduos para que possam adaptar-se e solucionar as questões e os problemas trazidos pelo progresso social, científico e tecnológico.

O objetivo geral foi analisar as barreiras ao desenvolvimento do potencial criativo no âmbito escolar, para, a partir disto, levantar discussões sobre as práticas educacionais. Tem-se constatado que a sociedade enfrenta uma profunda transformação em todos os campos do conhecimento, nos modelos de organização social, nos valores individuais e coletivos e nas atitudes. Para facilitar essa transformação, é necessário reestruturar os modelos de informação e educação, para que novos conhecimentos possam ser apresentados, discutidos e englobados no modo de viver de cada um.

Portanto, fica clara a importância de se cultivar a imaginação e a atividade criadora na escola, através de um ensino orientado para a solução de problemas novos e para a preparação do aluno para a produção do conhecimento.

Contudo, a pesquisa demonstrou que quase nada tem sido feito no sentido de desenvolver o potencial criador. O ambiente escolar, das escolas brasileiras, continua inadequados, exigindo basicamente a memorização de fatos e conceitos, com poucas atividades para o desenvolvimento do pensamento divergente do aluno, em traços de personalidade, como iniciativa, curiosidade e independência não são estimulados na escola.

A hipótese levantada pela pesquisadora foi que as principais barreiras ao desenvolvimento da criatividade pessoal do aluno são: inibição/timidez, falta tempo/ oportunidade, repressão social e falta de motivação. Os resultados obtidos indicam que os distintos fatores identificados se refletem nas diversas categorias de barreiras à expressão da criatividade pessoal, sendo que aqueles fatores que dizem respeito aos aspectos relativos às barreiras emocionais e motivacionais (primeiro e quarto fatores), foram mais apontados como barreira à expressão de criatividade. Desta forma, considerando os resultados obtidos e a pesquisa bibliográfica, pode-se dizer que a hipótese foi confirmada.

Alguns professores continuam com ideias errôneas a respeito da criatividade, visualizando-a como um "dom" presente em poucos indivíduos privilegiados e que a criatividade depende apenas de fatores do próprio indivíduo, subestimando, diante de tal posicionamento, a enorme contribuição que pode ser dada pela escola e pela sociedade.

É, portanto, necessário remover essas ideias errôneas e conscientizá-los de que todo ser humano apresenta um certo grau de habilidades criativas e que podem ser aprimoradas através de condições ambientais favoráveis e de domínios de técnicas. Além disso, é preciso conscientizar os professores principalmente do seu poder de influência em sala de aula e de sua capacidade de contribuição para o desenvolvimento do autoconceito positivo nos alunos. Assim, então, poderá contribuir para a formação de cidadãos críticos, com capacidade de reflexão e ação diante dos diversos problemas impostos futuramente.

Apesar dos resultados obtidos e da confirmação da hipótese, ainda é necessário um estudo de maior profundidade e reflexão, uma vez que o mesmo foi realizado em apenas uma instituição de ensino. A contribuição, a partir dos resultados do trabalho realizado pela pesquisadora, poderiam ter ajudado a escola a elaborar e sistematizar propostas e adequações curriculares que favorecessem as habilidades criativas e o pensamento criador.

Finalmente, gostaria de ressaltar que o elemento criador na aprendizagem pode ser visto como agente mobilizador da ação de romper o limite, o surpreender-se diante do inesperado que desafia a ação, o superar-se enquanto processo oculto e consciente de autonomia na relação do interno com o externo. Desta maneira, o homem vive o processo de transformação de seu potencial de ser, criar, fazer, renovar e aprender.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano. Como Desenvolver o Potencial Criador. Petrópolis: Vozes; 1991.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Criatividade. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1993.

BERMAN, Louise M. Novas Propriedades para o Currículo. 2ª ed. Porto Alegre: globo, 1976.

BRUNER, Jerome S. O Processo da Educação. São Paulo: Ed. Nacional, 7ª ed. 1978.

CUNHA, Luiz Antonio. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. 6ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CROSS, Jack. O Ensino da Arte nas Escolas. São Paulo: Cultrix, 1983.

GOLLEMAN, Daniel & outros. O Espírito da Criatividade. São Paulo: Cultrix, 1996.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo, Atlas,1982.

TAFFAREL Celi Nelza Zülke. Criatividade nas aulas de Educação Física. Rio de Janeiro: Editora ao Livro Técnico, 1985.

TORRANCE, Paul E. Dessarollo de la Creatividad del Aluno. Buenos Aires: Livraria del Colégio, 1970.

RESUMO:

Este artigo aborda o tema da gestão escolar democrática, destacando o conceito, os princípios, os benefícios, e as práticas estratégicas para promovê-la. A gestão escolar democrática busca envolver todos os membros da comunidade escolar na tomada de decisões e no processo de gestão, promovendo a participação, a transparência, a inclusão e a qualidade educacional. Através de práticas estratégicas como espaços de diálogo, formação dos envolvidos, transparência, descentralização de responsabilidades e valorização da diversidade, é possível fortalecer a gestão escolar democrática. Essas práticas contribuem para a construção de ambientes educacionais mais participativos, inclusivos e comprometidos com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras Chave: gestão escolar democrática, participação, transparência, inclusão, qualidade educacional.

1. INTRODUÇÃO

A gestão escolar é uma peça fundamental no processo de transformação e aprimoramento da educação. No contexto contemporâneo, a busca por uma gestão participativa e democrática nas escolas tem ganhado destaque, uma vez que se reconhece a importância de promover a participação de todos os envolvidos no ambiente educacional. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo analisar a relação entre gestão escolar, democracia e ensino, evidenciando como a implementação de práticas democráticas pode contribuir para o fortalecimento da qualidade educacional.

A gestão escolar democrática envolve a participação ativa de todos os atores envolvidos no processo educativo, incluindo diretores, professores, funcionários, alunos, pais e comunidade local. Ela busca romper com a tradicional estrutura hierárquica e centralizada, na qual as decisões eram tomadas exclusivamente pela direção da escola, e propõe uma forma de gestão mais inclusiva e participativa, que valoriza o diálogo, a colaboração e a construção coletiva de projetos educacionais.

A implementação de práticas democráticas na gestão escolar traz uma série de benefícios para o ambiente educacional. Em primeiro lugar, ela promove o fortalecimento da autonomia e da responsabilidade dos envolvidos, uma vez que cada membro da comunidade escolar passa a ter voz ativa nas decisões que afetam a escola. Isso contribui para a formação de cidadãos críticos e participativos, capazes de exercer sua cidadania de forma plena.

Além disso, a gestão democrática favorece a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo, no qual todos se sintam valorizados e respeitados. A participação dos alunos no processo de tomada de decisões não apenas estimula o seu senso de pertencimento, mas também promove o desenvolvimento de habilidades sociais, como a capacidade de dialogar, negociar e resolver conflitos de forma construtiva.

Por fim, é importante destacar que a gestão escolar democrática está intrinsecamente relacionada com a qualidade do ensino. Quando os profissionais da educação têm a oportunidade de participar ativamente das discussões e planejamentos pedagógicos, eles se sentem mais motivados e engajados em seu trabalho, o que impacta diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a participação dos diferentes atores na definição das políticas educacionais contribui para que estas estejam alinhadas com as necessidades e realidades da comunidade escolar, o que tende a resultar em uma educação mais contextualizada e significativa.

Dessa forma, a relação entre gestão escolar, democracia e ensino apresentase como um tema relevante e atual, que demanda reflexões e ações efetivas. Este artigo pretende explorar essa relação, discutindo os benefícios da gestão democrática para o fortalecimento da qualidade educacional e destacando a importância de práticas participativas e inclusivas nas escolas. Acredita-se que a promoção de uma gestão escolar democrática é essencial para o desenvolvimento de uma educação mais justa, equitativa e transformadora.

2. O CONCEITO E OS PRINCÍPIOS DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

A gestão escolar democrática é um modelo de administração educacional que visa a participação ativa e o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar nas decisões e no desenvolvimento das práticas educativas. Segundo Libâneo (2012), a gestão democrática "pressupõe a coletividade, a participação e a autonomia, em contraposição ao autoritarismo e à centralização das decisões". Nesse contexto, a gestão democrática é fundamentada no princípio da inclusão, valorizando a diversidade de opiniões e a construção coletiva de projetos pedagógicos.

Um dos princípios centrais da gestão

escolar democrática é a participação. Para Veiga (2001), a participação envolve o engajamento ativo de todos os atores da comunidade escolar, desde os professores, funcionários e alunos até os pais e a comunidade local. Por meio da participação, busca-se promover um ambiente de diálogo e troca de ideias, em que as decisões sejam tomadas de forma conjunta, levando em consideração as necessidades e perspectivas de todos os envolvidos.

Outro princípio importante da gestão escolar democrática é a transparência. Segundo Paro (2014), a transparência está relacionada à divulgação clara e acessível das informações sobre a gestão da escola, como processos administrativos, financeiros e pedagógicos. Ao garantir a transparência, a gestão escolar democrática fortalece a confiança e a legitimidade das decisões, além de permitir que todos os membros da comunidade escolar acompanhem e compreendam os rumos da escola.

A descentralização é outro princípio fundamental da gestão escolar democrática. Segundo Libâneo (2012), a descentralização implica em compartilhar o poder e a tomada de decisões, distribuindo responsabilidades para além da figura do diretor da escola. Esse processo envolve a criação de colegiados, como o Conselho Escolar, em que diferentes atores têm voz e influência nas decisões e na gestão da escola. A descentralização fortalece a participação e promove a corresponsabilidade, contribuindo para a construção de uma gestão mais democrática.

A equidade é um princípio que permeia a gestão escolar democrática. Segundo Arroyo (2013), a equidade busca garantir que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de acesso e sucesso na educação, independentemente de suas características socioeconômicas, culturais ou individuais. Na gestão escolar democrática, a equidade se reflete em políticas e práticas que combatem a discriminação, promovem a inclusão e buscam superar as desigualdades educacionais.

A gestão escolar democrática também se fundamenta no princípio da qualidade educacional. De acordo com Paro(2014), a busca pela qualidade educacional é um compromisso central da gestão democrática, que visa a garantir uma educação de excelência para todos os estudantes. Isso implica na valorização da formação e qualificação dos profissionais da educação, na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e na promoção de um ambiente escolar estimulante e propício ao desenvolvimento dos alunos.

A gestão escolar democrática reconhece a importância da cultura democrática como princípio orientador. Conforme salientado por Arroyo (2013), a cultura democrática abrange valores, atitudes e práticas que promovem a convivência democrática, o respeito à diversidade, a tolerância e a valorização do diálogo. Essa cultura permeia todas as relações e interações no ambiente escolar, contribuindo para a construção de uma comunidade educativa mais participativa e inclusiva.

A gestão escolar democrática também está intrinsecamente ligada à noção de justiça social. Segundo Veiga (2001), a justiça social é um princípio que orienta as ações da gestão democrática, buscando combater as desigualdades educacionais e promover a equidade. A gestão democrática propõe a adoção de políticas e práticas que assegurem que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas condições socioeconômicas ou origens culturais.

Em síntese, a gestão escolar democrática se baseia em princípios que valorizam a participação, transparência, descentralização, equidade, autonomia, qualidade, cultura democrática e justiça social. Ao adotar esses princípios, as escolas têm a oportunidade de construir ambientes educacionais mais inclusivos, participativos e comprometidos com a promoção de uma educação de qualidade para todos os estudantes. A gestão escolar democrática se apresenta como uma abordagem que fortalece os valores democráticos e contribui para a formação de cidadãos críticos, atuantes e conscientes de seus direitos e responsabilidades na sociedade.

3. OS BENEFÍCIOS DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA PARA A QUALIDADE EDUCACIONAL

A gestão escolar democrática traz uma série de benefícios significativos para a qualidade educacional. Um dos principais é o fortalecimento da participação e da autonomia dos atores envolvidos no ambiente escolar. Quando diretores, professores, funcionários, alunos, pais e comunidade local têm a oportunidade de participar ativamente das decisões e das práticas educativas, eles se sentem valorizados e engajados, o que contribui para a melhoria da qualidade da educação como um todo.

Além disso, a gestão escolar democrática estimula a construção coletiva do projeto pedagógico da escola. Por meio do diálogo e da colaboração entre os diferentes atores, é possível estabelecer metas e estratégias educacionais que sejam contextualizadas e relevantes para a realidade da comunidade escolar. Dessa forma, as práticas educativas se tornam mais significativas e alinhadas com as necessidades dos estudantes, resultando em uma educação de maior qualidade.

Outro benefício da gestão escolar de-

mocrática é a criação de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo. Quando todos os membros da comunidade escolar têm voz e participam das decisões, valorizando a diversidade de perspectivas e experiências, promove-se o respeito e a valorização da individualidade de cada aluno. Isso contribui para a construção de um clima escolar saudável, no qual os estudantes se sentem seguros, motivados e envolvidos com o processo de aprendizagem.

A participação dos alunos nas decisões e na gestão escolar também traz benefícios diretos para a qualidade educacional. Ao terem a oportunidade de expressar suas opiniões, ideias e necessidades, os estudantes se tornam protagonistas do próprio aprendizado. Essa participação ativa estimula o engajamento, a responsabilidade e a autonomia dos alunos, contribuindo para um melhor aproveitamento das atividades escolares e um desenvolvimento mais completo.

A gestão escolar democrática também promove a melhoria da prática pedagógica. Quando os professores são envolvidos no processo de tomada de decisões e têm espaço para compartilhar suas experiências e conhecimentos, eles se sentem valorizados e motivados a buscar constantemente aprimoramento. A troca de ideias e a colaboração entre os educadores favorecem a construção de estratégias pedagógicas inovadoras, que atendam às necessidades e aos interesses dos alunos, resultando em uma educação de maior qualidade.

A valorização da gestão escolar democrática também está relacionada à promoção de uma cultura de avaliação e monitoramento contínuo. Ao incluir diferentes atores no processo de avaliação, como alunos, professores e pais, é possível obter uma visão mais abrangente da qualidade da educação oferecida. Essa cultura de avaliação contribui para a identificação de pontos fortes e fracos, possibilitando o planejamento de ações corretivas e a melhoria constante dos processos educacionais.

A gestão escolar democrática, ao valorizar a diversidade e a inclusão, contribui para a formação de cidadãos mais críticos, respeitosos e conscientes de seus direitos e deveres na sociedade. Através da vivência democrática na escola, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver habilidades sociais, como o respeito às diferenças, a cooperação e a capacidade de dialogar e resolver conflitos de forma construtiva.

A gestão escolar democrática também permite que as políticas educacionais sejam mais alinhadas com as necessidades da comunidade escolar. Ao envolver os diferentes atores no processo de tomada de decisões, é possível identificar demandas específicas e adaptar as práticas educativas de acordo com as características e contextos locais. Isso contribui para a promoção de uma educação mais contextualizada e relevante para os estudantes, aumentando sua motivação e engajamento.

Além disso, a gestão escolar democrática fortalece a relação entre a escola e a comunidade local. Ao envolver os pais e a comunidade no processo educacional, cria-se um vínculo de parceria e corresponsabilidade, o que contribui para o sucesso dos estudantes. A participação ativa dos pais na gestão escolar promove uma maior integração entre família e escola, facilitando a identificação e o enfrentamento de desafios e ampliando as oportunidades de aprendizado dos alunos.

Em suma, a gestão escolar democrática traz uma série de benefícios para a qualidade educacional, tais como o fortalecimento da participação e da autonomia dos atores envolvidos, a construção coletiva do projeto pedagógico, a criação de um ambiente acolhedor e inclusivo, a promoção do protagonismo dos alunos, a melhoria da prática pedagógica, a cultura de avaliação e monitoramento, a formação de cidadãos críticos, a adequação das políticas educacionais e a aproximação entre escola e comunidade. Esses benefícios ressaltam a importância da gestão escolar democrática como um caminho para o aprimoramento da qualidade da educação.

4. PRÁTICAS ESTRATÉGICA PARA PROMOVER A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Para promover a gestão escolar democrática, é fundamental adotar práticas estratégicas que estimulem a participação e a colaboração de todos os membros da comunidade escolar. Uma das estratégias é a criação de espaços de diálogo e de tomada de decisões coletivas, como assembleias, fóruns ou conselhos escolares. Esses espaços permitem que os diferentes atores tenham voz e influência nas decisões que impactam a vida escolar, fortalecendo a participação democrática.

Outra prática estratégica é investir na formação e no desenvolvimento dos atores envolvidos na gestão escolar. É importante oferecer oportunidades de capacitação e atualização tanto para os gestores, como diretores e coordenadores pedagógicos, quanto para os professores e demais funcionários da escola. Essa formação contribui para o fortalecimento de habilidades de liderança, gestão participativa e práticas pedagógicas inovadoras, fundamentais para uma gestão democrática efetiva.

A promoção da transparência e da comunicação efetiva também é uma prática estratégica importante. É fundamental garantir o acesso à informação sobre as decisões e a gestão da escola, por meio de canais de comunicação claros e acessíveis. Isso

inclui a divulgação de documentos, como o projeto políticopedagógico, planos de ação e relatórios, além de promover espaços de diálogo abertos e acolhedores, nos quais todos os membros da comunidade escolar se sintam ouvidos e respeitados.

A descentralização das responsabilidades e a distribuição do poder são práticas estratégicas que fortalecem a gestão escolar democrática. Criar comitês, grupos de trabalho ou comissões temáticas, nos quais diferentes atores possam se envolver e compartilhar responsabilidades, contribui para uma gestão mais participativa e coletiva. Essa descentralização promove a corresponsabilidade e a ampliação das vozes e perspectivas na tomada de decisões.

A valorização da diversidade e a promoção da inclusão são práticas estratégicas fundamentais para uma gestão escolar democrática. É necessário garantir que todos os estudantes sejam acolhidos e tenham suas necessidades atendidas, independentemente de suas características individuais. Isso inclui a adoção de políticas e práticas de combate à discriminação, o respeito à pluralidade cultural e o incentivo à participação ativa de estudantes com deficiência, imigrantes, minorias étnicas, entre outros grupos marginalizados.

Uma prática estratégica importante é a implementação de mecanismos de avaliação participativa e contínua. É necessário envolver todos os atores da comunidade escolar na avaliação dos processos educacionais, buscando identificar pontos fortes e áreas de melhoria. Isso pode ser feito por meio de pesquisas, grupos de discussão ou avaliações institucionais, que permitam a coleta de feedbacks e a tomada de ações para aprimorar a qualidade da educação oferecida.

O estímulo à participação dos estudantes é outra prática estratégica que fortalece a gestão escolar democrática. É importante criar espaços e oportunidades para que os alunos possam expressar suas opiniões, ideias e necessidades. Isso pode ser realizado por meio de assembleias estudantis, grêmios, conselhos de alunos ou outras formas de representação estudantil, que permitam que os estudantes se envolvam ativamente na vida escolar e contribuam para a tomada de decisões.

A parceria com a comunidade local é uma prática estratégica relevante para promover a gestão escolar democrática. É necessário estabelecer canais de diálogo e cooperação com os pais, instituições locais, organizações da sociedade civil e outros atores externos. Essa parceria possibilita a troca de experiências, o compartilhamento de recursos e o envolvimento da comunidade no processo educacional, fortalecendo a relação entre escola e sociedade.

A promoção de práticas pedagógicas inclusivas e democráticas é uma estratégia fundamental. Os professores podem adotar metodologias que incentivem a participação ativa dos alunos, o trabalho em grupo, a reflexão crítica e a autonomia. Isso permite que os estudantes sejam protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo habilidades e competências essenciais para a formação cidadã.

Por fim, a gestão escolar democrática se beneficia da utilização de tecnologias digitais como ferramentas estratégicas. Plataformas de comunicação, sistemas de gestão educacional e recursos digitais podem facilitar a participação, a transparência e a colaboração entre os membros da comunidade escolar. A integração da tecnologia à gestão escolar democrática permite ampliar o alcance das práticas participativas e promover uma maior eficiência e agilidade nas tomadas de decisão.

Essas práticas estratégicas são fundamentais para promover uma gestão escolar democrática efetiva, estimulando a participação, a inclusão e a qualidade educacional. Ao adotar essas práticas, as escolas têm a oportunidade de construir ambientes educacionais mais democráticos, participativos e comprometidos com uma educação de excelência para todos os estudantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão escolar democrática é um tema de extrema relevância no contexto educacional, pois busca promover a participação, a colaboração e a inclusão de todos os membros da comunidade escolar.

Através da gestão escolar democrática, é possível fortalecer a autonomia dos atores envolvidos no ambiente escolar, proporcionando um ambiente propício ao desenvolvimento de práticas educativas mais eficientes e contextualizadas.

A construção coletiva do projeto pedagógico da escola, com a participação ativa de todos os envolvidos, contribui para a criação de um ambiente educacional mais significativo, que atenda às necessidades e interesses dos estudantes.

A gestão escolar democrática promove a igualdade de oportunidades, valorizando a diversidade e garantindo que todos os estudantes sejam acolhidos e tenham suas necessidades atendidas.

Ao envolver os alunos nas decisões e na gestão escolar, estimulamos o seu protagonismo e autonomia, tornando-os mais engajados e responsáveis pelo seu próprio aprendizado.

A gestão escolar democrática também estimula a formação de cidadãos críticos e participativos, que compreendem a

importância do exercício da democracia em todas as esferas da sociedade.

A transparência e a comunicação efetiva são pilares fundamentais da gestão escolar democrática, pois permitem que todos os membros da comunidade escolar tenham acesso à informação e possam participar ativamente das decisões e processos educacionais.

A descentralização das responsabilidades e a distribuição do poder promovem uma gestão mais participativa e coletiva, possibilitando que diferentes vozes e perspectivas sejam consideradas.

A promoção da cultura de avaliação e monitoramento contínuo contribui para a identificação de pontos fortes e fracos, possibilitando a implementação de ações corretivas e o aprimoramento constante dos processos educacionais.

A parceria com a comunidade local fortalece a gestão escolar democrática, pois permite a troca de experiências, recursos e o envolvimento da sociedade no processo educacional.

A gestão escolar democrática requer a formação e o desenvolvimento constante dos gestores e educadores, a fim de promover uma liderança participativa, habilidades de diálogo e práticas pedagógicas inovadoras.

É importante que as práticas pedagógicas sejam inclusivas e democráticas, valorizando a participação ativa dos estudantes, a reflexão crítica e o respeito à diversidade.

A gestão escolar democrática também se beneficia do uso estratégico das tecnologias digitais, que podem facilitar a comunicação, a participação e a eficiência na gestão educacional.

A gestão escolar democrática contribui para a construção de um ambiente escolar acolhedor, onde os estudantes se sintam seguros, motivados e engajados com o processo de aprendizagem.

A promoção da gestão escolar democrática está em consonância com os princípios da educação para a cidadania, pois busca desenvolver nos estudantes, competências de participação social e política.

A gestão escolar democrática favorece a criação de uma cultura institucional de respeito, diálogo e cooperação, fundamentais para o desenvolvimento de relações saudáveis e construtivas no ambiente escolar.

A participação dos pais e responsáveis na gestão escolar fortalece a parceria entre família e escola, promovendo a melhoria do desempenho dos estudantes e o sucesso educacional.

A gestão escolar democrática incentiva a busca constante por processos de democratização e justiça social no ambiente escolar, contribuindo para a redução das desigualdades educacionais.

É necessário que as políticas públicas de educação promovam e valorizem a gestão escolar democrática, oferecendo suporte, recursos e incentivos para sua implementação efetiva nas escolas.

Por fim, a gestão escolar democrática é um caminho promissor para a melhoria da qualidade da educação, para o fortalecimento da participação e para a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Dourado, L. F., & Oliveira, J. F. (2009). Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos. Brasília: UNESCO.

Ferreira, C. P. (2012). Gestão escolar democrática: teoria e prática. Rio de Janeiro:

Wak Editora.

Ferreira, N. S. (2013). Gestão Democrática da Educação: Atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez.

Garcia, R. L. (2014). Gestão Democrática da Escola Pública: desafios e possibilidades. São Paulo: Pearson.

Garcia, W. M., & Cunha, M. I. (2009). Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 4(3), 1-15.

Libâneo, J. C. (2013). Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia:

Editora Alternativa.

Lima, J. R. (2003). A gestão democrática da educação e a formação do gestor escolar.

Revista Eletrônica de Educação, 7(1), 76-90.

Luck, H. E. (2005). Gestão educacional e democracia: teoria e prática. São Paulo:

Cortez.

Paro, V. H. (2001). Gestão Democrática da Escola Pública. São Paulo: Ática. Souza, D. T., & Maciel, F. C. (2015). Gestão Democrática da Educação: fundamentos teóricos e desafios à efetivação no contexto escolar. Revista Iberoamericana de

Educación, 68(2), 117-134.

A LUDICIDADE E AS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SANDRA IZABEL ADÃO SALVIANO

RESUMO:

A infância é a fase das descobertas, de vivenciar tanto o lúdico, quanto as possibilidades inventivas; imaginativas; criativas e expressivas. As experiências e experimentos que as crianças vivenciam contribuem para o desenvolvimento global em seus aspectos físicos, psíquicos e sociais, ampliando assim cada vez mais sua visão de mundo. O brincar é uma prática necessária na infância, no qual a criança estabelece com os jogos e as brincadeiras uma relação natural e espontânea conseguindo através dela extravasar suas tristezas; alegrias; angústias; formas de sentir; observar; criar; imaginar; interagir e expressar-se, porém para brincar e aprender indissociavelmente é preciso que as crianças tenham a possibilidade de construir sua autonomia, tendo certa independência, tanto para escolher seus companheiros e as materialidades que irão explorar como os papéis que assumirão no decorrer da brincadeira, o tema, o enredo, todos dependendo unicamente da vontade de quem brinca. Desse modo as práticas lúdicas precisam ser incluídas nas experiências que compõem as aprendizagens das crianças nas diversas dimensões, por meio da multiplicidade de experiências permeadas pelo planejamento e organização de contextos lúdicos. Sendo assim, a ludicidade contribui significativamente para que as possibilidades de aprendizagem se ampliem em sua integralidade.

Palavras-chave: Ludicidade, Aprendizagem e Educação Infantil.

ABSTRACT:

Childhood is the phase of discoveries, of experiencing both playfulness and inventive possibilities; imaginative; creative and expressive. The experiences and experiments that children undergo contribute to global development in their physical, psychological and social aspects, thus increasingly expanding their worldview. Playing is a necessary practice in childhood, in which the child establishes a natural and spontaneous relationship with games and games, managing to vent their sadness through it; joys; anguish; ways of feeling; observe; to create; to imagine; interact and express themselves, however, to play and learn inseparably, children must have the possibility of building their autonomy, having a certain independence, both to choose their companions and the materialities they will explore and the roles they will assume during the game, the theme, the plot, all depending solely on the will of the person playing. Therefore, playful practices need to be included in the experiences that make up children's learning in different dimensions, through the multiplicity of experiences permeated by the planning and organization of playful contexts. Therefore, playfulness contributes significantly to the expansion of learning possibilities in their entirety.

Keywords: Playfulness, Learning and Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

A infância é um período em que a criança vivencia grandes desafios e descobertas, que por sua vez, contribuem para o desenvolvimento integral em seus aspectos físicos, psíquicos e sociais, ampliando assim cada vez mais sua visão de mundo. Esse período é fundamental para o desenvolvimento integral, logo as experiências que as crianças vivenciam interferem diretamente nas aprendizagens, daí a importância de experiências significativas que potencializem as aprendizagens.

Nessa fase os momentos brincantes possibilitam ás crianças viver sua infância plenamente de forma lúdica, interativa e divertida, para tanto, essa criança brincante precisa de tempos espaços e materialidades, tanto para experienciar brincadeiras espontâneas, quanto dirigidas de modo que essas lhes permitas: Observar; criar; interagir; imaginar; descobrir; produzir; expressar-se e encantar-se.

O lúdico compreende os jogos as brincadeiras e os próprios brinquedos, tanto as brincadeiras de antigamente, bem como as atuais, pois são de cunho educativo e auxiliam tanto no convívio social, quanto no desenvolvimento global. É por meio das interações entre os sujeitos, ambientes e materialidades que as crianças vão desenvolvendo amplamente suas habilidades, suas formas de sentir, agir, perceber, comunicar-se e descobrir.

Por meio da ludicidade é possível conhecer o mundo e tudo o que dele faz parte, por meio das práticas lúdicas as crianças vivem e convivem explorando as múltiplas linguagens criam repertórios; narrativas; enredos; se comunicando individualmente e/ou coletivamente por meio das manifestações lúdicas. Nesse percurso de experiência e experimento é possível observar o que nos dizem as crianças, conhecer suas necessidades, seus interesses, repertórios e potenciais.

Esse artigo visa mostrar a ludicidade como ferramenta pedagógica que tem um papel muito importante no desenvolvi-

mento infantil, pois as experiências lúdicas exploram as múltiplas linguagens e habilidades. Diante desse contexto, esse trabalho aponta a necessidade de um novo olhar para uma infância lúdica na qual as crianças têm a possibilidade de vivenciar contextos lúdicos e interativos ampliando suas aprendizagens.

DESENVOLVIMENTO

O período da infância é uma fase fundamental para o desenvolvimento humano, pois é repleto de descobertas, explorações e aprendizados significativos. Nesse contexto, o ato de brincar desempenha um papel fundamental, não apenas como uma atividade lúdica, mas também como uma ferramenta vital para a construção e compartilhamento de conhecimentos e habilidades.

Nessa fase, a brincadeira é para a criança, um dos meios mais significativos para expressar-se, pois possibilita investigação e aprendizagem sobre as pessoas e o mundo ao seu redor, daí a importância de favorecer uma educação voltada para a infância contemplando práticas lúdicas e interativas permeadas pelo movimento, bem como as possibilidades de criar; fantasiar; divertir-se e expressar-se.

Especialmente na primeira infância, a aprendizagem é fortemente influenciada por todo o meio onde a criança se encontra e com o qual interage, pois a criança aprende por meio das relações tanto nos ambientes, quanto enquanto vivem e convivem, as experiências que vivenciam, afetam todos os aspectos do desenvolvimento. Desse modo, participar de práticas lúdicas enriquece o percurso vivido das crianças, possibilitando a ampliação de olhares, saberes e fazeres.

Sobre brincadeira destaca Borba (2006, p. 39):

"(...) a brincadeira é um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa, dessa forma, um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas. Por outro lado, o brincar é um dos pilares da constituição de culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo" (BORBA, 2006, p. 39).

Na infância brincar é um direito inegociável. E é por meio dele que as crianças descobrem o mundo, se comunicam e se inserem em diferentes contextos sociais. Logo, a prática lúdica se torna um elemento essencial para o desenvolvimento das Culturas Infantis, pois atividades lúdicas e brinquedos são parte integrante da infância, do mundo da criança abrangendo suas relações interindividuais e socioculturais.

Através do brincar a criança forma conceitos, seleciona ideias, percepções e se socializa cada vez mais. O brincar é uma atividade que auxilia na formação, socialização, desenvolvendo habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas, cognitivas e emocionais. Sendo assim, a ludicidade desempenha um papel crucial no desenvolvimento socioemocional das crianças instigando novas aprendizagens.

A brincadeira é a principal atividade de bebês e crianças, é uma forma de expressão, nela emergem experiências de ação com o mundo, por meio dela acontecem descobertas e aprendizagens se solidificam, o que faz da brincadeira um ato de relação com o mundo e com os outros que se constitui como um processo sócio-histórico-cultural.

A prática lúdica é extremamente importante para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social da criança, é brincando que a criança expressa vontades e desejos construídos ao longo de sua vida, e quanto mais oportunidades a criança tiver de brincar melhor será o seu desenvolvimento, por ser uma prática multifacetada está profundamente entrelaçada com as aprendizagens na infância.

Sobre a ludicidade afirma Santos (2002, p. 12).

"(...) uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento."(SANTOS, 2002, p. 12).

Nesse percurso de desenvolvimento, o ato de brincar precisa ser considerado em seu sentido mais amplo, indo muito além do brincar, só por brincar. Valorizar o brincar é enaltecer a infância no sentido de que a participação e as transformações introduzidas pelas crianças nas brincadeiras sejam valorizadas tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento e ampliação de seus conhecimentos, explorando sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Na infância as crianças utilizam todos os seus sentidos: audição, visão, paladar, tato, olfato e movimento para coletar informações sobre seu mundo. Mais tarde, a linguagem será outro meio de coletar informações, faz parte do processo, organizar e reorganizar essas informações, transfor-

mando-as nas primeiras imagens de si própria, outras pessoas e seu mundo. Desse modo, a multiplicidade de experiências tece caminhos para uma infância brincante, no qual a ludicidade contribui para o desenvolvimento integral em seus aspectos: físico, psicológico, intelectual e social complementando a ação da família.

Diante desse contexto, os jogos e as brincadeiras não são meramente um passatempo; e sim uma via vital através da qual as crianças exploram o mundo, adquirem conhecimento, desenvolvem habilidades sociais e emocionais, e constroem uma base sólida para o seu crescimento e sucesso futuro. Durante as brincadeiras, as crianças aprendem a compartilhar, a negociar, a cooperar e a resolver conflitos, habilidades essenciais para a interação saudável com os outros.

A experiência lúdica permite ás crianças assumirem diferentes papéis a serem representados tais como: Atribuir significados diferentes aos objetos transformando-os em brinquedos, levantar hipóteses, possibilidades de escolha, resolver problemas, pensar, sentir sobre seu mundo e sobre o mundo de forma mais ampla em momentos de liberdade expressiva possibilitando relações existentes entre ação, pensamento e linguagem.

Sobre o lúdico é possível afirmar:

"O lúdico possibilita o encontro de aprendizagens, é uma situação comportamental de forte potencial simbólico que pode ser fator de aprendizagem" (BROUGÉRE, 1998, apud KISHIMOTO, 2006, p.10).

Ao participar de praticas lúdicas, a criança tem oportunidades de usar seus recursos para explorar, ampliar sua percepção sobre si e sobre o que a rodeia, orrganizar pensamentos, trabalhar seus afetos, sua capacidade de iniciativa, a tomada de decisão, assim como ser sensível a cada situação conseguindo lidar com situações novas e inesperadas agindo de forma independente conseguindo enxergar o mundo fora de seu cotidiano.

A prática lúdica tem função socializadora e integradora que vai desde um brincar como prática livre até uma atividade dirigida, com regras, normas, conteúdos e aprendizagens direcionadas, brincar desencadeia possibilidades de interpretabilidades, liberdade expressiva e ação, brincar faz bem deixando as crianças mais felizes, alegres, entusiasmadas e dispostas.

A ludicidade se torna fundamental, tanto para o aprendizado, como para o desenvolvimento da criança que ao experienciar aprende de forma prazerosa, através das interações entre os sujeitos, espaços e materialidades. Esse brincar possibilita experiências que envolvem a criatividade, a imaginação, a fantasia e a descoberta, permitindo que as crianças sejam capazes de explorar, discernir e interpretar, usando seus sentidos e conhecimentos.

A criança começa a brincar no ambiente familiar reproduzindo atitudes dos pais e pessoas com as quais convive nessa brincadeira ela expressa seu jeito, características, costumes e sentimentos. As instituições de educação Infantil são espaços não domésticos privilegiados de interações e aprendizagens, diante dessa afirmação esses ambientes plurais potencializam as aprendizagens contribuindo para o amplo desenvolvimento por meio das ações que permeiam o cotidiano escolar..

O brincar é uma atividade fundamental para as crianças pequenas, as escolas, CEI's, EMEI's e demais instituições de Educação Infantil tendem a favorecer as brincadeiras e as interações como eixos norteadores, desse modo a ludicidade não se pode ser vista pela instituição de ensino como algo simples e sem valor, pois a brincadeira possibilita aprendizagens em diferentes contextos e dimensões, contribuindo para a construção da autonomia, da identidade e da subjetividade das crianças.

O ato do brincar mostra para a criança não somente o mundo exterior, mas o interior permitindo que a mesma caminhe para um aprender, assim como para um ensinar, partilhando experiências. A linguagem da brincadeira permite que a criança amplie suas capacidades, se desenvolva e adquira habilidades essenciais para o seu completo desenvolvimento. Logo o brincar possibilita a liberdade expressiva e a criatividade imaginativa.

Brincar de forma livre e prazerosa permite que a criança seja conduzida a uma esfera imaginária, um mundo de faz de conta consciente, porém capaz de reproduzir as relações que observa em seu cotidiano, vivenciando simbolicamente diferentes papéis, exercitando sua capacidade de generalizar e abstrair. (MELO & VALLE, 2005, p. 45).

Na educação infantil, a brincadeira é a forma que a criança tem de conhecer e interagir com o mundo. Por meio do faz de conta, ela dá novos significados para as coisas, transformando o mundo à sua volta. A ludicidade possibilita que as crianças realizem descobertas e construam conhecimentos sobre si, sobre os outros, sobre o mundo social e natural.

Favorecer a brincadeira na Educação Infantil não significa simplesmente, deixar que as crianças brinquem sem que seja feita nenhuma intervenção. Valorizar o brincar é valorizar um dos principais meios de expressão da infância em um ambiente ricos em possibilidades, relações positivas e desafiadoras, de fantasias, encantamentos e desdobramentos.

As ações promovidas precisam contemplar a multiplicidade de experiências permeadas pelo planejamento e organização de contextos lúdicos significativos que possibilitem a ampliação de olhares, saberes, fazeres, bem como das capacidades lingüísticas; perceptivas; imaginativas; inventivas; criativas e expressivas das crianças em um percurso de experiência, experimento, protagonismo, interação e coparticipação.

Para que a prática da brincadeira ocorra nas instituições de Educação Infantil é importante compreender o sentido dessa ação, fortalecendo a infância em seu cotidiano, estimulando e valorizando esse brincar, os jogos, as brincadeiras e toda atividade lúdica dentro do seu currículo, para tanto é preciso que o planejamento, a seleção e a organização dos brinquedos, brincadeiras e materiais garantam condições para que as crianças se desenvolvam de forma criativa, prazerosa e significativa.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 27, v.01):

"O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos". (RCNEI, BRASIL, 1998, p. 27, v.01).

Nesse percurso de desenvolvimento pleno, tempos, espaços e materiais, quando pensados e planejados para e com as crianças abrem caminhos para o protagonismo, para o ato criador, para construção de conhecimentos singulares e compartilhados pelas crianças através da ação da experiência em uma perspectiva de aprendizagem social e multidimensional. Para que as aprendizagens se solidifiquem as ações promovidas devem ser intencionalmente planejadas, permanentemente revisitadas e avaliadas.

A prática pedagógica permeada pela ludicidade pode proporcionar o desenvolvimento e a ampliação das capacidades lingüísticas; sensoriais; motoras; cognitivas, estimulando potencializando as aprendizagens. Sendo assim, as práticas lúdicas precisam fazer parte do cotidiano escolar de modo que instiguem a curiosidade, as descobertas, as iniciativas das crianças, bem como possibilitem a liberdade de expressão, o movimento livre e a autonomia.

Sobre a brincadeira é possível afirmar:

"É pela brincadeira que a criança passa a conhecer a si mesma, as pessoas que a cercam, as relações entre as pessoas e os papéis que as elas assumem; - é através dos jogos que ela aprende sobre a natureza e os eventos sociais, a dinâmica interna e a estrutura do seu grupo; - as brincadeiras e os grupos tornam-se recursos didáticos de grande aplicação e valor no processo ensino aprendizagem". (BARATA, 1995, p.9).

Vivências lúdicas são ferramentas significativas para o amplo desenvolvimento, pois possibilitam que a criança entre em contato não apenas com os outros, ou com as materialidades, mas favorece o contato dela consigo mesma e com sua liberdade emocional, nesse caminho de possibilidades, as interações, bem como a organização dos tempos, espaços e materiais fazem parte do percurso de aprendizagem e desenvolvimento integral.

Para um amplo desenvolvimento, transformar os espaços interativos em contextos lúdicos contribui para que as crianças possam ampliar suas formas de se expressar por meio das diferentes linguagens, despertando a curiosidade, observação, atenção, investigação e interpretação enriquecendo suas aprendizagens que só acontecem de fato pela atitude ativa da criança.

Ao participar de experiências lúdicas as crianças tem a oportunidade de se apropriar tanto dos espaços e materialidades quanto de construir a sua atividade autônoma de acordo com seus interesses, suas formas de perceber e agir em meio a essa experiência. Sendo assim, a intencionalidade pedagógica, bem como a vez e a voz das crianças são princípios inegociáveis no cotidiano escolar

Sobre a ludicidade e intencionalidade pedagógica podemos afirmar que:

O sentido real, verdadeiro, funcional da educação lúdica estará garantido se o educador estiver preparado para realizá-lo. Nada será feito se ele não tiver um profundo conhecimento sobre os fundamentos essenciais da educação lúdica, condições suficientes para socializar o conhecimento e predisposição para levar isso adiante (ALMEIDA, 2000, p. 63).

Ao planejar e organizar contextos lúdicos é preciso que tanto os ambientes, quanto os materiais considerem as crianças em sua integralidade, permitindo não apenas o brincar dirigido, a partir da organização desses contextos, mas que também favoreça o brincar livre.

As atividades lúdicas e divertidas tecem um caminho de possibilidades e aprendizagens pois, enquanto brincam, os pequenos aprendem na prática como se relacionar com o mundo e espaços nos quais vivem, construindo sua identidade e autonomia em um caminho que vai muito além do brincar.

Nesse percurso as ações promovidas devem favorecer a construção da atividade autônoma através de práticas ludo peda-

gógicas que permitam às crianças o brincar a partir de sua própria iniciativa e se movimentar com liberdade, conquistando por si próprio suas etapas motores sendo um ser ativo em suas conquistas, aprendizagens, descobertas e desenvolvimento com um todo.

Ações intencionalmente planejadas e um ambiente bem preparado, será um convite para a liberdade de movimentos; para a liberdade expressiva e criatividade imaginativa permitindo que as crianças explorarem o mundo por ela mesma, essas práticas instigam a curiosidade e as descobertas das crianças ampliando as possibilidades de aprendizagens.

A curiosidade é o despertar para as novas aprendizagens, pois ela prepara o cérebro para novos saberes, instigando a aprender coisas novas, pesquisar, explorar, manusear, criar estratégias de investigação, estruturando pensamentos e compreensões, possibilitando a ampliação de olhares, saberes e fazeres. A curiosidade é uma fonte enriquecedora de pesquisa, por ser provocativa impulsiona e marca a alegria da descoberta.

CONCLUSÃO

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade, mas principalmente na infância, na qual ela deve ser vivenciada, não apenas como diversão, mas com objetivo de desenvolver as potencialidades da criança. Através do brincar, a criança desenvolve elementos fundamentais na sua formação integral, pois por meio de práticas lúdicas, ela observa; experiência; interage; experimenta situações, organiza suas emoções, processa informações e constrói autonomia de ação e sua subjetividade.

O ambiente escolar é rico em possibilidades interativas; criativas, imaginativas e expressivas, por seu um espaço plural e permeado pela diversidade de experiências (re) significa o percurso de aprendizagens por favorecer a construção e compartilhamento de conhecimento construído pelas relações interpessoais e trocas recíprocas, pelo brincar livre e pela exploração das materialidades que se estabelecem nos momentos lúdicos.

Nesse percurso, os brinquedos, os jogos e as brincadeiras são considerados importantes aliados no processo de aprendizagem das crianças. Através do brincar, a criança desenvolve elementos fundamentais na formação da personalidade, visto que aprende, experimenta situações, organiza suas emoções, processa informações e constrói autonomia de ação.

Para que as aprendizagens se ampliem na infância o cotidiano precisa ser pensado, planejado e organizado para que as crianças vivenciem experiências lúdicas possibilitando uma infância brincante para e com todos. Logo, o brincar como ferramenta pedagógica precisa contemplar tanto a multiplicidade de experiências e das diferentes linguagens, quanto a vez e voz das crianças tecendo caminhos para o protagonismo infantil.

Contudo, diante dessa perspectiva, as crianças são incentivadas a pensar, criar, imaginar, inventar em uma experiência inteira, tendo como garantia o direito à brincadeira, à expressão, à participação, à aprendizagem e ao acolhimento, viabilizando a construção da autonomia, da imaginação, da fantasia, do pensamento, da descoberta, da alegria que podem estar envolvidas em ações coletivas ou individuais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.

BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BARATA, Denise. Caminhando com Arte na Pré-Escola. São Paulo: Summer 1995.

BASSEDAS, E;HUGUET, Teresa e SOLE, Isabel. Aprender e ensinar na

educação infantil. Artes Médicas, 1999. Porto Alegre.

BORBA, Ângela M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, MEC/SEB Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 5ª ed., 2001

BUENO, Marcelo Cunha. No chão da Escola: Por uma infância que voa. Cachoeira Paulista, SP: Editora Passarinho, 2018.

BRASIL.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC).Educação é a Base. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2017.

BRASIL.Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: IMESP, SME/COPED. 2019.

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

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.

FALK,Judit. Abordagem Pikler: Educação Infantil. São Paulo: Omnisciência,2022.

FALK,Judit. Educar os três primeiros anos: A experiência Pikler-Loczy. São Paulo: Omnisciência,2021.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. A gente gosta é de brincar com os outros meninos: relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto: Afrontamento, 2004.

FREIRE, PAULO. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KÁLLÓ,Éva; BALOG, Gyorgyi. As origens do brincar livre. São Paulo: Omnisciência, 2021.

