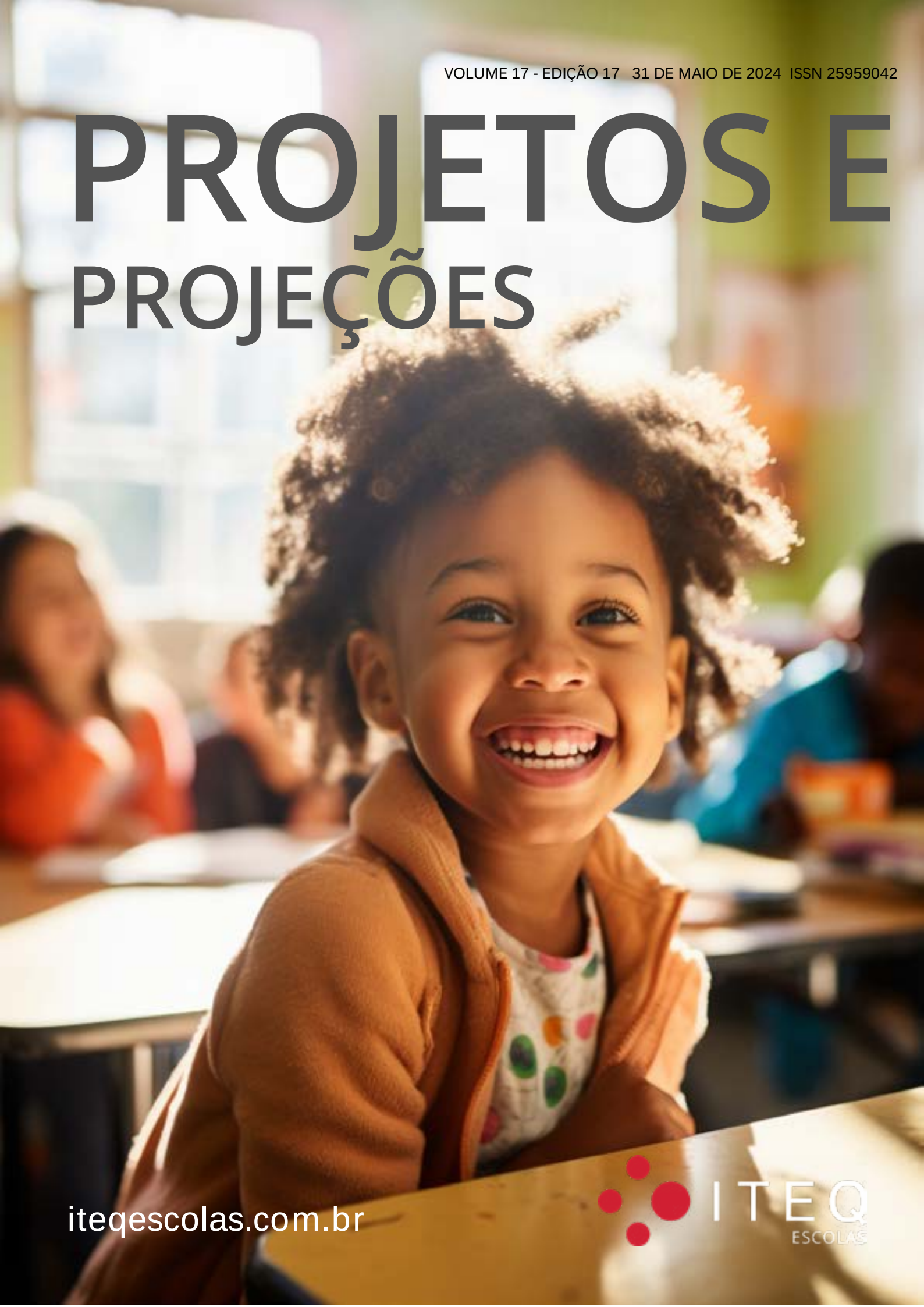
VOLUME 17 - EDIÇÃO 17 31 DE MAIO DE 2024 ISSN 25959042

PROJETOS E PROJEÇÕES



iteqescolas.com.br

ITEQ ESCOLAS

EDITORIAL

O povo pode desempenhar um papel fundamental na reconstrução das escolas afetadas pelas enchentes no Rio Grande do Sul

A participação da comunidade na reconstrução das escolas afetadas pelas enchentes no Rio Grande do Sul é crucial e pode assumir diversas formas de apoio e solidariedade. Essa colaboração não apenas oferece auxílio prático, mas também fortalece os laços sociais e promove um senso de unidade e solidariedade entre os cidadãos.

Uma das maneiras mais impactantes de ajudar é por meio de doações financeiras, cada contribuição, por menor que seja, pode fazer uma diferença significativa na arrecadação de recursos necessários para cobrir os custos de reconstrução, compra de materiais e equipamentos, e fornecer assistência às comunidades escolares afetadas.

Além disso, o voluntariado desempenha um papel fundamental na reconstrução. Pessoas que dedicam seu tempo e esforço para ajudar na limpeza, remoção de escombros e reconstrução das escolas não apenas oferecem assistência prática, mas também demonstram solidariedade e empatia para com aqueles que foram impactados pela tragédia.

Doações de materiais e suprimentos também são muito valiosas, materiais de construção, mobiliário escolar, livros didáticos e outros recursos educacionais são essenciais para ajudar as escolas a se recuperarem e restabelecerem suas atividades acadêmicas. As, campanhas de arrecadação de fundos e eventos de angariação de recursos podem mobilizar apoio adicional da comunidade e arrecadar fundos para a reconstrução das escolas. Essas iniciativas podem incluir venda de produtos, realização de eventos beneficentes, ou crowdfunding online.