KISHIMOTO, Tizuko M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MELO, Luciana; VALLE, Elizabeth. O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil. Psicologia Argumento, Curitiba, v. 23, n. 40, p. 43-48, jan./mar.2005.

PIORSKI,Gandhy. Brinquedos no chão: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. O lúdico na formação do educador. 5 ed. Vozes, Petrópolis, 2002.

SCHULTZ, S.; MULLER, Cristiane; DOMINGUES, A. A ludicidade e as suas

contribuições na escola. Jornada e Educação. Centro Universitário Franciscano.

TIRIBA, Lea. Educação infantil como direito e alegria. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

TONUCCI, Francesco. Com olhos de criança. Porto Alegre: Artmed, 2003.

JOGOS E BRINCADEIRAS AFRICANAS

SARA ROSILENE CARDOZO DA SILVA

RESUMO

A Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9394/1996, tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro–Brasileira e Africana na educação básica. Entretanto, pode-se ver uma falha quanto a compreensão e o cumprimento desta lei dentro das instituições educacionais. OBJETIVO: O objetivo deste trabalho é fazer um levantamento sobre jogos, brincadeiras, danças e contos de origem africana e afro-brasileira para assim buscar maneiras para realizar o desenvolvimento das mesmas de maneira enriquecedora no desenvolver das aulas de educação infantil, bem como, observar como se dá o desenvolvimento de tais atividades junto aos participantes e se estas contribuem na formação e reconhecimento da identidade negra positiva de crianças negras e não negras e no respeito à diversidade étnico-cultural além de apresentar a prática educativa por meio de visão mais lúdica, onde esta se torna uma peça fundamental de mediação ao processo de ensino e aprendizagem, no qual sua ação se torna de grande importância para a construção e interação social do aluno com o meio e fortalece as relações interpessoais. METODOLOGIA: A metodologia utilizada foi do tipo bibliográfica com uma abordagem descritiva. CONSIDERAÇÕES FINAIS: Foi possível vivenciar, de forma reflexiva, a história de diferentes culturas, inclusive a africana, e que as vivências, os diálogos e a reflexões são de grande importância para a valorização, compreensão e respeito de diferentes culturas e identidades no interior das instituições escolares.

Palavras-chave: Jogos; Brincadeiras; Cultura africana; Diversidade.

ABSTRACT

Law 10,639/2003, which amended Law 9394/1996, made the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture mandatory in basic education. However, a failure can be seen regarding understanding and compliance with this law within educational institutions. OBJECTIVE: The objective of this work is to survey games, games, dances and stories of African and Afro-Brazilian origin in order to seek ways to develop them in an enriching way in the development of early childhood education classes, as well as to observe how such activities are developed with participants and whether they contribute to the formation and recognition of the positive black identity of black and non-black children and respect for ethnic-cultural diversity in addition to presenting educational practice through a more playful vision, where this becomes a fundamental piece of mediation in the teaching and learning process, in which its action becomes of great importance for the construction and social interaction of the student with the environment and strengthens interpersonal relationships. METHODOLOGY: The methodology used was bibliographic with a descriptive approach. FINAL CONSIDERATIONS: It was possible to experience, in a reflective way, the history of different cultures, including the African one, and that the experiences, dialogues and reflections are of great importance for the appreciation, understanding and respect of different cultures and identities within the school institutions.

Keywords: Games; Games; African culture; Diversity.

INTRODUÇÃO

No processo de desenvolvimento da criança, a experimentação do brincar está ligada a diferentes tempos e espaços, sendo reconhecida pela continuidade dessa cultura nas gerações que vem a surgir, pois a criança, pelo fato de se perceber em um contexto histórico-social, ou seja, um ambiente estruturado a partir de valores, significados e atividades construídas e partilhadas pelos sujeitos que ali vivem juntamente a ela , incorpora a experiência social e cultural do brincar por meios das relações que estabelece com outros sujeitos que ao longo dos tempos modificam seu modo de ser e pensar naquele lugar.

A concepção de infância é construída culturalmente e é dessa forma que afirmamos a sua identidade. Por meio dessa afirmação, necessitamos compreender que não há apenas uma imagem de infância, mas diversas imagens, elas são múltiplas, assim como são múltiplas as interações vivenciadas pelas crianças no seu contexto real diariamente. A compreensão da existência dessa pluralidade nos permite desconstruir a imagem do idealismo, que se baseia na concepção de criança homogênea, onde somente a cultura hegemônica parece ser a mais importante.

A sociedade ao qual estamos inseridos é fruto das injustiças sociais, dos mandos e desmandos das políticas presentes em nosso país, que injustamente não prioriza os grupos inferiorizados, abandonando-os às margens dessa sociedade. Diariamente nos deparamos com as diferenças e desigualdades existentes e aparentemente consolidadas pela sociedade, muitas vezes acreditamos que as situações constrangedoras desencadeadas por meio de apelidos, brin-

cadeiras mal-intencionadas, especialmente no ambiente escolar, são atitudes corriqueiras, as quais devem ser aceitas como "naturais" pela força do contexto em que se está inserido, como, por exemplo, acreditar que afrodescendentes são seres humanos inferiores.

Ao brincar e jogar na rua, na escola em diferentes espaços podemos perceber situações de acolhimento referente as brincadeiras étnico-cultural, como a valorização, receptividade, conforto e alegria. Assim como também, em situações de constrangimento étnico-cultural como a desvalorização, constrangimento, desconforto e tristeza.

De um modo ou de outro são momentos de aprendizagem que, no entanto, se alteram entre prazer e dor, devendo as primeiras serem encorajadas e as segundas colocadas a parte de nossa sociedade. Devemos reconhecer as ausências de informações sobre os jogos e brincadeiras de origem africana e afro-brasileira no contexto escolar, em especial para as aulas de educação infantil, e reconhecemos que nos mais diversos estudos existentes sabre essa temática percebemos a ausência de registros de sua origem. Acreditamos que tal realidade omite os conhecimentos historicamente construídos pelas civilizações dos povos africanos e afro-brasileiros, para tanto percebemos a importância de uma prática educativa voltada de maneira lúdica na educação infantil, onde a mesma poderá reconhecer e valorizar os jogos e brincadeiras de origem africana e afro-brasileira no contexto escolar.

Apresentar a ideia de que os colonizadores europeus foram os responsáveis por grande parte dos conhecimentos desenvolvidos. Brincadeiras e jogos praticados e ensinados de gerações em gerações as crianças de diferentes culturas e diferentes partes do mundo não são reconhecidas na sua dimensão cultural de origem africana. Nas inúmeras situações ocorridas no interior das escolas, sejam elas motivadas pelas ações dos docentes ou não, estão presentes inúmeras dessas brincadeiras e jogos de origem afro descendentes. Estas inúmeras brincadeiras e jogos constituem-se no universo escolar e não são divulgadas ou conhecidas da maneira que deveriam.

DESENVOLVIMENTO

A prática da escravidão é uma ação que tem acompanhado a humanidade ao longo de sua existência. As razões para tal ação são as mais diversas possíveis, de acordo com a cultura transmitida em cada continente e em cada época, desde as conquistas territoriais e econômicas, intolerância religiosa e cultural, pobreza, ganância, guerras; sempre promovidas par povos que se julgam mais fortes e superiores a outros povos.

A escravidão que se perpetuava no continente africano acontecia de maneira diferente da que se vivenciou dos europeus em relação aos africanos, a escravidão entre os africanos na grande maioria das casas não se tratava de escravidão, mas de servidão, Três importantes motivos fizeram com que os próprios africanos capturassem seus semelhantes que eram escassez de alimento, o cumprimento da servidão como pena, devido algum crime cometido e guerras e conflitos entre diferentes povos.

A servidão que ocorria no continente africano era uma prática comum, principalmente nas regiões onde existia muita seca, onde um povo se submetia a ser servo de outro povo que tinha mais alimentos em suas terras, podendo assim sustentar mulheres e filhos a troco do trabalho e submetendo-se as suas leis. Um outro motivo, que também levava a servidão quando havia a prática de um crime, sendo a pessoa julgada e condenada a tal pena.

Porém, existiam alguns grupos que sequestravam pessoas de outras tribos, e assim originando guerras, aqueles que perdiam eram submetidos a servir do povo vitorioso. Devido ao forte comercio interno de sementes, tecidos, algodão, trigo, especiarias e muitas riquezas minerais existente no continente Africano, o interesse de europeus em realizar suas viagens de expansão e comercio cresceu fortemente para aquela região.

Os europeus então adentraram--se rapidamente nos países a beira da costa do mar "por volta do ano de 1430 com a entrada portuguesa" (HERNANDEZ, 2005, p. 45), com suas quinquilharias, trocando as por pedras preciosas, tecidos, sementes. Mais tarde, viram a possibilidades de trocarem "humanos" por seus produtos que em sua maioria eram sem valor para eles, mas que chamavam atenção dos chefes africanos, como no caso dos espelhos por exemplo. Tempos posteriores, os europeus ofereceram armas para que os povos com os quais mantinham relações por meio de comércio ficassem mais fortes, ao ponto de conquistarem outros povos e permutar os conquistados como moeda de pagamento.

Essa prática de troca tornou-se comum ao ponto povos invadirem terras amigas para utiliza-las para venda ou troca. E incentivados por europeus, debilitaram reinos e estados africanos, facilitando a invasão europeia e a captura de mais negros africanos para serem vendidos para outros continentes. Começou-se então a sair navios cada vez mais carregados, onde a grande maioria dos escravizados morria antes mesmo de chegar ao destino desejado por opressores. A divisão do continente africano auxiliou muito o fortalecimento da escravidão.

Os europeus tinham enfraquecido as grandes nações e reinos africanos, e es-

tabeleceram o seu modelo de comércio por meio da dominação de exploração indiscriminada, "é sabido que de 1482 até meados do século XVI, cerca de 300 mil indivíduos da Costa dos Escravos e do Congo foram vendidos na Mina Velha, tendo o Brasil por destino." (Hernandez,2005, p. 47)".

Os caminhos utilizados como rota entre Portugueses, Ingleses e Franceses eram as mais diversas possíveis, levando mais e mais indivíduos a todos os países que se interessavam por mão de obra negra escravizada. Uma vez que chegaram ao Brasil, os escravos foram submetidos a trabalhos duros e exaustivos, a torturas e castigos de extremamente e profundamente cruel, como forma de intimidação, para banir qualquer tipo de revolta ou fuga.

O texto do professor Henrique Cunha Junior, "Os negros não se deixaram escravizar", retrata bem a luta e resistência do negro a dominação, que mesmo com todas as formas de castigos e torturas que lhes eram impostas, eles não se deixavam intimidar, buscavam em seu corpo e sua cultura elementos que pudessem recriar a África em solo brasileiro, mesmo em situação desfavorável. Observamos isso no desenvolvimento da capoeira, que é a arte de bater com o corpo sem arma. Para fortalecer o seu espírito, seu modo de existir e conceber o mundo desenvolveram o candomblé, no qual buscavam forças para suportarem as constantes lutas. Para terem força e resistir ao trabalho árduo adaptaram a culinária africana, aproveitando os poucos alimentos que lhe eram destinados. E para se curarem utilizaram seus conhecimentos no manuseio de ervas e plantas medicinais. A real liberdade ocorreu de fato e de direito pela Lei Áurea decretada pala Princesa Isabel em 1888, que garantia o fim da escravidão, mas sem garantir direitos ou programas que permitissem a integração do negro na sociedade brasileira, dando início a um grande período de exclusão, intolerância, discriminação racial e social e inibindo o acesso do negro aos bens culturais e estruturais da sociedade brasileira.

De acordo com Giffoni (1974) a presença de grande quantidade de negros no Brasil causou mudanças muito importantes na formação brasileira, tanto em relação aos aspectos culturais, bem como em relação aos aspectos sociais trazidos pelas famílias e transmitidos entre as gerações. Segundo Abramowicz (2006), a cultura brasileira possui forte influência do negro, por exemplo, com algumas canções conhecidas até os dias de hoje, como a “Escravos de Jó”, cujo objetivo é passar pedras de um participante a outro de uma roda no ritmo em que a música é cantada.

Em Gana, país do continente Africano, as crianças têm uma canção muito parecida com esta. O rap reaparece também tem uma forte manifestação afro-brasileira, denunciando e expondo a opressão e a marginalização sobre a população negra e pobre.

Nele, a força da musicalidade africana está presente em circuitos que unem os negros dos Estados Unidos aos negros do Brasil, principalmente do Rio de Janeiro e de São Paulo. Tanto os ritmos marcados e repetitivos, como a força da palavra, e especialmente da palavra cantada, remetem a características das sociedades africanas; as letras das músicas de rap denunciam a opressão e a marginalização a que estão submetidos os habitantes das periferias dos grandes centros urbanos, em sua maioria negros e mestiços (SOUZA, 2006, p.138).

Há outras contribuições de importância cultural de origem africana no Brasil na música e na dança como o carimbó, o jongo, o samba e o cacuriá; nos instrumentos musicais: o atabaque, o agogô, o berimbau, o afoxé e a ganzá; nas lutas: a capoeira; na religião: o candomblé e a umbanda; na culinária: o vatapá, o caruru, a moqueca, o acarajé e a feijoada; no idioma, palavras como: marimbondo, quilombo e moleque.

Mesmo com este grande número de contribuições, ainda experimentamos, no Brasil, um grande número de ações que se baseiam em preconceitos e discriminações. Como por exemplo no decreto nº 1331, de 17 de fevereiro de 1854, onde se estabelecia que as escolas públicas do país não podiam admitir escravas, e as possíveis instruções para adultos negros dependiam da disponibilidade do professor (BRASIL, 2004).

Com o intuito de minimizar e acabar com tais posturas, veio a criação da lei nº 10.639/2003, a qual obriga o ensino da História e Cultura Afro–Brasileira e Africana na educação básica (BRASIL, 2004). A lei nº 10.639/2003 modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, decretando a obrigatoriedade do ensino da "História e Cultura AfroBrasileira e Africana". E coloca em destaque a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira e tem o dever de levar aos estudantes do ensino básico os conhecimentos acerca das relações étnicoraciais e das histórias afro brasileiras e africanas (BRASIL, 2004).

Desta maneira, destacamos o que é colocado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs - (BRASIL, 1997) que são documentos que indicam a importância de se:

“conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e

nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crença, de sexo, de etnia ou características individuais e sociais” (p.7).

Porém, conforme esclarece Freire (2005), não se trata de realizar "justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, de ser cada uma „para si " (p.156). Não é segredo de que a sociedade africana antiga possuía grandes conhecimentos científicos, que podem ser conhecidos como a fabricação da cerveja pelos egípcios, que foi atribuída aos alemães; a dança a e a música do tango, que foi atribulado aos argentinos.

Outros exemplos como o título de pai da medicina, nunca atribuído ao egípcio Imhotep, que viveu 3000 a.C.; Da mesma forma o manuseio do aço pelo povo Haya a :1000 a.C.; 0 bastão de ishango, objeto matemático mais antigo, com registro de dois sistemas de numeração, de cerca de 20000 a.C.; a origem do desenvolvimento das técnicas de plantio de irrigação par canais nos sec. XIVe XV pelo império de Sonhai (que vieram para o Brasil com técnicas mais aperfeiçoadas),e muito mais conhecimentos.

Os exemplos aqui citados são importantes para demonstrar a exclusão do sistema educacional ao não expor o real valor histórico, cientifico, filosófico e cultural do povo negro.

Compreendemos que a educação e o cuidado na primeira infância é um tema de extrema importância para teóricos de diferentes países. No Brasil, a Educação Infantil é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988 e a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional , em 1996, a Educação Infantil passou a ser estabelecida como a primeira etapa da

Educação Básica. Segundo Barros (2008), várias pesquisas realizadas nos anos de 1980 já mostravam que os seis primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento humano e a formação da inteligência e da personalidade; no entanto, até 1988, a criança brasileira com menos de 7 anos de idade não tinha direito à Educação.

Foi por meio da Constituição Federal que se reconheceu, pela primeira vez, a Educação Infantil como um direito da criança. Foi a partir daí que a Educação Infantil em nosso país deixou de estar vinculada somente à política de assistência social passando então a compor a política nacional de educação. Diante desta nova visão a respeito da Educação Infantil muitas pesquisas e estudos mostraram a importância de uma prática educativa voltada para esta área da educação básica, respeitando suas características e especificidades, onde o conhecimento de meu educando deve ser valorizado e não excluído da unidade educacional.

Sendo assim, dada a importância da natureza do trabalho docente na educação infantil, que é o de contribuir no processo de humanização dos educandos historicamente situados, espera-se que se desenvolva nos educandos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes deem possibilidades permanentes de construírem seus saberes-fazeres, e que os docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano, possam construir uma prática educativa voltada para este objetivo, que é a construção permanente de valorização do conhecimento construído pela criança.

Neste aspecto espera-se que os docentes mobilizem os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários a compreensão do ensino como realidade social, e que assim desenvolvam a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num continuo processo de construção de suas identidades como professores, incentivando uma pratica educativa realmente significativa. (PIMENTA, 1996, p.75).

A instituição escolar é o local de construção, não só do conhecimento, mas também de construção da identidade, de valores de afetos, enfim, é onde o ser humano, sem deixar de ser o que é se molda de acordo com sua sociedade, e busca se desenvolver em sua integralidade, e mais uma vez as práticas educativas devem ser bem refletidas e elaboradas para que todos os aspectos aqui citados venham ser construídos de maneira plena.

A lei 10.639/03 foi criada no sentido de uma prática educativa de inclusão e ação afirmativa e ao mesmo tempo, resultado de um grande movimento de luta antirracista no Brasil (SANTOS, 2005), evidenciando-se por sua capacidade multiplicadora, na medida em que pode gerar uma série de ações voltadas para a valorização e respeito da cultura afro-brasileira, bem como auxiliando de estímulo à reconstrução positiva da identidade afrodescendente. Compreende-se que essa lei, foi elaborada com o objetivo de reparação de uma dívida com os negros. E é com esse objetivo que a instituição escolar assume mais esse papel de conscientização, respeito e valorização dos afrodescendentes e toda sua cultura, nesse caso brinquedos e brincadeiras africanas fazem parte desse contexto e é onde os educandos tem a possibilidade de aprender de forma lúdica e prazerosa a cultura africana. Neste contexto podemos destacar o trecho da Declaração Universal dos Direitos da Criança, promulgada em 20 de novembro de 1959, que já deixava claro no princípio nº 7 que a criança "deve ter ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão empenhar-se na promoção e no gozo deste direito." Se-

gundo KRAMER (2007, p.15):

(...) numa sociedade desigual, as crianças desempenham, nos diversos contextos, papéis diferentes (...) e é preciso considerar a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos. No Brasil, as nações indígenas, suas línguas e seus costumes; a escravidão das populações negras; a opressão e a pobreza de expressiva parte da população; o colonialismo e o imperialismo que deixaram marcas diferenciadas no processo de socialização de crianças e adultos.

Sendo assim, cabe também às instituições escolares e seus agentes pensarem e oportunizarem por meio de uma boa prática educativa, ambientes escolares que contemplem, acolham e integrem as diversidades culturais, sócias e políticas da sociedade brasileira. Uma forma de realizar esses ideais é incentivar nossos alunos a conhecerem sua história e também a do outro, respeitando suas peculiaridades, tirando o máximo de proveito das contribuições culturais, das várias culturas e infâncias que se encontram no contexto da diversidade social e econômica de nossa sociedade.

E tudo isso pode ser conquistado a partir do uso dos jogos e brincadeiras , que é algo constituinte tanto da condição humana quanto da história de cada lugar, de cada sociedade. Não há dúvidas de que o brincar é um caminho pelo qual os seres humanos e os animais exploram, descobrem e constroem uma variedade de experiências em diferentes situações, para diversos propósitos.

Para Holtz (1998, p.12), a aprendizagem para as crianças pequenas é inevitável, pois o brincar deve ser valorizado por aqueles envolvidos na educação e na criação das crianças pequenas, fazendo a escolha dos materiais lúdicos que são reservados no brincar, cujo objetivo deve ter seu efeito sobre o desenvolvimento da criança. Porque muitas crianças chegam à escola maternal incapazes de envolver-se no brincar, em virtude de uma educação passiva que via o brincar como uma atividade barulhenta, desorganizada e desnecessária. Em muitos momentos, os adultos não percebem a importância do brincar na infância como forma de externar a imaginação, desempenhar papéis e se colocar no lugar do outro. Sendo assim é de grande importância que o docente reflita sobre suas práticas educativas, para que a mesma possa ser enriquecida continuamente, percebendo a ampla gama de personagens e de contextos, levando-os a entender o eu real (HOLTZ, 1998).

A importância do brincar no contexto educacional, que propicia situações de aprendizagens, bem como permite que os adultos sejam perceptivos e aprendam com as crianças e suas necessidades. Perceber a importância do Lúdico no desenvolvimento de uma prática educativa como forma de aprendizagem é um grande incentivo para o educando, pois compreende-se que por meio da mesma pode-se estimular várias áreas do desenvolvimento infantil, como: cognitiva, motora e afetiva, desperta também as potencialidades através do meio em que a criança vive e dos conteúdos a serem transmitidos, de formas eficazes que causem estímulos para o aprendizado (PIERS & LANDAU, 1990).

Percebe-se que o lúdico está ligado ao ser humano desde o início da história. O bom desenvolvimento da criança depende estritamente da atividade, pois a criança, sempre que não está dormindo, brinca continuamente, e é neste momento que os jogos, o faz de conta, brincadeiras e os brinquedos começam a apresentar-se, e será através deles que a criança desenvolverá grande parte de suas habilidades motoras, cognitivas e morais.

A visão de jogo como valor educativo, como objeto de estudo da ciência e pedagogia teve seu início nos séculos XVII e XVIII. O filósofo Jean Jacques Rousseau, em sua obra "Emilio, ou da Educação" (1762), foi o primeiro a destacar que o jogo vai além do aspecto do simples entretenimento, da diversão. Os jogos e as brincadeiras sempre estiveram direcionados para o âmbito educacional e preparação para vida.

Os jogos além dos limites físicos e psicológicos, pois todo jogo traz em si algum significado. Segundo Huizinga (2000), o jogo vai além dos limites da atividade puramente física ou biológica, tendo capacidade de criar ordem, deslocando-se da imperfeição do mundo para uma perfeição temporária. Para Huizinga (2000) trata-se o jogo de: Atividade livre, conscientemente tomada como „não séria e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total.

É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticado dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras" (p.16). Maranhão (2009) destaca que os jogos na cultura africana, assim como em outras culturas, detêm em si algumas particularidades em relação a gênero, idade e número de participantes. Alguns jogos na cultura africana são praticados somente por meninas e outros somente por meninos. Destaca ainda ser fundamental levar em consideração todo o contexto em que se desenvolve o jogo para ter uma maior compreensão e respeito à cultura africana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando não aprofundamos nosso olhar para a África, pensamos em escravos que serviam para o trabalho duro e exploratório e que mostravam-se incapazes de

realizar tarefas para além dessas. Essa concepção se arrastou por anos nos livros didáticos, onde se percebe o negro como escravo e não sujeito de direitos como qualquer outro indivíduo. A partir daí, desconsideramos que a cultura Africana já existia antes da chegada dos navios negreiros, que os povos ali existentes possuíam sua própria cultura e organização.

Não é incomum não reconhecermos toda essa cultura africana que adentrou nosso país naquele momento e que se integraram, adaptaram ou se modificaram com as de outras culturas que aqui existiam. Insistimos em agregar valores vinculados pela história, fortalecidos pela mídia e muitas vezes reforçados pelas unidades escolares, de que os negros são incapazes ou marginais e então passamos a disseminar nosso preconceito.

Precisamos conhecer e reconhecer o povo negro é lutador e trabalhador, compreender o quanto perderam os seus direitos para garantirem os direitos de outros, e repudiar as marcas de uma identidade negativa a cada cidadão negro que compõe o povo brasileiro. Ao desenvolver uma prática educativa voltada para a ludicidade, o educador possui uma ferramenta facilitadora na aprendizagem da educação infantil que o permite adquirir outras estratégias de ensino, o levando a novas mudanças metodológicas na educação infantil que gerará ações primordiais em todo o ensino educacional.

Os jogos e brincadeiras africanas nos levam a perceber uma implicação de caráter mais abrangente, envolvendo conotações políticas, morais, que auxiliam de maneira produtiva a educação do ser humano em sua completude e que, portanto, tais práticas se fazem de grande importância que se inicie ainda na infância.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, M. & KASS, E. H. Pathogenesis and prognosis of prematurity. New Engl. J. Med., 275:878-85, 2006.

BARROS, Miguel Daladier. Educação infantil: o que diz a legislação . Disponível em http://www.lfg.com.br. 12 de novembro de 2008.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: geografia/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. BRASIL. Lei 11.645/2008. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 10ª ed. São Paulo. Paz e Terra. 2005.

GIFFONI, Maria A. C. Danças Folclóricas Brasileiras. São Paulo: Melhoramentos, 1974.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. A África na Sala de Aula: visita à história Contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.

HOLTZ, M. L. M. Lições de Pedagogia empresarial. São Paulo: DHL, 1998

HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. 4ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete et al. (orgs.) Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido [et.al.]. Pedagogia, ciência da educação? São Paulo: Cortez. 1996.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, DF: MEC/ XSECAD, 2005. (Coleção Educação para todos).

MARANHÃO, Fabiano. Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física : processos educativosdas relações étnico-raciais / Fabiano Maranhão. -São Carlos : UFSCar, 2009.

PIERS, M. W.; LANDAU, G. M. O dom de jogar e por que as crianças não podem prosperar sem ele. São Paulo: Cortez, 1990.

SOUZA, A.M.G. de. Invasões e intervenções públicas: uma política de atribuição espacial em Salvador. Rio de Janeiro, IPPUR/ UFRJ, 2006

A CULTURA INDÍGENA DENTRO DAS ESCOLAS

SILVANA DOS SANTOS DE LIMA

RESUMO

A inclusão da cultura indígena no currículo escolar é uma questão de extrema importância para promover a valorização, o respeito e o reconhecimento da diversidade cultural presente no Brasil. A cultura indígena é parte fundamental da identidade nacional e possui uma riqueza de conhecimentos, tradições, línguas, artes e saberes que merecem ser compartilhados e apreciados por todos os estudantes. Ao incluir a cultura indígena no currículo escolar, é possível proporcionar uma educação mais plural e enriquecedora, que vá além dos conhecimentos eurocêntricos e explore a diversidade cultural existente no país. Essa inclusão não se limita apenas ao estudo da história dos povos indígenas, mas também abrange a sua contribuição para a formação da sociedade brasileira, a preservação do meio ambiente, a sabedoria ancestral e as práticas sustentáveis. Por meio do ensino sobre a cultura indígena, os estudantes podem desenvolver uma consciência crítica em relação aos estereótipos e preconceitos que envolvem esses povos, desconstruindo visões estigmatizadas e promovendo uma valorização das suas identidades. Além disso, a inclusão da cultura indígena no currículo contribui para fortalecer a autoestima e o orgulho das crianças e jovens indígenas, que se sentem representados e valorizados em um ambiente educacional mais inclusivo.

Palavras-chave: Ambiente Educacional; Cultura Indígena; Práticas Sustentáveis.

INTRODUÇÃO

É importante ressaltar que a inclusão da cultura indígena no currículo escolar não deve se restringir a datas comemorativas ou a aulas pontuais sobre o tema. Ela deve estar presente de forma transversal, integrada aos diferentes componentes curriculares, permeando o planejamento de aulas e atividades em todas as áreas do conhecimento.

Dessa forma, os estudantes podem aprender sobre a diversidade linguística, as formas de organização social, as práticas de sustentabilidade, a medicina tradicional, as artes, as crenças e mitos, entre outros aspectos da cultura indígena. Além disso, é importante garantir a participação de representantes desses povos nas atividades educacionais, proporcionando o diálogo intercultural e o compartilhamento de conhecimentos de forma respeitosa e colaborativa.

A inclusão da cultura indígena no currículo escolar é um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que reconhece e valoriza a contribuição dos povos originários na formação do país. Ao promover o respeito à diversidade, a educação se torna uma ferramenta poderosa para a desconstrução de estereótipos e a promoção do diálogo intercultural, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e consciente.

As comunidades indígenas são grupos culturais únicos que possuem características distintas. Apesar de representarem cerca de 6% da população mundial, correspondem a aproximadamente 19% dos indivíduos em situação de extrema pobreza.

Os indígenas em condições de vulnerabilidade social são constituídos por diferentes grupos com identidades culturais diversas. Eles compartilham uma ancestralidade coletiva com a terra e os recursos naturais em que vivem, ocupando ou sendo deslocados de dois lugares.

A relação entre a terra em que habitam, os recursos naturais de que dependem e sua identidade cultural, modos de subsistência, bem-estar físico e espiritual é indissociável.

Frequentemente, buscam ser representados por seus líderes e organizações tradicionais, que são distintos ou separados daqueles da sociedade ou cultura predominante. Muitos povos indígenas ainda preservam uma língua diferente dos idiomas oficiais do país ou região em que residem. No entanto, muitos também enfrentam a perda de suas línguas nativas ou estão à beira da extinção devido ao deslocamento forçado de suas terras e/ou reassentamento em outros territórios.

Em suma e no essencial, todos os grandes acontecimentos desta era, que se convencionou com razão chamar dos “descobrimentos”, articulam-se num conjunto que não é senão um capítulo da história do comércio europeu. Tudo que se passa são incidentes da imensa empresa comercial a que se dedicam os países da Europa a partir do século XV, e que lhes alargará o horizonte pelo oceano afora. Não têm outro caráter a exploração da costa africana e o descobrimento e colonização das ilhas pelos portugueses, o roteiro das Índias, o descobrimento da América, a exploração e ocupação de seus vários setores. (PRADO, 2011, p. 19)

Há uma estimativa de 476 mil indígenas em todo o mundo . Embora representem apenas 6% da população mundial, representando cerca de 19% dos extremamente pobres. Os povos indígenas muitas vezes carecem do reconhecimento formal

de suas terras, territórios e recursos naturais, muitas vezes são os últimos a receber investimentos públicos em serviços básicos e infraestrutura e enfrentam múltiplos obstáculos para participar plenamente da economia formal, ter acesso à justiça e fazendo parte dos processos políticos e de tomada de decisão.

Este legado de desigualdade e exclusão e a vulnerabilidade das comunidades indígenas aos impactos das mudanças climáticas e desastres naturais, incluindo eventos como o COVID-19, aumentou. As vulnerabilidades à pandemia são agravadas em alguns casos pela falta de acesso aos sistemas nacionais de saúde, água e saneamento, restrições de mercado e restrições de mobilidade que afetam fortemente os seus meios de subsistência, segurança alimentar e bem-estar.

No último quarto do século houve um importante ressurgimento das identidades indígenas na região, o fortalecimento da povos como sujeitos sociais e a rápida conversão de suas organizações em atores políticos dentro das sociedades nacionais e no cenário internacional.

No mesmo período foram importantes mudanças em nível estadual, caracterizadas, entre outros fatores, devido ao restabelecimento dos regimes democráticos, a reforma do quadro constitucional e legal e o início dos processos de descentralização da administração e privatização dos serviços e empresas públicas.

Finalmente, as organizações multilaterais de controle e assistência técnica e financeira, bem como agências cooperação para o desenvolvimento, modificaram suas estratégias em atuar nesses processos, orientando e financiando programas de modernização, descentralização e desincorporação do Estado, além de condicionar seu apoio a uma maior participação organizações locais e a sociedade civil em geral.

A LUTA DO POVOS INDÍGENAS PELO RECONHECIMENTO E RESPEITO À SUA EXISTÊNCIA

Uma das maiores transformações na América Latina é o reconhecimento formal de dois povos indígenas nas Constituições Nacionais. Em mais de vinte anos, praticamente todos os países da América Latina adaptaram seus mapas de diferentes formas à existência de diversidade cultural e/ou de seus povos nativos.

De fato, o surgimento dos povos indígenas como um novo sujeito social e suas organizações como ator político, implica vários tipos de dinâmicas interconectadas, uma das quais é a construção de uma plataforma de luta que finalmente se expressa como uma reivindicação de direitos, inclusive da ação judicial de modificação da constitucionalidade do Estado, até o reconhecimento de um sistema jurídico e jurisdicional específico para cada povo indígena. A reforma do Estado, em um bom número de países, inclui modificações da estrutura constitucional e legal para reconhecer a existência dos povos indígenas e garantir alguns dos seus direitos, a modernização do quadro institucional que atende assuntos indígenas, e a transferência de poderes (em educação e saúde, por exemplo) às comunidades locais.

Embora seja um fato bastante formal, argumenta-se que essas mudanças irão dinamizar as posteriores. Por isso, o reconhecimento legal/formal é apenas um passo básico para o avanço dos direitos para os povos indígenas.

Grande parte das terras ocupadas pelos indígenas está sob propriedade comunal, mas muitos governos reconhecem a propriedade formal ou legal de apenas uma fração dela. Mesmo quando os territórios e terras indígenas são reconstituídos, a proteção das fronteiras ou o uso e exploração de recursos naturais muitas vezes são insuficientes.

Se nos últimos anos o problema da definição das terras indígenas, seu reconhecimento oficial e sua posterior demarcação física foram pedra de toque no indigenismo, o debate sobre a auto-sustentação dos povos indígenas parece ser a principal e mais controvertida questão indigenista para o século XXI. (RIOS, 2002, p. 68)

A insegurança fundiária é um fator gerador de conflitos, degradação ambiental e limitação do desenvolvimento econômico e social. Isso diante do risco de sobrevivência cultural e sistemas de conhecimento vital: a perda dessas áreas aumenta o risco de fragilidade, perda de biodiversidade e degradação dos sistemas One Health (ou saúde ecológica e animal) que ameaçam os serviços ecossistêmicos dos quais todos dependemos.

Com a publicação do laudo de identificação de terras da FUNAI, as relações entre indígenas e fazendeiros se tornaram ainda mais tensas e instáveis. As áreas retomadas são, em grande parte, antigas fazendas de cacau abandonadas ou semiabandonadas. Alguns proprietários já não moravam dentro da fazenda, quando sequer a visitavam. Nesses casos a ocupação efetiva por parte dos índios não provocou muitos conflitos, já que muitos proprietários preferiam aguardar o recebimento da indenização após o processo demarcatório. A transformação do solo e da paisagem das fazendas semiabandonadas, um retrato arquitetônico da decadência da exploração monocultora do cacau ao longo do século XX, indica uma (re) conversão do espaço em lugar de permanência dos indígenas de Serra do Padeiro. A revitalização da fazenda, suas plantações e a reativação de suas construções de alvenaria,

como os secadores de cacau, significam, de algum modo, que seus novos ocupantes pretendem permanecer naquela área, originariamente deles pertencente. (MAGALHÃES, 2010, p.131)

Melhorar a segurança da propriedade da terra, fortalecer a boa governança, promover o investimento público em serviços de boa qualidade e culturalmente apropriados e apoiar a resiliência indígena e os sistemas de subsistência são etapas cruciais para reduzir os aspectos multidimensionais da pobreza e contribuir, ao mesmo tempo, para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

Nos últimos 20 anos, os direitos dos povos indígenas têm sido cada vez mais reconhecidos por meio da adoção de instrumentos internacionais como o Acordo Regional de Acesso à Informação, Participação Pública e Acesso à Justiça em Questões Ambientais na América Latina e no Caribe (Acordo de Escazú) em 2021, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas em 2007, a Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas em 2016 e a Convenção sobre Povos Indígenas e Direitos Tribais de 1991. Ao mesmo tempo, mecanismos institucionais globais foram criados para promover os direitos dos povos indígenas, como o Fórum Permanente das Nações Unidas sobre Questões Indígenas (UNPFII), ou Mecanismo de Peritos sobre os Direitos dos Povos Indígenas.

É necessário destacar a importância das terras e territórios para a identidade cultural indígena. No entanto, os povos indígenas continuam sofrendo com a perda de terras, territórios e recursos naturais. O resultado foi que as culturas indígenas estão prestes a desaparecer em muitas partes do mundo. Por causa desses povos, foram excluídos processos decisórios e marcos regulatórios, os Estados-nação em que vivemos e pelos quais foram objeto de processos de dominação e discriminação, suas culturas foram consideradas inferiores, primitivas, inconsequentes, algo que deve ser erradicado ou transformado.

De fato, nenhuma posição intelectual séria hoje argumenta a existência de diferenças genéticas ou raciais entre os povos, e os avanços da ciência confirmam cada vez mais claramente a identidade genética da espécie humana. A cada dia são mais claras evidências e posições mais frequentes favoráveis ao reconhecimento da diversidade social que se expressa como multietnicidade e multiculturalismo, como característica da humanidade e como potencial das nossas sociedades.

Apesar do progresso das tendências descritas acima, existem, e em muitos casos se intensificaram, atitudes e práticas discriminatórias contra os povos indígenas e outras sociedades diferentes, atitudes e práticas que operam por meio de preconceitos de caráter racial e estereótipos que minorizam (estigmatizam) o diferente. Na prática, a fronteira da identidade (principalmente de identidade étnica) é repetidamente traçada como uma fronteira racialmente, ou pelo menos como um degrau mais baixo (anterior) na evolução social.

Enquanto alguns poucos indígenas estão conseguindo revitalizar suas línguas, muitos outros estão travando uma batalha perdida, porque suas línguas simplesmente não passaram de suas gerações. A maioria dos governos está ciente da crise linguística, mas os fundos alocados são frequentemente usados apenas para registrar sua existência e muito pouco vale para programas de revitalização linguística. A língua, por outro lado, não é apenas um meio de comunicação, mas geralmente está ligada à terra ou região que os indígenas ocupam tradicionalmente. É um componente essencial da identidade coletiva e individual de uma pessoa e, portanto, dá um sentimento de pertencimento e comunidade.

Outra coisa que também foi reconhecida recentemente é que a saúde geral, ou bem-estar na continuidade cultural dos povos indígenas está diretamente relacionada à sua capacidade de consumir seus alimentos tradicionais e manter suas práticas alimentares tradicionais. Este reconhecimento apela aos governos para que incorporem a cultura e o desenvolvimento da agricultura sustentável, sistemas alimentares e práticas, políticas e programas relacionados que respeitem e apoiem os povos indígenas.

O valor do conhecimento tradicional está agora sendo reconhecido. Desde tempos imemoriais, os povos indígenas e as comunidades locais têm sido os repositórios do conhecimento e dos recursos tradicionais e do direito aplicado ou consuetudinário consagrado em sua cosmologia espiritual. Os colonizadores e os estados pós-coloniais enfraqueceram e destruíram grande parte do conhecimento tradicional, incluindo o direito consuetudinário e o folclore, impondo seus próprios sistemas jurídicos, conhecimentos e visão de mundo aos povos indígenas.

Atualmente, os indígenas enfrentam as mesmas realidades, de igual dureza: despejo de suas terras ancestrais, negação de oportunidades de expressar suas culturas, agressões físicas e tratamento como cidadãos de segunda classe. Os povos indígenas são frequentemente marginalizados e discriminados nos ordenamentos jurídicos de seus países, tornando-os mais vulneráveis à violência e abusos. Os defensores dos direitos humanos indígenas que se manifestam enfrentam intimidações e violências, muitas vezes apoiadas pelo Estado. Além disso, podem ser agredidos fisicamente ou mortos apenas por pertencerem ao povo indígena.

Iniciativas pacíficas de povos indígenas que buscam manter sua identidade cultural ou exercer controle sobre suas terras ancestrais – muitas vezes ricas em recursos e biodiversidade – geraram acusações de traição e terrorismo.

A discriminação se deve ao fato de que 15% da população mundial que vive em extrema pobreza é composta por indígenas. Em todo o mundo, essas pessoas pobres também experimentam taxas mais altas de falta de terra, desnutrição e deslocamento interno do que outros grupos.

DIREITO INTERNACIONAL E POVOS INDÍGENAS

O Brasil é um país de grande riqueza cultural e étnica, pois possui várias dezenas de etnias nativas, como os povos indígenas. Os povos e comunidades indígenas têm sido marginalizados do desenvolvimento econômico, político, social e cultural, ignorando as manifestações de suas culturas.

Mesmo com tantos percalços há de se notar que a comunidade indígena vem tomando força, como em seus direitos políticos. No âmbito dos direitos políticos, nos municípios com população indígena terão o direito de nomear representantes perante as câmaras municipais. Da mesma forma, estabelece a necessidade de promover sua representação e participação na adoção de políticas públicas, especialmente aquelas específicas para promover o desenvolvimento das comunidades indígenas, e na formulação do Plano Nacional de Desenvolvimento, bem como promover sua participação política por meio da modificação da demarcação territorial dos distritos uninominais.

Na arena internacional, os povos indígenas p levantaram suas vozes e pressionaram os governos efetivamente.

Os direitos de dois povos indígenas estão consagrados na Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas , adotada em 2007.

O direito internacional reconhece os direitos de propriedade de povos indígenas sobre a terra. Os Estados não podem realocar povos indígenas sem seu consentimento livre, prévio e informado ou sem oferecer compensação adequada.

As terras em que vivemos, abrigam mais de 80% da biodiversidade do planeta e são ricas em recursos naturais, como petróleo, gás, madeira e minerais. No entanto, uma e outra vez, tanto governos quanto empresas privadas se apropriam dessa terra, vendem, arrendam ou simplesmente saqueiam e poluem.

Muitos povos indígenas foram arrancados de suas terras devido a políticas discriminatórias ou conflitos armados. Os ativistas pelos direitos da terra indígena enfrentam violência e assassinato para tentar defender seu território.

Devido aos abusos de direitos humanos relacionados aos seus direitos à terra e à cultura, um número crescente de indígenas foi forçado a deixar suas terras e se mudar para aldeias e cidades. Separados de recursos e tradições vitais para ser e sobreviver, muitos indígenas pobres ainda sofrem com mais marginalização, pobreza, crimes e violência.

Da Índia ao Brasil, as mulheres indígenas têm taxas mais altas de mortalidade materna, gravidez na adolescência e doenças sexualmente transmissíveis, e são mais propensas a sofrer violência.

As mulheres indígenas são menos propensas a ir aos centros de saúde quando estão grávidas devido à discriminação e ao mau tratamento; portanto, eles são mais propensos a morrer do que o parto. Por exemplo, no Brasil e na Rússia, as mulheres indígenas têm aproximadamente seis vezes mais chances de morrer no parto do que as mulheres não indígenas. A taxa de nascimento entre adolescentes ameríndios é a melhor da população geral da Guiana. No Quênia, as mulheres Maasai têm duas vezes mais chances de não receber atendimento pré-natal e, na Namíbia, as mulheres têm 10 vezes mais chances de dar à luz sem atendimento especializado.

Em alguns países, as mulheres indígenas vivenciam índices desproporcionais de violência doméstica, na medida em que a frustração reprimida está enraizada na profunda discriminação sofrida por todas as comunidades que são descarregadas sobre elas.

Em todas as partes do mundo, aos povos indígenas foi negado o direito à autodeterminação, um princípio vinculante do direito internacional que se refere ao direito dos povos de determinar livremente seu status político e também de prover seu desenvolvimento econômico, social e cultural. Os indígenas sofreram violência e opressão tanto dos colonizadores quanto da sociedade dominante.

Os indígenas sofrem exclusão e discriminação apenas por se identificarem como pertencentes a grupos indígenas. A discriminação afeta suas vidas diárias e limita seus direitos à educação, saúde e moradia.

Em termos de população carcerária, analfabetismo e desemprego, os indígenas pobres ocupavam o primeiro lugar. Enquanto representamos apenas 5% da população mundial, os indígenas preservam 80% da biodiversidade do planeta.

Mais de 20% do carbono armazenado apenas nas florestas do mundo inteiro é encontrado em terras manejadas por indíge-

nas na Bacia Amazônica, Mesoamérica, República Democrática do Congo e Indonésia.

Deve-se apoiar os povos indígenas e preservar seus conhecimentos como ferramentas vitais para proteger o meio ambiente e enfrentar as mudanças climáticas.

A Anistia Internacional está trabalhando com os povos indígenas para desenvolver legislação urgentemente necessária para proteger suas terras, cultura e meios de subsistência. Internacionalmente, os povos indígenas levantaram suas vozes e pressionaram os governos. A organização também apoia os indígenas na recuperação de suas terras.

SUSTENTABILIDADE, BIODVERSIDADE E CONHECIMENTO INDIGEN

É amplamente reconhecido que as culturas indígenas desenvolveram estilos de vida mais consistentes com os objetivos de sustentabilidade e, em muitos casos, têm uma compreensão profunda do uso e dos serviços que a biodiversidade oferece. Esse conhecimento pode ser aplicado aos objetivos de sustentabilidade e conservação da biodiversidade. Pode servir como base para a tomada de decisões das partes interessadas na agricultura, saúde, gestão de recursos naturais, geração de renda e outras atividades. Alguns argumentaram que é preciso saber como usar a natureza e a biodiversidade para salvá-la e que essa informação existe globalmente nas comunidades rurais.

No entanto, como o desenvolvimento ocorre principalmente por meio da ação de forças externas, esse conhecimento pode ser perdido. A pesquisa sobre a melhor forma de documentar, preservar e integrar esse conhecimento e capacitar as partes interessadas da comunidade em programas de desenvolvimento sustentável é extremamente necessária, pois é consistente com o conceito de conservação biocultural descrito acima.

A concepção indígena da relação homem _ ambiente e da sua exploração possui traços peculiares marcados por pelo menos duas percepções. A primeira afirma a interdependência entre o mundo da natureza, dos vegetais e animais; a segunda tem a natureza como algo vivo, com quem os povos devem interagir e estabelecer relações constantes, apoiadas numa visão cosmológica integradora. Esses povos não pretendem dominar a natureza, mas integrar-se com ela, compreender sua linguagem; para eles a sobrevivência do homem depende muito dessa capacidade de compreensão, por orientar suas ações (BRAND, 2000, p. 59).

Trabalhar com comunidades indígenas para ajudá-las a mapear o uso e território históricos e contemporâneos da terra, em conjunto com a documentação de seu vasto conhecimento histórico e cultural, ajuda a apoiar essas comunidades e a conservação da biodiversidade. Um exemplo de tal projeto é o mapeamento etnográfico das terras tradicionais dos matawai maroons no Suriname. Além disso, nesta edição Luzuriaga-Quichimbo et al. estudou o conhecimento tradicional das plantas em Chacras, que são sistemas agrícolas tradicionais da Amazônia. Eles descobriram que o conhecimento da biodiversidade vegetal varia de acordo com o gênero, concluindo que a perspectiva de gênero deve ser levada em consideração nos programas de conservação da biodiversidade.

...resistir à colonização final da própria vida – do futuro da evolução como também do futuro das tradições não-ocidentais de relacionamento com e conhecimento da natureza. É uma luta para proteger a liberdade de evolução de culturas diferentes. É a luta pela conservação da diversidade, tanto cultural, quanto biológica. (SHIVA, 2001, p. 38).

Tem havido uma série de problemas associados à pesquisa sobre o conhecimento indígena que precisam ser levados em consideração. O conhecimento obtido das comunidades indígenas e revelado por meio de pesquisas frequentemente gerou grandes lucros para as empresas do Norte, sem qualquer compensação para as comunidades de onde veio esse conhecimento. Por exemplo, vários medicamentos são baseados no conhecimento indígena sobre plantas medicinais, insetos e microrganismos usados nessas comunidades. Uma vez que apenas uma pequena fração das espécies da floresta tropical foi examinada quanto aos seus benefícios potenciais, a bioprospecção de espécies com potencial valor medicinal foi aprimorada pelo trabalho com curandeiros indígenas, porque seu conhecimento pode ajudar a restringir a pesquisa.

O meio ambiente natural ou físico é constituído por solo, água, ar atmosférico, flora e fauna. O meio ambiente artificial é compreendido pelo espaço urbano construído, consistente no conjunto de edificações (chamado de espaço urbano fechado), e pelos equipamentos públicos (espaço urbano aberto); está diretamente relacionado ao conceito de cidade. O conceito de meio ambiente cultural está previsto no artigo 216 da Constituição Federal do Brasil de 1988, engloba o patrimônio histórico, artístico, arqueológico, paisagístico, turístico... O bem que compõe o chamado “patrimônio cultural” traduz a história de um povo, sua formação, cultura e, portanto, os próprios elementos identificadores de sua cidadania, que constitui princípio fundamental norteador da República do Brasil” (FIORILLO, 2006, p.21).

Outro problema é que descobertas historicamente importantes desse tipo leva-

ram à superexploração dos organismos que produzem os produtos químicos, impactando negativamente a biodiversidade e as comunidades indígenas.

Por fim, é preciso repensar a apropriação e conservação da diversidade biológica na perspectiva dos movimentos sociais e considerar que existe uma falsa dicotomia entre o saber indígena e o científico no contexto das relações de poder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os povos indígenas possuem grandes e antigas

heranças culturais e consideram que existe uma profunda interdependência

entre seus sistemas sociais, econômicos, ambientais e

espirituais.

Os problemas dos povos indígenas estão ligados a processos históricos de racismo, discriminação e exclusão como consequência de uma matriz de desigualdade. Durante décadas, esses grupos têm empreendido sucessivas lutas pelo reconhecimento de suas diversas identidades e respeito por eles por meio de acesso a direitos fundamentais como educação, saúde, trabalho e propriedade da terra.

Também é possível observar mudanças na relação cidades estados-indígenas--agências internacionais, sob a perspectiva de reformas econômicas e, sobretudo, da dinâmica que estão despontando no mercado. Um aspecto iminente, que já está sendo explorado por alguns autores refere-se à desregulamentação e normalização do mercado fundiário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAND, Antônio. História Oral: perspectivas, questionamentos e sua aplicabilidade em culturas orais. In: Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Vale dos Sinos. História Unisinos, vol. 4., n. 2, p.195-226, 2000.

FIORILLO, Celso Antonio Pacheco. Curso de Direito Ambiental brasileiro. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

MAGALHÃES, Aline Moreira. A luta pela terra como oração: sociogênese, trajetórias e narrativas do movimento Tupinambá. 2010, 151 f. Dissertação de Mestrado-Universidade Federal do Rio de Janeiro, PPGAS, Rio de Janeiro, 2010.

PRADO JUNIOR, Caio. A Formação do Brasil Contemporâneo: Colônia. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 19.

RIOS, Aurelio Veiga. Terras indígenas no Brasil: definição, reconhecimento e novas formas de aquisição. 2002. Disponível em: < http://laced.etc.br/old/arquivos/06-Alem--da-tutela.pdf > Acesso em: 2 set.2023.

SHIVA, V., Biopirataria: A Pilhagem da Natureza e do Conhecimento. Trad. Laura Barbosa de Oliveira. Petrópolis, RJ: Vozes. 2001.

IMPORTÂNCIA DO TEATRO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

SILVANA EUCLIDES SERAFIM DA CONCEIÇÃO

RESUMO:

Este artigo aborda a importância do teatro no desenvolvimento infantil. A contextualização histórica destaca a evolução da literatura infantil, desde suas origens no século XVII até a consolidação no Brasil, especialmente com Monteiro Lobato. A relação entre literatura e infância é analisada, revelando transformações sociais que moldaram as concepções sobre as crianças. Focalizando o teatro infantil, o estudo explora sua evolução histórica, influência social e impacto no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Destacam-se estratégias para tornar as atividades teatrais mais envolventes e impactantes, contribuindo para um ambiente educacional estimulante. O texto destaca a importância da escolha cuidadosa de encenações teatrais, alinhadas aos interesses das crianças, e a utilização de materiais atrativos. O teatro é apresentado como uma ferramenta valiosa para estimular a imaginação, promover aprendizado e desenvolver habilidades sociais e relacionais.

PALAVRAS CHAVE: Atividades; teatrais; Estratégias; Educacionais; Literatura Infantil; Teatro Infantil;

INTRODUÇÃO

Explorar a relevância da arte para o desenvolvimento infantil não é uma novidade, sendo uma temática amplamente discutida no campo da Educação. No Brasil, a consolidação de seu espaço no cenário educacional ganhou força com a

Reforma Curricular nos anos 90, que, ao formular os Parâmetros Curriculares Nacionais, destacou a importância desse componente no currículo. Apesar disso, ainda encontramos desafios significativos, ainda não superamos abordagens pedagógicas e padronizadas que restringem a expressão da criatividade infantil. Trata-se de um duplo desafio, pois, também é necessário evitar excessos que possam favorecer o espontaneísmo absoluto, defendendo a noção de que a liberdade plena é fundamental para a criação, sem, no entanto, comprometer o necessário suporte ao processo criativo da criança.

Seja no teatro ou nas outras formas de expressão artística, é importante o reconhecimento da Arte enquanto ação educativa capaz de gerar no aluno o desejo de observar, analisar e produzir. Sobre a importância do teatro enquanto recurso pedagógico, Santos e Santos afirmam (2012)

O teatro é um importante recurso didático pedagógico para o desenvolvimento da criança, dando suporte para sua trajetória na vida social, proporcionando experiências novas que contribui para o desenvolvimento integral da criança sobre vários aspectos (Santos e Santos, 2012, p. 01).

O teatro, como expressão artística, transcende as fronteiras do ambiente escolar, influenciando e contribuindo de maneira significativa para a vida social, conforme evidenciado por Santos e Santos (2012). Diante desse contexto, esta pesquisa propõe uma reflexão aprofundada sobre a relevância do teatro infantil para o desenvolvimento integral da criança. O impulso para explorar essa temática emerge de uma profunda paixão pela literatura infantil e pelas artes cênicas, reconhecendo a interseção dessas duas formas de expressão na formação cultural e emocional das crianças.

O estudo está estruturado em três seções distintas. Na primeira parte, apresento uma contextualização histórica breve, mas abrangente, sobre o surgimento da Literatura Infantil no Ocidente, delineando as bases que contribuíram para a construção do imaginário infantil ao longo do tempo. A segunda seção concentra-se no teatro infantil, abordando seus principais aspectos, desde sua evolução histórica até sua influência no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Por fim, na terceira seção, destaco estratégias e abordagens que educadores e profissionais da educação podem adotar para tornar as atividades teatrais mais envolventes e impactantes para os pequenos, promovendo assim um ambiente educacional estimulante e enriquecedor.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A LITERATURA INFANTIL

A Literatura Infantil tem origem no Ocidente, a partir do século XVII com as fábulas de Jean La Fontaine (1621-1695), autor de clássicos conhecidos até os dias de hoje, como, por exemplo, “A Lebre e a Tartaruga” e o “Lobo e o Cordeiro”, contudo, naquela época essas histórias tinham o público adulto como alvo. Sendo que a infância não era respeitada, a criança não era considerada um sujeito de direitos, conforme destaca Arroyo (1994, p. 89) a criança era considerada algo à margem da família.

No contexto das profundas transformações sociais, marcadas pela decadência do feudalismo e pela ascensão da burguesia, a concepção de família experimenta alterações significativas que exercem impacto direto na percepção da infância. Durante esse período, a criança é progressivamente enquadrada como dependente do adulto, e

essa crença na dependência passa a moldar a própria noção de infância.

A transição do feudalismo para o surgimento da burguesia como classe dominante trouxe consigo novas estruturas sociais e econômicas, redefinindo as dinâmicas familiares. Com a emergência de uma sociedade mais orientada para o comércio e a produção, as relações familiares foram moldadas por valores que atribuíam à criança um papel submisso e dependente dos adultos. Essa mudança nas estruturas sociais repercutiu na forma como a infância passou a ser compreendida e tratada.

A visão da criança como dependente reflete-se nas práticas educacionais, nas relações familiares e nas representações sociais da infância. A criança, anteriormente considerada como um ser em desenvolvimento com características próprias, passa a ser percebida principalmente em função de sua relação com os adultos. A ideia de dependência torna-se um elemento central na definição do que é ser criança, influenciando normas sociais, valores educacionais e a própria construção da identidade infantil.

Assim, a mudança nas concepções sobre a infância durante esse período histórico não apenas delineou a dependência infantil em relação aos adultos, mas também estabeleceu padrões culturais e sociais que moldaram as interações entre as gerações e a própria construção do papel da criança na sociedade. Essa transformação foi um componente fundamental na evolução do entendimento contemporâneo sobre a infância e suas relações com as estruturas sociais dominantes.

Deste modo, surge a necessidade de pensar um gênero literário adequado para esta faixa etária, surgindo assim, a Literatura Infantil, tendo como precursor os contos de fadas, que surgem do folclore e eram transmitidos oralmente. Os textos infantis eram usados com o intuito pedagógico, uma vez que " os primeiros textos para crianças foram escritos por pedagogos e professoras com marcante intuito educativo" (Zilberman,1981, p. 19).

Sobre as narrativas abordadas nos contos de fadas, Abramovich (2009, p. 120) sustenta que essas histórias tratam do extraordinário, do domínio da imaginação, da fantasia, originando-se sempre de situações reais e concretas, abordando emoções que são comuns a todas as crianças. De acordo com a autora, os contos abordam temas como medos, amor, as 'dificuldades de ser criança', carência familiar, pobreza e autodescobertas. Nas palavras de Fanny Abramovich (2009)

Falam de tristezas, de desconforto, de revelações. Nos falam da vida e da morte, de ciclos que se iniciam e que se fecham... Nos falam da dificuldade de ser criança ou jovem, de como é preciso provar nossa capacidade a cada instante [...] das turbulências internas que fazem parte da condição humana também podem ser compreendidas e resolvidas através do encantamento da magia, da presença do maravilhoso... Falam de pessoas e de suas buscas de felicidade. (Abramovich, 2009, p.137)

Para Lajolo e Zilberman (1986), no Brasil, a Literatura Infantil nasce com as tentativas de traduções para o português brasileiro de obras como: Figueiredo Pimentel, Carlos Jansen e Olavo Bilac. Após tentativas de adaptações e traduções de autores Europeus, surge uma importante figura na produção de escritórios originários do Brasil: Monteiro Lobato. Sobre a importância deste autor para a Literatura Infantil nacional, Zilberman (1981) ressalta:

O papel exercido por Monteiro Lobato no quadro da literatura infantil nacional tem sido seguidamente reiterado, e com justiça. É com este autor que se rompe (ou melhor, começa a ser rompido) o círculo da dependência aos padrões literários provindos da Europa, principalmente no que diz respeito ao aproveitamento da tradição folclórica, valorizando a ambientação local predominante na época, ou seja, a pequena propriedade rural, constrói Monteiro Lobato uma realidade ficcional o que ocorre pela invenção do Sítio do Pica Pau Amarelo (Zilberman, 1981,p. 48).

A partir deste momento que o Brasil viu surgir a partir da década de 1970, uma ampla gama de escritores de obras infanto-juvenis como: Mauricio de Sousa, Pedro Bandeira, Ziraldo etc.

[..] a literatura infantil atinge o estatuto de arte literária e se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores, e não é porque estes ainda não alcançaram o status de adulto que merecem uma produção literária menor (Zilberman, 1981,p. 2)

Contudo foi o fortalecimento da escola enquanto instituição que ofereceu condições oportunas e definitivas para seu desenvolvimento, nesse sentido

[...] não teve origem popular, nem aparecimento espontâneo: seu surgimento foi induzido, patrocinado pelos autores que escreviam livros para crianças no período de transição entre os séculos XIX e XX.Desde então, no entanto, e em particular após o sucesso de Tales Andrade e Monteiro Lobato, as editoras começaram a prestigiar o gênero, motivando seu aumento vegetativo ao longo dos anos 20 e 30, bem como a adesão progressiva de alguns escritores da nova e atuante geração modernista (Cademartori; Zilberman, 1986, p. 61)

Em resumo, ao refletir sobre a evo-

lução histórica da literatura infantil global e brasileira, fica claro a importância dos contos de fadas e das histórias infantis na formação da criança. Além de estimular a imaginação e a sensibilidade, a literatura desempenha um papel fundamental na construção de significados, no desenvolvimento do conhecimento e na interpretação e compreensão do mundo ao seu redor.

O TEATRO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Quando incentivamos a criança a ouvir, apresentar e assistir a histórias, a estimulamos a desenvolver sua imaginação, sua capacidade de observação e sua criatividade para o mundo faz de conta. Um aspecto crucial que o educador deve ponderar é a seleção do conto. Conforme destacado por Lomardo (1994), existem duas modalidades de teatro infantil: a primeira é aquela feita por adultos para as crianças e a segunda é aquela encenada pelas crianças, neste trabalho nos debruçamos principalmente sobre o primeiro aspecto.

As duas modalidades apresentam uma perspectiva didática e tem sua base no jogo dramático, que

Tanto pode ser uma atitude espontânea, como efetivamente é nas brincadeiras infantis, quanto assumir características direcionadas (jogo dramático dirigido), visando atingir um objetivo específico– educacional, por exemplo (Lomardo, 1994, p. 10)

De acordo com Pereira (2018) até o século XX, o teatro dirigido às crianças era restrito a encenação com bonecos e sombras. É somente a partir da década de 1970 que vislumbramos o teatro infantil voltado especificamente para o público infantil. Campos (1998, p. 53) afirma que "uma das características do teatro nos anos 1960-1970 é a redução, e até negação, do valor do texto, a tônica incide sobre o espetáculo, e a arte da encenação beneficia-se".

Sobre a relação entre o teatro infantil e o teatro popular Campos (1998) afirma que:

As aproximações entre teatro infantil e teatro popular são antigas. Este, muito provavelmente, tem sido o maior fornecedor de formas dramáticas para aquele. Ambos se caracterizam, antes de tudo, como um teatro não psicológico, cuja ação é sustentada por situações e movimentos externos, envolvendo personagens planos e genéricos, no sentido de não tenderem à individualização. Aproxima-os ainda o humor e, de modo geral, o caráter lúdico que se encontra, tanto nos espetáculos populares quanto em boa parte do melhor teatro para crianças (Campos, 1998, p. 56)

O teatro enquanto atividade artística traz para a sala de aula o mundo lúdico, que amplia o imaginário dos pequenos e os envolve com sua magia e fantasia, conforme elucida Abramovich:

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica...E ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula. (Abramovich, 2009, p. 17).

Se considerarmos a literatura como o "ingrediente saboroso que está ao alcance de qualquer leitor" (Sisto, 2009, p. 68) podemos enquanto educadores, nos abrir para diversas maneiras de utilizá-la em sala de aula, com o objetivo de contribuir para a formação de indivíduos criativos, críticos, sensíveis e reflexivos.

Se, adquirindo o hábito da leitura, a criança passa a escrever melhor e a dispor de um repertório mais amplo de informações, a principal função que a literatura cumpre junto a seu leitor é a apresentação de novas possibilidades existenciais, sociais, políticas e educacionais. (Cademartori, 1986, p. 19-20).

A ENCENAÇÃO TEATRAL EM SALA DE AULA

Como sabemos o teatro infantil trabalha diversos aspectos do desenvolvimento infantil. O contato com o fazer artístico trabalha o desenvolvimento das capacidades expressivas e a apropriação da linguagem Cunha (1999) argumenta que:

As instituições de educação infantil deveriam ser o espaço inicial e deflagador para o desenvolvimento das diferentes linguagens expressivas, tendo em vista que as crianças pequenas iniciam o conhecimento do mundo através dos cinco sentidos (visão, tato, olfato, audição, gustação), do movimento, da curiosidade em relação ao que está à sua volta, da repetição, da imitação, da brincadeira e do jogo simbólico. No que diz respeito às linguagens expressivas, estes são os fatores fundamentais para que elas se desenvolvam plenamente (Cunha, 1999, p. 10)

Tendo em vista a importância da cultura lúdica entre os pequenos e o fato de que é para muitas crianças, um dos poucos espaços onde podem brincar coletivamente, fazendo das brincadeiras um elemento essencial para a organização do trabalho pedagógico uma vez que as brincadeiras evoluem mais nos seis anos de vida do que em qualquer outra fase do desenvolvimento humano (Figueiredo, 2009).

A atuação teatral pode ser trabalhada de diferentes maneiras pelos educadores.

Nossa proposta pedagógica é que o professor inicie com a contação de histórias, com o objetivo de "familiarizar as crianças com a linguagem estética dessa manifestação cultural e abastecê-las de um repertório de narrativas, a fim de que, a partir delas as crianças tenham elementos para contarem suas próprias histórias (Figueiredo, 2009, p. 29)."

Para enriquecer a experiência teatral, também é preciso que haja uma escolha cuidadosa na narrativa a ser encenada. Uma história que desperte o prazer da criança em transmiti-la pode resultar em uma troca mais profunda entre o educador e os alunos. A combinação da ambientação adequada com uma interpretação encantadora contribui para um momento de maior entusiasmo e concentração por parte das crianças. Esse aspecto abre espaço para que, ao final da peça, as crianças sintam curiosidade em explorar os fantoches e demais objetos, incentivando diálogos e recontos por parte delas. Além disso, conforme orienta Figueiredo (2009, p. 29), o professor também pode solicitar às crianças que registrem a história contada por meio de desenhos e, posteriormente, relatem oralmente o que desenharam. Dessa maneira, ao entrar em contato com a perspectiva da criança, o educador tem a oportunidade de observar a significação atribuída a cada elemento gráfico representado e estabelecido por elas próprias.

O teatro pode ter continuidade com a proposta de confecção de bonecos e fantoches através de sucatas (Figueiredo, 2009). O uso desse material não se justifica apenas pelo baixo custo e aspecto ecológico. Os objetos cotidianos podem assumir outras formas através de um jogo simbólico em que as crianças constróem outros usos aos materiais convencionais.

Em seguida, o educador pode propor que os pequenos brinquem com os fantoches. Conforme ressalta Figueiredo (2009):

Essa atividade deve priorizar as brincadeiras livres, nas quais o professor organiza e otimiza o espaço para o jogo simbólico, mas não interfere nas ações infantis, e onde a organização do espaço físico assume extrema importância para a construção de significados. Estruturamos este momento como uma situação de brincadeira, e não de improvisação teatral. Não sugerimos que as crianças devam criar e memorizar um texto teatral, mas que brinquem de contar histórias umas às outras, com ênfase nas situações de comunicação e interação entre os contadores e a platéia infantil. (Figueiredo, 2009, p. 30)

Na prática em sala de aula, cabe ao educador proporcionar às crianças a apropriação do espaço, ou seja, influenciar através de uma abordagem lúdica as brincadeiras infantis. Nesse sentido, o professor assume a função de organizar o ambiente de aprendizado de maneira a despertar o interesse da criança, incentivando-a a agir para aprender, pois é a atividade direta do sujeito sobre o mundo que possibilita a apropriação do conhecimento e da cultura.

Um aspecto essencial do aprendizado, conforme proposto por Vygotsky (1989, p. 101), é a criação da zona de desenvolvimento proximal, na qual o aprendizado desencadeia processos internos de desenvolvimento que operam quando a criança interage com pessoas em seu ambiente, especialmente em cooperação com seus colegas. O aprendizado, uma parte necessária e universal do desenvolvimento de funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas, destaca a importância do processo educacional na formação integral das crianças.

Vygotsky (1989) também distingue entre os níveis de desenvolvimento real e potencial ou proximal. O primeiro refere-se à capacidade do indivíduo de realizar atividades de maneira autônoma, enquanto o último é evidenciado quando a criança consegue realizar uma atividade com ajuda, mas ainda não de forma independente.

A arte do teatro, como meio de integração do indivíduo com o ambiente, surge como uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento das crianças. Através de teatralizações dinâmicas e prazerosas, é possível proporcionar momentos instigantes para o aprendizado. A abordagem lúdica facilita a compreensão e internalização de conceitos pedagógicos, enquanto o trabalho conjunto, a comunicação e a socialização contribuem para a construção de um ambiente educacional positivo e colaborativo, nesse sentido as brincadeiras dão espaço a novas zonas de desenvolvimento proximal:

Um espaço de relações interpessoais no qual o parceiro mais experiente, ou seja, aquele que tem seu comportamento mais mediado pelo conjunto de signos de cultura, não precisa estar concretamente presente, mas pode ter trazido à situação pelas ações das crianças e, gradativamente, via memória e as representações que elas começam a poder construir (Oliveira, Guanes, & Costa, 2004, p. 72).

O teatro, além de ser uma linguagem expressiva, desempenha um papel crucial no desenvolvimento infantil em diversos aspectos. Ao participar de encenações teatrais, a criança adentra um espaço fantasioso que potencializa sua capacidade de imaginar e criar. Simultaneamente, ela desenvolve um jogo simbólico em que pode se posicionar e assumir diferentes papéis sociais de maneira ativa.

Essa combinação é fundamental, pois, à medida que pratica atividades teatrais, a criança vivencia a construção de sua criatividade, de sua identidade, significados compartilhados e também diferentes tipos

de interação social.

Em linhas gerais, o teatro desempenha um papel fundamental ao incluir, coletivizar ideias e, principalmente, construir o conhecimento de forma lúdica. Além disso, ele aprimora a capacidade indutiva e lógica por meio das sensações, promovendo a autodescoberta e o entendimento do mundo que cerca a criança.

Conforme destacado por Regatieri (2008), a narrativa teatral não apenas tem o propósito de divertir e entreter, mas, como ressalta Abramovich (2005), assume uma função crucial na formação da criança, sendo um ponto de partida para sua jornada como leitora, e um caminho essencial para a descoberta e compreensão do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo, a dedicação cuidadosa do educador ao escolher encenações teatrais alinhadas aos interesses das crianças, juntamente com a utilização de materiais atrativos e instigantes, emerge como um componente essencial para enriquecer o ambiente educacional. O teatro, indo além de sua natureza lúdica, assume um papel central no desenvolvimento infantil, proporcionando um espaço que estimula a imaginação e, simultaneamente, promove aprendizado.

Ao participar ativamente de encenações, as crianças não apenas fortalecem sua autonomia e liberdade individual, mas também internalizam a importância do trabalho em grupo e a valorização do coletivo, contribuindo para o aprimoramento das habilidades sociais e relacionais fundamentais para a vida em sociedade.

A presença constante da arte, desde visitas a museus até atividades como dança, teatro e pintura, desencadeia uma formação rica em experimentos artísticos, proporcionando às crianças uma compreensão holística e apreciação das diversas expressões culturais. Nesse ambiente enriquecido, o teatro destaca-se como uma ferramenta eficaz para incluir, coletivizar ideias e construir conhecimento de maneira envolvente e lúdica. Além disso, sua influência positiva na capacidade indutiva e lógica, por meio das sensações, estimula a autodescoberta e a compreensão do mundo ao redor.

Assim, ao adotar as premissas apresentadas, os educadores não apenas criam um ambiente educacional mais dinâmico e participativo, mas também contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para enfrentar desafios de forma criativa e colaborativa. O teatro, como ferramenta pedagógica e cultural, emerge como um agente transformador na construção do conhecimento e na formação cidadã das futuras gerações.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura infantil gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009

ARROYO, M. G. O significado da infância. In: I Simpósio Nacional de Educação Infantil, 1, 1994, Brasília. Anais... Brasília: Conferência Nacional De Educação Para Todos, 1994.

CADERMATORI, L. O que é literatura infantil. 3. ed. São Paulo, SP Editora

Brasiliense, S.A, 1987.

CAMPOS C. de A. Maria Clara Machado. São Paulo:Edusp, 1998

CUNHA, S. R. V. Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melando na educação infantil. Em Cunha, S. R. V. (org.) Cor, som e movimento: a expressão plástica no cotidiano da criança. (pp. 7-36). Porto Alegre: Mediação, 1999.

FIGUEIREDO, T. Brincar, interagir, expressar e comunicar: um estudo a partir do teatro de bonecos na educação infantil. 2009. 139 f., il. Dissertação (Mestrado em

Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília,

Brasília, 2009.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. Literatura infantil brasileira:história e histórias. 5. ed. São Paulo:Ática,1991.

ZILBERMAN, R. (Org.).A literatura infantil na escola. São Paulo:Global, 1981.

LOMARDO, F. O que é teatro infantil. São Paulo:Brasiliense, 1994.

OLIVEIRA, Z. M. R; Guanes, C.; COSTA, N. R. A. Discutindo o conceito de "jogos de papel": uma interface com a "teoria do posicionamento". Em Rosseti-M. C. Amorim, K. S. & Carvalho, A.M.A. (orgs.). Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano. (pp. 69-80). Porto Alegre: Artmed, 2004.

PEREIRA, M. C. TEATRO INFANTIL: UM OLHAR PARA O DESENVOLVIMENTO

DA CRIANÇA. APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, [S. l.], n. 4, 2018. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3078. Acesso em: 1 4 dez. 2023.

SANTOS, A.; SANTOS, A. N. O teatro e suas contribuições para educação infantil na escola pública, 2012.

SISTO, C. A literatura frequenta a escola: mas quem conta as histórias. In: PAROLIN, Isabel (Org.). Professor: formação de professor formador. Curitiba: Positivo, 2009.

p. 67-72.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZILBERMAN, R. (Org.).A literatura infantil na escola. São Paulo:Global, 1981.

RESUMO

Este artigo propõe uma abordagem teórica do conceito de brincar para promover processos de inclusão na primeira infância em crianças com desenvolvimento típico ou com atrasos ou deficiências no desenvolvimento. Delineia-se um programa de apoio e desenvolvimento do brincar desde cedo, considerando um perfil de pontos fortes e fracos de cada criança, numa intervenção multidisciplinar que integra a família e considera os aspectos afetivos e socioemocionais como elementos centrais no desenvolvimento da criança. Conclui-se que a participação em sessões sistemáticas, com intensidade ajustada às necessidades de cada criança, permitiria o desenvolvimento das funções cognitivas, comunicativas e sociais, caminhando para a obtenção de competências complexas.

Palavras-chave: Atrasos; Deficiências; Funções Cognitivas.

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda o desenvolvimento do brincar e da inclusão como elementos geradores de igualdade entre crianças com e sem deficiência na primeira infância. A relevância de colocar o jogo em sintonia com a inclusão está enquadrada na visão cultural do jogo (HUIZINGA, 1972) que, com base numa abordagem antropológica cultural, está enraizada no seio de uma atividade livre, voluntária, separada do comum e ajustada às regras. Além disso, o conceito de "inclusão" é polissêmico e multifacetado, pois está relacionado aos direitos fundamentais de grupos desfavorecidos (UNESCO, 2014), pessoas em situação de privação social, deficiência, atrasos ou atrasos no desenvolvimento, linguagem, entre outros. Este conceito baseia-se num princípio de direito orientado para uma educação de qualidade num ambiente educativo justo, democrático e que promova a aceitação, a valorização e o respeito pelas diferenças (ECHEITA E NAVARRO, 2014).

A visão da inclusão na primeira infância está ligada a uma noção ampla de inclusão social referindo-se a uma forma de realizar ações para reduzir as limitações na participação. "...trata-se de remover todas as barreiras à brincadeira, à aprendizagem e à participação de todas as crianças" (BOOTH, AINSCOW E KINGSTON, 2007, p. 2). É concebido como um limiar orientador sob o qual todas as pessoas têm a mesma importância e implica o reconhecimento das diferenças abordadas a partir de princípios mais amplos que são enquadrados em políticas sociais e educacionais destinadas a criar sociedades mais justas.

Este processo pode se desenvolver desde que as crianças são muito pequenas e iniciam suas primeiras interações sociais através da brincadeira. O encontro com o outro em instâncias de interação lúdica permite-nos valorizar as diferenças e a aceitação, aspectos que se refletem nos tipos de brincadeiras desenvolvidas por meninos e meninas, nas estratégias utilizadas para interagir no jogo e nas formas de resolver e dar. continuidade à atividade recreativa (ZYCH, ORTEGA-RUIZ E SIBAJA, 2016). Nesse sentido, para HUIZINGA (1972) o jogo é fundamento e fator da cultura, "enquanto se joga há movimento, um ir e vir, uma mudança, uma série, um vínculo e um fim" (p. 23). Ao participar do jogo, ele fica gravado em sua memória como uma memória vivida que pode ser transmitida, replicada ou repetida em muitos outros momentos. É por isso que a identificação e promoção de experiências lúdicas, nas quais todas as crianças possam participar, permite privilegiar espaços de relacionamento socialmente inclusivos (CÓRDOBA, LARA E GARCÍA, 2017), promovendo quadros culturais que favorecem a aceitação da diversidade e o reconhecimento das diferenças em relação as primeiras interações na infância.

Neste artigo, o desenvolvimento da inclusão social na primeira infância refere-se às possibilidades proporcionadas por meio do brincar, como competência social para promover a interação entre crianças que possuem características diversas, por isso, a importância de estimular o brincar no ambiente social, cultural e educacional para gerar possibilidades de participação, aprendizagem e desenvolvimento de crianças com e sem deficiência. Uma perspectiva inclusiva proposta desde a primeira infância está relacionada com a educação inicial baseada numa abordagem baseada em direitos (ONU, 1959, 1989), que se baseia no acesso de todos os meninos e meninas à educação e ao ensino de qualidade baseado nos valores eprincípios dos Direitos da Criança.

Neste texto, a inclusão enquadra-se nos elementos que emergem da interação social entre meninos e meninas no que diz respeito à brincadeira, permitindo visualizar diferentes experiências de participação na infância, em contextos de encontro lúdico. Isso torna visível as possibilidades que a cultura oferece para perceber, interpretar e responder a diferentes situações sociais na interação lúdica entre pares. A abordagem básica é incentivar as crianças a se sentirem socialmente competentes em suas interações lúdicas, mantendo relações

sociais positivas que impliquem inclusão. A necessidade de examinar uma abordagem abrangente que aborde conjuntamente o desenvolvimento da brincadeira e diferentes formas de inclusão nas interações na primeira infância é pertinente.

NECESSIDADES DE APOIO À PRIMEIRA INFÂNCIA

As etapas pelas quais uma pessoa passa ao longo da vida, constituem um continuo que reflete o crescimento, a especialização e a maturação que ela alcança para funcionar com sucesso na interação social. Destas fases, o desenvolvimento na primeira infância é um aspecto central do desenvolvimento humano e constitui um indicador decisivo no grau de sucesso das sociedades (OMS, 2017). Neste sentido, deve-se considerar que todos os seres humanos possuem características e necessidades particulares que os tornam únicos, portanto, embora exista um parâmetro de desenvolvimento esperado para cada idade, este varia em função das condições biológicas e psicossociais existentes. em cada pessoa (ALLEN E COWDERY, 2015 ; OWENS, 2016). Nesta grande diversidade encontramos níveis muito heterogêneos, principalmente nas crianças, algumas que atingem um desenvolvimento típico para a sua idade e outras que apresentam riscos, atrasos no desenvolvimento. Assim, a finalidade da educação deve referir-se ao reconhecimento desta diversidade, enfatizando o desenvolvimento integral de cada pessoa, qualquer que seja a sua condição.

Portanto, uma criança pode sentir-se mais ou menos deficiente dependendo da sua relação com as barreiras ou facilitadores que o ambiente proporciona. Neste sentido, são cruciais programas dirigidos aos primeiros anos de vida, tendo em consideração as fases de desenvolvimento, a modificabilidade cognitiva e a plasticidade que caracterizam a primeira infância e que permitiriam a prevenção de atrasos no desenvolvimento e o cuidado oportuno às crianças que deles necessitam.

Conjuntamente, o cuidado oportuno e preventivo baseia-se em abordagens de atenção precoce focadas nos primeiros anos da população infantil. Essa visão nos permite considerar as janelas de oportunidades presentes na primeira infância (ARANDA, 2011 ; GARCÍA, 2014) como etapas que estabelecem as bases para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social, permitindo que as crianças participem plena e ativamente na sociedade (OMS, 2013).

Neste artigo, a ênfase nas necessidades de apoio na primeira infância é colocada na ajuda que algumas pessoas necessitam para satisfazer as exigências do ambiente e garantir processos de aprendizagem de qualidade, evitando ou reduzindo formas de exclusão e discriminação. Neste sentido, o atendimento precoce envolve uma série de apoios e serviços dirigidos a crianças com atrasos no desenvolvimento, riscos ou deficiências para melhorar o desenvolvimento pessoal e familiar, fortalecendo a sua inclusão social. Dessa forma, há crianças que se bastam com as medidas e recursos habituais, outras crianças necessitam de ajuda menos "habitual" e mais específica para avançar nos processos de aprendizagem e participação.

Portanto, o desenvolvimento cognitivo e biológico do bebê dependerá da qualidade da estimulação que recebe do seu ambiente, sendo decisiva no desenvolvimento do bem-estar e da saúde (OMS, 2017). Nesse sentido, propõe-se a atenção precoce vinculada às atividades diárias, rotineiras e recreativas realizadas pelas famílias, desta forma serão geradas oportunidades de aprendizagem em contextos naturais, fortalecendo o sentimento de competência das famílias na tomada de decisões e nas expectativas que eles geram em torno de seus filhos.

INCLUSÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A inclusão, para efeitos deste texto, é definida como um processo que permite a todas as crianças progredir e avançar na aprendizagem e na participação (UNESCO, 2015), o que implica fazer as modificações necessárias para contar com reais possibilidades de acessibilidade curricular e social, além da criação de adequações para promover sistemas de participação das pessoas em sua cultura e em sua comunidade. Pretende-se uma resposta à diversidade, garantindo a equidade e a qualidade educativa, aspectos que vão além da superação da pobreza, das situações de desvantagem ou de privação social (BOOTH ET AL., 2015; ECHEITA , 2013) para se colocarem no reconhecimento de cada pessoa, permitindo-lhes sentir-se igualmente valorizados, receber apoio oportuno para as suas necessidades e participar plenamente no seu ambiente e comunidade.

"A inclusão na primeira infância incorpora os valores, normas e procedimentos nos quais se baseia o direito de participação de todos os bebês, crianças menores e suas famílias..." (DEC-NAYEC, 2009, p. 2). Por outro lado, a deficiência é entendida como um conceito que evolui, resultado da interação com os outros e com o meio ambiente, portanto, todas as crianças devem gozar dos direitos humanos e das liberdades fundamentais (GIACONI, NAHUELHUALA E PEDRERO, 2017).

A acessibilidade aos ambientes físicos, culturais, econômicos, sociais e educativos é assumida como uma forma de proteger os direitos e a participação das pessoas com deficiência e das suas famílias, bem como de todos os membros da comunidade. Da

mesma forma, a UNESCO (2009) enfatiza a importância da educação e do cuidado precoce na primeira infância, a fim de proporcionar-lhes bem-estar e proporcionar-lhes maiores oportunidades de desenvolvimento ao ingressarem na escola.

A inclusão deve ser vivenciada e promovida em ambientes cotidianos, em locais e atividades realizadas de forma recorrente e que fazem parte do contexto natural de vida de meninos e meninas na primeira infância. Nestas experiências da vida cotidiana, o "brincar" surge como um conceito central das atividades em que as crianças e as suas famílias se envolvem, emergindo como um ambiente natural, propício ao desenvolvimento de competências de inclusão para crianças com ou sem deficiência. O desenvolvimento de competências inclusivas poderia ser projetado a partir da vontade de brincar com os outros, pois a partir do jogo com dinâmica, flexibilidade e regulação próprias, as diferenças são assumidas e acolhidas.

O JOGO E SUAS CARACTERÍSTICAS

O jogo tornou-se fonte de interesse para diversas disciplinas ao longo da história e principalmente para a educação, pela contribuição que deu aos postulados pedagógicos de grandes pensadores como: Freinet, Dewey, Pestalozzi e Montessori, entre outros. Um aspecto revelador da essência do ser humano, pois permite demonstrar as particularidades de cada sociedade no seu desenvolvimento artístico, linguístico, jurídico e poético, entre outros (HUIZINGA, 1972).

As características do jogo o posicionam como elemento fundamental no desenvolvimento do ser humano e da cultura, mostrando sua ligação com aspectos cognitivos, afetivos e suprabiológicos. É uma experiência humana transcendental ligada a diversas formas de manifestar e vivenciar a cultura. Torna-nos mais humanos e ao mesmo tempo constitui uma experiência de vida que permanece ancorada na memória. O jogo, com a sua grande flexibilidade e múltiplas dimensões, permite demonstrar carinho, preocupação e cuidado, favorecendo a expressão da criatividade e da fantasia. Permite também o desdobramento da imaginação, a capacidade de desfrutar com os outros, a expressão de gostos e preferências, tornando-se uma oportunidade para despertar a curiosidade e o encantamento a partir de uma experiência satisfatória. Para Huizinga (1972) o brincar é um elemento central da cultura. As festas e celebrações sagradas são formas de manifestação da brincadeira na cultura, permitindo que as expressões de uma comunidade sejam fortalecidas e as manifestações grupais sejam revigoradas.

Alguns aspectos característicos do jogo referem-se à possibilidade de criar e recriar mundos, passando da fantasia à realidade, numa relação de mão dupla que permite às crianças ir e vir experimentando sensações, construindo experiências e conhecimentos através das próprias experiências. Estas experiências estão enraizadas na cultura; tudo o que ela possibilita ou, pelo contrário, restringe, caracterizará as formas de brincar que as crianças desenvolvem. Nesse sentido, o vínculo com os pares ou com adultos dispostos a se envolver nessa experiência lúdica torna-se um elemento estimulante para o desenvolvimento do jogo (GARVEY, 1985). Neste sentido e seguindo WINNICOTT (2012) nas suas sessões de observação de brincadeiras infantis em consultas psicológicas, pode referir-se que "as crianças brincam com mais facilidade quando a outra pessoa pode e sabe ser brincalhona" (p. 88), o que implica a existência de um ambiente propício ao desenvolvimento das brincadeiras e dos adultos que são incorporados às rotinas e hábitos para promover a sua estimulação.

No caso das crianças, a brincadeira oferece a possibilidade de repetir indefinidamente o que é agradável e satisfatório. Além disso, revela os esforços que cada criança faz para interpretar, abordar e compreender o mundo (WHITEBREAD ET AL., 2012). É uma atividade voluntária, altruísta, espontânea e prazerosa (CAILLOIS, 1938, 1986). Quando as crianças brincam, estão de alguma forma representando o mundo, usando a imaginação para imitar as ações que vivenciam na realidade. Sendo uma atividade altruísta, que não exige a produção de um produto específico nem visa a obtenção de lucros, mas, pelo contrário, uma ação livre que está ligada à fantasia e à distração, permite que todos a desenvolvam.

BRINCAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA EM CRIANÇAS COM E SEM DEFICIÊNCIA

A infância e a primeira infância são fases em que a brincadeira se manifesta como expressão natural do desenvolvimento infantil. Este período é especialmente valioso para o desenvolvimento e manifestação de interações lúdicas, uma vez que a criança é um explorador que descobre infinitas oportunidades de criar, representar o mundo e compartilhar socialmente.

Na primeira infância, crianças expressam, por meio do desenvolvimento de comportamentos psicomotores, a exploração do mundo, as iniciações na linguagem ou as formas de manipular, agarrar ou pegar objetos (OWENS, 2016). O jogo está inserido nesse desenvolvimento e envolve olhares, trajetórias, percursos, movimentos, deslocamentos e gestos que enchem de sentido a ação das crianças. Como mencionam BOOTH, AINSCOW E

KINGSTON (2007), “a brincadeira é importante para o desenvolvimento em qualquer idade, valiosa por si só e não apenas como algo que pode ser controlado e avaliado” (p. 2).

Consequentemente, a brincadeira na primeira infância é vista como um aspecto essencial para o desenvolvimento de diferentes funções afetivas, cognitivas e linguísticas (OWENS, 2016). É uma experiência humana importante que nos permite desenvolver competências para representar e explorar o mundo. Na interação lúdica e no vínculo com adultos e pares, a criança adquire habilidades sociais e potencializa suas capacidades afetivas e cognitivas.

Nesse sentido, a discussão começou a avançar em relação às etapas de desenvolvimento das crianças e sua relação com o brincar, as competências alcançadas e o que acontece com as crianças que apresentam deficiência ou atraso no desenvolvimento. As habilidades demonstradas pelas crianças ao brincar podem ser organizadas em sequências temporais específicas para cada fase do desenvolvimento. Essas sequências seriam reveladoras do período lúdico em que se encontram meninos e meninas, existindo diferenças entre o desempenho das crianças com deficiência e o desempenho das crianças com desenvolvimento típico.

Nesse sentido, para as crianças com desenvolvimento típico, o brincar é uma habilidade muito natural que vivenciam no dia a dia, desenvolvendo-se nos diversos ambientes e situações em que participam. Conseguem conectarse com outras pessoas, utilizam brinquedos e objetos para simular situações ou projetar eventos, usam a imaginação e a criatividade para resolver problemas ou encontrar soluções para as suas preocupações e desfrutam de um envolvimento sustentado que os mantém motivados por muito tempo. No caso das crianças com deficiência, existem variações no desenvolvimento dos diferentes aspectos do jogo.

Algumas crianças com deficiência, dependendo do nível de desenvolvimento que atingiram, apresentam diminuições nas competências lúdicas; em muitos casos, as competências lúdicas não se desenvolvem espontaneamente, ocorrem com menos regularidade e por vezes com uma diminuição significativa em comparação com os tipos de brincadeira, as interações desenvolvidas durante as brincadeiras e menor diversificação no desenvolvimento das brincadeiras simbólicas. De acordo com BARTON (2015), as crianças com deficiência brincam menos do que as crianças com desenvolvimento típico e as suas brincadeiras simbólicas são menos variadas do que as vividas pelas crianças com desenvolvimento típico.

Em geral, as deficiências nas habilidades de jogo são uma manifestação de algum atraso no desenvolvimento. Por exemplo, as crianças com deficiência intelectual apresentam atrasos no desenvolvimento da brincadeira e do lazer (QUIROGA, 1989; SAINZ E MAYOR, 1989, CITADO EM PEREDO, 2016). O jogo caracteriza-se por demonstrar um menor repertório de habilidades, uma linguagem reduzida, uma atividade recreativa menos sofisticada, uma seleção de materiais mais limitada e menos representações. Crianças com deficiências graves apresentam comportamentos estereotipados. Por sua vez, as crianças com deficiência motora demonstram menor participação devido às dificuldades de manipulação e mobilidade. Crianças com deficiência visual apresentam menos brincadeiras de troca social e mais brincadeiras solitárias do que crianças com desenvolvimento típico. Crianças com dificuldades de linguagem apresentam menos contato social e têm brincadeiras menos organizadas.