Por último, mas não menos importante, a conscientização é essencial para garantir que as necessidades das escolas afetadas sejam reconhecidas e atendidas. Espalhar a conscientização sobre a situação das escolas e pressionar por apoio governamental e comunitário contínuo são passos cruciais para impulsionar a reconstrução e garantir que as comunidades escolares sejam capazes de se recuperar plenamente.

Com isso, a reconstrução das escolas afetadas pelas enchentes requer o apoio e a solidariedade de toda a comunidade. Cada forma de ajuda, seja financeira, prática, ou de conscientização, é fundamental para ajudar as comunidades escolares a se reerguerem e retomarem suas atividades educacionais.

Renato Eduardo Natale
Diretor Comercial

EXPEDIENTE

1- **A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: DESAFIOS E OPORTUNIDADES**
ADRIANA SOUZA DA CRUZ SANTOS

2- **A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO**
ALESSANDRA FERREIRA DA SILVA

3- **EDUCAÇÃO INFANTIL NA ERA DIGITAL: DESAFIOS E IMPACTOS NA APRENDIZAGEM**
ALINE GOMES DA SILVA MACARINI

4- **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
ANDRÉIA MACIEL VIEIRA LIMA DA ROCHA

5- **JOGOS E BRINCADEIRAS PARA PRÁTICA DE ENSINO**
ANDRÉIA NUNES SAPUCAIA TOSI

6- **CONTEXTO HISTÓRICO: A CRIANÇA E A INFÂNCIA: UMA JORNADA ATRAVÉS DA HISTÓRIA**
ANDREIA RODRIGUES DA SILVA

7- **ARTE E APRENDIZAGEM**
ANITA BRAGA

8- **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA INCLUSÃO DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
BRUNA SORAYA CUSTÓDIO DA SILVA

9- **BULLYING NA ESCOLA**
CARMEN APARECIDA CAMPOS PASSOS

10- **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS**
CATIA BORGES DA ROCHA

11- **VIOLÊNCIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA**
CELIANE DOS SANTOS

12- **A ARTE COMO FACILITADORA DA INCLUSÃO EM SALA DE AULA**
CHRISTIANE DOS SANTOS RAMOS

13- **RAMOS DO CRISTIANISMO: IGREJA METODISTA**
CLARICE FIGUEIRA DE ABREU

14- **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**
CORINA MARIA COELHO

15- **A ARTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
CRISTIANE DA SILVA LOPES

16- **ESTRATÉGIAS DE ENSINO INCLUSIVAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS COGNITIVAS**
CRISTIANE RODRIGUES DO NASCIMENTO SOUSA

17- **O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**
DAIANE SANTOS MENEZES LUCAS

18- **ENSINO DE ARTES E A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA**
DAMIANA MATIAS LINS

19- **CURRICULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TEMPO, ESPAÇOS E INTERAÇÕES**
DENISE DA SILVA SANTOS

20- **UMA VIAGEM NAS ASAS DA IMAGINAÇÃO: ATRAVÉS DOS CONTOS DE FADAS**
DENISE MARIA CAETANO DA CONCEIÇÃO

21- **SUSTENTABILIDADE E ENERGIA ELÉTRICA**
ELIENAI DIAS DA MATA SOUZA

22- **CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ELIVANDA FONSECA COELHO

23- **PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES, NECESSIDADES E EQUÍVOCOS**
FABIANA DE LOURDES SCARPIM

24- **A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA**
FERNANDA DE LIMA MARQUES

25- **A IMPORTÂNCIA DA PINTURA NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS**
FLAVIO PEREIRA FERREIRA

26- **A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
FRANCISCA EDNA MOREIRA HOLANDA PATRÍCIO BALBINO

27- **A GEOGRAFIA COMO FERRAMENTA DE ESTUDO DO LUGAR E PARA COMPREENDER O MUNDO**
GICELIA GALDINA DOS SANTOS

28- **O PAPEL DAS ARTES MARCIAIS NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO SER HUMANO**
HENRIQUE CESAR MARTINELI

29- **A LEITURA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**
IOLANDA DOS SANTOS CORRÊA BERNARDINO

30- **AS CONTRIBUIÇÕES DA ARTE PLÁSTICA NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
JACQUELINE ALINE SILVA GALDINO

31- **A IMPORTÂNCIA DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PROMOÇÃO DA ATIVIDADE FÍSICA E COMBATE AO SEDENTARISMO**
JANICE DAS GRAÇAS DE JESUS ALVES

32- **TRANSTORNO GLOBAL DE DESENVOLVIMENTO E A INCLUSÃO**
JAQUELINE ALMEIDA LIMA DA CONCEIÇÃO

33- **PERPSPECTIVAS DA AUTONOMIA DE PAULO FREIRE NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM**
JOSÉ MEIRA FERNANDES

34- **JOGO E BRINCADEIRAS COMO UM DIREITO NA EDUCAÇÃO**
JOSEFA GUARIDO ANDREASSA DE TOLEDO

35- **A IMPORTÂNCIA DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
JULIANA LINO DOS SANTOS FERREIRA

36- **O TEATRO DE ANIMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
JULIANA TERSI ALMEIDA

37- **O AUTISTA E O DESAFIO NA ALFABETIZAÇÃO**
JULIANA VENANCIO DE PAULA

38- **TUTORIA EAD**
JULIANA XAVIER ELIAS VERONEZE

39- **LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA FORMAÇÃO DOS PEQUENOS LEITORES**
KEILA PAULINO PALITOT DIAS