Pesquisas indicam que crianças com Transtorno Específico de

Linguagem desenvolvem menos brincadeiras simbólicas, duram menos e aparecem com menor frequência. Utilizam menos materiais e os seus jogos parecem pouco criativos (BROWN ET AL., 1975; LOVELL, HOYLE E SIDDALL, 1968; WILLIAMS, 1978, CITADO EM BARRACHINA ET AL., 2015). Nesse sentido, pesquisas sobre habilidades cognitivas não-linguísticas em crianças com transtorno específico de linguagem indicam que elas apresentam pior coordenação motora em termos de habilidades sensório-motoras (JOHSTON ET AL., 1981; ROBINSON, 1987; STARK E TALLAL, 1981; VARGHAKHADEMTE ET AL., 1995, CITADO EM BARRACHINA ET AL., 2015). Por outro lado, crianças com déficit de atenção apresentam menos brincadeiras simbólicas ou sociais, apresentando frequentemente atividades de movimentos repetitivos. Desta forma, é possível determinar que nenhuma deficiência pode ser diagnosticada devido a um défice de competências lúdicas, mas deficiências específicas têm, sem dúvida, impacto no tipo de jogo praticado (GARFINKLE, 2004).

As crianças pequenas passam muito tempo brincando, o que tem sido observado em todas as culturas e épocas. Os motivos da brincadeira na infância também têm sido amplamente estudados e existem diversas teorias que explicam o motivo da atividade lúdica, incluindo a brincadeira utilizada como excedente energético, para recreação ou como prática para desenvolver papéis de adulto, entre outros. Nesse sentido, é possível avaliar a atividade lúdica por meio da observação dos comportamentos lúdicos e projetá-la como uma habilidade que deve estar presente no currículo infantil de crianças com e sem deficiência, constituindo uma estratégia de estimulação, aprendizagem e inclusão social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Brincar é uma habilidade que faz parte da vida humana, enriquece a nossa experiência e nos permite dar sentido e significado às atividades cotidianas. Isso envolve áreas cognitivas, linguísticas, sociais e culturais, tornando-se uma experiência natural que flui ao longo do desenvolvimento, porém no caso de crianças com atrasos ou que apresentam dificuldades em alguma área ou deficiência específica, esse aspecto também é visto interferido.

A investigação sugere que os efeitos de uma intervenção sistemática em crianças com deficiência, participando em experiências de imitação e faz de conta ou brincadeiras simbólicas, permitem que as crianças adquiram, mantenham e generalizem comportamentos lúdicos para outros contextos. Uma proposta abrangente que permite a criança interagir sistematicamente com seus pais e familiares em sessões lúdicas, permitiria, a partir de apoios baseados em aspectos socioemocionais e afetivos, passar de um jogo direcionado e com altos níveis de acompanhamento para a realização de outros domínios de desenvolvimento, incluindo brincadeiras espontâneas com formas de comunicação mais complexas e respeitando sempre as ideias, necessidades e exigências que as crianças propõem neste processo.

Iniciar este apoio numa idade precoce evitaria dificuldades ou atrasos no desenvolvimento e evitaria acentuar comportamentos de isolamento em crianças com deficiência. Sequências progressivas com classificação de apoio de ajuda moderada a pequena gerariam oportunidades de comunicação, socialização com pares e interação em atividades recreativas com outras crianças. Dessa forma, sugere-se a inclusão desde cedo, a partir das possibilidades que o brincar oferece para promover intencionalmente maior desenvolvimento emocional e social nas crianças com desenvolvimento típico e principalmente naquelas que necessitam de ajuda específica para avançar nesse desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M., DYSON, A., GOLDRICK, S., & WEST, M. Promover a equidade na educação. Revista de Pesquisa em Educação, 11(3), 32-43. 2013.

ARANDA, R. Atenção precoce na educação infantil. Madri: Wolters Kluwer. 2011.

BARTON, E. (2015). Ensinar brincadeiras de faz de conta generalizadas e comportamentos relacionados para crianças pequenas com deficiência. Crianças Excepcionais, 81(4), 489-506. Disponível em: https://doi.org/10.1177/0014402914563694. Acesso em 18 jan.2024.

BARTON, E. E WOLERY, M. (2010). Treinar professores para promover brincadeiras de faz-de-conta em crianças pequenas com deficiência. Crianças Excepcionais, 77(1), 85-106. Disponível em: https://doi.org/10.1177/001440291007700104. Acesso em 17 jan. 2024. BOOTH, T. E AINSCOW. M. Índice para inclusão. Desenvolver a aprendizagem e a participação nas escolas. Manchester: CSIE. 2011.

BOOTH, T., AINSCOW, M. E KINGSTON, D. Índice de inclusão: Desenvolvimento do brincar, aprendizagem e participação na educação infantil. Bristol: CSIE. 2007.

BOOTH, T., SIMÓN, C., SANDOVAL, ECHEITA, G. E MUÑOZ, Y. Guia para Educação Inclusiva. Promovendo a aprendizagem e a participação nas escolas: nova edição revisada e ampliada. REICE. Revista Ibero-Americana de Qualidade, Eficiência e Mudança na Educação, 13 (3), 5-19. 2015. CAILLOIS, R. Jogos e homens. Cidade do México: Fundo de Cultura Econômica. 1986.

HUIZINGA, J. Homo ludens. Cidade do México: Fundo de Cultura Econômica. 1972.

MEYER, A., ROSE, DH E GORDON, D. Design universal para aprendizagem: teoria e prática. Wakefield, MA: Publicação Profissional CAST. 2014.

OWENS, R. Desenvolvimento da linguagem uma introdução. Boston, MA: Pearson. 2016.

PEREDO, R. Compreendendo a deficiência intelectual: dados, critérios e reflexões. Reflexões em Psicologia, 15 , 101-122. 2016.

PERPIÑAN, S. Gerando ambientes competentes. Pais, educadores, profissionais de TA: Uma equipe de estimulação. Jornal de Cuidados Precoces, 6(1) 11-17. 2003.

UNESCO. Diretrizes sobre políticas de educação inclusiva. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. 2009. UNESCO. Ferramentas de formação para o desenvolvimento curricular: Um pacote de recursos que apoia a educação inclusiva. Genebra: Bureau Internacional de Educação-Unesco. 2016.

WINNICOTT, D. Realidade e jogo. Buenos Aires: Gedisa. 2012.

ZYCH, I., ORTEGA-RUIZ, R. E SIBAJA, S. (2016). As brincadeiras infantis e o desenvolvimento afetivo afetam o ajustamento escolar e a aprendizagem em pré-escolares. Infância e Aprendizagem, 39, 380400. Disponível em: https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1138718. Acesso em 17 jan.2024.

A POESIA E A FORMAÇÃO DE LEITORES

SIRLENE NUNES DE SOUZA PEREIRA

RESUMO:

Tendo em vista a preocupação com a formação de leitores e a implementação da poesia como texto literário humanizador, crítico, reflexivo e que proporcione emoções e a importância da formação docente com embasamento na poesia. O presente trabalho justifica pelo fato de inserir a poesia em sala de aula, ao desmitificar e valorizar o mesmo como um recurso prazeroso e significativo na formação de bons leitores e não apenas como um passatempo que não consta com tanta proporção nos materiais didáticos. Neste sentido, o professor necessita pesquisar, refletir e estudar esse contexto literário para propor nas atividades em sala de aula com entusiasmo e emoção. Pois a poesia propicia aspectos positivos aos leitores e nos dias atuais necessitamos de educandos mais sensibilizados com os fatores sociais, econômicos e estruturais, e a poeisa como forma de expressão propicia isto a formação de leitores.

PALAVRAS-CHAVE: Poesia. Formação de leitores. Formação docente.

INTRODUÇÃO

É essencial para a formação de leitores o contato com a literatura, especialmente com a poesia, desde a infância e no decorrer da formação acadêmica, pois o mesmo pode auxiliar no desenvolvimento da personalidade, no crescimento intelectual e afetivo, na compreensão da realidade e de si mesmo. O ensino e aprendizagem na escola são fundamentais para o enriquecimento pessoal do educando e primordialmente para a leitura e compreensão do mundo e por meio da leitura de textos poéticos há o estímulo dos sentidos, da capacidade crítica, do imaginário e da liberdade de expressão, como também o aprimoramento da linguagem.

Porém, como problemática temos que os livros didáticos não dão acessibilidade suficiente ao professor realizar propostas com a poesia, ainda é um tabu, sendo utilizado apenas com um momento de reflexão ou análise de uma situação e não como processo de alfabetização, de conhecer e aprofundar os poetas brasileiros que fizeram parte da história do nosso país.

O professor ao propiciar poesia ainda precisa ir além dos materiais didáticos, buscar conhecimento, analisar e buscar embasamento para proporcionar aos educandos o prazer pela leitura e poesia no contexto de propiciar o conhecimento e ampliando o processo educativo.

É possível sim, como diz Gebara(1997) tirar o poema da marginalidade através da promoção de leituras, análises e produções de textos poéticos dos alunos, unindo autor e leitor através do texto, pois "o poema como qualquer outro texto literário traz emoção estética e a sensibilidade necessárias à educação humanistas de nossos alunos".

Assim, como objetivo geral temos em incentivar crianças e jovens a conhecerem o universo poético e torná-los leitores capazes de interpretar, criar, refletir e sensibilizados com a leitura. Como objetivo específico, discutir sobre buscar teóricos que proporcione a compreensão da linguagem poética para tornar os educandos leitores humanizados.

O presente trabalho, se justifica pelo fato de que a Educação é um pilar que pode atingir a todos, a fim de conscientizar os indivíduos sobre a influência de suas ações na sociedade entre outras questões, promovendo a cidadania e possibilitando a participação dos educandos nos processos sociais, culturais e políticos no tocante a valorização de textos literários como a poesia.

A metodologia para o desenvolvimento desta pesquisa foi a qualitativa, realizando-se levantamento bibliográfico a respeito do tema, baseando-se esta discussão em diversos autores.

Assim, o trabalho contém no primeiro capítulo, o conceito de poesia e sua história. O segundo sobre os poetas brasileiros e por fim no terceiro, sobre a poesia e sua abordagem no ambiente escolar.

Neste sentido, a poesia traz um contexto escolar muito significativo e prazeroso para os educandos.

DESENVOLVIMENTO

O CONCEITO DE POESIA E SUA HISTÓRIA

De acordo com o dicionário Aurélio, poesia é a "Arte de criar imagens, de sugerir emoções por meio de uma linguagem em que se combinam sons, ritmos e significados".

A explicação etimológica, a palavra poíêsis em grego estava ligado ao verbo poiein, cujo sentido originário era "fazer". Assim qualquer trabalho manual ficava no domínio de "fazer poético". Somente a partir do pensamento de Platão (importante filósofo grego da antiguidade, nascido provavelmente em 427 a.C) é que o conceito passa a ter uma significação especializada, aparece mais claramente como atividade criadora em geral.

Segundo Wikipédia, poesia, ou texto lírico, é uma das sete artes tradicionais, pela qual a linguagem humana é utilizada com fins estéticos ou críticos, ou seja , ela retrata algo em que tudo pode acontecer. Poesia segundo o modo comum de falar, quer dizer duas coisas. A arte , que a ensina, e a obra poética que pode ser a forma estética a definir um texto como poético. A poesia compreende aspectos metafísicos e a possibilidade desses elementos transcenderem ao mundo fático. Esse é o terreno que compete verdadeiramente ao poeta.

A poesia proporciona ao texto emoções e transpassam aos leitores. Dentre os recursos usados para causar efeitos e sensações em quem está lendo, estão os recursos sonoros, como por exemplo o ritmo, a rima, a aliteração, entre outros, e o uso da linguagem para sugerir imagens, como as metáforas e as personificações.

No que tange a poesia é o ato de expressar, expor sentimentos e propor um interesse de prazer aos leitores, a sua essência está em contagiar e sensibilizar a leitura e produzindo conhecimentos poéticos.

Vários leitores contribuem para contrariar, ou mesmo impossibilitar uma definição precisa. A multiplicidade de aplicações da palavra poesia associa-se a diversidade de funções que no decorrer dos tempos vem transformando a forma de atuação e a própria qualidade do estilo poético.

A história da poesia é caracterizada pelas mais diferentes origens, provavelmente esse gênero literário surgiu juntamente com a música, a dança e o teatro. A poesia é uma forma bem elaborada e gentil de se comunicar em mensagens, declarações e cortejos. Existente desde muito antes da Roma pelos gregorianos 1700 a.C, já era citada entre as conversas e os nobres.

Ressalta Arnaldo Antunes “A origem da poesia se confunde com a origem da própria linguagem”.

A poesia abrange a forma de expressão artística sendo considerada anterior à escrita, porque era mais fácil guardar o conhecimento através de palavras repetíveis. Seus primeiros registros foram encontrados em monólitos, pedras rúnicas das primeiras culturas letradas. Por isso mesmo, a poesia é considerada uma das primeiras formas de escrita.

Escrever poesia é trabalhar a língua, é subverter a sintaxe, é falar a alma. Por isso, as primeiras manifestações literárias de um povo costumam ser em versos. Quando não havia escrita, as histórias se contavam em poemas, porque as rimas ajudavam no processo de memorização e facilitava a transmissão da cultura, de geração a geração. A perpetuação da ficção da comunidade ágrafa e da sua cultura, essa terá sido a primeira função da poesia.(CARVALHO, 2005,P.55).

Isso abrange a literatura como todos os povos trata de temas religiosos, neste sentido, os pesquisadores acreditam que a poesia despontou paralelamente com as religiões. Raramente as pessoas sabiam ler e escrever, então a poesia tinha como finalidade transmitir de geração em geração, a história de uma nação, auxiliando a manter os elos entre a população. Provavelmente as rimas foram introduzidas para auxiliar na memorização de textos relativamente grandes.

Com isso os recitais faziam parte cada vez maior do indivíduo que contava para a comunidade que ouvia seus feitos e os feitos dos seus semelhantes e estabelece como meio de comunicação mais evidente, sendo uma forma exuberante na literatura, formando contextos ricos de emoção e subjetividade.

SAFO que viveu no século VI a.C foi a primeira mulher poetisa conhecida na história. Sua obra foi dedicada as musas em uma variedade de poesia lírica:odes,elegias, hinos e epitálamos. Seguidamente Platão classificou a poesia entre as artes representativas, ao lado da dança, da música e do teatro.

Na Idade Média a poesia foi um gênero bastante difundido, os poetas populares escreviam suas poesias e procuravam viver de sua arte nas feiras ou em espetáculos, nas aldeias e castelos. Os trovadores (letristas e músicos), de origem social superior, aproveitaram essa forma de arte, modificando por meio da escrita.

No Renascimento, por influência de Aristóteles, a poesia era vista como representação fictícia. O poeta tirava o partido dos sonhos e a verdade estava no geral e no universal, uma atividade mais próxima da filosofia do que da história.

Enquanto no Romantismo a poesia enfatizava de um modo bem particular, a emoção e os sentimentos individuais, atribuindo a esse gênero a função determinante de expressar estados interiores. A teoria expressiva dos poetas românticos pressupõe a existência de um conteúdo psicológico, anterior ao poema, que se explicita e transmite ao leitor através de uma linguagem artística manipulada. (ABDALA JUNIOR,1995).

A poesia existe em toda parte, em todo lugar, em todos os momentos. Compete ao poeta captá-lo e transportá-la para o livro ou para o filme, ou para televisão, ou para a música, ou para dança, ou para o rádio...O poeta é o que vê poesia onde o comum dos mortais não vê nada, além do trivial. A poesia é necessária, porque nos revela como as lentes, de quem tem problemas visuais, um mundo de maravilhas que não saberíamos ver sem ela. (CARVALHO,2005,p.83)

Uma poesia é antes de tudo, um todo intraduzível com a qualidade de modelar a sensibilidade do ser humano. Confrontando a investidura na universalidade, com um embasamento extraído do seio do povo. A poesia é gênero ora requintes de sofisticação, ora popularizada pela sua própria essência.

POETAS BRASILEIROS

Os poetas brasileiros estão entre os nomes mais respeitados da poesia no mundo. Desde a época do Descobrimento do Brasil que colocavam em palavras sentimentos complexos e refletir sobre os contextos nacionais.

O poeta Gregório de Matos (1636/1695), o escritor foi o maior representante da poesia barroca brasileira, em vigor ainda na época do Brasil-Colônia.

Gregório nasceu em Salvador, Bahia, filho de pai português e mãe brasileira. Foi odiado e perseguido pela sociedade pelas corajosas críticas sociais. Seus poemas satirizavam a sociedade da época e o costume dos povos e a igreja católica, por esse motivo ficou conhecido como "Boca do Inferno".

Gregório de Matos deixou uma obra poética vasta, mas não teve nenhum livro publicado em vida. Suas poesias foram publicadas em VI volumes, entre 1923 e 1933 com o título: Obras de Gregório de Matos. Em 1970 foi publicado Poemas Escolhidos.

Outro representante do Realismo brasileiro foi Machado de Assis, nasceu no Rio de Janeiro e tornou-se o principal nome da literatura nacional. Os seus poemas sociais, tinham uma vertente de combate social, crítica a burguesia, e análise psicológica dos personagens. Machado foi um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras e publicou nada menos que cinco coletâneas de poemas e sonetos.

Teve uma carreira literária ininterrupta, produziu de 1855 a 1908.Escreveu poesias, romances, contos, crônicas, críticas e peças de teatro. O ponto alto de sua produção literária é o romance e o conto no qual obteve duas fases.

A primeira fase das obras apresenta-se pelo aspecto do Romantismo, com uma história cheia de mistério, com final feliz ou trágico e uma narrativa linear. As obras foram: Ressureição (1872); A mão e a Luva (1874); Helena (1876) e Iaiá Garcia (1878).

Na segunda fase, o Realismo, aprofunda-se neste sentido na análise psicológica dos personagens desvendando a fragilidade existencial na relação consigo mesmo e com os outros personagens. As obras dessa fase: Memórias Póstumas de Brás Cubas (1881); Dom Casmurro (1899); Memorial de Aires (1908), entre outros.

A poeta Cora Coralina (1889/1985), nascida em Goiás, Ana Lins dos Guimarães Peixoto (conhecida no meio literário como Cora Coralina) começou a publicar apenas aos 76 anos. Porém começou a escrever poemas e contos aos 14 anos.

A sua poesia é marcada pelo tom informal e pela relação de cumplicidade que estabelece com o leitor. Algumas de suas obras foram: Poemas dos Becos de Goiás e Estórias Mais (1965); Vintém de Cobre: Meias Confissões de Aninha, poesia (1983), entre outros.

João Cabral de Melo Neto (1920-1999), o pernambucano é um dos nomes em destaque da terceira geração do modernismo, pois inaugurou uma nova forma de fazer poesia no Brasil, com o concretismo. A escrita de Melo Neto, o poeta de poucas palavras, era marcada por versos capazes de aguçar sensações.

A sua principal obra, Morte e vida Severina(1955) conta a história de um retirante nordestino em busca de uma vida melhor na capital pernambucana e até atualmente há adaptações e estudos na área cultural.

Conceição Evaristo, nasceu e cresceu uma favela de Belo Horizonte, apenas depois de conseguir se formar em Letras na Universidade Federal do Rio de Janeiro é que passou a divulgar o seu trabalho como escritora.

Vencedora de um Prêmio Jabuti, Conceição é um dos nomes fortes da escritora sobre a vivência afro-brasileira, sendo sempre lembrado e requisitado a falar da causa em meios literários e outros.

Seu livro "Poemas da recordação e outros movimentos" (2017) é indispensável para entender questões como a tensão racial no Brasil, questões de gênero e classe. Um dos poemas mais consagrados da autora é Eu-Mulher.

Já a poeta Mel Duarte (1988), uma jovem que entra nessa lista como representante de uma nova literatura brasileira que tem ganhado forças por meio de chamados Saraus, Slams e afins. Mel possui dois livros de poesia publicados, foi destaque na abertura da FLIP (Feira Literária Internacional de Paraty) em 2016 e representante da literatura brasileira em um festival angolano.

Seus versos falam da realidade do povo periférico brasileiro, da vivência de mulheres, pessoas negras e também de política, além de outros temas.

Entre outros poetas brasileiros que enriqueceram com sua literatura como:

Gonçalves Dias (1823-1864); Castro Alves (1847-1871);Olavo Bilac (1865-

1914);Ariano Suassuna (1927-2014); Adélia Prado (1935) e Ferreiro Gullar (19302016).

A POESIA E SUA ABORDAGEM NO AMBIENTE ESCOLAR

O contato e a apreciação de textos literários no contexto escolar são considerados fundamentais na formação de leitores. Conseguinte, torna-se indiscutível o papel humanizador da literatura na vida do educando e a prática da leitura literária na escola, articulando-se, inclusive, ao previsto na LDBEN 9394/96 que, em seu artigo 35, inciso III, coloca como um dos objetivos a serem alcançados na escola o "aprimoramento do educando como pessoa humana", incluindo então a formação ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico".

Bamberger (1987,p.11) reforça a ideia do aprimoramento da pessoa humana ponderando que: "se conseguirmos fazer com que a criança tenha sistematicamente uma experiência positiva com a linguagem, estaremos promovendo o seu desenvolvimento como ser humano".

Conforme Gebara (1997) é necessário sim realizar um trabalho de qualidade com textos literários em sala de aula, principalmente garantindo a presença de textos poéticos. Por isso, a escolha da poesia desperta o gosto pela leitura, esse tipo de texto atrai as crianças por seu caráter lúdico e mágico.

Afirma Azevedo (2001) que houve nos últimos anos uma grande produção de livros de literatura infantil e juvenil, milhões de livros. Mas sabe-se que essa produção não seria tão expressiva se não fosse a atuação das escolas, a produção de livros literários e poéticos seria muito reduzida. Ainda segundo o autor:

[...] nossas escolas, tirando as exceções de praxe que por sorte existem, infelizmente não estão preparadas para lidar com a literatura e acabam transformando o que deveria ser uma leitura intuitiva pessoal, prazerosa, livre, emocional, um contato espontâneo com o discurso poético e com a ficção em uma atividade didática, compulsória, impessoal e utilitária. Uma leitura para ser avaliada através de critérios bons para as matérias informativas, mas estranho à literatura. (AZEVEDO,2001,p.4)

A leveza da poesia deveria ser aplicada a favor da leitura e com prazer na infância e na juventude proporcionaria uma introdução qualitativa na leitura, interpretação de textos, criatividade e imaginação que se perde com os anos escolares.

Aborda Micheletti (2002) que as atividades relacionadas à leitura de poemas são esquecidas ou deixadas em segundo plano na escola, principalmente no ensino fundamental, pois para muitos professores e alunos este gênero textual é considerado de difícil interpretação. A autora elenca algumas causas que contribuem a essa questão e que precisam ser repensadas. A maneira de como o poema é tratado nos livros didáticos, apresenta atividades de interpretação que não privilegiam a expressividade do poema e sim apenas a identificação de dados referenciais, como memorização da escrita de alguns fonemas ou ensinar atitudes valorizadas pela escola e sociedade.

No entanto, a poesia está além disso, em sala de aula deve ser proposta e compreendida como algo intrínseco, ser sentida e incorporada, além do mecanismo, mais sim, na alma, no convívio e nas vivências sociais.

O texto poético oferece ao leitor, possibilidades para pensar a língua e sua carga expressiva. Ou seja, todo bom texto traz para o leitor informação e , ao mesmo tempo, o conduz a uma reflexão mais ampla envolvendo desde as questões existenciais até o posicionamento do leitor em seu contexto social.(MICHELETTI,2002,p.22-23)

Posto que, selecionar textos poéticos de qualidade é fundamental para um bom trabalho em sala de aula, afirma Sorrenti (2007) apenas aproximar a criança da poesia e apresentar a elas bons textos não basta. É necessário acrescentar outros elementos a essa aproximação, entre os quais o entusiasmo do professor como um mediador sensível ao texto poético, sendo sua prática essencial na formação do gosto pela poesia.

Como afirma Lajolo (2002, p.43):

Qualidade de texto, é imprescindível, mas não é tudo. As relações entre literatura e escola (e, consequentemente, entre literatura e escola) são sutis e complexos e não se resolvem por uma melhor seleção de textos, quaisquer que sejam os critérios dessa seleção e mesmo que elas (seleção) privilegiem critérios estéticos.

Nesse sentido a relevância do professor conhecer a poesia e transmitir de forma lúdica e significativa proporcionará nos educandos leitores comprometidos e ressignificando a poesia e sensibilizar com troca de leitura entre professores e educandos.

Nos anos iniciais, conforme Gebara (1997) o trabalho com poesia será mais eficiente se a ênfase for a fruição e não uma abordagem utilitária e mecanista. A autora afirma, em geral, os textos poéticos são introduzidos em sala de aula por meio do livro didático que é um instrumento que deve servir de auxílio a prática pedagógica. No entanto, o professor deve observar se estão presentes no livro didático os fatores responsáveis pela adequação ao trabalho com poemas. Caso não esteja, realizar pesquisas para introdução do mesmo em sala de aula.

O texto poético é introduzido, em sala de aula, por uma pré-seleção dos autores e dos manuais didáticos. Essa escolha não

prevê as diferenças, a maturidade, as necessidades e particularidades de um grupo, nem os assuntos de interesse, nem as experiências anteriores de leitura etc, porque há uma expectativa quanto a um público virtual que, por sua vez, não é aquele que está com o livro à sua frente para realizar a primeira leitura do poema. (GEBARA, 1997,p.146).

Por esse motivo o conhecimento do professor além dos materiais didáticos é muito relevante, pois trará a sala de aula a formação de leitores com textos literários enriquecidos em vocabulário, sentimentos, emoções, críticas e soluções que é o poema.

Formar leitores desde a infância com a introdução de poemas propiciará a sensibilidade que o ser humano perde com o passar o tempo. Propor poemas nas rotinas de leitura diárias, em grupo, com pesquisas aumentará os repertórios dos educandos.

Nesse sentido, Koller (2008, p.24) explica que é imprescindível que o educador demonstre o gosto pela poesia ao trabalhar com os educandos, assumindo o papel de mediador e possibilitando assim a construção do conhecimento, pois "[...]a poesia além de possibilitar o autoconhecimento também estimula o olhar para o "o outro", daí a importância de centrar a atenção na relação de troca com o aluno para tocar-lhe a alma e sensibilizá-lo.

CONCLUSÃO

A poesia perdeu-se no tempo e no espaço escolar e é necessário resgatá-la, dar-lhe o devido valor para a formação de leitores conscientes, humanizados e sensibilizados.

A escola não precisa assumir a responsabilidade de criar poetas, porém proporcionar o acesso ao conhecimento e a apreciação de textos poéticos por meio de práticas inovadoras.

Formar leitores desde a infância e trazer para o cotidiano escolar esse conhecimento tão fundamental nos dias atuais.

Considera-se com o presente estudo que a poesia faz parte de uma construção histórica, com valorização dos poetas brasileiros, no entanto, deve ser propiciado aos alunos de forma lúdica e significativa.

Isso nos mostra um novo rumo nas aulas de literatura, com valorização, leitura, conhecimento de textos literários, estudo e reflexão das poesias, modificando e desmistificando a poesia que faz parte da nossa cultura, está em todos os lugares, na arte, na música, na dança e na vida.

REFERÊNCIAS

ABDALA JUNIOR BENJAMIN. Movimento e estilos literários. São Paulo:

Scipione,1995.

AZEVEDO, Lígia Morrone. A poesia e a escola.In Zilberman, Regina. Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.10ª ed.Porto Alegre: Mercado aberto, 1998.

AZEVEDO, Ricardo. Aspectos da literatura infantil no Brasil.In: Revista Releitura. Belo Horizonte-MG: Biblioteca Infantil de Belo Horizonte, 2001.Disponível em:

www.ricardoazevedo.com.br

BAMBERGER, Richard. Como incentivar o hábito da leitura. São Paulo: Ática, 1987.

CARVALHO, José Augusto. Quase toda poesia (Org.).Hilário Soneghet.Vitória: Flor & Cultura, 1995.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. "O poema, um texto marginalizado". In: Brandão, H.et aliii.Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos. São Paulo:

Cortez, 1997.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças. São Paulo: Cortez, 2002.

KOLLER, Lilian. Sensibilizar é preciso! E o caminho pode ser a poesia.PDEPrograma de Desenvolvimento Educacional.Curitiba-DR:SEED,2008.

MICHELETTI, Guaraciaba (coord.).Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção.3,ed.São Paulo: Cortez, 2002.

SORRENTI,Neusa.A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

SOLANGE APARECIDA SOARES COSTA

RESUMO:

O presente trabalho propõe uma reflexão sobre a importância de ter estratégias de ensino utilizando o lúdico para obtenção da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. Tem como objetivo discutir a importância do ato de brincar para o desenvolvimento da criança, desde sua origem histórica até como o visto nos dias de hoje; trata do resgate do brincar como processo educativo demonstrando que ao se trabalhar ludicamente não se está abandonando a seriedade e a importância dos conteúdos a serem apresentados à criança. Tem como objetivo pesquisar e analisar a importância das atividades lúdicas nas escolas, sendo estas utilizadas como facilitadoras na aprendizagem. Através do brincar, desenvolvem-se várias habilidades, explorando e refletindo sobre a realidade, a cultura na qual se vive, incorporando e, ao mesmo tempo, questionando regras e papéis sociais. Pode-se dizer que as atividades lúdicas ultrapassam a realidade, transformando-a através da imaginação. Brincadeiras e jogos são elementos indispensáveis para que haja uma aprendizagem com divertimento, que proporcione prazer no ato de aprender, e que facilite as práticas pedagógicas em sala de aula.

Palavras – Chaves: 1. Alfabetização; 2. Crianças; 3. Estratégia; 4. Lúdico.

ABSTRACT:

The present work proposes a reflection on the importance of having teaching strategies using play to obtain learning and development of children. Its purpose is to discuss the importance of the act of playing for the development of the child, from its historical origin to what is seen today; deals with the rescue of play as an educational process demonstrating that when working in a playful way, one does not abandon the seriousness and importance of the contents to be presented to the child. It aims to research and analyze the importance of play activities in schools, and these are used as facilitators in learning. Through play, various skills develop, exploring and reflecting on reality, the culture in which one lives, incorporating and, at the same time, questioning social rules and roles. It can be said that the ludic activities surpass reality, transforming it through the imagination. Jokes and games are indispensable elements for learning with fun, that provides pleasure in the act of learning, and that facilitates the pedagogical practices in the classroom.

Key words: 1.Literacy; 2.Children; 3.Strategy; 4.Ludic.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema a importância da ludicidade como ferramenta no processo de aprendizagem na educação das crianças. A preferência pelo tema deu-se, pela necessidade de atrelar o estudo de concepções de autores sobre a importância do brincar como ferramenta para aprendizagem. Assim sendo, as brincadeiras tornam-se auxiliares promovendo momentos de prazer durante o brincar, desenvolvendo a criatividade e autonomia das crianças, interagindo de forma eficaz proporcionando resultados significativos enfrentando e superando situações de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

O problema de pesquisa tratou-se da ludicidade no Ensino Fundamental e como ela é utilizada? Com qual finalidade pedagógica. Porém o questionamento é como utilizam o sistema tradicional para a alfabetização das crianças e ignoram os benefícios que a ludicidade trás para a alfabetização e o desenvolvimento cognitivo do estudante?

O Trabalho de Conclusão de Curso buscou como objetivo geral: Apontar teoricamente com qual finalidade pedagógica a ludicidade é utilizada. E como objetivos específicos: Explanar em forma de pesquisa sobre alfabetização e o uso de Ludicidade. Apresentar as consequências de uma Educação rígida ou tradicionalista no desenvolvimento alfabetizador. Discorrer como resultado de pesquisa bibliográfica, os possíveis benefícios que a Ludicidade trás para a alfabetização e o desenvolvimento da criança.

O presente trabalho é justificado pela sua importância contribuição para educação e desenvolvido com o intuito de chamar a atenção para a ludicidade como ferramenta pedagógica de extrema importância para um desenvolvimento pleno em todos os aspectos, cognitivo, psicomotor, psicológico entre outros. Utilizou-se a metodologia bibliográfica com a finalidade de proporcionar maior entendimento sobre o problema a fim de torná-lo mais compreensível.

A importância da ludicidade como ferramenta pedagógica na Alfabetização dentro do Ensino Fundamental, utilizada como um instrumento extremamente importante para o desenvolvimento da criança, e também uma ferramenta para a construção do conhecimento de forma geral.

Por meio do lúdico, a criança adquire experiências, desenvolve a criatividade, socializa e desenvolve suas habilidades motoras, cognitivas e intelectuais. Brincar é indispensável à saúde física, emocional e intelectual da criança.

A presente pesquisa será desenvolvida em uma única etapa e a metodologia utilizada foi bibliográfica com a finalidade de proporcionar maior contato com o problema a fim de torná-lo mais compreensível. De acordo com Gil (2002, p. 44) "a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas".

O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA ATRAVÉS DO TEMPO

Para começar a falar do ato de brincar, em primeiro lugar é preciso pensar no objeto a ser estudado: a criança. A concepção de infância que temos hoje, nem sempre foi assim. Até o século XVII, as crianças conviviam igualmente com os adultos, não havia um mundo infantil, diferente e separado, ou seja, uma visão especial do universo infantil (ZILBERMAN, 1994).

Não se escrevia para eles, não se pensava para eles, nem ao menos se dedicava momentos para distração a eles. Segundo ZILBERMAN (1994). [...] a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação especifica, só acontece em meio à Idade Moderna. Esta mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas em um núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros.

Até este século, as crianças não eram notadas culturalmente e socialmente como seres diferentes dos adultos, compartilhavam portanto, o mesmo tipo de roupa, os mesmos ambientes caseiros e até mesmo os de trabalhos, pois elas tinham que produzir o serviço bruto tanto quanto um adulto (ZILBERMAN, 1994).

Foi a partir do século XVIII, que a criança começa a ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias. Houve, portanto, uma separação de um lado a vida adulta com seus deveres e obrigações, do outro a infância com seus detalhes a serem descobertos (ZILBERMAN, 1994).

Nesse momento, a criança começa a ser vista como um indivíduo que precisa de atenção especial que é determinada pela sua idade. O adulto passa a idealizar a infância. A criança é o indivíduo inocente e dependente do adulto devido a sua falta de experiência com o mundo real (ZILBERMAN, 1994). Até hoje, muitos ainda têm essa concepção da infância como o espaço da alegria, da inocência e da falta de domínio da realidade.

É justamente dentro dessa falta de realidade, dentro desse mundo imaginário que a criança vive suas aventuras, seus medos, suas angustias, suas alegrias, conversa com animais, "aprende a voar", enfim, desenvolve o ato de brincar.

2.1. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

Na realidade, as brincadeiras das crianças deveriam ser consideradas suas atividades mais sérias, pois são com elas que as crianças trabalham seus temores, suas alegrias, e por fim aprendem a lidar com esses sentimentos.

As pré-escolas compreendem que através do brincar, a criança pode desenvolver sua coordenação motora, suas habilidades visuais e auditivas, seu raciocínio criativo e sua inteligência. O brincar é para a criança uma fonte de descoberta de valor incalculável, pois, enquanto brinca, vivencia o lúdico de forma significativa produzindo no cérebro uma atividade intensa marcada pelo prazer que, por sua vez, desenvolve o senso de companheirismo, afirma a personalidade, proporcionando a criança a descoberta do seu próprio "eu". Brincando ela aguça o imaginário, desperta ideias e contribui para o desenvolvimento intelectual e criativo

Por meio do brincar livre subsequente e ampliado, as crianças provavelmente serão capazes de aumentar, enriquecer e manifestar sua aprendizagem. Quanto mais jovem a criança, mais provável que seja necessário o brincar mais exploratório, mas isso depende do contexto geral e exploratório em suas experiências pré-escolar, em casa ou com companheiros de brincadeiras. Elas então chegam à escola possivelmente com expectativas muito diferentes em relação ao brincar. Além disso, acaba aprendendo a lidar com conflitos e a resolver problemas simples.

(...) Ao brincar, a criança é capaz de impor-se a condições externas, em vez de a elas ficar sujeita. Há uma inversão do controle social: enquanto brincam, são as crianças que dão as ordens (...). Provocar a oportunidade de inversões tem implicações importantes como motor do desenvolvimento. No plano emocional, brincar permite à criança libertar as tensões originadas pelas restrições impostas pelo meio ambiente; brincar fornece a oportunidade de resolver as frustrações, e é por isso altamente terapêutico. Ao brincar com os outros, a criança aprende a partilhar, a dar, a tomar, a cooperar pela reversibilidade das relações sociais. (Kishimoto, 2002, p.13)

Deve-se então respeitar a infância e as características próprias desta fase. Não só os jogos educativos e brincadeiras didáticas, mas todo e qualquer jogo, toda e qualquer brincadeira incentiva à criatividade

de, promove a socialização. Ao usar o jogo e brincadeiras como recurso pedagógico deve-se ter em mente a expressão e a construção do conhecimento. A criança apropria-se da realidade, atribuindo-lhe significado.

KISHIMOTO (1997, p. 38) "Enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar".

O brincar está presente em diferentes tempos e lugares e de acordo com o contexto histórico e social que a criança está inserida. A brincadeira é recriada com seu poder de imaginação e criação.

2.2. BRINCAR É COISA SÉRIA

A brincadeira para a criança não representa o mesmo que o jogo e o divertimento para o adulto, recreação, ocupação do tempo livre, afastamento da realidade. Brincar não é ficar sem fazer nada, é necessário estar atento a esse caráter sério do ato de brincar, pois, esse é o trabalho da criança, é a atividade através da qual ela se desenvolve.

A criança que não tem oportunidade de brincar, ou com quem os pais raramente brincam sofrem bloqueios e rupturas em seus processos mentais. Brincando em casa ou na escola, a criança compreende como as coisas funcionam, aprendem sobre regras, sobre respeito, aprendem também que podem perder hoje e ganhar amanhã, ou vice-versa.

O termo brincar refere-se ao que tem caráter de jogos, brinquedos e divertimentos. Ele permite a criança, reencontrar sua liberdade, através não só de respostas a seus problemas, mas também na procura de formas novas para os desafios da vida, liberando sua espontaneidade criativa.

Através das brincadeiras a criança irá se constituindo como ser social.

[...] A brincadeira e o jogo de faz-de-conta seriam considerados como espaços de construção de conhecimentos pelas crianças, na medida em que os significados que ali transitam são apropriados por elas de forma específica. (QUEIROZ et al.,2006, p. 171)

Quando observamos uma criança brincando de médico, fazendo castelinho na areia, brincando de polícia e ladrão, brincando de casinha, de papai, mamãe e filhinho (a), brincando de "dar aula"; o primeiro aspecto que nos chama a atenção é a seriedade com que ela o faz, incorpora esse personagem de corpo e alma.

Brincando simbolicamente, a criança expande seu vocabulário, aprende novas palavras, nomeia os objetos que manipula, utiliza expressões do seu dia-a-dia, estabelece monólogos e diálogos, demonstrando assim correlações entre o jogo de faz-de-conta e as várias formas de linguagem. Além disso, acaba aprendendo a lidar com conflitos e a resolver problemas simples.

"[...] Ao brincar, a criança é capaz de impor-se a condições externas, em vez de a elas ficar sujeita. Há uma inversão do controle social: enquanto brincam, são as crianças que dão as ordens. Ao brincar com os outros, a criança aprende a partilhar, a dar, a tomar, a cooperar pela reversibilidade das relações sociais." (Kishimoto, 2002, p.13)

PIAGET (1998 p.142) diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, junto com a práticas pedagógicas. Jean Piaget afirma que a inteligência não é inata nem adquirida, mas é o resultado da construção do sujeito. Primeiro estágio: Inteligência, Sensório-motor. Corresponde aos dois primeiros anos de vida, resolve seus problemas exclusivamente através da percepção e dos movimentos. Percebe o ambiente e age sobre ele. A estimulação visual, tátil e auditiva é fundamental no desenvolvimento do bebê.

Entender o tamanho da importância em que as atividades lúdicas exercem para o desenvolvimento da criança e incentivar a utilização de jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos.

2.3 LUDICIDADE

As brincadeiras são universais, estão na história da humanidade ao longo dos tempos, fazem parte da cultura de um país, de um povo. Achados arqueológicos do século IV a.C., na Grécia, descobriram bonecos em túmulos de crianças. Há referências a brincadeiras e jogos em obras tão diferentes como a Odisseia de Ulisses e o quadro jogos infantis de Pieter Brughel, pintor do século XVI. Nessa tela, de 1560, são apresentadas cerca de 84 brincadeiras que ainda hoje estão presentes em diversas sociedades (MOSER, 2004).

Segundo Wajskop (2007), a brincadeira, desde a antiguidade, era utilizada como um instrumento para o ensino, contudo, somente depois que se rompeu o pensamento romântico passou-se a valorizar a importância do brincar, pois antes, a sociedade via a brincadeira como uma negação ao trabalho e como sinônimo de irreverência e até desinteresse pelo que é sério. Mas mesmo com o passar do tempo o termo brincar ainda não está tão definido, pois ele varia de acordo com cada contexto, os termos brincar, jogar e atividade lúdica serão usados como sinônimos.

Segundo Moser (2004), "alguns grandes educadores do passado já reconheciam

a importância das atividades lúdica no processo ensino-aprendizagem." A ludicidade dever ser usada como um recurso pedagógico, pois o lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele integra as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva.

Campos, completa essa ideia, dizendo: A ludicidade poderia ser a ponte facilitadora da aprendizagem se o professor pudesse pensar e questionar sobre sua forma de ensinar, relacionando a utilização do lúdico como fator motivante de qualquer tipo de aula (Campos, 1986, p. 111).

Importante ressaltar que os jogos, ao serem utilizados pelo educador no espaço escolar, devem ser devidamente planejados. Neste enfoque, Antunes (1998, p.37) destaca que: Jamais pense em usar os jogos pedagógicos sem um rigoroso e cuidadoso planejamento, marcado por etapas muito nítidas e que efetivamente acompanhem o progresso dos alunos, e jamais avalie qualidade de professor pela quantidade de jogos que emprega, e sim pela qualidade dos jogos que se preocupou em pesquisar e selecionar.

As palavras de Fernández (2001, p.37) apontam a relação entre a aprendizagem e o brincar de maneira cativante: Por isso, no processo de educação infantil o educador exerce importante função na vida da criança, pois nesta faze tão crucial, é ele quem vai ensinar os primeiros passos do aprendizado, "criar os espaços, disponibilizar materiais, participar das brincadeiras", o que segundo especialistas, valerá para toda a vida do indivíduo, conforme visto acima. (SILVA e FARIAS, 2008).

A ALFABETIZAÇÃO E O USO DE LUDICIDADE

A aprendizagem lúdica é assunto que podemos utilizar como ferramenta no cotidiano escolar possibilitando a produção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento da criança. Brincar é uma realidade cotidiana na vida das crianças e, para que elas brinquem, é suficiente que não sejam impedidas de exercitar sua imaginação.

A Ludicidade na Educação parece estar muito presente em nossos tempos atuais, porém isso não é uma realidade absoluta, ainda podemos ver várias escolas públicas e particulares que utilizam a Educação tradicional pelo Brasil e pelo Mundo a fora. Tem a finalidade de refletir sobre a prática da Ludicidade no Contexto da Alfabetização, e percebendo a importância que o lúdico possibilita para o desenvolvimento integral da criança.

O brincar pode ser entendido como a capacidade de criar das crianças e está relacionando com as suas vivências Toda brincadeira é uma imitação transformadas, no plano das emoções e das ideais, de uma realidade anteriormente experimentada. No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e tem um significado diferente daquele que aparentam ter (MARINHO, 2007, p. 87).

Por meio da brincadeira, a criança se envolve nas atividades e sente vontade de participar com o outro, de interagir de forma prazerosa com colegas e professores facilitando seu desenvolvimento cognitivo e assim sua alfabetização se torna menos dolorosa. Pois tudo que se faz comprazer e com vontade sempre terá maiores resultados satisfatórios, e na aprendizagem não é diferente.

A brincadeira simula, dramatiza, reproduz vivência os conteúdos, de modo não formal e mais próximo do universo da criança, independentemente da sua idade. Defendeu-se não a brincadeira pela brincadeira, mas o brincar criativo que possibilita o lúdico e o prazer, além de explorar a criatividade e a imaginação.

Bruner destaca um ponto fundamental para educadores: a brincadeira livre contribui para liberar a criança de qualquer pressão. Entretanto, é a orientação, a mediação com adultos, que dará forma aos conteúdos intuitivos, transformando-os em ideias logico-cientificas, característica dos processos educativos. (KISHIMOTO, 2002, p. 148-151)

[...] Brincadeiras com o auxílio do adulto, em situações estruturadas, mas que permitam a ação motivada e iniciada pelo aprendiz de qualquer idade, parecem estratégias adequadas para os que acreditam no potencial do ser humano para descobrir, relacionar e buscar soluções (KISHIMOTO, 2002, p. 148-151)

A criança precisa imaginar brincar, conviver em um ambiente sadio, onde ela deve ser tratada como criança, pois o brincar é o que a criança mais gosta de fazer e é um direito seu e deve ser e, se sentir protegida garantindo essas vivências em sua infância. Nos tempos atuais sabemos que a maioria das crianças do mundo não tem essa oportunidade em suas vidas, a oportunidade de viver sua infância livre de maneira lúdica, porém isso não acontece com todas as crianças em todos os lugares.