40- **PINACOTECA: AÇÕES EDUCATIVAS COM PÚBLICOS E SCOLARES E ESPONTÂNEOS**
LENILDA DA SILVA

41- **A ARTE E A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LENY RAIMUNDA PINTO SANTOS

42- **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**
LILIANE PIRES DE OLIVEIRA FRANÇA

43- **DESENVOLVIMENTO MOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LUCELI FREITAS PASSUAN

44- **A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**
LUCIANA RODRIGUES AMATO

45- **A ARTE E A SUAS CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO**
LUCICLEIDE PESSOA ALVES

46- **A ARTE E A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LUCIMARA FAUSTINO DOS SANTOS LIMA

47- **A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUAS INTERVENÇÕES NA SOCIEDADE**
LUCIMARA VIEIRA DA SILVA MENDES

48- **A IMPORTÂNCIA DA ORGANIZAÇÃO DOS AMBIENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LUCINEIDE MARIA MARTINS

49- **JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROMOVENDO O APRENDIZADO DE FORMA DIVERTIDA**
MARCIA GONÇALVES CARVALHO

50- **ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSSO PARA AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA**
MARIA IZABEL DA PENHA CORTIZIO

51- **BRINCAR E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
MARIA LUCIENE DA SILVA

52- **O ESTUDO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES**
MARILENE DA SILVA SANTOS

53- **AS ARTES NO AMBIENTE ESCOLAR**
MARILENE DE SOUZA OSIRO

54- **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO EAD**
MARISA APARECIDA DE CAMARGO SANTOS

55- **A VIDA DE JUSCELINO KUBITSCHECK E SUA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL**
MARLENE AYAKO DOMENI

56- **O PAPEL DO EDUCADOR NA INCLUSÃO SOCIAL DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS EDUCATIVAS NAS PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL**
MARLUCE BORGES DE BRITO

57- **O NOVO FAZER PEDAGÓGICO DIANTE DOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO E DA DIVERSIDADE CULTURAL**
MINIRRA DE SOUSA

58- **DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**
MIRIAM DOS SANTOS LIMA

59- **ARTE E EDUCAÇÃO**
NIZETE INÁCIO DOS SANTOS

60- **O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS**
OLGA PAZ ZULIANI SANTOS

61- **MUSICALIDADE ATRAVÉS CONTOS DE FADAS**
PATRÍCIA DA SILVA OLIVEIRA

62- **A TELEVISÃO NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO PARA APRENDIZAGEM**
PAULA ANDRÉIA DA SILVA OLIVEIRA

63- **O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
QUITÉRIA LEONARDO DA SILVA

64- **O USO DA MÚSICA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA AUTISTA – UMA BASE NORTEADORA**
ROBERTA SCHMID TUCKMANTEL

65- **ÉTICA NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO BASES SÓLIDAS PARA O FUTURO**
ROSANA CREVELARIO FERNANDES COSTA

66- **IMPORTÂNCIA DO APOIO PEDAGOGICO A CRIANÇA AUTISTA**
ROSIMEIRE DE SENE PINTOR

67- **ARTE PLÁSTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
RUTH COSTA DA ROZA RIBEIRO

68- **A PRIMEIRA INFÂNCIA E A LUDICIDADE**
SAMANTHA RAMOS FREITAS

69- **A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL ESTÁ A SERVIÇO DA EQUIDADE NO ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES DA ESCOLA PÚBLICA?**
SANDOVAL GOMES DOS SANTOS

70- **MÁSCARAS NA ARTE E CULTURA AFRICANA**
SARA ROSILENE CARDOZO DA SILVA

71- **MOTRICIDADE EM ASPECTOS EDUCACIONAIS NA INFÂNCIA**
SHIRLENE DE ABREU SANTOS

72- **CRIANÇAS E JOVENS: SUJEITOS MIGRANTES E A INCLUSÃO ESCOLAR**
SILVANA DOS SANTOS DE LIMA

73- **A IMPORTÂNCIA DE UM BOM PLANEJAMENTO ESCOLAR**
SILVANA PEREIRA GOULART COLOMBO

74- **CULTURA AFRICANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SIMONE DA SILVA

75- **LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SOLANGE APARECIDA SOARES COSTA

76- **OS JOGOS E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SOLANGE BEZERRA TORRES PRADO

77- **O BRINCAR REPRESENTADO NA INFÂNCIA POR MEIO DA ARTE**
SOLANGE CRISTINA MACHADO GOMES

78- **A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS: DO BERÇÁRIO A PRÉ- ESCOLA**
SUELLEN VIEIRA ANJOS

79- **EDUCAÇÃO AMBIENTALE AS POSSIBILIDADES DE SE TRABALHAR DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL**
TÁTILA LÚCIA PAVANELLI DE SANTANA PEREIRA

80- **A IMPORTÂNCIA DA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO PARA O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
THAÍS SANTOS DE ARAÚJO

81- **BRINCAR COMO FERRAMENTA NA PSICOPEDAGOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO**
THAYANE ISALTINA SOARES MACHADO

82- **IMPACTOS DA NOVA LDB NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL**
VALDETE APARECIDA DA CRUZ MODENEZ

83- **PREVENÇÃO DE BULLYING NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO AMBIENTES SEGUROS E INCLUSIVOS**
VANESSA MARINHEIRO VERAS

84- **A LITERATURA INFANTIL E SUA COMPLEXIDADE**
VANESSA VOLPI MACHADO

85- **A CONSTRUÇÃO PROTAGONISMO ENTRE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS: O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
VANUSA JARDIM DE SOUZA

86- **AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTANCIA DA PRESENÇA DA FAMÍLIA**
VIVIANE MENEZES DE SOUZA

87- **O ATO DE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
AUGUSTA RODRIGUES DOS SANTOS

88- **ECA REFLEXÕES E CONFLITOS**
RODRIGO SOARES ROCHA

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

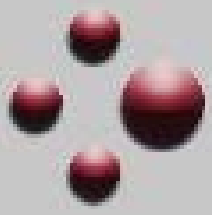
ITEQ ESCOLAS
Rua Lagoa Taí Grande, 91
São Paulo – SP – CEP: 08290-500
Tel: (11) 2074-5110

31 de maio 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. 17, n. 17 (maio 2024) – São Paulo: Iteq, 2024.

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

1. Arte – Inclusão Educacional. 2. Educação a Distância – Prática pedagógica. 3. Ética. 4. Legislação do Ensino. 5. Literatura. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDD 370
CDU 37

Paula Soares – Bibliotecária – CRB-8/7605



APRESENTAÇÃO

Escolas danificadas nas inundações do Rio Grande do Sul.

A tragédia das enchentes no Rio Grande do Sul é uma dolorosa lembrança do poder avassalador da natureza. Neste momento de comoção, nossos corações se enchem de solidariedade e compaixão por todas as comunidades afetadas. É crucial estender uma mão amiga e unir esforços para ajudar aqueles que perderam tanto. Que possamos encontrar conforto na união e na esperança de reconstruir o que foi perdido, fortalecendo laços e demonstrando que juntos somos mais fortes.

As recentes inundações que atingiram o estado do Rio Grande do Sul resultaram em danos sérios a mais de 420 escolas estaduais. Além da reconstrução das residências afetadas pelas enchentes, o estado enfrentará outro desafio significativo: a reestruturação de pelo menos 426 escolas estaduais que sofreram danos causados pela água.

Certamente, o povo pode desempenhar um papel vital na reconstrução das escolas afetadas pelas enchentes no Rio Grande do Sul através de uma variedade de formas de apoio e solidariedade.

Doações financeiras são uma maneira importante de fornecer recursos para cobrir os custos de reconstrução, compra de materiais e equipamentos necessários. Cada contribuição, por menor que seja, pode fazer uma diferença significativa no processo de recuperação. O voluntariado é outra forma valiosa de ajudar, pessoas podem se oferecer para auxiliar na limpeza, remoção de escombros e reconstrução das escolas danificadas. O trabalho voluntário não só fornece ajuda prática, mas também demonstra solidariedade e apoio às comunidades afetadas.

Além disso, doações de materiais e suprimentos são extremamente úteis. Materiais de construção, mobiliário escolar, livros didáticos e outros recursos educacionais são essenciais para ajudar as escolas a se restabelecerem e retomarem suas atividades.

Em suma, o apoio e a solidariedade do povo são essenciais para ajudar as escolas afetadas pelas enchentes a se recuperarem e reconstruírem. Cada forma de ajuda, seja financeira, prática ou de conscientização, é fundamental para ajudar as comunidades escolares a se reerguerem e retomarem suas atividades educacionais.

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

SUMÁRIO

1- **A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: DESAFIOS E OPORTUNIDADES**
ADRIANA SOUZA DA CRUZ SANTOS.....15

2- **A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO**
ALESSANDRA FERREIRA DA SILVA 21

3- **EDUCAÇÃO INFANTIL NA ERA DIGITAL: DESAFIOS E IMPACTOS NA APRENDIZAGEM**
ALINE GOMES DA SILVA MACARINI 26

4- **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
ANDRÉIA MACIEL VIEIRA LIMA DA ROCHA 31

5- **JOGOS E BRINCADEIRAS PARA PRÁTICA DE ENSINO**
ANDRÉIA NUNES SAPUCAIA TOSI.....38

6- **CONTEXTO HISTÓRICO: A CRIANÇA E A INFÂNCIA: UMA JORNADA ATRAVÉS DA HISTÓRIA**
ANDREIA RODRIGUES DA SILVA.....45

7- **ARTE E APRENDIZAGEM**
ANITA BRAGA 52

8- **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA INCLUSÃO DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
BRUNA SORAYA CUSTÓDIO DA SILVA.....58

9- **BULLYING NA ESCOLA**
CARMEN APARECIDA CAMPOS PASSOS.....64

10- **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS**
CATIA BORGES DA ROCHA.....69

11- **VIOLÊNCIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA**
CELIANE DOS SANTOS 75

12- **A ARTE COMO FACILITADORA DA INCLUSÃO EM SALA DE AULA**
CHRISTIANE DOS SANTOS RAMOS 80

13- **RAMOS DO CRISTIANISMO: IGREJA METODISTA**
CLARICE FIGUEIRA DE ABREU.....85

14- **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**
CORINA MARIA COELHO 91

15- **A ARTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
CRISTIANE DA SILVA LOPES 98

16- **ESTRATÉGIAS DE ENSINO INCLUSIVAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS COGNITIVAS**
CRISTIANE RODRIGUES DO NASCIMENTO SOUSA..104

17- **O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**
DAIANE SANTOS MENEZES LUCAS.....109

18- **ENSINO DE ARTES E A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA**
DAMIANA MATIAS LINS.....116

19- **CURRICULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TEMPO, ESPAÇOS E INTERAÇÕES**
DENISE DA SILVA SANTOS.....122