[...] no processo de educação também cabe ao mestre um papel ativo: o de cortar, talhar e esculpir os elementos do meio, combiná-los pelos mais variados modos para que eles realizem a tarefa de que ele, mestre, necessita. Deste modo, o processo educativo já se torna trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles. (BAQUERO, 2000. p.27)

Através do movimento, a criança desenvolve potencialidades indispensáveis para o convívio coletivo. Lembrando que através do brincar, a criança desenvolve o raciocínio lógico, coordenação motora, maior confiança e aprimora seus conhecimentos. Faz com que o seu cognitivo seja desenvolvido de forma satisfatória para idade e sua coordenação motora torna-se eficaz (BAQUERO, 2000).

As atividades lúdicas que possibilitam o desenvolvimento integral da criança, já que através destas atividades a criança se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente, é este tipo de ludicidade que pretendo desenvolver neste ensaio para que a criança ao saber lidar com as brincadeiras, se desenvolve não só na socialização, mais também no físico motor no cognitivo, contribuindo assim para uma alfabetização tranquila sem sofrimentos. De acordo com Barbosa:

O educador deve definir previamente, o espaço de tempo que a atividade lúdica vai ocupar no dia a dia de sua prática pedagógica, os espaços onde essas atividades se desenvolverão, os objetos e brinquedos a serem utilizados, bem como, respeitar as singularidades das crianças, promovendo a inclusão de modo que todos participam das atividades ao mesmo tempo. (BARBOSA. 2003, P.19)

Sendo assim, nas palavras de Barbosa, (2003); tamanha é importância de o educador agir como mediador, de conhecer seus estudantes, definir os espaços e as atividades, contextualizando-as para o cotidiano escolar e social das crianças. Através das brincadeiras o educador desenvolve divertimento e ludicidade, trazendo para seu espaço escolar uma aprendizagem transformadora, trabalhando dentre a alfabetização, a conscientização para formação do caráter, dos valores éticos e morais das crianças.

O professor pode desenvolver atividades divertidas através do lúdico proporcionando aos alunos uma aprendizagem transformadora que os levem a distinguir valores éticos e morais, tornando-os cidadãos conscientes dos seus deveres e de suas responsabilidades como sujeitos atuantes, além de proporcionar situações que favoreçam uma interação maior entre professores/aluno em uma aula prazerosa e criativa (BARBOSA, 2003, p. 20).

Para que o professor tenha como explicar, introduzir e assimilar o conhecimento, Barbosa, (2003): diz que essa parte de utilizar o lúdico, promove uma aprendizagem transformadora desenvolvendo não só valores éticos e morais, mais também fazendo se tornarem cidadãos de bem, conscientes na sociedade.

O termo brincar refere-se ao que tem caráter de jogos, brinquedos e divertimentos. Ele permite a criança, reencontrar sua liberdade, através não só de respostas a seus problemas, mas também na procura de formas novas para os desafios da vida, liberando sua espontaneidade criativa. De acordo com Santos(2000), o brincar a ludicidade é necessidade (BARBOSA, 2003).

Muitos compreendem que por meio do brincar, a criança pode desenvolver-se em sua coordenação motora, em suas habilidades visuais e auditivas, em seu raciocínio criativo e sua inteligência. Deve-se então respeitar a infância e as características próprias desta fase. Não só os jogos educativos e brincadeiras didáticas, mas todo e qualquer forma de brincar, toda e qualquer brincadeira incentiva a criatividade, promove a socialização, desenvolve a expressão oral e corporal. Já que essa é uma atividade de grande importância para a criança, tornando-a ativa, criativa e dando-lhe a oportunidade de relacionar-se com os outros; também a faz feliz, por isso, mais propensa a ser bondosa, a amar o próximo a ser solidária.

A criança que não tem oportunidade de brincar, ou com quem os pais raramente brincam sofrem bloqueios e rupturas em seus processos mentais. Brincando em casa ou na escola, a criança compreende como as coisas funcionam, aprendem sobre regras, sobre respeito, aprendem também que podem perder hoje e ganhar amanhã, ou vice-versa (SANTOS, 2000). Garantir que todas das crianças possam ter o seu direito a ludicidade ao qual já é garantido por Lei e de crescer e se desenvolver em um ambiente escolar. Com dignidade.

Portanto, perceber a escola como um espaço para os alunos vivenciarem a ludicidade como meio para desenvolverem a atenção, o raciocínio, a criatividade e a aprendizagem significativa, sendo assim, nossa pesquisa terá o foco em utilizar a ludicidade como ferramenta no reforço escolar desde as séries iniciais, para uma melhor aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Brincando a criança tem a oportunidade de experimentar o objeto de conhecimento, explorá-lo, descobri-lo, criá-lo. Nos momentos de brincadeira a criança pode pensar livremente, pode ousar ou imaginar, nesta hora ela é livre para criar, não tem medo de errar, brinca com a possibilidade, a capacidade de lidar com símbolos, ela faz com que um pedaço de pano seja o que ela quiser.

Enquanto brinca a criança tem a oportunidade de organizar seu mundo seguindo seus próprios passos a utilizando melhor seus recursos. Brincar é uma necessidade do ser humano, quando brinca ele pode aprender de um modo mais profundo,

pode flexibilizar pensamentos, pode criar e recriar seu tempo e espaço consegue adaptar-se melhor às modificações na vida real podendo incorporar novos conhecimentos e atitudes e através das atividades lúdicas desenvolvem-se várias habilidades, explorando e refletindo sobre a realidade, a cultura na qual se vive, incorporando e, ao mesmo tempo, questionando regras e papéis sociais. Pode-se dizer que as atividades lúdicas ultrapassam a realidade, transformando-a através da imaginação.

Brincadeiras e jogos são elementos indispensáveis para que haja uma aprendizagem com divertimento, que proporcione prazer no ato de aprender, e que facilite as práticas pedagógicas em sala de aula. A educação lúdica, além de ajudar, influencia a formação do educando, propicia à criança muito benefício, pois proporciona a ela prazer, criatividade, coordenação motora que vai desencadeando seu aprendizado.

Conclui-se que o lúdico é uma excelente oportunidade de mediação entre o aprendizado e o prazer. E a inserção desse recurso pedagógico na aprendizagem é uma grande oportunidade para o progresso educacional do Brasil. Portanto, é necessário habilitar educadores para que este recurso pedagógico tão necessário à formação e aprendizagem do educando possa ser inserido nas escolas como aspecto indispensável no tríplice relacionamento educando-aprendizagem-educador.

É preciso esclarecer que trabalhar com o recurso lúdico não é apenas um momento de descontração e uma simples atividade sem propósitos, mas é uma estratégia de ensino que tem muito a contribuir e enriquecer no desenvolvimento intelectual e no conhecimento de mundo do estudante. E conscientizar as escolas que utilizam o método tradicional que estão na hora de se adequarem para tal pratica ou terão sempre crianças robôs e infelizes.

Portanto devemos ter consciência sobre a importância da prática pedagógica lúdica, porque a mesma favorece momentos de vivências significativas para que as crianças encontrem a ludicidade dentro de sala de aula e desenvolvam as habilidades de seu corpo e da área cognitiva de forma criativa e cultural.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Jogos para Estimulação das Múltiplas inteligências. Petrópolis: Vozes, 1998.

BARBOSA, José. Alfabetização e Leitura. São Paulo: Cortez, 2003.

BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 20.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. Psicologia da Aprendizagem, 19º ed., Petrópolis: Vozes, 1986.

CARVALHO, Ana Maria Almeida. ET al. (Org.). Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca. Vol. 1 e 2. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

DEMO. Pedro. Leitores para sempre. Porto Alegre, 2ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

FERNÁNDEZ, Alicia. O Saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed,2001.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Pesquisa qualitativa em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

KISHIMOTO (org.), Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KRAMER, Sonia e LEITE, M. I. Infância: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 2006.

LURIA, Alexandre. O desenvolvimento da escrita na criança: desenvolvimento e aprendizagem. 4. ed. São Paulo: Icone, 1988.

MARINHO, Herminia Regina Bugeste. Pedagogia do movimento universo lúdico e psicomotricidade. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2007.

MOSER, Sandra Maria Coelho de Souza. Atividades Lúdicas e Jogos em sala de aula de Língua Estrangeira. Maringá, 2004. Mimeografado.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Educação e letramento. São Paulo: UNESP, 2006.

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Porto Alegre: Propil, 1994.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Maria Moraes Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. 2006.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. O lúdico na formação do educador. 4º ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

PIAGET, Jean. A construção do real na criança. 2 ed. Tradução de Álvaro Cabral. Rio

de Janeiro: Zahar, 1998

SILVA, Érica Danielle e FARIAS Cristina Araújo. Os jogos no ensino de língua inglesa para crianças na educação infantil. Disponível em: <http://www.peli.uem.br/monografiaericacris.html>. Acesso em:14/março/2023

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Anais da 26ª. Reunião Anual da ANPEd. Disponível em:< www.anped.org.br/26/outrostextos/semagdasoares.doc>. 2006. Acesso em: 04 de março de 2023.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1984.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. 8.ed. São Paulo: Global,1994.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 7. ed- São Paulo: Cortez, 2007.

A ARTE NO PROCESSO CIVILIZATÓRIO DO HOMEM

SOLANGE CRISTINA MACHADO GOMES

RESUMO

A presente pesquisa analisa a Arte no processo civilizatório do Homem e suas manifestações artísticas. A linguagem artística desvela os sentimentos, as emoções humanas. A História da Arte oferece o cenário de como cada período demonstrou valores, costumes e aspectos sociais, religiosos. Todos os seres humanos possuem o potencial criativo, pois é um meio de exprimir seu mundo interior e exterior. A arte é uma área de conhecimento fundamental para ser desenvolvido nas propostas curriculares da Educação Básica. Como resultado, concluiu-se que arte tem grande relevância social no patrimônio cultural e fundamental para desenvolver a análise crítica da realidade inserida.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Homem; Manifestações Artísticas; Processo Criativo.

INTRODUÇÃO

Analisou-se nesse estudo a jornada evolutiva do Homem via manifestações artísticas. A Arte é um instrumento para demonstrar o seu intercâmbio com o mundo. Dessa forma, suas necessidades e seus desejos foram traduzidos por meio do recurso artístico. O patrimônio cultural foi elaborado pelo universo simbólico do ser humano desde seus primórdios.

O Homem construiu uma trajetória vivenciada por meio da linguagem artística, pois revelou seus costumes, seus valores e aspectos sociais, políticos e religiosos. Ao destacar a História da Arte o presente artigo autenticou a expressividade como instrumento do processo civilizatório do ser humano. Desde a pré-história procurou-se demonstrar por meio da arte, sentimentos medos e anseios diante do meio, percebe-se esses fatores desde as questões rudimentares até os avanços tecnológicos da atualidade, como são expressos por intermédio de símbolos.

Todo o acervo composto pela Arte revelado pela pintura, desenho, escultura, música possui um potencial criativo, legado dos homens. O fazer artístico e a criatividade são habilidades humanas, sendo assim, todas as pessoas possuem o germe para revelarem esse conteúdo traduzido nas expressões artísticas.

Destacou-se a importância da área de conhecimento, Arte, no campo educacional. Desse modo, deve-se favorecer uma proposta curricular desse conteúdo na Educação Básica, pois irá desenvolver o pensamento artístico e mostrar a sensibilidade, a percepção, a reflexão e ampliar a imaginação de todos os estudantes para conhecerem as diferentes culturas, no seu tempo e espaço, além disso, ser a fonte para o entendimento da sua realidade e ter uma postura mais crítica para a formação da sua cidadania.

A revisão sistemática desse trabalho teve como objetivo geral: analisar a Arte no processo civilizatório do Homem e suas manifestações artísticas. Ainda mais, como objetivos específicos: conhecer a História da Arte e as características de cada período; identificar o processo criativo presente nas manifestações artísticas; compreender como a área de conhecimento, Arte, poderá contribuir para a formação dos estudantes na Educação Básica.

Para elaborar o caminho metodológico organizou-se um artigo de revisão, na qual formulou a seguinte pergunta: Qual o valor da Arte no processo civilizatório do Homem? Para responder esse questionamento procurou-se fontes bibliográficas em livros publicados, dados eletrônicos em artigos científicos, revistas especializadas na área de Arte, História e Filosofia. Desse modo, a coleta de dados foi realizada por uma pesquisa bibliográfica e descritiva.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com Soares (2017, p.5), a história da arte foi elaborada por uma jornada evolutiva do homem, portanto, não uma produção do simples para o mais complexo, "mas da construção de uma narrativa em que o homem se coloca acima de tudo como um criador de símbolos, por meio dos quais ele expressa o que percebe e apreende do mundo em diferentes épocas".

A autora acima aborda ainda que, os primeiros objetos artísticos foram representados pictoriamente, para demonstrar o controle e uma tentativa de amenizar as forças da natureza. Um retrato da cultura, do tempo e dos costumes dos ancestrais simbolizado pela linguagem artística (SOARES, 2017).

Aponta-se que o homem está sempre em intercâmbio com o mundo, dessa maneira, vive um processo contínuo com as interações desse meio ambiente, as suas necessidades e seus desejos poderão ser desvelados por meio de um recurso artístico. Essa atividade expressiva irá revelar suas experiências no universo simbólico.

Para Barbosa (1981), a humanidade tem construído grande parte do seu acervo

cultural por intermédio da arte. Via a linguagem artística o homem expressa e comunica os valores, costumes, as crenças religiosas, os aspectos sociais, morais, políticos e econômicos, pois exprimi suas indagações das sociedades existentes em cada período da história. O presente trabalho visa trazer essa trajetória vivenciada do processo criativo desde os primórdios civilizatórios e como abordar esses conteúdos na área de conhecimento, Artes, no ensino Básico.

A ARTE NO PROCESSO CIVILIZATÓRIO DO HOMEM

Na Pré-história, a arte se concretizou na origem da civilização e sua expressão, além disso, destacou-se nas primeiras culturas caçadoras. Ao usar como um instrumento de expressividade antes de ter inventado a escrita, a arte foi umas das primeiras linguagens da humanidade. As representações de animais ou de figuras humanas ficavam desenhadas nas paredes das cavernas. O homem buscava dar aos objetos que criava qualidades, que independem da simples utilidade eram formas de satisfazer suas necessidades de harmonia e de beleza, além de uma forma mais eficiente e útil para o fim a que se destinam.

Nessas manifestações artísticas poder-se-ia observar um caráter mais de sobrevivência do que de estética, pois esses povos primitivos eram caçadores e viviam da pesca, os temas abordados estavam representados como fonte de alimentação, vestuário e animais. Demonstra-se, dessa forma, capacidade de observação do ser humano já possuía. Denominada como arte rupestre essa manifestação artística aparecia no interior das cavernas, grutas em superfícies rochosas. “É considerada a mais antiga forma de expressão artística humana. Originada na pré-história, as primeiras foram produzidas cerca de 40 mil a.C” (ARTE/REF, 2022, p.1). Ao se observar essas representações pode-se constatar que os homens tinham capacidade cognitiva de representar símbolos.

Aponta Godoy (1998, p. 57) que “a arte estava intimamente ligada aos rituais que acompanhavam os fenômenos da natureza”. O homem trouxe no ato estética, a sua primeira força intuitiva, isto é, a magia. A pintura trazia aspecto da sua sobrevivência, proteção e relação com o meio ambiente vivenciado, algumas vezes, hostil em seus olhos.

Corrobora com essas observações do autor acima citado, Baumgart (1994, p.6), apontando que “as representações significam a tentativa de organizar e dominar um mundo cujas forças amedrontadoras e benéficas se personificavam nos animais. [...]”. Uma das formas do homem dominar seus medos internos e externos. Assim sendo, a arte trazia a configuração do desordenado também o significado de ameaça.

Outra produção artística a se destacar, é Arte Egípcia que demarcou 1.300 a.C. abordava os elementos frontalistas e religiosos. Segundo Soares (2017), por meio das esculturas traziam o realismo, pois desejavam que os faraós fossem autenticados com estátuas duradouras, para manter sua imortalidade. Os egípcios traduziram mais manifestações artísticas via a esfera religiosa, com concepções espirituais.

O surgimento da civilização grega abrangeu de 400 anos de 1100 a.C à 700 a.C, período definido pela Arte Grega dividiu-se em quatro períodos: o Geométrico demarcados pelos vasos geométricos, o Arcaico, os gregos articularam as suas experiências geométricas com a Arte Egípcia, o Clássico, momento que a arte se expandiu em busca da perfeição, do belo; o Helenístico, movimento em busca a correção das expressões faciais. Soares (2017) argumenta que, todo esse referencial artístico grego procurava representar, por intermédio, das artes, a vida cotidiana desse povo, destacando os acontecimentos históricos mais atuantes, especialmente, relativos a temas religiosos e mitológicos.

Posteriormente, o Império Romano traz como manifestações artísticas as esculturas realistas da figura humana, Soares (2017) destaca a presença de bustos de imperadores, uma engenharia sofisticada com aquedutos e arenas, como o Coliseu e Pompéia. O patrimônio histórico de produção cultural ocorrido por essa civilização.

Destaca-se a pintura de afrescos, murais decorativos e esculturas.

Já na Idade Média, no século V, a partir das invasões bárbaras, sobre o Império

Romano do Ocidente. Período que se estende até o século XV, com o Renascimento urbano e retomada comercial, apontado por Soares (2017). Aparecem alguns marcos como: a arte espiritual inspirada na devoção religiosa; arte bizantina em que aparecem ícones e mosaicos e arte gótica (arquitetura, escultura, vitrais e tapeçarias.

A Arte Românica (século XI e XII) foi exposta nas igrejas se baseavam nos templos gregos, porém havia uma característica diferenciada das coberturas de madeira por abóbodas de pedra, em especial, nas igrejas conjuntamente com os pilares maciços e paredes espessas, aborda Fujiyama (2012). A pintura românica decorava murais e utilizava da técnica dos afrescos que por meio da deformação, ou seja, interpretação mística da realidade e colorismo com cores chapadas.

Outro processo artístico expressivo para se destacar, segundo Fujiyama (2012), foi a Arte Gótica (século XII) que trouxe vi-

trais e rosáceas com caráter simbólico, aspectos relacionados também com a Arquitetura, em especial, a procura do realismo na representação. Soares (2017) descreve que "os vitrais foram muito comuns nesse período. Eram feitos de vidro e repleto de cores. Geralmente representavam temas religiosos, no entanto, há aqueles em formato arredondados, tal qual as rosáceas e mosaicos".

Destaca-se na História da Arte, o período conhecido como Renascimento, Renascentismo ou Renascença demarcado na transição entre a Idade Média e a Idade Moderna, ocorrido, especialmente, na Itália e se expandiu em toda a Europa. Aconteceram importantes manifestações culturais e artísticas, no século XV. A Arte Renascentista possuía enfoques naturalista e científico. As obras de artes possuíam como objeto o estudo da natureza, fatores religiosos, que defendiam o individualismo, a ciência e seus desdobramentos, a razão e o cidadão emancipado.

Registra-se, ainda mais, sobre a História da Arte, Fujiyama (2012), a Arte Barroca que surgiu em meados do século XVIII, na Itália, se classifica em cinco pares de conceitos: linear e pictórico, que é a busca e dissolução da forma linear; firme e plástica; plano e recessão, que é a profundidade que traz a impressão de dinâmica; forma fechada e aberta, que causa a impressão de figuras incompletas; clareza e sua ausência, que dão desequilíbrio à figura; multiplicidade e unidade, com formas interdependentes.

No final do século XIX para o início do século XX, a arte moderna nasce como fruto de uma época de revolução, pois a igreja já havia perdido sua autonomia, as monarquias estavam enfraquecidas como o progresso científico rompendo grandes padrões. Adventos da Revolução Industrial e os avanços tecnológicos e as grandes guerras mundiais trouxeram um olhar para sentimentos nacionalistas, movimentos de vanguarda se entrelaçam com novos padrões artísticos, segundo Soares (2017).

O Expressionismo, para Soares (2017, p. 58), tem o significado no sentido histórico a designação de "uma tendência da arte europeia moderna, enraizada em solo alemão, entre 1905 e 1914. Para os artistas expressionistas, a arte liga- se à ação, muitas vezes violenta, a forma da imagem criada, com o auxílio de cores fortes". Aspectos diferenciados de outras pinturas dessa época.

O Cubismo foi um movimento artístico que se originou da França, demarcou muito a história da arte ocidental. Como característica principal é a "recusa da ideia da arte como imitação da natureza, afastando noções como perspectiva e modelagem, assim como qualquer tipo de efeito ilusório" (SOARES, 2017, p.56).

O Dadaísmo movimento que surgiu durante a Primeira Guerra Mundial, em 1916, um movimento fundamentado de crítica cultural com amplitude, difundido em revistas, manifestos, exposição entre outros. Era pautado, de acordo com Soares (2017), via um desejo de trazer o escândalo e o choque, questões abordadas nos procedimentos de vanguarda.

Para autora citada, Soares (2017), o Surrealismo, foi o movimento realizado por André Breton com alicerce nas ideias de "estado de fantasia supernaturalista", oriundas de Guillaume Apollinaire, o significado desse movimento era trazer o sentido de afastamento da realidade comum. Valorizar o mundo onírico, do irracional e do inconsciente. Percebe-se enfoques diferenciados na arte contemporânea do olhar mais para o interno.

O PROCESSO CRIATIVO E A FUNÇÃO DA ARTE

A expressividade é um artefato que, o homem modela a terra e transforma na linguagem artística seu universo simbólico. A arte é uma manifestação ligada intimamente ao espírito humano. Segundo Aranha e Martins (2009, p. 417), "a arte vai aparecer no mundo humano como forma de organização, como modo de transformar a experiência vivida do objeto de conhecimento, dessa vez por meio sentimento".

Destacam ainda as autoras acima citadas, Aranha e Martins (2009, p.417), a compreensão do mundo não se limita apenas nos conceitos logicamente organizados, devido serem abstrações genéricas, devido estarem distantes do dado sensorial, do momento existencial vivido. "Ele também pode se dar pela intuição, pelo conhecimento imediato da forma concreta e individual, que não fala à razão, mas ao sentimento à imaginação".

Para Fischer (1977, p.19), a função essencial arte ultrapassa o fazer mágico, pois ela é destinada a transformar o mundo, porém há resíduos de magia que pertencem à essência do homem, desse modo, "a arte em sua origem foi magia, foi um auxílio à dominação de um mundo real inexplorado. A religião, a ciência e a arte eram combinadas, fundidas, em uma forma primitiva de magia, na qual existiam um estado latente, em germe". A transição do papel mágico foi dada o lugar para a clarificação das relações sociais, na busca de transformação da realidade social.

Assim, a arte amplia o limite da realidade caminhando para o universo da fantasia, deixando uma marca de sua magia. O mesmo autor, Fischer (1977, p.19) destaca e indaga: "a arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o

mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente".

Ao analisar o processo criativo em artes, ressalva-se a criatividade como uma qualidade do ser humano, na linguagem artística todas as pessoas possuem o germe desse potencial, portanto, não é universo mágico de poucos e que possuem esse dom criador. Assim, algumas pessoas utilizam as expressões da pintura, do desenho, da escultura e da música mais aguçada com teores criativos. Destaca-se a importância do processo no fazer artístico, pois é fundamental para ser observado. O início de um trabalho em arte, ou seja, a primeira fase do diálogo silencioso entre o artista e , durante e o material que está produzindo, depois que o trabalho está terminado, todo esse movimento é muito difícil traduzir em palavras.

Criatividade é uma qualidade do ser humano, embora em artes, muitas vezes parece um universo um tanto mágico, habitado por seres escolhidos pelos deuses, seres que possuem o dom de criador (SACCOMANI, 2014). Todo indivíduo tem o germe deste potencial, alguns produzem mais para determinadas expressões (pinturas, desenhos, esculturas, músicas) do que as outras.

Por detrás de um "sujeito criador" há o germe da criatividade, pois pessoa inventiva transforma e dá existência há um projeto elaborado dentro de si. O processo de como imaginou o objeto e para inventá-lo. Para Aranha e Martins (2009, p.479), quando uma pessoa faz arte não "o traduz de forma palpável, e sim por uma ideia, uma imagem e uma teoria".

O significado da palavra criatividade em latim se baseia no adjetivo criativo, pois os dois possuem a raiz de "creare", referindo-se a forma, produzir e criar, ou seja, inventar coisas novas (VESCHI, 2022). Criatividade é uma habilidade humana, que transcende para sair do padrão e do natural. Assim sendo, uma obra de arte criativa precisa trazer uma nova organização e estrutura. Revelar aspectos de inovações que o público desconhece até aquele momento. Dessa forma, uma expressão artística precisa de um criador autêntico, um observante da realidade interna e externa.

O fazer artístico é o processo resultante da manipulação de um material, um objeto ou uma ideia com metas objetivas expressivas e estéticas, desta maneira capaz de conter e transmitir emoções. A forma do processo criativo em arte tem sido abordada por diferentes teóricos e as diferenças dependem da faceta do processo artístico que eles focalizam.

Existem dois caminhos principais em direção ao estudo do processo artístico. O primeiro observa, especialmente, o processo do fazer artístico, como uma realização de uma função; focaliza na metodologia e no desenvolvimento, ou seja, o que acontece durante o processo: o que e como são os passos cognitivos e mentais que levam o artista a chegar a uma solução criativa para um determinado problema estético. O segundo caminho é mais interessado no "fazer arte" como um receptáculo de significado metafórico, ele foca no "porquê" do processo de arte, isto é, as motivações, impulsos e emoções que levam o artista a se engajar no processo criativo e seus significados ocultos.

A arte como um expressar humano e como expressão, envolve todas as linguagens (instrumento de exteriorização, revelação e intercâmbio), possibilitando a captação e a interação entre o homem e o seu meio em busca do almejado equilíbrio. Quando a pessoa se utiliza do processo de criação, o seu corpo, sua percepção, seus conceitos, sua emoção, sua intuição, estão integrados em único momento.

Uma obra de arte verdadeiramente criativa traz algum tipo de novidade que se obriga a rever o que já conhece, dando-lhe uma nova organização. A inovação surge, geralmente, do remanejo do conhecimento existente que revela insuspeitados parentescos ou semelhança entre fatos já conhecidos que não pareciam ter nada em comum.

Entretanto, em matéria de arte, o criador autêntico não é somente um ser dotado, é um homem que soube ordenar, visando a determinado fim, todo um conjunto de atividades do qual resulta a obra de arte. Um observador de sua realidade externa e interna. Aranha e Martins (2009, p. 479) fundamenta que "esse produto da atividade criativa de um sujeito não é, necessariamente, um objeto palpável, mas pode ser uma ideia, imagem, teoria ou outra coisa".

De acordo com Wechsler (1999, p.29), a criatividade envolve um processo multidimensional, trazendo um equilíbrio para o indivíduo no momento da criação. "O processo criativo poderá ser pensado como a construção de uma obra de arte que só pode conhecer a partir de sua materialidade, exigindo o acompanhamento temporal e a observação detalhada". Ao elaborar esse pensamento o artista está em movimento, traduzido por uma dinâmica para ter fluidez no tempo desse acontecimento.

Amplia essas questões, Kneller (1978, p. 63), quando aponta que a criatividade possui cinco fases: apreensão, preparação, incubação, iluminação e verificação, ao estabelecer "a apreensão de uma ideia, a ser realizada ou problema a ser resolvido". Mello (2008) analisa essa reflexão e aponta que a inclusão da busca de um problema, isto é, uma atenção ao tema que necessita da solução criativa.

Assim, a linguagem artística auxilia o homem a realizar a leitura de suas experiências, relativas ao mundo externo em que é

vivenciado, sendo um recurso para exprimir seus conflitos decorrentes da sua situação sociocultural a que pertence, ao compreender essa realidade interpretar pelo sistema simbólico via arte. Nachmanovich

(1993, p. 102) define a palavra “criar” como significado de “fazer brotar”, metaforicamente, traduz como o cultivo de plantas. Acrescenta que essa acepção “ao criar faz-se brotar ou desenvolver um conjunto de regras de progressão, canais recém-criados pelos quais a expressão pode fluir”.

O produto dessa ação criadora da expressividade traz elementos de inovação, pois é resultante do acréscimo de novos elementos estruturais ou da modificação de outros. Regido pela necessidade básica de ordenação, o homem cria, continuamente, sua consciência de existir por meio de manifestações diversas. Criar significa uma nova forma trazer algo diferente e novo.

A arte, dessa forma, é fundamental e indispensável na vida do ser humano desde os primórdios da civilização, pois ela traduz como viveu as pessoas em cada sociedade, segundo Ferraz e Fusari (1995). Fatores que demarcam essencialmente o caráter de humanização oferecida pela linguagem artística na vida do ser humano. A arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa do homem ao interagir com o mundo, em que vive, suas relações como os outros, portanto, o retrato da expressividade da sua sobrevivência e de sua existência.

A ÁREA DE CONHECIMENTO, ARTE , NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O objetivo primordial do ensino da arte, “é propiciar o desenvolvimento de pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação” (BRASIL, 1997, p.19). Para adquirir a aprendizagem de arte é necessário fazer trabalhos artísticos, momentos de apreciação e de reflexão sobre “as características individuais e coletivas de distintas culturas e épocas”.

O documento acima citado, Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (BRASIL, 1997), aborda ainda que, o conhecimento de arte de outras culturas, poderá auxiliar o estudante a compreender as questões sobre valores, pensamentos e ações civilizatórias, ampliando a diversidade da imaginação humana. Ainda mais, será uma ponte para entender a sua realidade cotidiana e ter uma observação mais crítica da sua realidade.

A Arte é obrigatória desde a década de oitenta nas escolas brasileiras, porém, não se observa ainda um trabalho eficaz no fazer artístico nas escolas públicas. Segundo Meira (2003, p.131), ainda é um desafio muito grande a educação por meio da arte se concretizar como uma área de conhecimento do currículo escolar e ser apontada como "algo incorporado à vida do sujeito, que o faça buscar a presença da arte como uma necessidade e um prazer, como fruição ou como produção, porque em ambas a arte promove a experiência criadora da sensibilização".

Para concretizar esse objetivo, Gomes e Nogueira (2008, p.589), refletem a necessidade de os educadores desenvolverem “uma consciência política em que estejam integradas arte, educação e cultura, juntamente com uma proposta que dê prioridade às necessidades da classe popular que frequenta as escolas públicas”. Assim, é necessário a organização de uma proposta curricular inserida na realidade social de cada comunidade, bairros ou cidades diferentes, deve-se selecionar os conteúdos a serem aplicados (GOMES; NOGUEIRA 2008).

Os autores citados acima, Gomes e Nogueira (2008, p.589), analisa a interferência que acontece na forma pela qual o educador irá selecionar os conteúdos a serem trabalhados, porque precisa de outros recursos oferecidos pelas escolas, e conhecer a realidade dos estudantes. Para isso ser eficaz, Jesus (2002, p. 111), complementa esses argumentos e aponta “faz-se necessário trabalhar com profissionais da educação de maneira que eles, sendo capazes de compreender suas práticas e refletir sobre elas, sejam também capazes de transformar as suas lógicas de ensino”.

Entretanto, para elaboração de um ensino de Arte que venha contribuir em uma prática pedagógica eficaz, para o auxílio das aprendizagens dos alunos das escolas públicas há necessidade de políticas públicas que estabeleçam a fundamentação da importância do contexto social, cultural e econômico inserido nessa comunidade escolar. Assim, para Gomes (2008, p.590), essas políticas deverão se aproximar da realidade dessas escolas e dos estudantes, para isso acontecer, é necessário o incentivo a formação dos professores qualificados e oferecerem uma infraestrutura para que aconteça um ensino com qualidade. O ensino de Arte é fundamental para construir “uma consciência crítica e valores vinculados à cidadania se desenvolvam em seus alunos”.

É necessário, dessa forma, o investimento na formação profissional dos professores, para que possam serem agentes sociais, culturais e políticos, e favoreçam aos estudantes a promoção e a oportunidade de ampliação da garantia efetiva de uma cidadania ativa participante, como aborda os Parâmetros Nacionais Curriculares de Arte (BRASIL, 1997), uma prática artística, com conteúdo que levem os estudantes a refletirem questões da atualidade e seus parâme-

tros com o patrimônio cultural.

Legalmente, a última lei de Diretrizes e Bases n.º 9394/96 (BRASIL, 1996), atribui ao poder público "a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa em relação às demais instâncias educacionais". Para as escolas exercerem o papel de transformadora, diante do mundo globalizado e das diversidades culturais há necessidade de investimento em políticas para a valorização do profissional de Arte, aspectos fundamentais para desenvolver um ensino de qualidade na linguagem artística na Educação Básica.

Destaca-se o teor da Arte em todo processo civilizatório do homem, para ter compreensão de si mesmo e do mundo que o cerca. Os autores Bruce et al. (2019, p.5) ressalvam a importância das diversas formas de manifestações artísticas do acervo do patrimônio cultural da humanidade, não verificam que ainda o ensino de Arte nas escolas não recebeu o seu real valor, "pois seu ensino vem sendo marcado por concepções que a tratam como uma área esvaziada de sentido epistemológico", especialmente, no Ensino Fundamental nos anos iniciais.

O ensino de Arte precisa ser organizado para potencializar o fazer, a leitura e a contextualização do conhecimento artístico, estético e culturais. Pilares que foram fundamentados pela Abordagem Triangular (BARBOSA, 1981). Uma proposta de abordagem construtivista, interacionista, multiculturalista, que por meio do diálogo, tenta articular arte como expressão e como cultura no espaço escolar.

Em síntese, o ensino de Arte deve estar relacionado ao meio social dos estudantes, o cabedal de conhecimento artístico desenvolvido pelo ser humano tem como referência a realidade direta e indireta de suas experiências. Segundo Bruce et al. (2019), a Arte é construída pelas impressões e as sínteses da cultura inserida. O mundo físico e racional é elaborado pelo contato sensível que as manifestações artísticas produzem para o homem. A expressividade se transforma nessas ideias elaboradas e absorvidas da realidade vivenciada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certificou-se a autenticidade da Arte no processo civilizatório do Homem e suas manifestações artísticas. A linguagem artística foi um instrumento de comunicação do homem para expressar seus sentimentos e anseios diante da realidade vivenciada. Inicialmente, as manifestações eram expressas para demonstrar mais a sobrevivência do que a estética, ao longo do tempo, um potencial de construção do seu patrimônio cultural e avanços tecnológicos.

Averiguou-se que o potencial criativo é um legado do ser humano. Uma habilidade que todos podem desenvolver durante toda a sua vida. O fazer artístico desvela a possibilidade da interação do homem com o meio na busca de um equilíbrio, uma forma de traduzir seu universo simbólico de forma harmônica e estética.

Cabe à todas as escolas da Educação Básica valorizar a Arte dentro do espaço escolar. Portanto, deverá fazer parte das propostas curriculares como área de conhecimento, o pensamento artístico facilita o desenvolvimento da sensibilidade, da percepção e da imaginação dos estudantes. Uma porta para conhecer as diferentes culturas, nas suas características e peculiaridades no seu tempo e no espaço. Além disso, uma fonte para entender a sua realidade para formar uma postura mais crítica como cidadão.

Enfim, procurou-se nesse estudo sintetizar a função da Arte no processo civilizatório do Homem. Elo oriundo desde os seus primórdios para exprimir seus sentimentos e suas emoções de sua realidade. Foi realizado um trajeto amplo e da sua complexidade, no entanto, espera-se que tenha aberto caminho para novas investigações.

A linguagem artística é uma temática de grande relevância social.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. Filosofando – Introdução à Filosofia. 4. ed., São Paulo: Moderna, 2009.

ARTE/RET. Arte rupestre: O que é, quais são suas características. 2022. Disponível em: http://www.glollolog.org./resource. Acesso em: 07 ago. 2023.

BARBOSA, Ana. MAE. Imagem no ensino da Arte: ano oitenta e novos tempos, São Paulo: Perspectiva, 1981.

BAUMGART, Fritz. Breve História da Arte, São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.839.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: Arte, Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRUCE G. G. et al. O ensino de Arte como construção de conhecimento de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: https:www.eumed.net./ver.atlatne12019/09_ensino_arteconhecimento. Acesso em: 06 ago. 2023.

FERRAZ, Maria Heloisa & FUSARI, Maria F. de R. Metodologia do ensino de Arte, São Paulo: Cortez, 1995.

FISCHER. Ernest. A necessidade da Arte. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

FRANCO, M. C. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, G. (Org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FUJIYAMA, J. História da Arte. Dez, n.º 57, set., São Paulo: Brasil Berto,2012.

GODOY, A. S. Didática para o ensino superior, São Paulo: Iglu, 1988.

GOMES, K. B.; NOGUEIRA, S. M. de A. Ensino da Arte na escola pública e os aspectos da política educacional, contexto e perspectivas. Ensaio Aval. Pol. Pública, vol. 16, ano 6, dez. 2008. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/ensaio/a/zcjgMgrM7HgfHGH4NMwTPsG/?lang=pt. Acesso em: 05 ago. 2023.

JESUS, D. M. Educação inclusiva: uma proposta construída na/pela prática. Cadernos de Pesquisa em Educação, Vitória, ES, v. 8, n. 15, 2002.

KNELLER, G. F. Arte e Ciência da criatividade. Tradução J. Reis, São Paulo: Ibrasa, 1987.

MEIRA, M. R. Educação estética, arte e cultura cotidiana. In: PILLAR, A. D. (org.) A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MELLO, R. L. S. O processo criativo em Arte. Percepção de Artistas Visuais. Tese de

Doutoramento e Psicologia do Centro de Ciências da Pontifícia Universidade Católica – PUC, 2008. Disponível em: http://www.repositoriosis.puc.campinas.edu.br. Acesso em: 03 ago. 2023.

NACHMANOVITCH. Stephen. Ser criativo. São Paulo: Summus, 1993.

SACCOMANI, M.C.S. A criatividade na Arte e na Educação Escolar: uma contribuição à pedagogia histórico crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vygotsky. Tese de Mestrado em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". 2014. Disponível em: http://www.repositorioo.unesp.br. Acesso em: 04 ago. 2023.

SOARES, A. C. História da Arte, Sobral, 2017. Disponível em: http://www.

md.uninta.edu.br/geral/historia-da-arte/Hist%C3%B3ria_da_Arte.pdf

VESCHI, B. Etimologia da Criatividade. 2022. Disponível em: http://www.etimologia.com.br. Acesso em: 04 ago. 2023.

WECHSLER, S. M. Avaliação Multidimensional da criatividade, São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

A RELAÇÃO ENTRE A AFETIVIDADE E O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

SUELI APARECIDA SCARPARO MALVONE

RESUMO

Intitulei o compilado de meus estudos como “ A relação entre a Afetividade e o desenvolvimento Escolar”, por acreditar realmente que a afetividade é a chave principal para abrir os caminhos da aprendizagem. Esta monografia pretende abordar a necessidade dos indivíduos da afetividade para terem a sua autoestima elevada e, através disso, terem maior ligação com a escolarização, em todos os seus níveis, desde a fase pré-escolar, percorrendo os caminhos da alfabetização; dos conhecimentos amplos do Ensino Fundamental; da jornada durante a adolescência e culminando na intensa e longa aprendizagem nos bancos universitários, que só termina quando o indivíduo se sentir pleno. A falta da afetividade pode afetar tanto a vida pessoal do ser, quanto seu relacionamento interpessoal e afastá-lo de seus objetivos nos estudos. Muitos são os educadores que vem mostrando-nos que o caminho a ser percorrido, é este. A contribuição do educador é fundamental para abrir as portas da escolarização, auxiliando o aluno a romper suas barreiras da baixa autoestima e sentir-se integrado à turma e, portanto, incentivado a progredir nos estudos.

Palavras-chave: Afetividade; Aprendizagem; Autoestima.

ABSTRACT

Titled the compiled my studies as " The relationship between affectivity and development School ", believing truly that affectivity is the key to open the paths of learning. This monograph aims to address the need for individuals to have the affection of his high self-esteem and thereby, have greater connection with the school at all levels, from pre -school through the roads of literacy, knowledge of the broad Elementary School, the journey during adolescence and culminating in long and intense learning university in banks, which only ends when the individual feel full . The lack of affection can affect both the personal life of being, as your interpersonal and take him away from his goals in the studies. Many educators, psychologists and scholars dedicated to analyze the influence of both beneficial and negative affectivity and caused by the lack of it. Still other educators came to elucidate and encourage walk this study, showing us the way to go, is this. The contribution of the educator is key to open the doors of education, helping the student to break through their barriers of low self-esteem and feel integrated into the class and therefore encouraged to progress in their studies.

Keywords: Affection; Learning; Self--Esteem.

INTRODUÇÃO

A elaboração desta pesquisa partiu da necessidade de aprofundar meus estudos sobre a afetividade e a relação dela com o desenvolvimento escolar e social. Na prática de meus 25 anos de profissão em sala de aula, sempre observei ter na afetividade uma ferramenta especial para auxiliar o desenvolvimento pedagógico de meus alunos.

Não desconhecia os fundamentos dos teóricos da educação, porém senti necessidade de aprofundar mais os estudos nesta área.

Vemos em sala de aula a diferença no desenvolvimento cognitivo das crianças, como cada um aprende em um momento especial e tem necessidades diferentes entre eles.

Percebe-se claramente, que a cada ano nossos alunos chegam na escola mais inteirados do mundo que os cerca, porém com uma dificuldade ainda maior de concentração nas aulas e principalmente com menor interesse sobre o que o professor tem a lhe apresentar.

Surgem então as dúvidas e ansiedades do professor: O que fazer? Como manter a atenção dos educandos? Por que alguns demoram mais do que outros para desenvolver-se na escola? Qual é o papel ou a culpa da família nesse contexto?

Aprofundando mais os estudos nas pesquisas de grandes contribuidores da educação como Levy Vigotsky, Henry Wallon, Jean Piaget, Paulo Freire, entre outros, percebemos que não são atuais seus ensinamentos, porém, a educação brasileira tem ainda muito a aprender com eles, e que seus ensinamentos continuam sendo necessários aos educadores hoje.

Vemos neste estudo que muitos pedagogos, psicólogos e estudiosos da área educacional veem na relação afetiva entre professores e alunos a base da aprendizagem.

Esta relação pode ser benéfica ao aluno, auxiliando-o em seu progresso e facilitando sua aprendizagem, como também pode ser um fator de empecilho para seu desenvolvimento escolar.

Ao refletir sobre o quadro da afetividade humana, percebemos que mesmo antes do nascimento, o ser humano é suscetível ao afeto ou desafeto e que desde então,

isso pode influenciar em sua autoestima.

Apresentamos estudos sobre o papel da afetividade e de seus benefícios, bem como também os efeitos que a sua carência provoca em nossas vidas. Vimos como a baixa autoestima afeta o desenvolvimento escolar e como o professor pode reforçar negativamente ou, ao contrário, auxiliar o aluno a melhorar-se e até libertar–se elevando sua autoestima.

Concluímos que o relacionamento afetivo escolar entre os alunos e entre professor e aluno é muito importante para o desenvolvimento afetivo e cognitivo.

Esperamos que os resultados deste estudo possam dar mais um suporte para todos os profissionais que lidam com educação e com a aprendizagem, desde a mais tenra idade até os níveis superiores.

O PAPEL DA AFETIVIDADE

A afetividade é fundamental no processo de aprendizagem do ser humano, por estar presente em todas as áreas da vida, principalmente no desenvolvimento cognitivo. É um estado psicológico do ser humano.

Jean Piaget, epistemólogo suíço e um dos mais importantes pesquisadores da educação, afirma que "esse estado psicológico é de grande influência no comportamento e no aprendizado das pessoas juntamente com o desenvolvimento cognitivo" e está presente em todos os campos da vida. Encontra-se diretamente ligada à emoção e determina a maneira como as pessoas visualizam o mundo (PIAGET, 1954, apud AKIYAMA, E. de M.; SILVA, J. A. da, 2010).

O psicólogo francês Henri Wallon, foi um dos grandes pensadores que abordou o conceito de afetividade e afirma que "a inteligência não é o elemento mais importante do desenvolvimento humano" (WALLON, 2007 apud JUNQUEIRA, 2010, p. 37). Para o psicólogo "as dimensões biológicas e sociais são indissociáveis, não existindo preponderância de um sobre outro, mas sim, ação recíproca" (REGO, 1997, p. 122). Nesta concepção, a evolução do ser humano não depende somente da capacidade intelectual garantida pelo seu caráter biológico, mas também do meio ambiente em que o mesmo se desenvolve.

De acordo com Wallon (apud GALVÃO, 2003), "o desenvolvimento ocorre através de vários estágios" e "as emoções fazem parte da vida intelectual, não separando o aspecto cognitivo do afetivo".

Ressalta ainda que " paralelamente ao impacto que as conquistas feitas ao plano cognitivo têm sobre a vida afetiva, a dinâmica emocional terá sempre um impacto sobre a vida intelectual" (GALVÃO, 2003, p. 76). Wallon acredita que:

a personalidade é constituída por duas funções básicas: afetividade e inteligência. A afetividade é orientada para o mundo social, para a construção do indivíduo. A inteligência, é orientada para o mundo físico, para a construção do objeto. A afetividade assume então, papel fundamental no desenvolvimento humano, determinando os interesses e as necessidades individuais de cada pessoa (apud, MENDONÇA; SANTOS, 2010, p. 5).