20- **UMA VIAGEM NAS ASAS DA IMAGINAÇÃO: ATRAVÉS DOS CONTOS DE FADAS**
DENISE MARIA CAETANO DA CONCEIÇÃO.....127

21- **SUSTENTABILIDADE E ENERGIA ELÉTRICA**
ELIENAI DIAS DA MATA SOUZA 134

22- **CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ELIVANDA FONSECA COELHO.....141

23- **PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES, NECESSIDADES E EQUÍVOCOS**
FABIANA DE LOURDES SCARPIM.....146

24- **A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA**
FERNANDA DE LIMA MARQUES.....154

25- **A IMPORTÂNCIA DA PINTURA NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS**
FLAVIO PEREIRA FERREIRA.....161

26- **A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
FRANCISCA EDNA MOREIRA HOLANDA PATRÍCIO BALBINO 167

27- **A GEOGRAFIA COMO FERRAMENTA DE ESTUDO DO LUGAR E PARA COMPREENDER O MUNDO**
GICELIA GALDINA DOS SANTOS 174

28- **O PAPEL DAS ARTES MARCIAIS NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO SER HUMANO**
HENRIQUE CESAR MARTINELI 181

29- **A LEITURA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**
IOLANDA DOS SANTOS CORRÊA BERNARDINO.....187

30- **AS CONTRIBUIÇÕES DA ARTE PLÁSTICA NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
JACQUELINE ALINE SILVA GALDINO.....193

31- **A IMPORTÂNCIA DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PROMOÇÃO DA ATIVIDADE FÍSICA E COMBATE AO SEDENTARISMO**
JANICE DAS GRAÇAS DE JESUS ALVES 200

32- **TRANSTORNO GLOBAL DE DESENVOLVIMENTO E A INCLUSÃO**
JAQUELINE ALMEIDA LIMA DA CONCEIÇÃO....206

33- **PERPSPECTIVAS DA AUTONOMIA DE PAULO FREIRE NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM**
JOSÉ MEIRA FERNANDES 212

34- **JOGO E BRINCADEIRAS COMO UM DIREITO NA EDUCAÇÃO**
JOSEFA GUARIDO ANDREASSA DE TOLEDO 218

35- **A IMPORTÂNCIA DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
JULIANA LINO DOS SANTOS FERREIRA.....226

36- **O TEATRO DE ANIMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
JULIANA TERSI ALMEIDA.....232

37- **O AUTISTA E O DESAFIO NA ALFABETIZAÇÃO**
JULIANA VENANCIO DE PAULA.....239

38- **TUTORIA EAD**
JULIANA XAVIER ELIAS VERONEZE 247

39- **LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA FORMAÇÃO DOS PEQUENOS LEITORES**
KEILA PAULINO PALITOT DIAS.....254

40- **PINACOTECA: AÇÕES EDUCATIVAS COM PÚBLICOS E SCOLARES E ESPONTÂNEOS**
LENILDA DA SILVA.....261

41- **A ARTE E A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LENY RAIMUNDA PINTO SANTOS.....267

42- **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**
LILIANE PIRES DE OLIVEIRA FRANÇA 273

43- **DESENVOLVIMENTO MOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LUCELI FREITAS PASSUAN 280

44- **A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**
LUCIANA RODRIGUES AMATO.....287

45- **A ARTE E A SUAS CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO**
LUCICLEIDE PESSOA ALVES 292

46- **A ARTE E A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LUCIMARA FAUSTINO DOS SANTOS LIMA.....300

47- **A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUAS INTERVENÇÕES NA SOCIEDADE**
LUCIMARA VIEIRA DA SILVA MENDES 306

48- **A IMPORTÂNCIA DA ORGANIZAÇÃO DOS AMBIENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LUCINEIDE MARIA MARTINS.....312

49- **JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROMOVENDO O APRENDIZADO DE FORMA DIVERTIDA**
MARCIA GONÇALVES CARVALHO.....319

50- **ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSSO PARA AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA**
MARIA IZABEL DA PENHA CORTIZIO 327

51- **BRINCAR E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
MARIA LUCIENE DA SILVA 335

52- **O ESTUDO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES**
MARILENE DA SILVA SANTOS.....341

53- **AS ARTES NO AMBIENTE ESCOLAR**
MARILENE DE SOUZA OSIRO 346

54- **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO EAD**
MARISA APARECIDA DE CAMARGO SANTOS....353

55- **A VIDA DE JUSCELINO KUBITSCHECK E SUA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL**
MARLENE AYAKO DOMENI 359

56- **O PAPEL DO EDUCADOR NA INCLUSÃO SOCIAL DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS EDUCATIVAS NAS PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL**
MARLUCE BORGES DE BRITO 366

57- **O NOVO FAZER PEDAGÓGICO DIANTE DOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO E DA DIVERSIDADE CULTURAL**
MINIRRA DE SOUSA 372

58- **DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**
MIRIAM DOS SANTOS LIMA 379

59- **ARTE E EDUCAÇÃO**
NIZETE INÁCIO DOS SANTOS 385

60- **O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS**
OLGA PAZ ZULIANI SANTOS 392

61- **MUSICALIDADE ATRAVÉS CONTOS DE FADAS**
PATRÍCIA DA SILVA OLIVEIRA.....399

62- **A TELEVISÃO NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO PARA APRENDIZAGEM**
PAULA ANDRÉIA DA SILVA OLIVEIRA.....406

63- **O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
QUITÉRIA LEONARDO DA SILVA 413

64- **O USO DA MÚSICA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA AUTISTA – UMA BASE NORTEADORA**
ROBERTA SCHMID TUCKMANTEL.....418

65- **ÉTICA NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO BASES SÓLIDAS PARA O FUTURO**
ROSANA CREVELARIO FERNANDES COSTA.....424

66- **IMPORTÂNCIA DO APOIO PEDAGOGICO A CRIANÇA AUTISTA**
ROSIMEIRE DE SENE PINTOR 429

67- **ARTE PLÁSTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
RUTH COSTA DA ROZA RIBEIRO.....436

68- **A PRIMEIRA INFÂNCIA E A LUDICIDADE**
SAMANTHA RAMOS FREITAS.....442

69- **A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL ESTÁ A SERVIÇO DA EQUIDADE NO ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES DA ESCOLA PÚBLICA?**
SANDOVAL GOMES DOS SANTOS 449

70- **MÁSCARAS NA ARTE E CULTURA AFRICANA**
SARA ROSILENE CARDOZO DA SILVA.....454

71- **MOTRICIDADE EM ASPECTOS EDUCACIONAIS NA INFÂNCIA**
SHIRLENE DE ABREU SANTOS.....461

72- **CRIANÇAS E JOVENS: SUJEITOS MIGRANTES E A INCLUSÃO ESCOLAR**
SILVANA DOS SANTOS DE LIMA.....466

73- **A IMPORTÂNCIA DE UM BOM PLANEJAMENTO ESCOLAR**
SILVANA PEREIRA GOULART COLOMBO.....472

74- **CULTURA AFRICANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SIMONE DA SILVA.....477

75- **LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SOLANGE APARECIDA SOARES COSTA.....484

76- **OS JOGOS E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SOLANGE BEZERRA TORRES PRADO.....491

77- **O BRINCAR REPRESENTADO NA INFÂNCIA POR MEIO DA ARTE**
SOLANGE CRISTINA MACHADO GOMES 496

78- **A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS: DO BERÇÁRIO A PRÉ- ESCOLA**
SUELLEN VIEIRA ANJOS.....503

79- **EDUCAÇÃO AMBIENTALE AS POSSIBILIDADES DE SE TRABALHAR DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL**
TÁTILA LÚCIA PAVANELLI DE SANTANA PEREIRA 508

80- **A IMPORTÂNCIA DA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO PARA O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
THAÍS SANTOS DE ARAÚJO 514

81- **BRINCAR COMO FERRAMENTA NA PSICOPEDAGOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO**
THAYANE ISALTINA SOARES MACHADO 519

82- **IMPACTOS DA NOVA LDB NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL**
VALDETE APARECIDA DA CRUZ MODENEZ 526

83- **PREVENÇÃO DE BULLYING NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO AMBIENTES SEGUROS E INCLUSIVOS**
VANESSA MARINHEIRO VERAS.....534

84- **A LITERATURA INFANTIL E SUA COMPLEXIDADE**
VANESSA VOLPI MACHADO.....541

85- **A CONSTRUÇÃO PROTAGONISMO ENTRE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS: O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
VANUSA JARDIM DE SOUZA 547

86- **AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTANCIA DA PRESENÇA DA FAMÍLIA**
VIVIANE MENEZES DE SOUZA.....553

87- **O ATO DE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
AUGUSTA RODRIGUES DOS SANTOS 559

88- **ECA REFLEXÕES E CONFLITOS**
RODRIGO SOARES ROCHA 566

Nós temos o curso ideal para você!

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



A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

ADRIANA SOUZA DA CRUZ SANTOS

RESUMO

O artigo abordou a significativa influência da integração de tecnologias no ensino de Ciências Biológicas, considerando a dinâmica evolutiva da sociedade contemporânea. Em um cenário onde a tecnologia desempenha um papel central na vida cotidiana, explorar como esses recursos podem potencializar o aprendizado biológico torna-se essencial. O objetivo primordial do estudo foi analisar a integração de tecnologias no ensino de Ciências Biológicas, identificando oportunidades, desafios e os impactos resultantes dessa abordagem no processo educacional. A pesquisa empregou uma abordagem bibliográfica. Os resultados revelam uma gama de oportunidades proporcionadas pela integração de tecnologias, incluindo o acesso expandido a informações, personalização do aprendizado, estímulo ao interesse dos alunos e inovação pedagógica. No entanto, destacam-se desafios como a disparidade no acesso e a necessidade de constante atualização pedagógica. Concluiu-se a importância de estratégias educacionais inovadoras, aprimoradas pela tecnologia, é enfatizada como fundamental para enfrentar as demandas de um mundo em constante evolução.

Palavras-chaves: Tecnologia Educacional, Ensino de Ciências Biológicas, Inovação Pedagógica.

ABSTRACT

The article addressed the significant influence of integrating technologies into the teaching of Biological Sciences, considering the evolving dynamics of contemporary society. In a scenario where technology plays a central role in daily life, exploring how these resources can enhance biological learning becomes essential. The primary objective of the study was to analyze the integration of technologies in the teaching of Biological Sciences, identifying opportunities, challenges, and the resulting impacts of this approach on the educational process. The research employed a bibliographic approach. The results reveal a range of opportunities provided by the integration of technologies, including expanded access to information, personalized learning, stimulation of student interest, and pedagogical innovation. However, challenges such as disparities in access and the need for constant pedagogical updating are highlighted. The conclusion emphasizes the importance of innovative educational strategies enhanced by technology to meet the demands of an ever-evolving world.

Keywords: Educational Technology, Biological Sciences Education, Pedagogical Innovation.