O psicólogo bielo-russo Lev Vygotkky , foi um importante pensador pioneiro na noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e das condições de vida. Assim como Wallon, Vigotsky também afirma que o pensamento e o afeto são índissociáveis. Para ele, "só se pode compreender por completo o pensamento humano quando se compreende a base afetiva" (2000).

Tanto Wallon como Vigotsky, afirmam que não se pode separar afetividade e cognição.

O aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que os outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade (VIGOTSKY, 2000, p. 146).

Acreditamos que todos os fatos e acontecimentos ocorridos na vida de uma pessoa trazem recordações e experiências que ficarão gravadas em sua história e/ ou memória. A presença ou a ausência do afeto determina como o indivíduo se desenvolverá e influencia diretamente na sua auto-estima.

A criança que recebe afeto, cresce e desenvolve-se com mais segurança e determinação. Por influenciar o desenvolvimento geral de todos os seres humanos, é de extrema importância para a saúde mental, o comportamento e o desenvolvimento cognitivo.

A afetividade, assim como a inteligência, não são funções que aparecem na criança de forma pronta, definida, mas sim, evoluem ao longo do desenvolvimento, sendo construídas e modificadas constantemente. Em alguns momentos o que predomina é a parte afetiva, em outros momentos predomina a parte cognitiva.

O seu papel no desenvolvimento da personalidade da criança é imprescindível e fundamental na interação social da criança.

Segundo ALMEIDA (1999, p. 63), ao mencionar Wallon ela observa que "são as emoções que unem a criança ao meio social".

Para Piaget o afeto pode produzir o desenvolvimento de importantes estruturas cognitivas, necessárias na construção dos

saberes, podendo retardar ou acelerar a formação de tais estruturas (apud WADSWORTH, 1997, p. 37). Fica assim, então, inquestionável a valorização do afeto na criança, principalmente para fortalecimento da sua autoestima, fator fundamental para o sucesso no início da escolarização.

A CARÊNCIA DE AFETIVIDADE

A ausência ou pouco afeto recebido, pode desenvolver transtornos como depressão, fobias, ansiedade e somatizações. Pessoas com recordações ruins ou tristes tornam- se apáticos e não desenvolvem a afetividade tornando-se frias e ausentes de emoção ou com dificuldade para dominar-se emocionalmente.

A falta de afeto pode deixar marcas nas crianças para toda a vida. Na lista de consequências inclui-se: alterações psicológicas, psiquiátricas, neurológicas, imunológicas ou hormonais. A conclusão é científica, proveniente de um estudo do professor da Faculdade de Psicologia e Psiquiatria Rodrigo Grassi de Oliveira. Premiada no Congresso da International Society of Traumatic Stress Studies, realizado em Chicago (EUA), e publicada na Biological Psychiatry (EUA), a pesquisa sugere que a negligência pode afetar o desenvolvimento cognitivo.

Segundo Grassi (2009), "quando uma criança é privada de afeto e cuidado, fica sujeita a ter de enfrentar situações de estresse, podendo contribuir para alterações no seu desenvolvimento". Alguns efeitos neuropsicológicos já podem ser percebidos logo no início da idade escolar.

Percebe-se que os filhos que são abandonados e/ou negligenciados pelos pais, têm grande dificuldade em lidar com os sentimentos gerados pelo abandono.

Crianças que acumulam experiências de frustrações, falta de amor, que crescem em ambientes opressivos ou agressivos, podem adotar a agressividade como maneira de se proteger. Pais autoritários, agressivos e abusivos que tendem a humilhar os filhos com castigos, gritos, críticas exacerbadas e agressões podem transformar os filhos em seres agressivos e inseguros.

Uma criança provavelmente não sobreviveria apenas com afeto. Alguns pais preocupam-se tão somente em prover os cuidados materiais e se esquecem que elas necessitam de amor, carinho, atenção, abraços e que precisa ser ouvida. A carência de cuidados e atenção faz com que elas adoeçam com mais facilidade, além de gerar insegurança e ansiedade.

Esse pequeno indivíduo possivelmente apresentará problemas de aprendizagem na escola, de relacionamento e socialização, como relata TIBA:

> (...) queda no rendimento escolar, grande apatia, insônia, isolamento e até mesmo somatizações como dores de cabeça, estômago e mau funcionamento intestinal. Tudo pode doer. É o corpo chorando "lágrimas que olhos contiveram" (TIBA, 2002, p. 204).

AINDA NO VENTRE MATERNO

Acreditamos que ainda no ambiente intra-uterino, inicia-se a formação do vínculo entre a futura mamãe e seu bebê. Há uma troca afetiva íntima e profunda entre ambos e que é de importância vital para o feto, que necessita sentir-se desejado e amado para desenvolver-se harmoniosamente e saudável.

Luis Pellegrini relata que "desde as primeiras semanas de vida, o feto é sensível a tudo aquilo que acontece no seu meio ambiente e na vida da mãe" (BUSNEL apud, PELLEGRINI, 2011).

Segundo a psicóloga clínica Ana Maria Moratelli da Silva Rico, a formação do vínculo afetivo entre mãe e bebê é gradativa, aos poucos vai se intensificando e se fortalecendo. À medida que o feto vai evoluindo, torna-se capaz de perceber as emoções e sentimentos maternos. Inicia-se, então, a formação de sua personalidade. Pequenos gestos maternos mostram ao bebê carinho, proteção, segurança e tranquilidade.

Se a mãe for amorosa e se tiver uma relação afetiva rica com seu bebê, nascerá uma criança confiante e segura em si. Mães deprimidas, que não transmitem amor e carinho favorecem o nascimento de crianças depressivas e com maior chance de distúrbios neurológicos, por ter sua personalidade estruturada num clima de medo e angústia.

O estresse da gestante poderá produzir no filho várias disfunções, além de comportamentos associados às patologias da ansiedade, pois é no contato com a mãe que se formam as primeiras impressões de personalidade no ser e onde acontece os primeiros laços de afetividade (PELLEGRINI, 2011).

NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA

Acreditamos que são nos primeiros anos de vida que os bebês precisam muito mais do que ter supridas suas necessidades de alimentação e higiene. O afeto e o toque são essenciais para a formação de sua personalidade e para seu desenvolvimento físico e psíquico.

Arantes (2003) nos explica que, segundo a teoria de Vigotsky, assim que o ser humano aprende a pensar, a falar e a agir, por meio da interação com os outros e do legado de sua cultura, também aprende a

sentir (ARANTES, 2003,p. 23).

Percebe-se que é no aconchego do lar que a criança vai percebendo através de gestos, expressões e palavras carinhosas a intenção dos pais de acolhê-lo e ele reage em retribuição ao que recebe.

A criança vai sendo estimulada pelos pais e pessoas que com ela convivem e aprende então a andar, a alimentar-se sozinha, a vestir-se e a cada dia vai ficando mais independente. Neste contexto, vai aprendendo a controlar suas emoções e sentimentos.

A emoção também é muito importante no desenvolvimento cognitivo e a falta de um vínculo afetivo pode acarretar distúrbios emocionais que prejudicarão o convívio familiar e social do indivíduo e interferir no seu desenvolvimento. "A emoção é o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos. É fundamental observar o gesto, a mímica, o olhar, a expressão facial, pois são característicos da atividade emocional" (Wallon, 1968 apud AKIYAMA; SILVA, 2010, p. 60).

Tiba nos esclarece que "as reações dos pais ensinam a criança a distinguir o sim do não" (TIBA, 2002, p. 122). É importante deixar bem claro aos filhos a diferença entre a afirmativa e a negativa. "O sim e o não estabelecem limites para a criança, que aprende o que pode e o que não pode fazer. Nunca poder é ruim, mas poder sempre também não é bom. O sim só faz sentido se existe o não" (TIBA, 2002, p. 123).

Entendemos que a família é a base de toda estrutura afetiva. Nela a criança encontra um espaço natural para o seu desenvolvimento. As crianças necessitam ser educadas e é justamente na família que se encontra o espaço para ter cultivado os valores humanos, bem como a afetividade. É ela, a família, que primeiramente apresenta o mundo do conhecimento à criança.

NA FASE DA ESCOLARIZAÇÃO

É no ambiente familiar, desde cedo, que a criança aprende a resolver conflitos, expressar seus sentimentos, a controlar as emoções e lidar com as adversidades. Neste ambiente que o indivíduo inicia seu desenvolvimento cultural e começa a construir saberes.

Argumentamos ainda que a personalidade da criança é construída com a família, o ambiente em que vive, a escola, os professores, os amigos e outras comunidades com as quais convive e interage. É justamente esse conjunto que proporciona as experiências fundamentais para a construção da personalidade do ser humano. Wallon descreve que " é inevitável que as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço tenham sobre sua evolução mental uma ação determinante" (JUNQUEIRA, 2010, p. 71).

Os anseios e as expectativas familiares são fundamentais na formação da criança. Ela precisa ser admirada, elogiada, motivada, incentivada e amada, para sentir prazer no ato da aprendizagem, pois quando isso não acontece, sente-se desestimulada, não tem satisfação em aprender.

Na comunidade familiar a aprendizagem ocorre de maneira mais livre, significativa e de forma espontânea, ao contrário do ambiente escolar, onde o aprendizado se dá de maneira mais objetiva.

Percebemos que o acompanhamento da vida escolar do aluno pelos pais é muito importante para que ele se sinta seguro e motivado. Escola e família devem caminhar juntas, interadas, em parceria. Isso faz com que a criança tenha um desenvolvimento cognitivo maior e uma estruturação cultural e emocional mais adequado. Portanto, família e escola devem ser parceiras, aliadas para um aprendizado de qualidade.

Içami Tiba (TIBA, 2002, p. 185), psiquiatra e educador, afirma que " quando a criança sabe que poderá contar tudo aos pais, sente-se mais forte e participativa. Depois, eles não devem deixar de ouvir o que ela quer contar, é a maneira de estar presente mesmo estando ausente".

A forma como os pais lidam com a criança vai regular sua capacidade de sentir o ódio, o amor, a ansiedade, a culpa ou o bem-estar. Augusto Cury, psiquiatra e escritor brasileiro, assegura que "por trás de cada aluno arredio, de cada jovem agressivo, há uma criança que precisa de afeto" (Cury, 2003, p. 97).

Os pais que investem o seu afeto nos filhos, criam uma ponte entre o psiquismo da criança e o meio psíquico que a rodeia, e nesse processo nasce uma autoestima positiva que vai salientar a busca do prazer em ouvir e pensar. Um bom relacionamento entre pais e filhos é de suma importância para desenvolvimento afetivo e emocional do ser.

A AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

Na atualidade, as mulheres conquistaram seu espaço no mercado de trabalho, conquistando também novos espaços na sociedade. As relações sociais também se alteraram com a saída da mulher/ mãe para o mundo do trabalho.

Os filhos estão sendo apresentados ao ambiente escolar muito mais cedo e com grande despreparo dos familiares que se sentem culpados por não poderem estar mais tempo com eles.

É grande o número de crianças que ainda na fase da amamentação, ou antes

de completarem o primeiro ano de vida, são matriculados em creches ou escolas e permanecem nela a maior parte do dia. Outros, ficam aos cuidados de terceiros que nem sempre estão devidamente preparados para essa função.

A busca da melhoria econômica nas famílias, afasta os pais de seus lares, vivendo cercados de preocupações e problemas diversos, como o trânsito, a violência, o fantasma do desemprego, a insegurança. Com isso, percebemos que os pais já não conseguem mais dar aos seus filhos a atenção necessária para um tranquilo desenvolvimento afetivo, moral e intelectual de que necessitam e tem por direito.

Hoje, a escola e por consequência, o professor, acumulam mais funções. Já não cabe ao professor apenas transmitir conhecimentos e conteúdos. Essa falta de atenção que muitas crianças têm vivenciado na família, reflete na sua aprendizagem e em seu relacionamento interpessoal.

O processo de socialização da criança é concretamente determinado pela sua condição histórico e social. Além disso, enquanto sujeito da história a criança tem a possibilidade de recriar seu processo de socialização e através dele interferir na realidade social (MIRANDA, 1994, p.131).

Percebemos que muitas crianças não têm clareza entre as funções da família e as da escola. Costuma ser um equívoco dos pais que transferem seu papel de primeiro educador para a escola, como se esta pudesse suprir o papel da família. Alguns pais insistem em cobrar da escola o mau comportamento dos filhos em casa. "Até parece que quem educa é a escola e cabe ao pai e à mãe uma posição recreativa. Essa idéia não pode prevalecer" (TIBA, 2002, p. 180).

Quando a criança inicia sua vida escolar, começa a conviver com pessoas diferentes de si mesma. As reações são diferentes em cada indivíduo: alguns adaptam-se com facilidade, outros encontram maior dificuldade e há ainda os que se mostram agressivos.

A escola necessita proporcionar um clima de afeto, simpatia, aconchego, compreensão e respeito mútuo. Precisa ser um lugar adequado para que todos compartilhem suas opiniões e experiências, envolvendo a todos os alunos. Esta relação afetiva constitui grande incentivo para o desenvolvimento de suas potencialidades.

As aprendizagens construídas na escola, frequentemente, são as mais marcantes e relevantes para a vida das pessoas.

Acreditamos que afetividade e aprendizagem caminham juntas, interligadas, se completam mutuamente. Segundo Sousa, Piaget afirmou que "a afetividade está indissocialmente ligada à inteligência e se manifesta nas ações e condutas dos indivíduos" (apud SOUSA, 2002, p. 32).

Percebemos que o aluno tem necessidade de se sentir aceito e acolhido no ambiente escolar e o afeto do professor é primordial para que elepossa interagir com a escola. A emoção é o primeiro e o mais forte vínculo entre os indivíduos.

Montessori informa que:

Um educador mal preparado para observar a alma infantil e o dinamismo das nuances do seu desenvolvimento cognitivo pode calcar a sua natural necessidade para o aprendizado escolar e, conseqüente de expressar-se. É necessário manter a prodigiosa aptidão da criança que, enquanto vive plenamente, aprende (MONTESSORI, apud CUNHA, 2008, p. 59).

Para que haja aprendizagem, é fundamental que escola/ professor/aluno tenham um relacionamento prazeroso, que haja afetividade permeando essa relação.

[...] a sala de aula é o lugar em que há uma reunião de seres pensantes que compartilham ideias, trocam experiências, contam histórias, enfrentam desafios, rompem com o velho, buscam o novo, enfim, há pessoas que trazem e carregam consigo saberes cotidianos que foram internalizados durante sua trajetória de vida, saberes esses que precisam ser rompidos para dar lugar a novos saberes (VASCONCELLOS, 1993, p. 35).

Augusto Cury, enfatiza que "cada hábito praticado pelos educadores poderá contribuir para desenvolver características fundamentais da personalidade dos jovens" (CURY, 2003, p. 16).

A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

O professor exerce papel de grande destaque no desenvolvimento afetivo dos alunos, pois encontra-se presente em todo o processo de ensino-aprendizagem, em todos momentos da escolarização. A aprendizagem depende em grande parte das relações afetivas estabelecidas entre professores e alunos.

Cada aluno é um indivíduo diferente, com experiências distintas, inserido num mesmo ambiente de aprendizagem, tendo os mesmos conteúdos e no mesmo espaço de tempo. Cada um deles desenvolve-se do seu jeito e no seu tempo.

Cabe ao professor colaborar para que estas diferenças no tempo de aprendizado de cada aluno não sejam comparadas e/ou evidenciadas. É sempre importante lembrar que o aluno tem direito de acesso e permanência na escola com ensino e tratamento condizente conforme sua individualidade com seus limites respeitados (ECA, art. IV, cap. 53).

Alarcão elucida que os profissionais da educação precisam "compreender o mundo, os outros e a si mesmo, bem como as interações entre estes vários componentes, sendo capaz ele de intervir, estabelecendo o alicerce para a vivência e a cidadania" (ALARCÃO, 2011, p. 23). Faz-se imprescindível a observação cautelosa de cada gesto, olhar, comportamento, expressão de cada um dos alunos, a fim de perceber se todos os alunos conseguiram acompanhar o seu raciocínio, a explicação dada. Deve -se estimulá-los a expressarem sua opinião, comentarem o assunto em pauta, discutirem o que foi abordado, a fim de corrigir eventuais dúvidas e auxiliando--o a sanar suas dificuldades.

Bons professores possuem metodologia, professores fascinantes possuem sensibilidade. Este hábito dos professores fascinantes contribui para desenvolver: autoestima, estabilidade, tranquilidade, capacidade de contemplação do belo, de perdoar, de fazer amigos, de socializar (CURY, 2003, p. 64).

A atenção do professor é essencial para o sucesso da aprendizagem, para elevar a autoestima e para a valorização do aluno. Dar credibilidade às suas opiniões, respeitar seus limites, valorizar sugestões e opiniões, encorajá-lo a tentar novamente, sem medo de errar, evidenciar que o erro faz parte da aprendizagem, são ações bem-sucedidas para um profissional disposto a colaborar com o desenvolvimento do educando.

Conforme evidencia Rossini, o ato de aprender necessita ser prazeroso: as crianças devem ter oportunidade de desenvolver sua afetividade. É preciso dar-lhescondições para que seu emocional floresça, se expanda, ganhe espaço. A falta de afetividade leva à rejeição aos livros, à carência de motivação para a aprendizagem, à ausência da vontade de crescer (ROSSINI, 2001, p. 15-16).

Mesmo que não goste muito da disciplina, ou não tenha a mesma facilidade em determinada matéria, a criança aprende mais quando gosta do seu professor. O educador deve ser alguém a quem a criança queira se espelhar, deve ser exemplo positivo para ela.

O professor deve ver cada aluno como um ser único e não apenas mais um aluno. Deve ter consciência que cada aluno aprende em seu ritmo próprio e respeitar o ritmo de cada um, auxiliando-o sempre.

As expectativas que o professor tem para com seu aluno poderão contribuir para que o seu desempenho seja mais ou menos eficiente. Os que tem suas características valorizadas pelo professor, tendem a acentuá-las cada vez mais, enquanto os que se sentem discriminados tendem a se afastar da situação e acabam por ver as expectativas negativas do professor confirmadas.

O aprender se torna mais interessante quando o aluno se sente competente, importante, interado com a turma e com motivação em sala de aula.

Para que haja maior envolvimento do aluno com a aprendizagem, é importante que haja uma relação empática, onde o professor procure compreender os sentimentos, ansiedades e problemas de seus alunos.

ABREU & MASETTO (1990, p. 115), afirmam que "é o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos".

Segundo Paulo Freire, educador e filósofo brasileiro:

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1996, p. 96).

Freire comenta sobre os diferentes tipos de professores:

o professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor malamado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca" (FREIRE, 1996, p. 73).

MARTINELLI (2006, p. 78-80), afirma que o que se observa com mais frequência é o fato de que o aluno admirado ou valorizado pelo professor tem suas características valorizadas, cada vez mais acentuadas e, consequentemente, demonstra-as com mais frequência, o que o torna cada vez mais valorizado, enquanto o aluno rejeitado ou discriminado passa a se afastar do professor e, consequentemente, se identifica cada vez menos com aquela situação que o discrimina e rejeita.

Cury ilustra de maneira singular que:

Estamos informando e não formando. Não estamos educando a emoção nem estimulando o desenvolvimento das funções mais importantes da inteligência, tais como contemplar o belo, pensar antes de reagir, expor e não impor as ideias, gerenciar os pensamentos, ter espírito empreendedor. Estamos informando os jovens, e não formando sua personalidade (CURY, 2003, p. 15).

LIBÂNEO (1994, pg. 18) afirma que "uma das tarefas da escola é a de formar um cidadão-trabalhador, capaz de interferir criticamente na realidade para transformá-la". O professor deve buscar educar para as

mudanças, para a autonomia, trabalhando o lado positivo dos alunos, visando a formação de um cidadão consciente de seus deveres e de suas responsabilidades sociais. Deve ser uma ponte entre o seu conhecimento e o conhecimento de seus alunos.

CONCLUSÃO

Este presente trabalho é resultado de análise criteriosa sobre o estudo de diversos teóricos, pedagogos e profissionais relacionados à área educacional e que deram sua imensa contribuição a nós educadores. Trabalho este, que foi ao mesmo tempo prazeroso e produtivo. Falar de afetividade remete à recordações das diferentes fases escolares que percorremos e também da longa jornada em salas de aula como profissionais da educação.

Relacionar a afetividade ao sucesso na alfabetização e interligá-la aos demais anos escolares, foi muito produtivo para mim.

Espero ter podido com estas páginas de intensa dedicação, acrescentar algo à sociedade, contribuindo de alguma maneira para a educação.

Enquanto lia, pesquisava, refletia nestes estudos, aprendi muito, mas ainda percebo que há tanto ainda a desenvolver. No que se refere à indisciplina escolar, há muito a se explorar para auxiliar a atuação dos educadores frente ao quadro atual de descaso dos alunos. Muito mais precisaremos refletir sobre isso e buscar soluções para não vermos mais as manchetes estampadas com acontecimentos desastrosos entre professores e alunos, alunos desacatando professores e agredindo colegas.

Conclui-se que a relação entre professor e aluno depende, na maioria das vezes, do clima estabelecido entre eles, da relação empática formada por eles, da capacidade de ouvir, da reflexão entre os alunos e da criação das pontes entre o conhecimento de todos.

Onde existe diálogo e disposição para entendimento, há grande chance de sucesso. A afetividade seria a ponte de ligação entre todos. Pais e professores precisam dialogar mais, construir uma parceria para juntos, auxiliarem a resolver possíveis conflitos e evitar que ocorram. Professores precisam conhecer mais seus alunos e o meio em que vivem, saber mais sobre eles, suas expectativas, frustrações e ansiedades.

Como pudemos perceber, há muito a desenvolver nesta área tão rica de emoções, afetos e sentimentos que é a aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Maria C. & MASETTO, M. T. O professor universitário em aula. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

AKIYAMA, Eunice de Melo; SILVA, Jayme Ayres da Afetividade na Educação Infantil.

Caderno Multidisciplinar de Pós-Graduação da UCP, Pitanga, mar 2010.

ALARCÃO, Isabel. Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.

ARANTES, V. A. Afetividade na escola : alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Atlas, 2003.

CARNEIRO e SILVA, Jamile B. ; SCHNEIDER, Ernani J. Aspectos Sócio-Afetivos do Processo de Ensino e Aprendizagem. Blumenau, jul.dez/2007, vol.3 n. 11.

CUNHA, Antonio Eugênio. Afeto e Aprendizagem, Relação de Amorosidade e Saber na Prática Pedagógica. Rio de Janeiro: Walk, 2008.

CURY, A.J. Pais Brilhantes, professores fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário de língua portuguesa sec.XXI. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999 .

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Isabel . Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petropolis: Vozes, 2003.

JUNQUEIRA, Patricia. Henry Wallon – Hélène Gratiot-Alfandéry. Recife: Editora Massangana, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINELLI, S. Afetividade e Dificuldades de Aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica. São Paulo: Vetor, 2006.

MENDONÇA, Mônica Renata Dantas; SANTOS, Simone Silveira dos . A Influência da Afetividade na Construção do Conhecimento, Jales, 2011.

MIRANDA, G. M. O processo de Socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, Silva. Social o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OLIVEIRA, G. A Transmissão dos Sinais Emocionais Pelas Crianças. In: SISTO, F.; MARTINELLI, S. Afetividade e Dificuldades de Aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica. São Paulo: Vetor, 2006.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. Aprender tem que ser gostoso. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SOUZA, Maria Thereza C. Coelho de. Cultura, Cognição e Afetividade: Interrelações em diferentes perspectivas. A interação social e os objetos "afetivos" na perspectiva piagetiana de construção do conhecimento. São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo, 2002.

TIBA, Içami. Adolescentes: Quem Ama, Educa! São Paulo: Gente, 2002.

_____. Disciplina, Limite na Medida Certa. São Paulo: Gente, 1996,

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Construção do conhecimento em sala de aula. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1993.

WALLON, Henri. A Evolução Psicológica da Criança. São Paulo : Martins Fontes, 2007.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8069 de 13 jul. 1990. Capítulo IV, art. 53.

FERREIRO, Emilia. A potência das diferenças. jul. 2013. Disponível em:

<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/195/a-potencia-das-diferenca-sa-favor-do-trabalhocolaborativo-entre--as-292016-1.asp >. Acesso em 03 jan. 2024.

PELLEGRINI, Luis. Vida no ventre materno – mãe estressada, filho ansioso, set.2011. Disponível em: <http://www.jornalista292.com.br/noticia_imprime.php?id=10483>. Acesso em 25 out.2023.

RICO, Ana Maria Morateli da Silva. A origem do vínculo mãe-bebê, 2013. Disponível em: <http://guiadobebe.uol.com.br/a-origem-do-vinculo-mae-bebe/>.Acesso em 28 out.2023.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA NO PROCESSO EDUCACIONAL

TÁTILA LÚCIA PAVANELLI DE SANTANA PEREIRA

RESUMO:

A educação pode ser entendida como uma prática social humanizadora e intencional, cuja finalidade é transmitir a cultura construída pela humanidade. O homem não nasce humanizado, mas pressupõe-se que se torna humano por seu pertencimento ao mundo histórico-social e pela incorporação desse mundo em si mesmo. Segundo os estudiosos, a História da Educação sofreu com as transformações econômicas, sociais e políticas de acordo com a época e a civilização em que se encontrava. Tais transformações influenciaram também o cenário educacional brasileiro. Porém, séculos mais tarde, observa-se um mundo em constante transformação e o advento de novos valores, em disputa com a tradição, influenciaram de forma marcante tanto os modelos de educação, quanto as reflexões pedagógicas. Entre os séculos XVI e XVII, ocorreu o Renascimento e a Reforma Religiosa. Nesse período houve o crescimento do número de colégios por conta do interesse das pessoas pela educação. A Psicologia da Aprendizagem, portanto, caracteriza-se como um estudo complexo do processo pelo qual as formas de pensar e os conhecimentos existentes numa sociedade são apropriados pela criança. Para que os educadores possam entender como funciona esse processo é necessário reconhecer a natureza social da aprendizagem. Desta forma, o presente artigo tem como objetivo geral, tem-se a discussão sobre a História da Educação a fim de compreender o processo ao longo do tempo; e como objetivos específicos, discutir sobre essas teorias no campo da Psicologia da Educação. A metodologia utilizada foi a qualitativa a partir de pesquisa bibliográfica a respeito do tema. Os resultados encontrados demonstraram que além das diferentes mudanças na concepção de educação ao longo dos tempos, a Psicologia da Educação contribui em muito para a compreensão de como ocorre a aprendizagem junto aos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação; Psicopedagogia; Educação Básica.

ABSTRACT:

Education can be understood as a humanizing and intentional social practice, whose purpose is to transmit the culture built by humanity. Man is not born humanized, but it is assumed that he becomes human by belonging to the historical-social world and by incorporating this world into himself. According to scholars, the History of Education underwent economic, social and political transformations according to the time and civilization in which it was found. Such transformations also influenced the Brazilian educational scene. However, centuries later, there is a world in constant transformation and the advent of new values, in dispute with tradition, markedly influenced both the models of education and the pedagogical reflections. Between the 16th and 17th centuries, the Renaissance and Religious Reformation took place. During this period there was an increase in the number of schools due to people's interest in education. The Psychology of Learning, therefore, is characterized as a complex study of the process by which the ways of thinking and existing knowledge in a society are appropriated by the child. In order for educators to understand how this process works, it is necessary to recognize the social nature of learning. In this way, the present article has as its general objective, there is a discussion about the History of Education in order to understand the process over time; and as specific objectives, to discuss these theories in the field of Educational Psychology. The methodology used was qualitative based on bibliographical research on the subject. The results found showed that in addition to the different changes in the conception of education over time, Educational Psychology contributes greatly to the understanding of how learning occurs with students.

KEY-WORDS: History of Education; Psychopedagogy; Basic education.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo discutir a História da Educação, bem como a teoria da Psicologia da Aprendizagem no contexto educacional. Utilizando como exemplo, as concepções de Herbart sobre a infância, a escola ideal seria aquela que não retrata só uma extensão da casa da criança, mas que oferece uma atmosfera de segurança e afeto.

Nesta concepção, a criança se desenvolve de dentro para fora, o contrário do que ocorria na escola tradicional. O professor deveria respeitar os estágios de desenvolvimento da criança de forma a orientá-la. Ou seja, dar atenção à sua evolução, suas aptidões e necessidades, de acordo com a faixa etária em que se encontra, e ensinar a ler e imitar a natureza, como metodologia pedagógica.

Porém, como problemática, nem sempre isso é possível de se observar. Muitos documentos norteiam a Educação e muitas vezes o professor fica preso a essas orientações fazendo com que o processo educacional não caminhe a contento.

Assim, como justificativa tem-se a importância de pesquisas na área educacional a fim de contribuir com as propostas educacionais, ao mesmo tempo que podem ajudar a nortear as práticas dos professores não só na Educação Infantil, mas, ao longo de toda a Educação Básica.

Como objetivo geral, tem-se a discussão sobre a História da Educação a fim de compreender o processo ao longo do tempo; e como objetivos específicos, discutir sobre essas teorias no campo da Psicologia da Educação.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 UM POUCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

No século XVII, Comenius, bispo protestante da Igreja Morávia, cientista, escritor e pedagogo, considerado o fundador da didática moderna, desenvolveu ideologias avançadas sobre a área da Educação, partindo do pressuposto das experiências sensoriais (GADOTTI, 1995).

Ainda segundo o autor, Rosseau, filósofo, teórico político e escritor, considerado um dos principais filósofos do Iluminismo e um dos precursores do Romantismo, desenvolveu suas teorias baseadas no interesse das crianças e no mundo que as cerca.

Para a época, ambas as ideias estavam vinculadas a metodologia tradicional, aquela em que o professor era o detentor do conhecimento, e que com o desenvolvimento da Educação passou a não ser mais eficaz para atender as novas necessidades da sociedade. Conforme a sociedade se desenvolveu ao longo do tempo, novas teorias e formas de aprendizagem e educação se mostraram necessárias, contribuindo para o surgimento de novos sistemas de ensino:

O iluminismo educacional representou o fundamento da pedagogia burguesa, que até hoje insiste, predominantemente na transmissão de conteúdos e na formação social individualista. A burguesia percebeu a necessidade de oferecer instrução mínima, para a massa trabalhadora. Por isso, a educação se dirigiu para a formação do cidadão disciplinado. O surgimento dos sistemas nacionais de educação, no século XIX, é o resultado e a expressão que a burguesia, como classe ascendente, emprestou a educação (GADOTTI, 1995, p.90).

Henrique Pestalozzi (1746-1827), afirmava que a função principal de ensinar é fazer com que as crianças desenvolvam habilidades naturais e inatas. Herbart, filósofo alemão, foi o primeiro a caracterizar a pedagogia como uma ciência, de forma organizada e sistemática, com objetivos claros e bem definida. A estrutura teórica construída por Herbart está baseada no funcionamento da mente, o que a tornou pioneira: além do caráter científico, ele adotou a psicologia aplicada como eixo principal da educação (ARANHA, 1996).

O pensamento de Herbart permanece até hoje, pois, o pensamento pedagógico encontra-se fortemente vinculado às teorias de aprendizagem e à psicologia do desenvolvimento, o que nos remete a Jean Piaget.

Suas contribuições para a psicologia e a pedagogia continuam valendo até hoje, mas seu pensamento e sua prática se tornaram ultrapassadas, pelo movimento da escola ativa. John Dewey (1859-1952), principal representante, fez inúmeras críticas às concepções de Herbart (HILGENHEGER, 1993).

Com a Escola Nova, a educação recebeu uma série de intervenções que até então não existiam na Escola Tradicional. No Brasil, a escola da década de 1960 apresentava conteúdos que na maioria das vezes não faziam sentido para os estudantes. Isso porque boa parte dos conteúdos desenvolvidos era relacionada à produção, ao mercado de trabalho, decorrentes da Revolução Industrial.

A Escola Nova favoreceu o desenvolvimento da autonomia e da criticidade dos educandos, coisa que não acontecia até então. A atuação do professor e do estudante, é indispensável para o bom andamento da aprendizagem e de todo o processo envolvido nela. Dentro desse mesmo movimento surgiu uma nova concepção de educação: a Pedagogia de Projetos. Vários são os representantes desse novo movimento como Montessori, Decroly, Ferrière, entre outros (ARANHA, 1996).

Em outras palavras, é aprender através das experiências. O estudante desenvolvendo o projeto planeja suas ações, coleta informações, e finalmente, compreende suas causas e consequências, desenvolvendo a criticidade e a autonomia.

Saviani, filósofo e pedagogo brasileiro, defende no âmbito das políticas educacionais e nas escolas, que os educadores se encontram frente a duas posições antiéticas, a Pedagogia Nova x Pedagogia Tradicional. Ele defende uma educação histórico-crítica, também conhecida como crítico-social dos conteúdos que tem por objetivo principal a relação entre a transmissão de conhecimentos significativos que contribuam para a inclusão social do estudante.

Já Libâneo (1990), defende a Pedagogia Crítico-social, onde a educação tem por desafio propiciar aos estudantes o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades. Nessa concepção de educação, o estudante tem a responsabilidade de assumir sua posição de agente ativo para a transformação social.

Assim, segue-se os interesses da so-

ciedade, atribuindo à instrução o papel de propiciar aos estudantes, o domínio dos conteúdos a fim de desenvolver o raciocínio lógico e científico, tornando-o um cidadão crítico perante toda a sociedade.

Por isso, atualmente, as concepções de educação são variadas, sendo necessário escolher a que se encontra mais de acordo com a realidade da escola e da comunidade na qual está inserida.

2.2 PSICOPEDAGOGIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

A relação entre a Psicologia e a Educação existe desde os tempos do Brasil colônia, aqui no Brasil, quando se começou a relacionar educação, pedagogia e aspectos psicológicos (NASCIMENTO, 2003).

A aprendizagem pode ser definida como a aquisição de novos conhecimentos através de experiências vivenciadas e determinadas por fatores internos e externos que modificam o comportamento humano e que dependem de condições relacionadas ao físico, ao mental, ao sensorial, aos sentimentos e as relações sociais.

A aprendizagem é um dos temas principais pesquisados pela Psicologia da Educação, já que o comportamento e o conhecimento humano são aprendidos de acordo com as relações estabelecidas. Autores como Wallon, Piaget e Vygotsky Skinner discutem diferentes teorias da aprendizagem.

Pensar em aprendizagem, envolve a forma como a criança aprende os conhecimentos da experiência humana, ou seja, aquilo que seu grupo conhece e o mundo que o cerca. Desde pequenas, as crianças aprendem interagindo com outras pessoas. É a partir dessas interações que ela vai ampliando seus conhecimentos, seu repertório cultural e se apropriando dos conhecimentos de mundo, atribuindo significado para aquilo que vivem (NASCIMENTO, 2003).

A Psicologia da Aprendizagem teve um considerável crescimento no Brasil, a partir da década de 1960, a partir das ideias de Jean Piaget, Vygotsky e Henri Wallon (COSMO, 2006).

Caracterizada por um estudo complexo no qual se conhece como os conhecimentos são adquiridos pela criança, espera-se que o professor compreenda como funciona esse processo reconhecendo a natureza social da aprendizagem.

Além disso, estuda o lado psicológico do homem, observando como ocorre a evolução da capacidade intelectual, motora, afetiva e social. Quando estudada em conjunto com a Psicologia do Desenvolvimento, ela detecta as atividades psíquicas do ser humano, produtos da interação cultural, ontológica e genética:

> [...] a história da Psicologia da Educação confunde-se, sobretudo nas suas origens, com a história da psicologia científica e com a evolução do pensamento educativo. Até o final do século XIX, aproximadamente, as relações entre psicologia e educação estiveram totalmente mediadas pela filosofia. Por um lado, a psicologia é o componente essencial das visões mais ou menos globais do mundo que a filosofia proporciona; por outro lado, as propostas educativas normalmente embasam o seu fundamento nos princípios básicos dos grandes sistemas filosóficos. Assim, se não se pode falar de nenhuma maneira da psicologia da educação durante este período, pode-se averiguar, porém, as influências que as explicações psicológicas de natureza filosófica exerceram no pensamento educativo (COOL SALVADOR, 1999, p. 19).

A Educação do século XIX trouxe a necessidade de se relacionar psicologia e educação. Foi com Herbart que a Psicologia foi introduzida na Pedagogia. Enquanto educador e estudioso desenvolveu sua teoria psicológica a partir de suas experiências como professor, por isso, sua teoria não é meramente um estudo dos processos mentais, mas, prioritariamente educacionais. Para se compreender a Pedagogia de Herbart, é necessário entender a sua Psicologia (NASCIMENTO, 2003).

Herbart, influenciado por Kant, cuja filosofia reúne percepções e ideias, trouxe explicações sobre a atividade mental privilegiando a ação intelectual do ser humano em contato com a realidade, observando assim, a maneira como o pensamento do indivíduo se organiza através das percepções sensíveis.

Herbart procurou compreender a atividade mental dos indivíduos perante a realidade que os cerca, ultrapassando o modelo clássico das faculdades mentais, entendendo o conhecimento humano como resultado de um processo mental dinâmico, baseado em um fluxo de ideias constante, juntamente com a vontade própria do indivíduo. Conhecimento e vontade caminham lado a lado, preocupando-se com a formação do caráter das crianças.

Herbart considerava a mente como um sistema dinâmico de ideias, dividido entre consciência e inconsciência influenciado pela vontade. Vontade e consciência bem instruídas seriam fatores importantes em sua teoria pedagógica (ARANHA, 1996).

Assim:

> Antes de Herbart, ocupava-se, primeiro, das questões de educação e de instrução separadamente. Somente num segundo momento surgiu a preocupação em saber como a instrução poderia apoiar-se na educação e vice-versa. Em sua teoria pedagógica, ao contrário, Herbart ousa subordinar a noção

de instrução à de educação (HILGENHEGER, 1993, p. 2).

Essa interação entre ideias antigas e novas, quando divergentes da moral, podem se tornar conflitantes, gerando prejuízos para o indivíduo, resultando em sentimentos ou desejos inaceitáveis. É nesse momento de conflito, que o professor deve interferir, pois no processo de ensino e aprendizagem, ele poderá orientar sobre os conflitos expressos visando o desenvolvimento de um caráter moral saudável.

Assim, uma das funções da educação seria agir sobre a vontade do indivíduo, orientando o fluxo de ideias em seu conteúdo moral e, no caso dos conteúdos, promover uma sequência de ensino relacionando assuntos anteriores com assuntos novos, trazendo aplicações práticas.

A proposta metodológica de ensino de Herbart de certo modo já idealizava uma espécie de compreensão de como se dá a aprendizagem, através de uma via psicológica importante: o significado do objeto percebido. Para isso, o professor deveria instruir a mente de seu estudante de forma sequencial, comparativa e científica. A aprendizagem, neste caso, tem uma compreensão de conotação associacionista, partindo de uma visão de sistematização mental da experiência, em que a experiência anterior se alia à experiência nova através do ensino (NASCIMENTO, 2003).

Nas concepções de Herbart o mecanismo cognitivo não é igual às respostas associadas a estímulos, mas consiste em: assimilação (por exemplo, quando a criança desenvolve o sentido do tato, biologicamente falando), onde toda ligação nova se relaciona em um esquema ou em uma estrutura anterior já existente, o que remete as discussões da Psicologia.

A atividade organizadora do sujeito deve ser tão importante quanto às ligações inerentes aos estímulos exteriores, pois a sensibilidade vai sendo construída através de estímulos à medida que são assimiláveis às estruturas já construídas, que se modificarão e enriquecerão em função dessas novas assimilações (PIAGET, 1994).

Nessa conceituação identificam-se afinidades com os pressupostos psicológicos de Herbart e suas contribuições à pedagogia:

A educação deve servir ao cultivo dos valores que a Nação, como espírito universal, detém; a educação deve, antes, subordinar-se à Razão do Estado; a educação é a alma da cultura, cujo fim é a formação humana dentro dos mais altos padrões éticos da Nação, de modo que os indivíduos a ela se submetam e por ela se sacrifiquem, E o processo da formação humana se dá pela via intelectual, isto é, pela instrução educativa (LIBÂNEO, 1990, p.62).

A experiência empírica, as sensações, o ceticismo inferior e superior, são fundamentais para o pensamento de Herbart:

O ensino tece um fio longo, fino e suave (que o toque da sineta parte e, de novo, emenda), fio esse que, em que cada momento, prende o próprio movimento intelectual do aluno e que, na medida em que se desenrola, segundo a sua medida no tempo, confunde a velocidade daquele, não seguindo os seus saltos, nem dando tempo ao se repouso. Como é diferente a intuição! Ela apresenta de uma só vez uma superfície ampla e vasta. O olhar, recomposto do primeiro momento de surpresa, divide, liga, move-se de um lugar para outro, para, repousa, eleva-se de novo – junta-se o tacto e os outros sentidos, concentram-se os pensamentos, começam as experiências, de que resultam novas formas e de que despertam novos pensamentos – por todo o lado existe uma vivacidade livre e plena, em todo o lado gozo da abundância apresentada! Como pode o ensino alcançar esta abundância e este modo sem exigências e sem constrangimentos! (HERBART, 2010, p. 76–77).

Para Vygotsky:

O estudo do pensamento e da linguagem é uma das áreas da psicologia em que é particularmente importante ter-se uma clara compreensão das relações interfuncionais. Enquanto não compreendermos a inter-relação de pensamento e palavra, não poderemos responder, e nem mesmo colocar corretamente, qualquer uma das questões mais específicas desta área. Por estranho que pareça, a psicologia nunca investigou essa relação de maneira sistemática e detalhada. As relações interfuncionais em geral não receberam, até agora, a atenção que merecem. Os métodos de análise atomísticos e funcionais, predominantes na última década, trataram os processos psíquicos isoladamente (VYGOTSKY, 1998, p.1).

Para Vasconcellos (1995), a Psicologia ligada à Educação, as subáreas do conhecimento que mais se destacam são as de ensino, aprendizagem e desenvolvimento. O conhecimento proveniente dessas áreas tenta explicar os processos psicológicos presentes nas práticas cotidianas do professor.

Em resumo, para Herbart o funcionamento da mente funcionava da seguinte forma: para se formar ideias é necessário misturar experiências e sensações; as ideias similares podem coexistir ou se misturar; já as antagônicas resistem uma à outra tornando-se conflitantes; uma ideia é favorecida em detrimento de outra; a ideia que se favoreceu permanece na consciência; já a ideia desfavorecida é apagada da consciência, tornando-se uma ideia inconsciente (HILGENHEGER, 1993).

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa, o desenvolvimento da História da Educação, bem como sobre a Psicologia da Aprendizagem, indicou que existem inúmeros teóricos que desenvolveram estudos a respeito das teorias de aprendizagem interacionistas e cognitivistas como Piaget, Wallon e Vygotsky, porém, foi dada ênfase ao filósofo alemão Herbart, uma vez que ele foi pioneiro em desenvolver sua teoria de aprendizagem voltada para a psicologia e a ciência.

Essas ideias continuam até hoje, através das mais variadas correntes teóricas, mas é de suma importância enfatizar o quanto as teorias de aprendizagem se desenvolveram a partir da Psicologia.

Ao se profundar sobre as teorias de aprendizagem é possível melhorar a práxis pedagógica, aperfeiçoando a compreensão acerca de como se dá o processo de ensino e aprendizagem, permitindo uma visão geral do quadro educacional, de modo que possam integrar diferentes abordagens que facilitem o trabalho pedagógico.

O olhar do viés psicológico à aprendizagem é referenciado por diferentes autores, que levam em consideração a forma como esse processo ocorre, respeitando as especificidades de cada educando.

Para isso, a psicologia integrada à pedagogia observa a maturação do físico, das descobertas, dos erros e acertos, e os comportamentos que nos levam a apresentar uma determinada reação que até então não existia diante de uma determinada situação ou conteúdo.

Por isso, tem-se Herbart como destaque, pois, o filósofo via a educação como uma ciência. Ele trouxe para a pedagogia o caráter da objetividade de análise, o rigor, a psicometria e a sistematização do método. A ação pedagógica é orientada por três pilares principais: o governo, a instrução e a disciplina.

De acordo com suas ideias e de pesquisadores sucessores a ele, percebe-se uma interdependência entre psicologia e educação, sobretudo na área pedagógica, a partir da articulação entre teoria e prática. Pode-se afirmar que o processo pelo qual a psicologia conquistou sua autonomia como área de saber e a sua integração a área da educação dentro da pedagogia nas primeiras décadas do século XX estão intimamente relacionados, de tal forma que é possível afirmar que psicologia e educação são, historicamente, no Brasil, mutuamente ligadas uma à outra.

Foi a partir das concepções de Herbart, que se consolidou a articulação entre psicologia e educação, surgindo às bases para a consolidação daquilo que nos Estados Unidos e na Europa já vinham sendo desenvolvidas sob o nome de psicologia educacional.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M.L.A. História da Educação. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

COLL, S.C. (Org). Psicologia da Educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GADOTTI, M. Histórias das ideias pedagógicas. São Paulo: Ática, 1995.

HILGENHEGER, N. Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Tradução de José

Carlos Libâneo. Revue trimestrielle de l'Éducation Comparée, Paris, v. XXIII, n.3-4, 1993. Disponível em: http://professor.ucg.br/SiteDocente/home/disciplina. asp?key=5146&id=3552. Acesso em: 27 ago. 2023.

LIBÂNEO, J.C. Didática. São Paulo: Cortez, 1990.

NASCIMENTO, R.O. Comentários sobre as teorias da mente e a psicologia da educação. APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação Vitória da Conquista Ano I n. 1 p. 41-48, 2003.

PIAGET, J.; INHELDER, B. A psicologia da criança. Tradução de: Octavio Mendes Cajado. 13 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

_____. Concepções de Educação. Disponível em:

http://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/concepcoes-de/32405. Acesso em: 28 ago. 2023.

____. HERBART, O ORGANIZADOR DA PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA.

DISPONÍVEL EM:

https://novaescola.org.br/conteudo/1775/herbart-o-organizador-da-pedagogia-comociencia. Acesso em: 27 ago. 2023.

_____. Pestalozzi, o teórico que incorporou o afeto à sala de aula. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/1941/pestalozzi-o-teorico-que-incorporou-oafeto-a-sala-de-aula. Acesso em: 25 ago. 2023.

O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

TELMA DE FÁTIMA IGLESIAS DOS SANTOS

RESUMO

A importância e análise dos jogos e brincadeiras desenvolvidos na educação infantil para o desenvolvimento da aprendizagem PSICOMOTORA colocam que o brincar é uma forma de contextualizar, construir e ampliar novos conhecimentos, facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento nas fases iniciais da criança nos aspectos físicos, cognitivos, motor, social e afetivo, além de proporcionar prazer. A criança aprende brincando a conhecer e a entender o universo que a cerca, o que a define como um ser social. Inserir o jogo e a brincadeira às práticas pedagógicas é buscar um facilitador no processo de ensino-aprendizagem para a criança.

Palavras-chaves: Aprendizagem. Brincadeiras. Conhecimento. Criança. Educação. Jogos.

INTRODUÇÃO

Jogos, brincadeiras e ludicidade são temas muito abordados em monografias e trabalhos de conclusão de curso, no entanto sendo um tema tão pesquisado, defendido e difundido, pesquisadores e alguns professores defendem a sua prática nos espaços escolares, lamentavelmente apesar de toda à literatura e das pesquisas realizadas que comprovam a relevância do brincar para o desenvolvimento da criança, ao lúdico ainda lhe é delegado, por muitos profissionais ao simples ato de distração, diversão e também lhe é atribuído atitudes como falta de educação, petulância ou desobediência, pensamentos estes expressos de forma inconsequente e intolerante, por meio de frases como estas: “as crianças de hoje não sabem brincar.”; “... as crianças só estão brincando.” ou “os alunos de tal professor estão sempre brincando.” Este descaso ocasiona danos à estruturação do desenvolvimento da criança e muitas vezes bloqueios emocionais e até físicos.

Com base nesta problemática, pesquisas e reflexões esta pesquisa visa alcançar a todos os profissionais, mas principalmente aqueles que ignoram a importância do lúdico para o desenvolvimento infantil. Esta pesquisa tem como objetivo principal oferecer aos professores uma ferramenta de reflexão sobre a metodologia aplicada na educação infantil no que concerne a jogos e brincadeiras. Utilizando como base de sustentação pesquisas e constatações de diferentes teóricos. Esta pesquisa e análise visa mostrar que os jogos e brincadeiras são importantes para o desenvolvimento global da criança, e que este desenvolvimento não se dá apenas com os denominados jogos educativos, mas também de brincadeiras livres, espontâneas, aquelas trazidas pelas crianças para o universo escolar, que se trabalhadas pelo professor de maneira participativa e mediadora lhe possibilitará introduzir novos conceitos e informações, assim como também a compreensão e entendimento do que foi aprendido pelo aluno com a mediação do professor.

Nas palavras de Luzuriaga (2001,pg.2) "..Sem educação não seria possível a aquisição e transmissão da cultura, pois, pela educação é que a cultura sobrevive no espírito humano". Sendo assim, pode-se chegar a conclusão de que as crianças sempre foram educadas, seja para o trabalho, ou para as atividades intelectuais, estas crianças eram preparadas, apesar de não haver registros que confirmem essa educação, pois, as crianças menores eram responsabilidade exclusiva das famílias, recebendo educação apenas de seus familiares.

Luzuriaga (2001) diz que as crianças recebiam uma educação natural, inconsciente, espontânea, adquirida na convivência familiar. Mesmo sendo essencial à vida social e intelectual do homem, a educação foi transmitida de formas diferentes, por povos diferentes. Na idade Antiga a educação de crianças pequenas era essencialmente familiar. Já na antiguidade clássica encontram-se registros da preocupação com uma educação mais elaborada para as crianças pequenas.

Luzuriaga (2001), diz que Platão (427-347 a.C) recomendou que a educação da primeira infância fosse de jogos educativos na família, com o objetivo de preparo para o exercício do futuro da cidadania, e que Aristóteles (384-332a.C) propôs que as crianças dos cinco aos sete anos receberiam em casa educação para a higiene e o endurecimento, e ainda assistiriam a algumas lições.

Carvalho (2003) apud Oliveira (2002) diz que os modos de atendimento não familiar foram se constituindo nas camadas sociais menos favorecidas, desde as sociedades primitivas, por meio das relações de parentesco. No final da Idade Média surgem as "rodas dos expostos" e os "lares substitutos", dirigidos por entidades religiosas e filantrópicas.

O autor acima afirma que em decorrência das transformações sociais, econômicas, políticas e ideológicas, em um contexto de educação como investimento para o desenvolvimento social, a escolaridade obrigatória e a aceitação da criança como pessoa com necessidades especiais, origina a trajetória da constituição do atendimento ás

crianças pequenas.

Carvalho (2003) apud Oliveira (1994) em decorrência da necessidade de atender crianças órfãs, abandonadas ou mesmo os filhos de mães operarias, nos séculos XVII e XVIII em alguns países da Europa foram criadas as primeiras instituições que tinham como objetivo principal a guarda de crianças a partir de dois anos, orientadas na religião e cuidados com a saúde, alimentação e em alguns casos, iniciação em um ofício. Eram conhecidas como as "Escolas de Caridade" ou "Escolas de Damas".

Segundo Luzuriaga (2001), a preocupação com a educação da criança pequena, seja a da família abastada ou a pobre, suscitou as ideias de alguns pensadores vistos como precursores da educação infantil, por elaborarem princípios e propostas para a sua organização. Pestalozzi (1746-1827) defendia para as crianças um ambiente educativo, natural, disciplinado, prático e afetivo, envolvendo cuidado e educação, amor e conhecimentos específicos por parte da professora.

Arce (2002) diz que Froebel foi um dos primeiros pensadores a se preocupar com a educação de crianças pequenas, tornando-se o fundador dos "jardins-deinfância" destinados a crianças menores de seis anos de idade, destinados a crianças menores de seis anos. Já no início do século XX, Decroly (1871-1952) e Maria Montessori (1879-1952) contribuíram para a constituição da especificidade da educação infantil e seu caráter pedagógico.

Segundo UNESCO (2011), em1942, durante a Segunda Guerra Mundial, governos de países europeus reuniram-se no Reino Unido para a Conferência dos Ministros Aliados da Educação (CAME), Em 16 de Novembro de 1945 foi fundada a UNESCO com o objetivo de contribuir para a paz e a segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações. Desde então são realizadas Conferências e Fóruns são discutidas e estabelecidas metas que contribuam para o desenvolvimento social dos países envolvido. “A Conferência Mundial de Educação para Todos (Jontiem/ Tailândia), 183 países, em Brasil assumiram o compromisso de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos; erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à escola na infância". (UNESCO, 1990).

Em 2000 houve o Fórum Mundial da Educação para Todos (Dacar/Senegal) UNESCO (2000) salienta que este encontro teve como objetivo, avaliar os progressos alcançados e estabelecer novas metas. O documento aprovado, "Marco de Ação de Dacar", reafirma os compromissos assumidos em Jontiem (Tailândia-1990) e em outros encontros internacionais, e estabeleceu seis novos objetivos a serem alcançados até 2015.

1. ANÁLISE DOS JOGOS E BRINCADEIRAS

A primeira das metas consiste em expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as mais vulneráveis e em maior desvantagem; a segunda meta, é garantir o acesso à educação primária obrigatória, gratuita e de qualidade até 2015 à todas as crianças especialmente as que estão em circunstâncias difíceis, minorias étnicas e as meninas; a terceira meta, visa assegurar que jovens e adultos tenham suas necessidades de aprendizagem satisfeitas mediante programas apropriados de habilidades para a vida; a quarta meta, visa a melhoria nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, com acesso equitativo à educação básica é continuada a todos os adultos; a quinta meta, visa o fim das desigualdades de gêneros na educação infantil e secundaria até 2005 e alcançar a igualdade até 2015, com foco na garantia plena e igual do acesso das meninas na educação básica e de qualidade; a sexta e última meta, visa melhorar todos os aspectos da qualidade do ensino assegurar a excelência de todos para que resultados reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização, matemática e habilidades essenciais a vida.

Segundo Ribeiro (1986) a educação jesuítica por Manoel de Nóbrega (1549) não chegara a se escolarizar em decorrência do estágio primitivo das populações indígenas. As crianças participavam diretamente das atividades tribais, que eram praticamente suficientes para a formação necessária a fase adulta.

Ribeiro (1986) diz que as práticas de ler e escrever aplicava-se nos colégios para os alunos que fossem introduzidos nessas técnicas indispensáveis ao acompanhamento do curso de humanidades. O comum era que essas práticas se adquirissem dentro das próprias famílias dos senhores de engenho, com os tios letrados.

Segundo Kuhlmann (1998) a história da educação infantil, trata-se de uma reflexão de pesquisa sobre as crianças a partir do prisma histórico em seu processo de interação social e desenvolvimento enquanto indivíduo. A educação tem buscado abranger âmbitos educacionais escolares, não apenas na contextualização político ou sócio econômico, mas reconhecer e elevar como condição de elementos construtivo da história da produção de vida social.

Kuhlmann (1998) afirma que a origem da educação infantil esteve ligada as questões sociais que apontam a assistência à infância pobre e abandonada, que diz respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização e instituições educacionais.

Para Ribeiro (1986), sob a influência

das ideias e práticas europeias, surgiram as primeiras iniciativas de educação infantil no Brasil. No final do século XIX foram criados as creches, com a finalidade de retirar das ruas as crianças abandonadas, combaterem a desnutrição e a mortalidade infantil e formar hábitos higiênicos e morais, tinham um forte caráter assistencialista.

Segundo Faria (1999), em 1875 foi fundado o primeiro jardim-de-infância no Rio de Janeiro, e em 1877 em São Paulo, mantidos por entidades privadas para os filhos de famílias abastadas. Os primeiros jardins-de-infância públicos foram criados em 1908 em Belo Horizonte e em 1909 no Rio de Janeiro, no entanto também atendiam crianças de famílias economicamente privilegiadas.

Faria (1999), diz que durante os anos 1920 e 1930, foram criadas as 14 salas de pré-primárias que funcionavam junto às escolas primárias, é também nesse período que surgiu o atendimento em praças públicas para as crianças da classe operaria chamados de "Parques Infantis". A expansão da educação infantil deu-se lentamente.

Para Kuhlmann (1998), com a expansão do trabalho feminino na década de 60 ampliou a necessidade das instituições educacionais voltadas para a classe média, passou a se exigir uma educação de qualidade.

Faria (1999), assina-la que diversos fatores políticos, sociais e econômicos propiciaram a expansão de creches e pré-escolas no Brasil a partir da década de 70, no entanto, o grande crescimento veio a partir da influência de políticas sociais de órgãos como a UNESCO, UNICEF e OMS, para países de terceiro mundo, e também a implementação das Leis Federais.

Zabala (1998) refere-se aos desafios da educação infantil, que historicamente foi mostrada como uma infância de marginalização social, cultural e econômica, sempre voltado para o que o adulto sentia ser o melhor para a criança e não como direito da criança.

O autor trata também, de uma educação infantil pautada em currículos se fortalecendo por meio de um planejamento de processos. Embasado no trabalho planejado com um sentido de continuidade, trata-se de articular intenções claras, sequências progressivas de propósito e conteúdos formativos.

A educação tem por finalidade propiciar o desenvolvimento pleno da criança, o jogo e a brincadeira são fundamentais para o desenvolvimento sensoriomotor, afetivo; cognitivo e sociocultural da mesma. Além de ser uma necessidade tanto física como emocional da criança, portanto, neste contexto a legislação visa assegurar que tais necessidades e direitos sejam garantidos e respeitados em sua totalidade.

Brasil (1961) instituiu-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que incluiu as escolas maternais e os jardins-de-infância no sistema de ensino.

Kuhlmann (1998) afirma que as políticas educacionais na década de 70, pautaram-se na educação compensatória, ainda com um olhar voltado para suprir as necessidades básicas de cuidar, proteger e compensar as defasagens afetivas.

Brasil (1988) a Constituição Federal afirma o dever do Estado com a educação, garantindo o atendimento em creches e pré-escola as crianças de 0 a 6 anos de idade. Assim a educação infantil passa a ser considerada como a primeira fase da educação básica, e o Estado e os municípios passam a oferecer creches e pré-escolas como melhoria da qualidade de vida da população.

São Paulo (2008) indica que o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n°8.069, de 13 de Julho de 1990, traz em seus artigos a explicitação dos direitos da criança e do adolescente referentes a vida, saúde, alimentação, educação, esporte, lazer, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária e profissionalização.

Brasil (1996) a LDB estabelece o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Afirmando ainda ser dever do Estado garantir o atendimento gratuito em creches e pré-escolas.

Brasil (1998) a elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, tem a finalidade de estruturar a educação e fundamentar as concepções de crianças, e visa contribuir para a construção de propostas educativas que considerem a pluralidade, diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural. Lima (2009) afirma que durante muito tempo a infância no Brasil era vista como uma fase de necessidades, portanto era tratada em instituições assistencialistas a partir da Constituição Federal de 1988 e a LDB 1996, essa visão começou a mudar, pois em seus artigos traz uma perspectiva educativa para essa faixa etária, essa nova visão coloca a educação infantil como a primeira fase da educação básica. Vários estudos trazem à tona a importância da educação infantil do desenvolvimento das crianças. Lima (2009) a educação infantil detém a função de oferecer e favorecer um processo significativo de aprendizagem e desenvolvimento para essa faixa etária, visto que educar e cuidar faz parte do mesmo processo de construção do saber.

2. O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM PSICOMOTORA

Segundo Wajskop (2001), desde os primórdios da educação greco-romano com

base nas ideias de Platão e Aristóteles já se utilizava brinquedos na educação, associando a ideia do estudo ao prazer.

Segundo Vial (1981), apud Wajskop (2001), diz que já na antiguidade usavamse dados, assim como doces e guloseimas em forma de letras e números para estimular o ensino das crianças. A importância da educação sensorial determinou neste período o uso do "jogo didático" por professores de diferentes áreas como filosofia, matemática, estudo das línguas e outros.

Conforme Wajskop (2001), a brincadeira só ocupa espaço na educação das crianças pequenas com a ruptura do pensamento romântico. Anteriormente, a brincadeira era vista como fuga ou recreação, e a imagem social da infância não permitia a aceitação de um comportamento infantil espontâneo, que pudesse significar algo.

A autora enfatiza que somente a partir dos trabalhos de Comenius (1593),

Rousseau (1712) e Pestalozzi (1746) é que construíram um novo "sentimento de infância", que protege a criança e a considera como categoria social. Só a partir desse acontecimento é que se dá início a elaboração de métodos próprios para educação dos pequenos, seja em casa ou instituições específicas para tal fim.

Com a valorização da criança no seio da família, e com base na concepção idealista e protetora da infância criam um vínculo estrito entre a brincadeira e sua educação.

Segundo Áries (0000), apud Wajskop (2001), após o século XVII houve uma identificação entre os jogos e a educação, a partir dos pedagogos humanistas e médicos iluministas que eram contrários à escolástica, ao clero e aos primeiros nacionalistas. A preocupação com a moral, a saúde e o bem comum foi base desta evolução, e a infância era o principal alvo, promovendo investimentos educacionais como a cura para todos os males sociais.

Segundo Wajskop (2001), os pedagogos Friedrich Froebel (1782-1852), Maria Montessori (1870-1909) e Ovide Decroly (1871-1932) elaboraram pesquisas sobre as crianças pequenas legando à educação grande contribuição sobre seu desenvolvimento. Eles romperam com a educação verbal e tradicionalista da época, propondo uma educação sensorial com base no uso de jogos e materiais didáticos, que deveriam traduzir a crença na educação natural dos instintos infantis, contribuíram à superação de uma concepção tradicionalista de ensino, inaugurando um período histórico as crianças passaram a ser respeitadas como seres ativos.

Kishimoto (2003) enfatiza que foram necessários vários estudos para determinar as origens do nosso povo, origens esta que tem a mistura de três raças: vermelha, branca e negra.

A autora faz uma viagem ao início da história da humanidade e apresenta que foi no período da colonização que se deu domínio de um povo sobre os outros, e também a troca de experiência e conhecimentos enriquecendo o folclore brasileiro.

No século XIX, antes da abolição da escravatura, intensificaram-se os movimentos de imigração de origem mediterrânea e germânica (portugueses, italianos, espanhóis, alemãs e outros), para trabalhar no lugar dos escravos.

Graças ao cruzamento desses povos sem nenhum preconceito racial, que no Brasil se misturaram as raças: brancas, ameríndias, africanas, europeias, asiáticas, produzindo a grande heterogeneidade da nossa população. E com a mistura de cultura vieram os jogos tradicionais infantis como: a pipa, amarelinha, jogos de pedrinhas, etc.

O jogo tradicional infantil além de cultura popular tem a função de imortalizar a cultura infantil e melhorar o convívio social.

Para Wajskop (2001), o movimento da Escola Nova, nas escolas brasileiras foi influenciado pelas tendências pedagógicas advindas dos pensamentos froebelianos, montessoriano e decrolyano, transformando assim as práticas na educação infantil, principalmente após os anos 70, que prioriza a educação contemporânea. Atualmente a utilização de materiais didáticos, brinquedos pedagógicos e métodos lúdicos de ensino têm-se mostrado uma grande tendência nas práticas pedagógicas nas pré-escolas.

Kishimoto (2003) afirma que o jogo tradicional infantil faz parte da cultura, da história de um povo, cultura essa desenvolvida pela oralidade que está sempre em transformação, que é passado de geração para geração.

O jogo tradicional infantil é um tipo de jogo, a criança brinca livremente com prazer e espontaneidade, e por meio desses jogos e brincadeiras, a criança melhora de forma significativa sua vida em sociedade.

3. METODOLOGIA

Para fundamentar essa análise, parto do pressuposto que elaborar um texto não seja apenas codificar ideias de sinais gráficos encadeados. Utilizamos para esse artigo a pesquisa bibliográfica.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, podemos afirmar que o jogo e a brincadeira são elementos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor, moral e social da

criança.

Pode-se perceber durante o desenvolvimento desta pesquisa, que o brincar é uma forma de contextualizar, construir e ampliar novos conhecimentos, mesmo porque o jogo não tem apenas a função de recrear e divertir, como já foi visto, mas também pode se tornar um grande aliado da prática pedagógica, visando a construção de uma aprendizagem prazerosa e significativa.

Atualmente a criança vem perdendo espaço físico e temporal para a prática de jogos e brincadeiras, a infância mergulhou num universo de consumismo e alienação alimentados por propagandas televisivas e jogos eletrônicos.

Faz-se necessário inserir métodos lúdicos no cotidiano escolar a fim de tornálo em um ambiente agradável e propicio ao desenvolvimento da criança, fortalecendo os processos interativos e enriquecendo a cultura infantil, facilitando também a compreensão e retenção de conteúdos ensinados, estimulando a criatividade e raciocínio da criança.

É indispensável destacar que as brincadeiras se constituem parte da infância, principalmente de 0 á 6 anos de idade. Embora que observamos que nem sempre estejam presentes nas instituições de educação infantil, ao desenvolver esta pesquisa percebeu-se claramente que os jogos e brincadeiras possibilitam o desenvolvimento social, emocional e criativo da criança.

O brincar é inerente ao ser humano, segundo Vygotsky a criança aprende com a interação com o outro, ou seja, o filho aprende a brincar com seus pais, desde o nascimento os pais imitem sons, gesticulam, fazem micagens, cantam, dançam fazem de tudo para que o bebê os perceba e o fazem repetidamente sem nem sequer notar que a criança está aprendendo, mas está.

O cognitivo da criança absorve todas as informações, sejam elas visuais auditivas ou físicas, enfim a criança absorve e ao longo dos dias e meses as informações vão se reproduzindo e se mesclando com novas informações, gerando outros aprendizados e modificações em suas produções, ou seja , os seus gestos e realizá-los é trazer para a criança prazer, segundo Piaget, os esquemas da criança vão aumentando devagar conforme suas necessidades e de acordo com o prazer que as ações lhe proporcionam, Piaget traz também as fases do desenvolvimento e especifica como a criança absorve as informações e assimila o conteúdo desenvolvendo-se continuamente.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Márcia Tereza Fonseca. O brincar e o professor de educação infantil. Avisa lá. São Paulo, nº. 34, p. 18-50. abril.2008.

ARCE, Alessandra; Frederich Froebel: O pedagogo dos jardins de infância. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL; Referencial curricular nacional para a educação infantil/ Ministério da Educação e do Deporto, Secretaria de Educação Fundamental, v. 3, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394/96 Brasil, Referencial Curricular Nacional.

CARVALHO, Tânia Câmara Araújo de; CARVALHO, Denise Maria de. Educação Infantil: História, contemporaneidade e Formação de

Professores,<http:// sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3117.pdf. acesso 08-03-2017

FARIA, Ana Lucia Goulart de. Educação Pré-escolar e cultura. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIDMANN, Adriana.O brincar no cotidiano da criança. São Paulo: Moderna,2006.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Jogos Infantis, o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, RJ: 11ºed. Vozes, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KUHLMANN, Junior. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIMA, Elvira Souza. As Aprendizagens Escolares na Educação Infantil.

Pátio, Porto 59 Alegre, n°19, p. 6-50, jun.2009.

LUZURIAGA, Lorenzo, História da Educação e da Pedagogia. São Paulo:

Cortez, 2001..

MALUF, Ângela Cristina Munhoz Brincar, Prazer e Aprendizado. 2ªed.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

RIBEIRO, Maria Luísa S. História da educação infantil: (A organização escolar) São Paulo: Moraes, 6ª ed. 1986.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico. 4ªed. São Paulo: Scipione, 2002.

SÃO PAULO. Constituição Federal. São Paulo: Revista dos Tribunais, 5ª edição, 2000.

SÃO PAULO, Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: Paulus, 2008.

UNESCO, Educação Para Todos: O Quadro de Ação de Dakar.

<http://www.unesco.org/education/wef/en-conf/dakframeng.shtm acesso 19-03-2017. WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

WAJSKOP, Gisela. O papel do jogo na educação infantil. Avisa lá. São Paulo, nº. 17, p.9-47, jan. 2004.

ZABALA, Miguel A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998. 60

O RACISMO E OS IMPACTOS NA CONVIVÊNCIA ESCOLAR

THAÍS URBINI EUGÊNIO

RESUMO

O racismo é uma realidade na sociedade brasileira e tem sido tema significativo de pesquisa no campo da educação, já que a sua ocorrência tem implicações profundas na educação e no desenvolvimento de crianças e jovens. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo, analisar percepções sobre o racismo, suas manifestações e impactos no ambiente escolar. A escola não é uma instituição neutra tampouco imparcial, ela pode desempenhar um papel crucial na reprodução das desigualdades sociais. Nesse sentido, é possível compreender a escola como um microcosmo da sociedade, que ainda possui um longo caminho para avançar contra todos discursos discriminatórios e preconceituosos que são feitos por conta da cor da pele dos indivíduos. Considerando a escola como instituição que, consequentemente reproduz os ideais hegemônicos das classes dominantes, é concebível que haja em sua lógica de funcionamento o racismo e a discriminação.

Palavras-chave: Discriminação; Educação; Implicações.

INTRODUÇÃO

É importante pensar nas políticas de ação afirmativa, que tem como objetivo corrigir e compensar as desigualdades. As ações afirmativas têm como objetivo ampliar a diversidade, são formas positivas de reparação e possibilitam o acesso a grupos que são excluídos e tiveram o acesso à educação renegado por causa da opressão (HOOKS, 2019).

Dessa forma, a implementação da Lei 10.639 de 9 de Janeiro de 2003, que instituiu a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, tem colaborado com a educação antirracista e significa um grande avanço na descolonização do currículo.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assinala também a obrigatoriedade de incluir a temática sobre as questões raciais no projeto político-pedagógico da escola, ou seja, para que a inclusão ocorra de fato, é necessário pensar em outros fatores que contribuem com a implementação da lei.

A discriminação racial opera como um elemento essencial da sociedade e amplamente presente nela, transcendendo o nível individual e permeando várias interações pessoais e institucionais, de forma que se torna inerente à estrutura social (ALMEIDA, 2018).

O preconceito estrutural, de acordo com as diretrizes do trabalho de Almeida, surge da própria configuração social da sociedade e da maneira como ocorrem e se desenvolvem as interações sociais, políticas e econômicas. Essas relações não reconhecem o racismo como uma anomalia social, nem como algo que afeta a sociedade, ou seja, o preconceito racial é tratado de forma rotineira, funcionando como uma norma e não como uma exceção. O preconceito estrutural é internalizado pelos indivíduos em suas interações sociais, considerando-o algo completamente natural e tradicional, e foi estruturado político-econômica e juridicamente ao longo da evolução histórica e social da sociedade (ALMEIDA, 2018).

A noção de preconceito estrutural refere-se a um processo histórico presente na formação da sociedade brasileira, sustentando processos econômicos e de organização social ao longo de um longo período de escravidão. Refere-se também a um processo político, uma vez que influencia a organização da sociedade e a distribuição desigual do poder (RIBEIRO; FERREIRA; JÚNIOR, 2019).

O FIM DA ESCRAVIDÃO E O RACISMO

Mesmo após o fim da escravidão em si, que, de acordo com a historiadora e antropóloga brasileira Lilia Schwarcz (2001), tem suas raízes na época da escravidão, o problema do racismo tem se agravado cada vez mais, e como será abordado neste trabalho, está profundamente enraizado no sistema judiciário brasileiro, exercendo uma influência significativa nas decisões de natureza penal.

Ainda existe a observância de múltiplas normas e comportamentos racistas impostos, os quais estão ligados à estrutura social e, de certa forma, influenciam o sistema jurídico, resultando em decisões penais gradualmente marcadas pelo viés racista (ALMEIDA, 2018). A esse respeito, é necessário destacar a presença de diversos juristas, magistrados, promotores, entre outros, que expressam condutas racistas, pois muitos deles, ao proferirem suas decisões, não conferem a devida importância ao processo/denúncia, nem aos fatos relatados pelas vítimas, revelando assim uma total negligência em relação ao racismo presente no caso em questão (MATOS, 2016). Diante disso, torna-se inaceitável a banalização do racismo no contexto da tomada de decisões.

Com a implementação de leis que estabelecem a inclusão obrigatória do estudo da História da África e da cultura africana nas salas de aula, a educação brasileira passou a adotar uma nova abordagem e perspectiva. No entanto, ainda existem dois fatores significativos que dificultam o progresso satisfatório desse ensino: as resistências decorrentes de preconceitos e a falta de capacitação específica dos professores (RIBEIRO, 2018).

O ensino da cultura africana é uma tarefa complexa e requer habilidade por parte dos educadores para superar as barreiras da resistência, por parte dos pais e alunos, do racismo e de como lidar com ele no contexto educacional, bem como dos estigmas existentes e de como desenvolver atividades progressivas que possam transformar a visão, a percepção e a ação dos alunos em relação aos temas relacionados a essa cultura (SILVA, 2011).

O continente africano é um dos mais antigos da história da humanidade. No entanto, há uma notável negligência por parte do ensino da história ao abordar esse continente, seus povos e a imensa riqueza cultural que emana desse lugar. Conforme apontado por Silva (2011):

Na variante mais divulgada do mito, diz-se que o Olodumaré ou Olorum, o deus supremo, lançou, do céu até as águas ou pântanos que lhe ficavam abaixo, uma corrente, pela qual fez descer Odudua, com um pouco de terra num saco ou numa concha de caracol, uma galinha e um dendezeiro. Odudua derramou sobre a água a terra, e nesta colocou a palmeira e a ave. A galinha começou imediatamente a ciscar o solo e a espalhá-lo, aumentando cada vez mais a extensão da terra. Daí o nome que tomou o lugar onde isto se deu: Ifé, o que é vasto, o que se alarga. [...] Ilê Ifé era habitada possivelmente desde o século VI, a data mais antiga fornecida até agora pelo método de radiocarbono a materiais recolhidos de escavações na cidade. (SILVA, 2011, p. 479, 480 e 481).

Existem evidências científicas da longa existência desse local, bem como da prática de agricultura de subsistência, estabelecimento de pequenas comunidades e possivelmente atividades de fundição de ferro. Em outras palavras, Ifé é uma região habitada por antigas comunidades que se dedicavam a atividades para garantir sua sobrevivência. Já existia uma história muito antes do surgimento de muitos países (SILVA, 2011).

Evidentemente, não podemos negligenciar o fato de que o sistema educacional público também pode ser um cenário de resistência e luta por progresso. Conquistas educacionais significativas alcançadas nas últimas décadas não teriam sido possíveis sem a participação ativa de profissionais engajados da área educacional pública, que se envolveram tanto em discussões quanto em ações para promover o desenvolvimento de políticas públicas nesse sentido. Da mesma forma, não podemos ignorar experiências positivas realizadas por instituições de ensino públicas em diferentes partes do país, que conseguiram enfrentar e superar seus desafios e limitações, proporcionando aos estudantes uma experiência escolar positiva e transformadora (SILVA, 2011).

No entanto, é importante ressaltar que mesmo reconhecendo esses aspectos positivos, devemos analisar de maneira clara e rigorosa o panorama geral vivenciado pela maioria das escolas públicas brasileiras, especialmente aquelas frequentadas por indivíduos de baixa renda e pela população negra. Esse panorama geral é composto por inúmeras experiências locais que produzem efeitos semelhantes aos que serão mencionados neste estudo (SILVA, 2011).

No Brasil, essa situação é agravada pela presença do racismo, que está enraizado em nossa sociedade. Após aproximadamente 350 anos de existência de um sistema escravista baseado em raça, a sociedade brasileira falhou em lidar com os problemas sociais resultantes dessa prática. Além disso, logo após a abolição legal da escravidão e a queda da monarquia, as elites políticas e econômicas do país se empenharam em perseguir, marginalizar e, por fim, eliminar a presença da população negra no tecido social brasileiro, em nome de convicções supostamente sagradas relacionadas não apenas à existência de raças, mas também a uma rígida hierarquia racial, associada a graus de racionalidade, moralidade, humanidade e humanismo (TELLES, 2003).

Ideias raciais - ou racistas - desenvolvidas no continente europeu como uma justificativa ideológica para as políticas imperialistas foram importadas e contribuíram para fortalecer o preconceito racial já amplamente difundido entre as classes dominantes no Brasil (TELLES, 2003). Dessa forma, mesmo após o fim do sistema escravista, no Brasil, assim como em muitos outros países com histórico colonial, uma visão racista da sociedade (ou talvez da humanidade) continuou a existir, na qual os negros não eram reconhecidos como um grupo legítimo com direitos, mas sim como um fardo a ser enfrentado pelas elites dominantes.

Segundo Telles (2003):

A classificação dos seres humanos em diferentes raças não encontra mais respaldo nas ciências biológicas, pelo menos desde a década de 1979. Desde então, esse fato tornou-se inegável e reconhecido por quase todos os setores da sociedade. No entanto, as marcas sociais e culturais deixadas por essa forma de interpretação em nossa sociedade também são inegáveis. O racismo, portanto,

persiste mesmo sem as frágeis bases de sustentação que a ciência, aos olhos daqueles que assim o enxergavam, lhe concedia ao longo do século XIX e início do XX, perpetuando sua lógica de dominação e exclusão, ainda que desprovido do respaldo científico.

O racismo é entendido aqui como uma estrutura de poder que se baseia na ideia de que o europeu branco possui uma superioridade natural e inata em relação às outras "raças", enquanto o africano negro seria diametralmente oposto a essa ideia. Embora o conceito de "raça" tenha sido utilizado ao longo de muitos séculos no continente europeu para categorizar e hierarquizar o que hoje chamaríamos de "classes sociais" (MUNANGA, 2004, p. 1).

Ao longo de toda nossa trajetória, a comunidade negra, sujeita a diversas formas de discriminação racial, reagiu de maneira a combater ou reduzir os impactos dessas políticas - seja individualmente ou, principalmente, de forma coletiva.

A fuga e a formação de comunidades quilombolas, rebeliões, ações políticas e jurídicas no âmbito público foram algumas das principais formas de resistência desenvolvidas diante da realidade da escravidão. No decorrer do século XX, no entanto, com a garantia legal da liberdade e igualdade civil estabelecida pela Constituição de 1891, a luta dos negros e dos ativistas antirracistas no Brasil avançou em direção à ampliação efetiva de sua cidadania. Assim, parcelas significativas da população negra, especialmente nas áreas urbanas, passaram a se organizar politicamente, com o objetivo de resistir às políticas racistas implementadas por diferentes governos e em diferentes esferas, ao mesmo tempo em que resgatavam sua história e fortaleciam sua autoestima (MUNANGA, 2004).

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA - PELA DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO

Nossa comunidade apresenta uma considerável variedade cultural, que é nossa maior fonte de riqueza. Desde cedo, aprendemos com a nossa família diferentes "microculturas" dentro da diversidade presente em nosso lar. Na escola, nos deparamos com um encontro de culturas, já que compartilhamos parte do nosso dia a dia com pessoas tão distintas, e dependendo da região, é perceptível que ainda há uma quantidade significativa de preconceitos (CHAUI, 2007).

É de extrema importância trabalhar de maneira positiva com as identidades negras desde a Educação Infantil, a fim de evitar a proliferação de preconceitos. Os professores enfrentam desafios durante o processo de ensino, uma vez que cada criança traz consigo seus conhecimentos prévios, uma socialização com o mundo e suas particularidades, incluindo alguns preconceitos adquiridos no ambiente familiar.

Conforme apontado por Marilena Chauí (2007):

> Na escola, todos nós aprendemos o significado da bandeira brasileira: o retângulo verde simboliza nossas matas e riquezas florestais, o losango amarelo simboliza nosso ouro e nossas riquezas minerais, o círculo azul estrelado simboliza nosso céu, onde brilha o cruzeiro do sul [...] Aprendemos que somos “um dom de Deus e da Natureza” porque nossa terra desconhece catástrofes naturais (ciclones, furacões, vulcões, desertos, nevascas, terremotos) e que aqui, “em se plantando, tudo dá”. (CHAUI, 2007, p. 5)

Em um país tão rico em diversidade cultural, ainda enfrentamos desafios como a discriminação contra pessoas negras. Para as crianças na fase da Educação Infantil, essas questões podem parecer insignificantes, porém, quando iniciam a escolarização, as dificuldades tornam-se evidentes, seja na linguagem verbal ou no convívio com outras crianças. Nesse momento, os professores têm a responsabilidade de transformar o ensino de forma a integrar e atender a todos durante o processo de escolarização (CHAUI, 2007).

Conforme mencionado por FARIAS (2012, p. 32), "cultura é o conjunto de expressões artísticas, sociais, linguísticas e comportamentais de um povo ou civilização". Portanto, as seguintes atividades e manifestações fazem parte da cultura de um povo: música, teatro, rituais religiosos, língua falada e escrita, mitos, hábitos alimentares, danças, arquitetura, invenções, pensamentos e formas de organização social, entre outros.

Devido à sua imensa extensão territorial, o Brasil possui uma ampla diversidade cultural. Os colonizadores europeus, a população indígena e os africanos escravizados foram os primeiros responsáveis pela disseminação cultural no país. Posteriormente, imigrantes italianos, japoneses, alemães, árabes, entre outros, contribuíram para a diversidade cultural brasileira. Aspectos como culinária, danças e religião são elementos que integram a cultura de um povo (FARIAS, 2012).

Césaire (2012) ressalta que para construir a identidade negra é essencial ter orgulho de sua condição, fidelidade à herança africana e solidariedade com todos os irmãos negros espalhados pelo mundo devido à diáspora. É importante destacar que defender uma África única, desconsiderando suas diferenças geográficas, populacionais, históricas e culturais é um equívoco intelectual. No entanto, existem algumas linhas fundamentais que caracterizam esse continente como uma civilização.

As relações de parentesco, coletivi-

dade, casamento e poder desempenham papéis fundamentais na definição da identidade africana. Para os africanos, não são a profissão, classe ou nacionalidade que os definem, mas sim os laços familiares, sejam eles matrilineares ou patrilineares. A relação estabelecida com pai, mãe, tios e tias é essencial para que eles compreendam sua posição no mundo. Existe uma ênfase nos interesses e ações coletivas em detrimento do individualismo desenvolvido no Ocidente. O casamento tem tanta importância na sociedade africana que não há papéis sociais para os solteiros, não há lugar para essa possibilidade. E, por fim, o poder exercido pelos líderes em cada comunidade é essencialmente baseado no parentesco e sua legitimidade está ligada ao sagrado. No entanto, isso não significa que não haja espaço para o debate. Pelo contrário, leva-se isso tão a sério que busca-se a unanimidade, não apenas o apoio da maioria (MUNANGA, 2009).

Geralmente, as pessoas tendem a associar cultura exclusivamente ao nível de educação, mas, no entanto, ela abrange muito mais do que isso. Cultura é tudo o que dá sentido ao mundo que cerca um indivíduo ou grupo de indivíduos. Portanto, elementos como religiosidade, definição de valores morais, idioma falado, grupo étnico ao qual pertencem e a história da sociedade na qual estão inseridos fazem parte da cultura de um povo. (MUNANGA, 2009). E a criança conforme indicado por Cohn (2005):

A criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-lo é assumir que ela não é um “adulto em miniatura”, ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que onde quer que ela esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações” (COHN, 2005, p. 27-28)

Neste sentido, entendemos como na Educação Infantil, encontramos também a Lei nº 10.639/2003, que, de acordo com o Plano Nacional de Implementação, estabelece que "as crianças têm o direito de serem e se sentirem acolhidas e respeitadas em suas diferenças, como sujeitos de direitos". Sua corporalidade, estética, religião, gênero, raça/etnia ou deficiência devem ser respeitadas, não por apelo moral, assistencialista ou religioso, mas sim porque essa é a postura esperada da sociedade e da escola democrática que valorizam a infância. Portanto, as ações e o currículo da Educação Infantil devem questionar qual tem sido a abordagem pedagógica dada às crianças negras, brancas e de outros grupos étnico-raciais, bem como às suas famílias e histórias (BRASIL, 2003).

PROJETOS RELACIONADOS À CULTURA AFRICANA

A cultura, tanto no campo educacional como nas ciências sociais, vai além de uma noção acadêmica. Ela abrange as experiências concretas dos indivíduos, a diversidade de perspectivas sobre o mundo, as particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social.

A cultura negra é uma expressão inter-racial formada pela contribuição de diversos grupos considerados negros, brancos, mestiços e indígenas. Manter viva essa diversidade cultural negra é uma necessidade fundamental para fortalecer sua identidade étnica como forma de resistência ao domínio branco. (MUNANGA, 2009)

Existem outras manifestações culturais negras, como o sincretismo, que não apenas envolve a incorporação de referências religiosas dos negros à religião dominante, mas também representa uma forma sutil de cultuar seus deuses e orixás. Outro exemplo são as pinturas e esculturas, que desempenham a função mais ampla da arte de comunicar conceitos e símbolos, e a música, que deu origem ao samba, ao pagode e está presente em diversos ritmos da música popular brasileira (MUNANGA, 2009).

No ambiente escolar, essa cultura é pouco estudada e valorizada, sendo muitas vezes negligenciada. Por diversos motivos, não se reconhece a importância dessa cultura na construção e formação da sociedade brasileira. "As diferenças étnicas gradualmente se transformaram em diferenças sociais" (SOUZA JUNIOR, 1998, p.79-80).

Ouvir as experiências raciais de negros e negras em uma sociedade racializada é possibilitar transformações e intervir de forma intencional nas relações sociais do cotidiano escolar. Uma boa atividade nesse sentido pode ser compartilhar com os estudantes as experiências de figuras públicas e canais nos quais jovens negros discutem questões raciais, denunciam atos de racismo, dão dicas de beleza negra e promovem a divulgação de arte marginalizada e crítica (SOUZA JÚNIOR, 1998).

O principal desafio encontrado nos processos de ensino e aprendizagem da história africana não está relacionado apenas à sua complexidade, mas principalmente aos preconceitos e à desinformação sobre a África. Na nossa sociedade, a imagem do africano é associada ao selvagem e à miséria.

Ao contrário do homem branco, o negro, ao ser tirado de sua terra natal, perdeu sua liberdade e foi obrigado a seguir os costumes do explorador colonial, sem ter a oportunidade de ver sua civilização florescer na nova terra. Se o Brasil não tivesse nenhuma influência africana, não seria surpreendente

que os currículos escolares negligenciassem esses conteúdos. Por razões históricas e até mesmo econômicas relacionadas ao capitalismo, é indispensável ter conhecimento da história africana (SOUZA JUNIOR, 1995).

Segundo Souza Junior (1995, p. 89):

A cultura negra hoje deve ser assumida como alteridade que cerca a vida das pessoas, por isso deve ser respeitada e reconhecida como distintas visões de mundo e de existência própria, imprescindíveis para compreendermos o processo social, político e cultural do Brasil.

O tema central da narrativa, no entanto, que lhe confere um valor especial, é a necessidade constante de colaboração e negociação entre todas as entidades governamentais envolvidas na concepção, financiamento e implementação eficaz de um sistema educacional; estratégia.

Abordar o estudo da cultura africana dentro das instituições de ensino não é tarefa fácil, pois requer investimento na formação e capacitação dos professores, além da disposição de apresentar os fatos e a história como realmente são, sem negar a realidade como um todo. Muitas escolas em todo o vasto território brasileiro não incluem o ensino de História e Cultura Afro em seus currículos escolares. Os materiais didáticos fornecem conteúdos superficiais e abordam apenas aspectos básicos do assunto. Os livros não estão em conformidade com a legislação. Incentivar os professores por meio de formação continuada seria uma alternativa para impulsionar o cumprimento da lei que trata do ensino de História e Cultura Afro nas salas de aula (SOUZA JUNIOR, 1995).

Outra opção seriam os livros complementares, que não apenas auxiliam na assimilação e compreensão dos conteúdos, mas também promovem o reconhecimento, por parte dos alunos, das contribuições dos povos africanos para a construção da cultura brasileira. Isso ampliaria o que é proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, incorporando conteúdos e estratégias que visam combater o racismo ao longo das gerações, de forma concreta, principalmente no ambiente escolar (BRASIL, 2010).

É claramente um processo no qual habilidades e ideias criativas podem desempenhar frequentemente um papel mais importante - e fazer mais pela educação - do que o poder de negociação.

Aqueles que desejam ir além das metodologias estatísticas frias do planejamento educacional e contemplar os processos práticos de cooperação e compromisso humanos que conferem ao planejamento educacional sua vida real encontrarão essa abordagem mais útil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma instituição de escolar não pode ser um local de preconceito, racismo e situações embaraçosas que causem danos à formação da identidade da criança.

Assim como a existência do racismo na sociedade brasileira ainda é questionada, pois se acredita no mito da democracia racial e na cordialidade brasileira, também as manifestações de racismo passam despercebidas no ambiente escolar.

Entre os saberes contidos nessas prescrições, o debate em torno do ensino dos conteúdos referente às questões étnico-raciais emerge como um dos pontos a serem destacados. A educação para as relações étnico-raciais compreende o ensino de um conjunto de conhecimentos e saberes produzidos por diferentes povos, como afro-brasileiros, africanos e indígenas.

O preconceito, por sua vez, é visto como uma carga afetiva negativa que pode ser direcionada diretamente a um grupo como um todo ou a um indivíduo devido à sua pertença a esse grupo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA. Silvio Luiz de. O que racismo estrutural? .- Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Infantil. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em 25 nov.2023.

CÉSAIRE, A. Diário de um retorno ao país natal. São Paulo, Edusp, 2012.

CHAUÍ, Brasil: mito fundador e sociedade autoritária. 7 ed. São Paulo: Perseu Abramo, 2007.

FARIAS, M.S. "Cultura e Identidade Cultural". Maio de 2012. Disponível em: <http://livredialogo.blogspot.com.br/ >acesso em 20 nov.2023.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. 2ª edição. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. Educação democrática. In: CÁSSIO, Fernando. Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

MUNANGA, K. Negritude: usos e sentidos. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

MUNANGA, K. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

MUNANGA, K.. “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identi-

dade e etnia" In: BRANDÃO, André Augusto P. (Org.) Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira [S.l: s.n.], 2004.

SILVA, Alberto da Costa e. A Enxada e a Lança: a África antes dos portugueses. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SILVA, Luciano Ferreira da; RUSSO, Rosária de Fátima Segger Macri; OLIVEIRA, Paulo Sergio Gonçalves de. Quantitativa ou qualitativa? um alinhamento entre pesquisa, pesquisador e achados em pesquisas sociais. Revista Pretexto, p. 30-45, 2018.