INTRODUÇÃO

A incorporação de tecnologias no contexto educacional é uma realidade incontestável nos dias atuais. No campo das Ciências Biológicas, disciplina essencial para a formação de cidadãos críticos e conscientes, a utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem tornou-se um tema de grande relevância. A dinâmica acelerada das transformações sociais e tecnológicas demanda uma constante atualização das práticas pedagógicas, visando não apenas acompanhar, mas também potencializar o impacto positivo do uso das tecnologias no ambiente educacional.

Nesse contexto, a questão norteadora que direciona esta pesquisa é: Como a utilização de tecnologias no ensino de Ciências Biológicas pode ser otimizada para promover uma aprendizagem mais significativa e integrada ao contexto dos estudantes?

A justificativa para abordar essa temática reside na necessidade premente de compreendermos de que forma as tecnologias podem ser efetivamente integradas ao processo educacional, superando desafios e explorando oportunidades para potencializar a qualidade do ensino de Ciências Biológicas.

O objetivo principal deste trabalho é analisar a utilização de tecnologias no ensino de Ciências Biológicas. Os objetivos específicos visam identificar os desafios, oportunidades e impactos no processo de aprendizagem dos estudantes.

Para alcançar o objetivo proposto, será realizada uma revisão bibliográfica abrangente, explorando estudos e pesquisas que abordem a integração de tecnologias no ensino de Ciências Biológicas.

1 DESENVOLVIMENTO

A história da utilização de recursos tecnológicos no ensino aprendizagem é

marcada por uma evolução notável, desde os primórdios da educação formal até a era digital contemporânea. Ao longo das décadas, a tecnologia tem desempenhado um papel transformador, moldando as práticas educacionais e proporcionando novas abordagens para a transmissão e assimilação do conhecimento. De acordo com Vieira e Martins (2020) no início, a utilização de recursos tecnológicos no ensino estava ligada a ferramentas analógicas, como quadro-negro, giz e livros impressos. Esses meios eram revolucionários em sua época, proporcionando uma alternativa às aulas puramente orais e manuscritas. Com a invenção da imprensa por Johannes Gutenberg no século XV, os livros tornaram-se mais acessíveis, expandindo o acesso à informação. A mídia impressa revolucionou o ensino, permitindo a disseminação em larga escala do conhecimento e contribuindo para o surgimento de instituições educacionais.

Segundo Fernandes et al. (2023) no século XX, a introdução de recursos audiovisuais, como projetores de slides e filmes educativos, trouxe uma dimensão visual e auditiva às salas de aula. Esses métodos ampliaram as possibilidades de apresentação de conteúdo, tornando as aulas mais dinâmicas e envolventes. A partir da década de 1980, a popularização dos computadores pessoais trouxe uma mudança significativa. Programas educacionais em disquetes e CD-ROM proporcionaram atividades interativas, jogos educativos e simulações, ampliando as opções de aprendizado e promovendo a autonomia do estudante.

O advento da internet nas últimas décadas do século XX representou uma virada decisiva. A web proporcionou acesso instantâneo a uma vasta quantidade de informações, conectando alunos e professores globalmente. Plataformas de aprendizagem online, fóruns e recursos multimídia tornaram-se comuns, transformando o modo como o conhecimento é compartilhado e absorvido. No século XXI, a evolução tecnológica atingiu seu ápice com a ascensão de dispositivos móveis, redes sociais e a proliferação de recursos digitais. A educação online e o ensino a distância se tornaram realidades, proporcionando flexibilidade e personalização no processo educacional (Citelli; Soares; Lopes, 2019).

A trajetória da utilização de recursos tecnológicos no ensinoaprendizagem é uma narrativa de constante inovação e adaptação. Desde os métodos analógicos até a revolução digital, a tecnologia tem desempenhado um papel crucial na democratização do conhecimento e na transformação das práticas educacionais. A história nos ensina que a evolução tecnológica não é apenas uma mudança de ferramentas, mas uma revolução na forma como concebemos, acessamos e compartilhamos o saber. Diante desse panorama, a expectativa é que a trajetória histórica da integração tecnológica continue a moldar o futuro do ensino-aprendizagem, impulsionando uma educação mais acessível, dinâmica e adaptada aos desafios do século XXI (Rocha et al., 2019).

1.1 A utilização de tecnologias no ensino de Ciências Biológicas

O ensino de Ciências Biológicas tem evoluído consideravelmente com a integração de recursos tecnológicos, proporcionando experiências de aprendizagem mais dinâmicas, interativas e contextualizadas. Essas ferramentas, ao serem adequadamente incorporadas às práticas pedagógicas, podem enriquecer significativamente o processo de ensino-aprendizagem, estimulando a curiosidade dos alunos e facilitando a compreensão de conceitos complexos (Araújo et al., 2017). Dentre os recursos tecnológicos mais relevantes para o ensino de Ciências Biológicas de acordo com Fischer et al. (2018), destacam-se:

Simulações Interativas: Ferramentas de simulação permitem que os estudantes visualizem processos biológicos complexos de maneira virtual. Por meio de simulações, é possível explorar fenômenos como processos celulares, ecossistemas e reações bioquímicas, proporcionando uma compreensão mais concreta e dinâmica dos conceitos abordados em sala de aula.

Realidade Virtual (RV) e Realidade Aumentada (RA): A RV e a RA oferecem a oportunidade de imersão em ambientes virtuais tridimensionais, possibilitando a exploração de ecossistemas, anatomia humana e outros cenários biológicos. Essas tecnologias proporcionam uma experiência sensorial mais rica, aproximando os alunos da realidade biológica de forma inovadora.