SILVA, Siony da. Redes sociais digitais e educação. Revista Iluminart, v. 1, n. 5, 2010.

SOUZA, Celina. POLÍTICAS PÚBLICAS: questões temáticas e de pesquisa. CADERNO CRH, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003.

SOUZA JUNIOR, Vilson Caetano de; SILVA, Antônio Aparecido Silva da (Org.). Uma dívida, muitas dívidas: os afro-brasileiros querem receber. São Paulo: Loyola, 1998. p.77-90.

TELLES, Edward. Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

A PSICOLOGIA DOS CONTOS DE FADAS

VANESSA VOLPI MACHADO

RESUMO

Este estudo propõe examinar o papel funcional dos contos de fadas na construção do indivíduo, com ênfase na etapa da infância. Realiza um trajeto em várias análises desta literatura, apresentando a perspectiva de autores especialistas no campo, elucidando assim, o impacto dos contos na compreensão dos conflitos internos da criança e sua possível resolução, destacando também a compreensão da estrutura da personalidade que está associada à resolução destes conflitos. Posteriormente, esclarece a relevância da fantasia no desenvolvimento infantil e o significado dos símbolos nos contos de fadas. Os resultados alcançados com este estudo são a influência positiva que os contos de fadas têm na vida da criança, no que se refere ao autoconhecimento, possibilitando assim uma interação compreensível com a sociedade e com os outros.

Palavras-chave: Conflitos Internos; Criança; Literatura

INTRODUÇÃO

Os contos de fadas vêm de antigas tradições orais; A sua origem é geralmente atribuída à época medieval e estão ligadas à religiosidade, aos mitos e aos ritos de iniciação de comunidades arcaicas. Originárias de culturas muito diversas, a sua difusão e contínua reformulação na tradição popular, que perdura até hoje, permite que sejam caracterizadas como histórias arquetípicas transculturais. Eles entram na tradição literária pelas mãos de autores influentes como Charles Perrault, na França do século XVII, e os Irmãos Grimm, na Alemanha do século XIX. Muitos desses autores utilizaram a narrativa ficcional para chegar ao público, com o propósito de transmitir valores e representações sociais de suas comunidades de origem.

Em geral, [as personagens] são poucas e apresentando grande unidade; às vezes crianças, outras jovens em idade de casar. Podem proceder de uma cabana muito pobre ou de um faustoso palácio encantado. Sua origem, as características que as distinguem, o modo com atuam são sempre extremamente exageradas. Ou são excessivamente boas ou medrosas, belas ou tragicamente feias, ou perversas ou covardes, ou valentes e nobres; ou são anõezinhos, ou gigantes, bruxas ou princesas, reis disfarçados de mendigos ou mendigos convertidos em reis e cavaleiros (GOES,1991, p.116).

Quem se dedica ao campo da psicologia e neste caso da psicologia infantil, pode perceber que as histórias clássicas, como Bruno Bettelheim as viu em seu livro "Psicanálise dos Contos de Fadas" (2012), são histórias que ajudam a compreender e aprender com a vida. Por exemplo, sobre aspectos da sociedade, da família e da cultura, que em geral são frequentemente censurados: inveja, ressentimento, necessidade de certos pais anularem os filhos, abandono emocional, psicológico e por vezes (também físico) dos filhos, conflitos e ciúme entre irmãos ou existência de personalidades destrutivas e prejudiciais dentro da própria família ou também no ambiente imediato.

Bettleheim (1903-1990), como autor psicodinâmico, realizou com este livro uma análise dos significados inconscientes e simbólicos encontrados nas histórias de contos de fadas. Esta abordagem baseia-se na teoria psicanalítica de Sigmund Freud e na obra de Carl Jung, e sugere que os contos de fadas têm valor terapêutico e podem ajudar as pessoas a compreender os seus conflitos internos e a resolver os seus problemas emocionais.

A psicanálise dos contos de fadas sugere que muitos dos elementos dessas histórias, como personagens, objetos e cenários, podem ser interpretados simbolicamente. Por exemplo, a figura do herói ou da heroína pode representar o ego ou a consciência do indivíduo, enquanto o vilão ou a bruxa podem simbolizar as forças negativas do inconsciente ou personalidades destrutivas e muito prejudiciais, como algumas mães ou pais com personalidade psicopatogênica (Piñuel, 2020) ou pessoas desconhecidas com as quais se deve ter cautela devido à sua capacidade de destruição, embora pareçam ter outra imagem: a bruxa de João e Maria ou o Lobo de Chapeuzinho Vermelho disfarçado de avó, como será analisado posteriormente.

Outra análise é o objeto mágico, como uma varinha mágica ou uma poção, que pode simbolizar a capacidade de mudar ou transformar aspectos de si mesmo ou do mundo. Também podem ser analisadas as ações dos personagens e os acontecimentos da história, e como eles se relacionam com os conflitos internos dos indivíduos.

Dessa forma, Bettellheim tentou encontrar os significados ocultos nessas histórias e como elas podem ajudar as pessoas a compreenderem a si mesmas, seu mundo interno e o mundo externo.

A VISÃO ATUAL DOS CONTOS DE FADAS

O doutor em psicologia e psicoterapeuta Manuel Villegas (2013), vê nas histórias clássicas um recurso analógico, uma forma de entrar na parte mais inconsciente e menos racional, dentro dos recursos terapêuticos: "O terapeuta pode utilizar recursos de ditos a qualquer momento para fins terapêuticos agindo não na capacidade de raciocínio do paciente, mas na sua imaginação ou sensibilidade, facilitando assim o acesso ao conhecimento ou à reflexão de forma indireta.

Vamos analisar algumas dessas histórias, assim como fez Bruno Bettellheim (2012), a partir da profunda visão psicológica que emerge das histórias clássicas.

Branca de Neve: onde a história original segundo Heinrich Dickerhoff, presidente da European Story Society, era a mãe e não a madrasta. A mãe se apresenta com um dos sentimentos tabus da sociedade entre mãe e filha, como a inveja da beleza e da juventude da filha. Essa história ajuda as filhas a se reconhecerem na história, que, assim como a protagonista, são agredidas por mães que invejam suas virtudes, como aponta a psiquiatra e psicoterapeuta Marie-France Hirigoyen em seu livro "Assédio Moral" (1999).

Este conflito interpessoal mãe-filha que nunca pode ser reconhecido a nível social, mas que raramente ocorre na terapia. A nível simbólico, graças a esta história, a menina pode identificar-se e esperar, tal como a protagonista, que no futuro haja salvação dos contínuos ataques à sua identidade e autoestima: quando alguém (aquele príncipe encantado) reconhece suas virtudes e a ama de verdade, para protegê-la da mãe narcisista que em algumas famílias domina e controla. Como aponta um dos pacientes mencionados no livro de Hirigoyen: "Ela constantemente tem a impressão de que sua mãe pratica condicionamento negativo nela, uma espécie de lavagem cerebral destinada a rebaixá-la".

Pinóquio: Conta-se a história de um filho tão desejado por um pai que, como um milagre, ganha vida a partir de uma boneca. Em seu desenvolvimento, ele terá que aprender a moral ou a ética que deve reger sua vida, que a princípio esse guia será alguém externo que o guia (jinny cricket), mas que uma vez que ele experimente e escolha a existência correta, isso o transformará em um humano com moralidade.

Nesse caminho você terá que tomar cuidado com aqueles que parecem amar crianças e que seduzem com diversão, comida e suposta liberdade (conceito que continua a ser usado por quem quer seduzir em nossa sociedade), esses sedutores são Stromboli e o cocheiro que consegue enganar Pinóquio até que ele seja capturado e escravizado (que é o que qualquer sedutor ou sedutora que finge dar, dar liberdade, etc.) quer fazer. Esses sedutores também podem estar dentro da própria família, onde a superproteção é utilizada para dar tudo o que a criança supostamente precisa para gerar dependência e, portanto, escravização.

João e o Pé de Feijão: onde na última seção da história, João subindo na planta mágica, encontra o ogro gigante. Este ogro representa um pai destrutivo, que deseja a morte psicológica de João, sua falta de desenvolvimento, pois pode entrar em conflito ou competição com ele. João, por meio da coragem, não se deixando controlar pelo medo de ser destruído, alcança a galinha dos ovos de ouro, que nada mais é do que a possibilidade de produzir, de prosperar, sem aquele pai destrutivo.

Chapeuzinho Vermelho: Há alguns anos, apareceu em vários jornais a notícia de que uma escola de Barcelona proibia a leitura de histórias clássicas, incluindo Chapeuzinho Vermelho, por conterem mensagens sexistas, tóxicas ou sexistas. A manchete de um dos jornais era a seguinte: 'Chapeuzinho Vermelho' banido por ser sexista. Uma escola em Barcelona remove 200 histórias infantis de sua biblioteca por considerá-las "tóxicas "

Em resposta a essa censura e veto, não só de Chapeuzinho Vermelho, mas de outros 200 títulos infantis, a história de Chapeuzinho Vermelho é analisada a seguir. O que a história do Chapeuzinho Vermelho simboliza?

O primeiro símbolo é o capuz vermelho, que representa a chegada da primeira menstruação (símbolo do vermelho com sangue). É o início da sexualidade madura.

O lobo representa alguns homens (de personalidade psicopata) que procuram enganar meninas como Chapeuzinho Vermelho para que se deitem em sua cama. Ou se não conseguem enganá-los, não têm remorso em usar a violência para satisfazer o seu desejo de poder, o que se traduz na sexualidade violenta, "comendo".

A fantasia de vovó representa o engano, a imagem inofensiva que dão esses homens predadores, que se não dessem essa imagem não conseguiriam colocar os chapeuzinhos vermelhos na cama.

O caçador é o homem bom que consegue salvar Chapeuzinho

Vermelho de ter sido enganado e "comido" pelo lobo. É ele quem restaura o dano, a partir de um modelo de homem saudável que não quer o seu mal, mas a respeita e lhe deseja o bem.

Esta história é, portanto, um alerta às meninas que começam a ser mulheres para terem cuidado, serem prudentes e não con-

fiarem nos lobos que possam cruzar o seu caminho, especialmente lobos que parecem inofensivos como uma avó.

Se pais e mães querem que suas filhas se protejam dos lobos predadores que possam encontrar em sua vida (caminho), seria bom que não desistissem de contar essas histórias clássicas como a do Chapeuzinho Vermelho, de quando eles são poucos, porque o seu simbolismo, a sua metáfora e construção psicológica podem ser muito mais fortes do que qualquer conversa ou bronca quando, já na adolescência, ele se recusa a ouvir os conselhos dos pais.

Nos últimos anos, onde os contos de fadas já não têm uma boa impressão, a cultura tem gerado histórias, contos ou filmes que atacam e questionam estas histórias clássicas, sendo uma censura sem precedentes. Voltar às histórias clássicas não está na moda nem é bem visto, mas devemos nos perguntar por que há pessoas que insistem em insultar essas histórias clássicas.

FREUD, HISTÓRIAS E MITOS

A psicanálise foi uma das teorias que mais se interessou pelo valor das histórias e dos mitos. Freud, em sua obra A Interpretação dos Sonhos (1900), considera-os para explicar o pensamento característico do fenômeno onírico.

Em 1913, Freud propôs que o material da história tradicional fizesse parte dos sonhos e que a infância pudesse ser comparada com a história inicial das pessoas, com a intenção de desvendar o simbolismo onírico (1913a; 1913b).

Em O Lobisomem (1918), Freud argumenta que os contos de fadas oferecem à criança uma forma de pensar que corresponde à representação de si mesma.

Posteriormente, muitos autores se concentraram nos contos de fadas para relacionar seus conteúdos e formatos aos processos psíquicos conscientes e inconscientes. Entre eles, podemos citar Geza Roheim (1953), antropólogo e estudioso da psicanálise, que afirmou em seu livro póstumo As Portas dos Sonhos que os contos de fadas estão relacionados a experiências oníricas. Os contos de fadas seriam, segundo este autor, o resultado de experiências oníricas transmitidas oralmente.

A fruição e produção da literatura se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e fantasia, que de certo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. E isto ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto. A literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como resposta a esta necessidade universal, cujas formas mais humildes e espontâneas de satisfação talvez sejam coisas como as anedotas, a adivinha, o trocadilho, o rifão. Em nível complexo surgem as narrativas populares, os cantos folclóricos, as lendas, os mitos. No ciclo de divulgação do homem tudo isso culminou de certo modo nas formas impressas, divulgadas pelo livro, o folheto, o jornal, a revista, poema, conto, narrativa romanceada, romance ((CANDÍDO, 1981, p.94).

Os contos de fadas são narrativas sobre seres mágicos e fantasias, sendo considerados histórias ficcionais. Apesar dos séculos que se passaram, estas histórias continuam a impactar a sensibilidade das crianças que hoje consideramos “nativos digitais”. Prova disso são os filmes e sagas literárias que nos últimos anos assumiram os enredos dessas histórias e ganham cada vez mais popularidade entre as crianças. As crianças se apropriam dessas tramas fantásticas e as recriam, redefinindo-as a partir de suas próprias experiências, medos e conflitos.

Pelo local onde Freud escolheu publicar suas reflexões – em revistas ou em formato de livro – pode-se deduzir do seu corpo teórico a distância e a proximidade que ele quis manter de suas aplicações. A verdade é que nem sempre conseguiu. Teoria, prática clínica e crítica são conceitos que em Freud, e principalmente no início, estão interligados.

O texto literário serve de pré-texto para o texto teórico e a clínica utiliza o texto literário como caso clínico. Se Freud recorre à linguagem figurativa da arte e da literatura, é para tentar superar os limites da linguagem científica. Assim, ora utiliza o texto literário como caso clínico e outras vezes, quando por questão de ética profissional não pode utilizar os casos de sua clínica particular. Por exemplo, em seu artigo: “Vários tipos de caráter descobertos no trabalho analítico”, ele diz: “O sigilo profissional nos proíbe de utilizar os casos clínicos que observamos para expor o que sabemos e suspeitamos sobre tais tendências. Assim, por exemplo, para explicar os mecanismos de certos neuróticos, "as exceções", isto é, daqueles que exigem uma compensação vitalícia pelo narcisismo ferido pela natureza por não os ter dotado de determinada quantidade ou qualidade.

OS CONTOS DE FADAS

Os contos de fadas, devido ao seu caráter fictício e polissêmico, têm motivado várias produções, incluindo acadêmicas, em diversas áreas do saber e da indústria cultural editorial e cinematográfica.

As histórias, que inicialmente foram adaptadas por Charles Perrault, Hans Christian Andersen e os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, ao serem transcritas das tradições orais das quais faziam parte, também foram reinterpretadas com o surgimento e o avanço tecnológico dos processos de edição, do cinema e da indústria cinematográfica em geral, que expandiram as inscrições da ficção em outros segmentos como o texto em articulação com o desenho impresso e os filmes baseados em obras impressas.

O caráter fictício é, provavelmente, o que justifica o uso do gênero conto pela Psicanálise para facilitar a compreensão de fenômenos complexos e abstratos do desenvolvimento emocional humano nos primeiros anos de vida.

Ao empregar as narrativas de contos fantásticos como metáforas para os conflitos do desenvolvimento infantil, os freudianos não apenas potencializaram o simbolismo como forma de explicação de nossas angústias pessoais nas fases mais tenras da vida: também contribuíram, paralelamente, para a consolidação dos contos clássicos como gênero de literatura infantil. Nessa perspectiva, a obra do psicólogo psicanalista judeu austríaco Bruno Bettelheim "A psicanálise dos contos de fadas" (1977), é considerada a principal expoente nesse processo de segmentação da literatura no século XX, como se pode supor a partir da afirmação de Corso (2006, p.26):

> A obra de Bruno Bettelheim foi a pedra fundamental da produção analítica sobre os contos de fadas, ensinando-nos os mecanismos de sua eficácia na vida das crianças. Podemos inclusive dizer que seu texto foi decisivo para a legitimação dos contos de fadas enquanto dignos de fazer parte da formação das crianças contemporâneas. [...] Bettelheim elevou os contos de fadas ao estatuto de recomendáveis, o que certamente também contribuiu de alguma forma para sua sobrevivência e popularidade.

Isso não implica que Bettelheim não teve um antecessor. Esse processo pode ter começado com a publicação, por Charles Perrault, de uma versão do conto "Pele de Asno" específica para crianças, incluída na coletânea "Contos da Mamãe Gansa" (1697).

A influência do psicólogo austríaco foi significativa devido à fundamentação teórica em Psicanálise, uma ciência relativamente nova que ganhou grande reconhecimento no século XX. Assim, os contos de fadas, compilados com algumas modificações, passaram a ser recomendados especificamente para um público infantil. Embora essas modificações não justifiquem tal segmentação.

As narrativas eram empregadas ao buscar atribuir sentido a alguma sutileza da experiência humana, cuja complexidade dificultaria a assimilação ou compreensão por parte dos grupos de pessoas, independentemente de sua idade. Isso ocorria porque os contos de fadas não eram destinados a uma faixa etária específica, mas sim como um meio de compartilhar a experiência humana concreta em uma determinada estrutura social.

Indubitavelmente, as diversas interpretações que os textos literários permitem abordagens lúdicas dos conhecimentos fundamentais em Geografia, por exemplo, como o movimento histórico humano que define os conceitos fundamentais dessa disciplina. Ao ser analisada a partir da perspectiva desses conceitos geográficos fundamentais, a residência de Pele de Asno teve dois significados e conceitos em dois momentos distintos: inicialmente, enquanto sua mãe, a rainha de grande beleza, estava viva, a casa real era concebida como um local. Lá, ela vivia com seus pais e os criados que os serviam, possuía seu próprio quarto para estar e retornar após cada passeio, descansando como uma verdadeira princesa. Desse modo, ela desenvolvia uma relação afetiva com o espaço, conforme proposto por Pena (2012, p. 37):

> [...] o lugar pode ser definido como o espaço percebido, ou seja, uma determinada área ou ponto do espaço da forma como são entendidos pela razão humana. Seu conceito também se liga ao espaço afetivo, aquele local em que uma determinada pessoa possui certa familiaridade ou intimidade, como uma rua, uma praça ou a própria casa.

Em um segundo momento, após o falecimento de sua mãe e o surgimento da perturbadora paixão incestuosa de seu pai, o rei, pela princesa, as relações de Pele de Asno com o espaço sofreram alterações semelhantes às suas relações com seu pai. O palácio se transformou em um território onde sua existência passou a ser atormentada pelo assédio do rei, que detinha todo o poder sobre os criados e os ambientes do espaço físico. Já não era mais um lugar de descanso para ela, e a relação afetiva com o palácio não existia mais. O palácio tornou-se um espaço de domínio exclusivo e exercício de poder por parte de seu pai, o rei, e, para preservar sua integridade física e moral, a princesa precisou se retirar.

Do ponto de vista de Pele de Asno, o palácio deixou de ser um conceito de lugar e passou a ser considerado um território, conforme definido por Pena (2012):

> [...] a conformação de um território obedece a uma relação de poder, podendo ocorrer tanto em elevada abrangência (o território de um país, por exemplo) quanto em espaços menores (o território dos traficantes em uma favela, por exemplo)

Essa breve ilustração do ensino da Geografia por meio de contos de fadas, apresentada nos parágrafos anteriores, atende,

de certa forma, a uma antiga demanda dos geógrafos, como expressado por Milton Santos3 (1988, p.21), que defendia que o ensino da Geografia deveria enfatizar o conjunto das relações humanas [o movimento humano] em todas as suas formas, incluindo as relações de poder, como fatores de transformação do espaço geográfico. Os exemplos elaborados neste estudo demonstram que esse empreendimento é plenamente viável, mesmo no contexto ficcional da literatura dos contos de fadas.

Os contos clássicos atendem a essa concepção de ensino, pois valorizam o movimento humano, especialmente em suas formas elementares de conflitos familiares. Dessa maneira, as necessidades socioeducativas que os professores enfrentarão justificam todos os esforços para aproveitar as múltiplas possibilidades das histórias fantásticas, que podem ser incorporadas em propostas de ensino de diversos campos científicos do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Contos de Fadas também revelam a importância de mediadores externos à família nos processos educativos. Esse reconhecimento encontra validação na figura que define essas narrativas como histórias de fadas: as próprias fadas. Elas surgem como seres místicos com uma presença física e desempenham o papel de educadoras e guias na resolução dos conflitos familiares dos heróis, ou como instrutoras dos vilões, proporcionando-lhes lições ou fazendo-os enfrentar as consequências de suas ações.

Certamente, não encontraremos nas histórias fantásticas a formalidade da instrução dos nossos tempos, com todo o sistema político e ideológico envolvido, como salas de aula, livros didáticos, planos de ensino público, planos de aula, diretrizes curriculares, entre outros. No entanto, a ficção [neste caso, a literatura] não precisa servir a nenhuma ideologia específica. No entanto, reconhecemos neste trabalho a educação e a instrução como práticas sociais, embora permeadas por diversos interesses e mediadores políticos e ideológicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASTORGA, A. Matute, contra a perversão dos contos de fadas. ABC. 2011.

BETTELHEIM, B. Psicanálise dos contos de fadas. Editorial Planeta. 2012. CORSO, Daiana Lichtenstein; CORSO, Mário. Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, E. Os bandidos da história. Como sobreviver entre pessoas tóxicas. Editorial Planeta. 2017.

FREUD, S. A interpretação dos sonhos. In J. Strachey (Ed. e trad.). A edição padrão das Obras Completas de Sigmund Freud (Volume IV). A interpretação dos sonhos (primeira parte), IX-627. Londres: Hogarth Press. 1900.

FREUD, S. (1913a). Interesse pela psicanálise. Em Obras Completas (Vol. XIII). Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2000.

FREUD, S. (1913b). Materiais de histórias tradicionais em sonhos. Em Obras Completas (Vol. XII). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

FREUD, S. (1918). História de neurose infantil (caso do "Homem Lobo"). Em Obras Completas. Madri: Biblioteca Nueva, 2, 1941-2010.

GÓES, L. P. Introdução à literatura infantil e juvenil. 2. ed. São Paulo: Pioneira. 1991.

HIRIGOYEN, M. Assédio moral: Abuso psicológico no dia a dia. Paidos Ibéricos. 1999.

PENA, Rodolfo F. Alves. Categorias da Geografia. Brasil Escola. Disponível em: <http://brasilescola.uol.com.br/geografia/categorias-geografia.htm>. Acesso em: 1 nov.2023.

PIÑUEL, I. Família Zero. Como sobreviver aos psicopatas na família. Esfera do livro. 2020.

TODOROV, T. (1976). Introdução à literatura fantástica (1ª ed., 2ª reimpressão, 2011). Buenos Aires: Paidos.

VALLESPÍN, I. "Chapeuzinho Vermelho" banido por ser sexista. O país.

2019.

VILLEGAS, M. Prometeu no sofá. Publicação Herder. 2013.

A ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO, LEITURA E SUASESTRATÉGIAS SIGNIFICATIVAS

VIVIANE MENEZES DE SOUZA

RESUMO

Todos os indivíduos nascem com a capacidade inata de decifrar símbolos escritos e adquirem a habilidade de expressão textual ao longo do tempo. No entanto, é necessário evitar uma visão simplória da atividade de leitura, pois um bom leitor não se limita a decifrar letras e formar palavras. Um bom leitor é capaz de interagir com o texto, ampliar ideias, estabelecer conexões com outras obras e extrair novas proposições a partir dele. Um ambiente propício para aprender essa habilidade é a instituição educacional, que guiará o aluno para se tornar um leitor habilidoso e consciente de sua relação com o texto. Durante a leitura, realizamos uma série de processos mentais complexos que nos permitem continuar a avançar. Em certos momentos, podem surgir obstáculos ao longo desse processo. Portanto, é de suma importância utilizar estratégias eficazes de leitura e escrita, a fim de transformar a experiência de ler e escrever em algo que nos proporcione a satisfação de alcançar nossos objetivos.

Palavras-chave: Conexões; Letras; Processos Mentais.

INTRODUÇÃO

No passado, a aquisição da habilidade de leitura ocorria por meio de cartilhas, nas quais os alunos repetiam frases sem sentido decorando-as. Com a mudança de paradigmas, a abordagem dos professores mudou. Atualmente, os alunos são alfabetizados por meio de uma variedade de textos que circulam em seu cotidiano, tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada. "Não se forma bons leitores oferecendo materiais de leitura limitados, especialmente quando as crianças estão sendo introduzidas no mundo da escrita..." (PCN - citado na referência, p.36).

Ao utilizar diversos gêneros textuais em sala de aula, a escola contribui para que o processo de leitura, escrita e produção de textos não seja algo mecânico e desvinculado da realidade, uma vez que esses gêneros estão presentes em todos os aspectos da vida de qualquer indivíduo. Isso faz com que os alunos se tornem leitores ativos e críticos.

O ensino da leitura desempenha um papel fundamental na vida de qualquer pessoa, e o professor, ciente disso, precisa desenvolver em sala de aula um ensino que capacite o aluno a se tornar um leitor competente. Ele deve buscar práticas eficazes, permitindo que a leitura seja realizada de forma crítica, com significado e consciente de sua função social.

O professor deve apresentar aos alunos uma variedade de textos, não apenas histórias, pois utilizamos diferentes textos para nos comunicarmos, e o aluno não pode ser privado dessa riqueza de conhecimento. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa destacam a necessidade de trabalhar essa diversidade. Ler autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo, sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los; produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gênerosprevistos para o ciclo, ajustados a objetivos e leitores determinados; (PCN vol. 2, 1997. p.79 e 80)

O termo "gênero" nem sempre foi empregado para descrever todos os tipos de textos. Anteriormente, apenas os textos literários eram designados dessa forma. No entanto, nos dias atuais, essa terminologia é mais abrangente. A linguagem é responsável por toda a comunicação humana e permite o uso de diversos gêneros (VIEIRA; APARÍCIO, 2020).

Os gêneros textuais se tornam uma ferramenta crucial no estudo da compreensão da linguagem oral, uma vez que são utilizados constantemente na comunicação. Portanto, é interessante que o professor desenvolva em sala de aula um trabalho que proporcione aos alunos o conhecimento desses gêneros e sua função no processo de comunicação (VIEIRA; APARÍCIO, 2020).

Marcuschi (2005) afirma que os gêneros textuais são:

Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem aparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação à sociedade anteriores à comunicação escrita (MARCUSCHI, 2005, p. 19).

Uma abordagem altamente eficaz para o ensino de gêneros textuais é colocar os alunos em situações reais de uso da

linguagem, de modo que eles adquiram os meios necessários de maneira criativa e clara para alcançar seus objetivos desejados. É crucial ter em mente que a escola é um espaço genuíno de diálogo e deve criar oportunidades em que os alunos possam produzir e compreender textos em sua totalidade (VIEIRA; APARÍCIO, 2020).

O ALUNO E A CRIAÇÃO DE TEXTOS DIVERSIFICADOS

O aluno deve criar e estudar textos que sejam relevantes para sua realidade, daí a importância da diversidade de textos. Suas produções precisam ter sentido, ele deve entender que o que está produzindo é útil para si mesmo ou para outras pessoas. Essas ações permitem que o aluno compreenda a função dos textos que lê e produz, e assim ele entenderá que cada texto possui características específicas, o que promoverá seu domínio sobre eles.

Ao ingressar na escola, a criança já possui um conhecimento prévio dos gêneros textuais, mesmo que ainda não tenha conceitos claros e não saiba ler e escrever. O professor deve partir desses conhecimentos existentes e ampliálos. No ambiente familiar, a criança é exposta a diversas formas de linguagem, como noticiários, comerciais, bilhetes, músicas e placas. Dessa forma, o trabalho com gêneros textuais se tornará prazeroso, dinâmico e significativo para a criança. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa mencionam a importância dos gêneros textuais orais.

Ao ingressarem na escola, os alunos já dispõem de competência discursiva e linguística para comunicar-se em interações que envolvem relações sociais de seu dia a dia, inclusive as que se estabelecem em sua vida escolar. Acreditando que a aprendizagem da língua oral, por se dar no espaço doméstico, não é tarefa da escola, as situações de ensino vêm utilizando a modalidade oral da linguagem unicamente como instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdos (BRASIL,1997, p.24).

O professor responsável pelo ensino da alfabetização pode descobrir que a capacidade de leitura e escrita é acessível a muitos, mas é necessário compreender como interpretar os métodos de alfabetização aplicados em sala de aula. É importante reconhecer que as atividades de interpretação e produção escrita têm início antes mesmo da escolarização, pois estão inseridas em um sistema de conceitos pré-existentes (VIGOTSKY, 2021).

Quando um adulto fornece informações sobre um texto, a criança assimila essas informações com base em suas próprias concepções infantis. Nesse sentido, devemos refletir sobre o papel dos professores no processo de aprendizagem. Cabe ao professor permitir que a criança descubra por si mesma, criando condições favoráveis para essa descoberta, em vez de simplesmente fornecer a chave secreta do sistema alfabético.

O conhecimento do aluno é construído por meio de sua experiência em produzir seus próprios textos, utilizando suas próprias estratégias e reconstruindo-os com esforço pessoal. O professor deve atuar como mediador nesse processo de construção. Às vezes, a maneira como o aluno constrói seu conhecimento pode parecer estranha aos olhos do professor alfabetizador, mas é essencial que o professor compreenda o pensamento por trás da escrita do aluno (VIGOTSKY, 2021).

Antes de mergulharmos na discussão sobre a aquisição do sistema alfabético de leitura e escrita, é importante refletir brevemente sobre os conceitos de alfabetização e letramento.

No contexto educacional, o debate entre alfabetização e letramento surgiu na década de 1980, quando as necessidades sociais de leitura e escrita revelaram a insuficiência de apenas "saber ler e escrever" e, consequentemente, a importância de ser competentemente capaz de utilizar a leitura e a escrita em situações sociais em que a linguagem escrita está presente (SOARES, 2003). Portanto, houve a necessidade de ampliar o conceito de alfabetização, que vai além do simples domínio da leitura e escrita, incluindo também a capacidade de atender às demandas sociais de uso da leitura e escrita, ou seja, o letramento.

[..] especificamente a aprendizagem de um sistema que converte a fala em representação gráfica, transformando a língua sonora – do falar e do ouvir – em língua visível – do escrever e do ler: a aprendizagem do sistema alfabético. Assim, a alfabetização, atualmente, é entendida como a aprendizagem de um sistema de representação da cadeia sonora da fala pela forma gráfica da escrita – o sistema alfabético – e das normas que regem seu emprego (SOARES, s.d, s.p).

Conforme mencionado por Soares (2000), o conceito de alfabetização refere-se ao processo de ensinar e aprender a ler e escrever, enquanto letramento descreve o estado ou condição de alguém que não apenas possui habilidades de leitura e escrita, mas também pratica e se engaja nas práticas sociais que envolvem a escrita. Portanto, embora os termos alfabetização e letramento sejam distintos, eles são inseparáveis.

ALFABETIZAÇÃO SIGNIFICATIVA

Conforme afirmado por Martins (1986, p.12), "[...] ninguém ensina ninguém a ler: o aprendizado é, em última instância,

um processo solitário, embora ocorra na interação com os outros e com o mundo".

A leitura vai além da mera obrigação e transcende a simples capacidade de decodificar letras, buscando o prazer de ler um livro ou texto e desenvolvendo a apreciação pela leitura fora do ambiente escolar.

Martins (1986, p.12) afirma que "aprendemos a ler mesmo sem a ajuda dos professores; que, para compreender o processo de leitura, não estamos desamparados e somos capazes de realizar algumas coisas por conta própria".

A leitura deve ser um processo interativo para as crianças em fase de alfabetização, atuando como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Martins (1986, p.23), "muitos educadores não conseguiram superar a abordagem formalista e mecânica, enquanto para a maioria, aprender a ler se resume à memorização de sinais linguísticos".

É evidente que, muitas vezes, a leitura de textos nas salas de aula carece de significado e não está integrada ao contexto do aluno. Com uma abordagem mecânica e desprovida de emoção, a aprendizagem se torna ineficiente na busca pela conexão do aluno com o mundo da leitura, e é nesse ponto que os professores precisam modificar suas estratégias, atuando como mediadores e tornando a leitura mais prazerosa e significativa, especialmente no processo de alfabetização.

Segundo Martins (1986, p.23), "uma vez que se tornam alfabetizadas, a maioria das pessoas limita a leitura a fins puramente pragmáticos, mesmo suspeitando que a leitura significa se inteirar do mundo".

Ao ler diferentes textos, adquirimos conhecimentos diversos que podem ser aplicados em todas as áreas da vida. Por exemplo, textos literários podem transmitir mensagens, mesmo que de forma implícita. Ao se identificar com um personagem, compreender o contexto e refletir sobre a história, o leitor passa a se colocar no lugar do personagem ou a comparar sua própria situação de vida com a do personagem. Essa reflexão proporciona ao leitor conhecimentos úteis para sua vida, como encontrar respostas para situações pessoais ou melhor compreender as outras pessoas e a si mesmo, entre outros aprendizados. A leitura do cotidiano dos personagens é uma fonte de conhecimento valiosa.

Ao ser estimulada por meio de situações prazerosas de leitura, despertase na criança o desejo de saber, facilitando assim o processo de alfabetização.

É crucial fazer uma seleção cuidadosa dos primeiros livros a serem introduzidos na vida das crianças, considerando sua idade e contexto, pois ao apresentar um livro, espera-se despertar o interesse da criança em se aprofundar na leitura.

A leitura é essencial em todas as áreas do conhecimento e, por isso, deve ser constantemente avaliada e aprimorada, tornando-se prazerosa, reflexiva e significativa. É importante torná-la o mais interessante possível para as crianças, criando o hábito de ouvir e ler diversos tipos de texto, pois ela atua como uma ferramenta significativa na vida cotidiana.

Conforme Leffa (1998, p.24):

Ler é um fenômeno que ocorre quando o leitor, que possui uma série de habilidades de alta sofisticação, entra em contato com o texto, essencialmente um segmento da realidade que se caracteriza por refletir um outro seguimento. Trata-se de um processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto.

É possível observar que a leitura desempenha um papel fundamental como meio de comunicação, permitindo que o leitor receba informações de maneira significativa e satisfatória. Portanto, durante o processo de alfabetização, é importante que a leitura seja incentivada de forma prazerosa.

Conforme mencionado por Paulo Freire (1986, p.23): "A compreensão do mundo é sempre anterior à compreensão das palavras, e a leitura das palavras implica a continuidade da leitura do mundo".

A citação de Paulo Freire destaca que o processo de decodificação das palavras torna-se significativo à medida que o indivíduo desenvolve a habilidade de leitura, compreendendo as palavras em vez de simplesmente escrevê-las mecanicamente.

De acordo com Soares (2004), citado por Brilhante (2010, p.7):

O uso de habilidades de leitura e escrita para o funcionamento e a participação adequados na sociedade, e para o sucesso pessoal, o letramento é considerado como um responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania.

Durante o processo de alfabetização nas instituições educacionais, é importante adotar abordagens de ensino que promovam a leitura como uma prática significativa, permitindo que os alunos compreendam e se apropriem da complexidade do mundo da escrita.

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA INFÂNCIA

Contar histórias e ler histórias são práticas distintas, e ambas têm espaço nas escolas. O contador de histórias recria o conto juntamente com seu público. Ele preserva algumas partes do texto, mas o modifica de acordo com a interação estabelecida com os ouvintes. Por outro lado, o leitor de histórias empresta sua voz ao texto, respeitando a estrutura linguística da narrativa e as escolhas lexicais do autor.

Qualquer professor pode se tornar um contador de histórias. Inicialmente, basta ler diferentes tipos de histórias para os alunos. Gradualmente, o professor se apropria das narrativas e começa a desejar contar aquelas que mais gosta. Cada contador, utilizando suas habilidades, encontra sua própria maneira de contar histórias e as traz à vida. Algumas sugestões são importantes para aqueles que desejam se aventurar na arte de contar histórias: é recomendável fazer uma leitura atenta e minuciosa do conto, buscando compreender seu significado mais profundo, ou seja, captar sua essência; também é interessante dividir o conto em cenas ou partes principais e identificar a estrutura narrativa; por fim, é útil conhecer bem os personagens e as situações que eles vivenciam ao longo da narrativa.

Por meio da leitura de contos de fadas, podemos perceber as questões que permeavam o pensamento de nossos antepassados, bem como as experiências e vivências que sustentaram a humanidade. Essas histórias, escritas em uma linguagem simples que proporciona significado em qualquer idade, transmitiram conhecimentos fundamentais.

Conforme Caldin (2001, p. 32):

Na década de 1950, o Brasil passou por uma crise da leitura, com a expansão do cinema e da televisão, quando a poesia ficou relegada a segundo plano, suplantada pela imagem. Os grandes festivais da música popular brasileira resgataram a poesia e abriram caminho para os anos 1970, com o boom da literatura infantil, que, sufocada pela ditadura, buscou, por meio da metáfora, uma forma de denúncia ao governo.

É possível observar que os contos de fadas são impactados pela situação política do país, servindo como veículo para expressar opiniões de forma metafórica e criticar os governos.

De acordo com Coelho (1991, p.57):

Foi em pleno período de confronto entre o tradicional (formas já desgastadas do Romantismo/Realismo) e o moderno (representado pelo Modernismo de 22) que Monteiro Lobato inicia a invenção literária que cria o verdadeiro espaço da literatura infantil no Brasil.

Monteiro Lobato foi o escritor pioneiro na criação da literatura destinada às crianças, construindo universos e criaturas fantásticas através das aventuras de seus protagonistas, despertando constantemente a imaginação das crianças que se deparam com suas obras até os tempos atuais.

Conforme mencionado por Turchi (2009, p. 14):

No panorama atual, um levantamento da produção literária para crianças aponta para uma retomada dos clássicos universais, dos clássicos brasileiros, dos contos de fadas, de histórias exemplares, de narrativas das mitologias grega, africana, indígena, entre outras. Além da publicação em nova edição, bem cuidada, com os avanços dos recursos disponíveis nas artes gráficas, há também a revisitação dessas antigas histórias numa direção da paródia ou da desconstrução pelo humor ou pela crítica dos valores ou paradigmas sociais. Essas formas e temas literários revitalizados trazem como marca estética a presença de dados da contemporaneidade na caracterização do tempo, do espaço e dos conflitos.

Portanto, nos dias atuais, a literatura mantém os elementos narrativos dos contos de fadas, abordando as preocupações relacionadas aos desafios do cotidiano por meio dos livros, que são adaptados às demandas sociais.

De acordo com as ideias de Freud (citado em Franz, 1962), todo sonho é uma expressão significativa da vida interna e sua interpretação é um caminho para compreender o inconsciente. Freud (citado em Franz, 1962, p. 17) percebeu que os sonhos não são diferentes dos mitos e contos de fadas, sendo um fenômeno humano universal. Nas histórias, a sucessão de eventos representa a experiência interna do herói - uma história latente - usando uma linguagem simbólica.

Quando as crianças leem ou ouvem histórias, elas entram em contato com seu material inconsciente/latente, pois, ao se identificarem com os personagens, podem avaliar as situações de uma maneira mais distanciada. Dessa forma, ao entrar em contato com processos internos e se identificar com os personagens, os contos permitem que a criança se veja "de fora" da situação, com uma perspectiva mais distanciada, o que facilita a percepção dos problemas apresentados e das sugestões para a resolução.

É importante ter em mente que, ao analisar os significados dos contos, pode haver uma ênfase excessiva em certos aspectos que não existem em relatos mais antigos.

As histórias podem auxiliar as crianças a elaborar e superar dificuldades psicológicas complexas, pois oferecem possibilidades de construir uma ponte entre o inconscien-

te e a realidade. Cada história possui uma linguagem simbólica que se comunica diretamente com o inconsciente, e mesmo que a criança não expresse sua compreensão da mensagem contida na história, isso não significa que ela não tenha assimilado.

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, pois atuam como mediadores entre a criança e a realidade, ajudando na resolução de conflitos e na formação da personalidade, por meio dos simbolismos representados pelos personagens.

AS CONTRIBUIÇÕES DAS BRINCADEIRAS

Conforme as ideias de Emilia Ferreiro (2001), os conhecimentos que os estudantes trazem consigo para a escola e a forma como os professores lidam com esses conhecimentos são parte integrante do processo de alfabetização. Portanto, podemos perceber que os processos de aprendizagem da leitura e da escrita no ambiente escolar devem levar em conta o desenvolvimento das crianças, uma vez que esse desenvolvimento começa muito antes de elas entrarem na escola.

É útil perguntar através de que tipo de práticas a criança é introduzida na língua escrita, não só no papel, mas também através dos meios de eletrônicos. Se uma criança sabe ler, mas não é capaz de ler um livro, uma revista, um jornal e se sabe escrever palavras e frase, mas não é capaz de escrever uma carta ela é alfabetizada, mas não é letrada.(EMÍLIA FERREIRO, 2001, p. 30)

A aquisição de habilidades de leitura e escrita desempenha um papel essencial na compreensão do nosso mundo. Desde o momento em que acordamos até o momento em que dormimos, constantemente estamos atribuindo significado ao nosso ambiente circundante.

Tradicionalmente, a alfabetização tem sido associada à leitura e escrita. Embora esses sejam elementos fundamentais da alfabetização, hoje em dia nossa compreensão desse conceito abrange muito mais.

A alfabetização é uma fase crucial em nossas vidas, pois é nesse processo que descobrimos o mundo das letras e da leitura. Um processo cuidadosamente planejado, com metas claras e abordagens pedagógicas adequadas, pode ter um impacto duradouro na vida das pessoas, despertando o prazer pela linguagem escrita. Portanto, os educadores desempenham um papel fundamental como incentivadores e mediadores na vida de seus alunos, sendo sua responsabilidade se qualificar, refletir e aplicar metodologias eficazes, levando em consideração o contexto e os conhecimentos prévios dos alunos.

Os professores também têm a função de proporcionar o contato direto dos alunos com o mundo da leitura. Muitos de nossos alunos não têm a oportunidade de se engajar na leitura com a mediação de seus pais, e, portanto, o professor assume esse papel. A leitura é uma poderosa ferramenta pedagógica na promoção do interesse das crianças pelos estudos. Quando cultivamos o amor pela leitura desde o início da vida escolar, aumentamos significativamente a probabilidade de nos tornarmos adultos que adotam a leitura como um hábito. Consequentemente, desenvolvemos habilidades adequadas de escrita, pronúncia e compreensão de textos.

Além disso, o professor desempenha o papel de mediador cultural, atuando como um elo entre a criança e a cultura, transmitindo conhecimentos, valores e práticas dos quais as novas gerações necessitam e desejam se apropriar para viver em nossa sociedade. Para isso, é essencial que o professor conheça tanto o aluno com o qual trabalha, quanto os aspectos culturais nos quais pretende inseri-lo e as características específicas do conhecimento que busca ajudar a criança a desenvolver, no caso, a linguagem escrita em toda a sua complexidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É sabido que a familiaridade com um conhecimento só se obtém por meio de seu uso constante. Portanto, para que o professor forme alunos que sejam leitores e produtores de texto, é crucial que a escrita e a leitura façam parte intrínseca de sua própria vida e, especialmente, que ele tenha uma conexão afetiva com essas atividades, realizando-as com prazer.

É evidente que quanto mais o professor ler e escrever, mais recursos terá para utilizar essas experiências ao ensinar seus alunos, mostrando a importância do uso desses conhecimentos em sua interação com o mundo e com as pessoas. No entanto, assim como gostar de crianças não é suficiente para ser um bom professor, apenas ler e escrever não é o bastante para alfabetizar.

Para essa tarefa, o professor precisa, em primeiro lugar, compreender a língua escrita como um objeto social que circula em nossa sociedade, desempenhando diferentes funções de acordo com as necessidades de seu uso. É fundamental que ele também entenda que o fato de a escola ter historicamente a responsabilidade de ensinar a língua escrita não a transforma em um conhecimento exclusivamente escolar. Em outras palavras, a língua escrita não deve ser aprendida ou ensinada apenas para cumprir

tarefas escolares. Portanto, é essencial que a leitura e a escrita sejam introduzidas no ambiente escolar como um objeto social, o que implica dizer que no processo de aprendizagem elas não devem ser dissociadas de seus usos práticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa. Brasília:

Ministério da Educação, 1997.

FERREIRO, Emília, Reflexões sobre Alfabetização. São Paulo. Cortez, 2001. FRANZ, Marie-Louise Von. A interpretação dos contos de fada: Uma introdução à psicologia dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.

MARCHESONI, L. B. et al. Letramento e alfabetização de jovens e adultos: um trabalho com gêneros textuais do cotidiano. Dialogia, São Paulo, n. 37, p. 1-19, jan./abr. 2021.

OLIVEIRA, João Batista. Araújo. Alfabetização de Crianças e

Adultos: novos parâmetros. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2004.

_____, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Leitura e Realidade Brasileira. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

SOARES, M. Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1.ed.

3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. LETRAMENTO. Um tema em três gêneros. Autêntica: Belo Horizonte – 2004.

VIEIRA, F. S. S.; APARÍCIO, A. S. M. Seguência didática de Gênero Textual: Uma Ferramenta de Ensino da Escrita no Processo de Alfabetização.

HOLOS, v.1, p. 1-15, 2020.

VIGOTSKY, L. S. A Construção do Pensamento e da Linguagem. São

Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, L. S. Psicologia, educação e desenvolvimento. São Paulo:

Expressão Popular, 2021.

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