Laboratórios Virtuais: Plataformas online de laboratórios virtuais permitem que os alunos realizem experimentos práticos de maneira segura e acessível. Esses recursos possibilitam a repetição de experimentos, análise de dados e a compreensão dos princípios científicos subjacentes, contribuindo para a formação prática dos estudantes.

Aplicativos Educacionais: Aplicativos móveis específicos para Ciências Biológicas oferecem informações interativas, jogos educativos e recursos de quiz. Essas ferramentas são excelentes para revisão de conteúdo, estimulando o interesse dos alunos por meio de abordagens lúdicas e didáticas.

Plataformas de Ensino a Distância (EaD): Ambientes virtuais de aprendizagem permitem a disponibilização de conteúdos, atividades e interações online. Essas plataformas facilitam o acesso ao material didático, promovem a comunicação entre alunos

e professores, e flexibilizam o processo de ensino, sendo especialmente úteis em situações de ensino remoto.

Redes Sociais e Comunidades Online: O uso estratégico de redes sociais e comunidades online dedicadas à Biologia pode criar espaços colaborativos para a troca de conhecimentos, discussões e compartilhamento de recursos educativos, promovendo uma aprendizagem mais participativa e integrada.

1.2 Os desafios do trabalho com as tecnologias no ensino das Ciências Biológicas

A utilização de tecnologias no ensino de Ciências Biológicas também apresenta alguns desafios e para superá-los, é importante que os professores e gestores educacionais trabalhem juntos para oferecer formação continuada aos professores sobre as tecnologias digitais, garantir o acesso às tecnologias digitais para todos os alunos e desenvolver políticas e diretrizes para a utilização segura das tecnologias digitais na educação. A utilização de tecnologias no ensino de Ciências Biológicas pode ser uma ferramenta poderosa para a aprendizagem. No entanto, é importante considerar os desafios envolvidos e tomar medidas para superá-los (Souza-Neto; Mendes, 2017).

Destaca-se também a disparidade de acesso às tecnologias entre os estudantes, resultante da falta de infraestrutura em algumas instituições de ensino e da desigualdade no acesso a dispositivos digitais fora do ambiente escolar. Além disso, ressalta a importância da formação dos docentes para uma integração efetiva das tecnologias, apontando a resistência de alguns professores, muitas vezes relacionada à falta de familiaridade ou receio de substituição de métodos tradicionais, como um desafio a ser enfrentado (Stella; Massabni,2019).

A constante evolução tecnológica é apontada como um fator que demanda uma atualização contínua das práticas pedagógicas, apresentando desafios logísticos e financeiros para as instituições de ensino. Destaca-se a essencialidade da seleção criteriosa de recursos tecnológicos e da adaptação constante das estratégias educacionais para garantir uma integração eficaz a longo prazo (Garcia, 2013).

A questão da segurança digital também é abordada como um desafio importante, enfatizando a necessidade de promover um uso ético e responsável da tecnologia. A proteção da privacidade dos alunos, a promoção da cidadania digital e a mitigação de riscos relacionados à exposição online são mencionadas como aspectos que exigem uma atenção cuidadosa por parte dos educadores (Souza-Neto; Mendes, 2017).

1.3 As oportunidades e os impactos positivos da integração dos recursos tecnológicos ao ensino das Ciências Biológicas

A integração de tecnologias no ensino de Ciências Biológicas não apenas enfrenta desafios, mas também abre portas para uma série de oportunidades e impactos positivos. Ao explorar esses recursos de maneira estratégica, educadores e alunos podem vivenciar uma revolução no processo de ensino-aprendizagem. Esse tipo de abordagem oferece uma série de oportunidades aos estudantes e professores (Rocha; Sobrinho, 2021).

A utilização de softwares e aplicativos que possibilitam a visualização tridimensional de estruturas biológicas, como células e moléculas, oferece aos alunos uma compreensão mais aprofundada e concreta dos conceitos abordados em sala de aula. Além disso, simulações permitem que experimentos virtuais sejam realizados, proporcionando uma experiência prática sem os limites dos recursos materiais tradicionais (Rempel et al., 2016).

A internet disponibiliza uma vasta gama de recursos educacionais, desde vídeos explicativos até artigos científicos. Alunos e professores podem explorar plataformas online, como bancos de dados genéticos e ambientes virtuais de aprendizagem, ampliando assim o acesso ao conhecimento atualizado e relevante (Alves; Ferrete; Santos, 2020).

A utilização de ferramentas colaborativas, como wikis e fóruns online, promove a interação entre os alunos, permitindo a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento. Professores podem utilizar essas plataformas para criar ambientes virtuais de discussão, estimulando o pensamento crítico e a participação ativa dos estudantes (Martins et al., 2019).

A incorporação de tecnologias como realidade virtual e aumentada também oferece aos alunos a oportunidade de explorar ambientes biológicos de maneira imersiva e envolvente. Essas experiências sensoriais contribuem para a assimilação mais profunda dos conceitos, transformando a sala de aula em um espaço de descoberta e aprendizado (Sepini; Maciel, 2018).

A integração de todas essas tecnologias no ensino das Ciências Biológicas não apenas acompanha a evolução da sociedade digital, mas também potencializa as oportunidades de aprendizado para alunos e professores. Ao explorar recursos inovadores, o ensino torna-se mais acessível, dinâmico e alinhado às demandas contemporâneas (Rempel et al., 2016).

Nesse contexto, a busca contínua por atualizações e a adaptação às novas ferramentas tecnológicas são fundamentais para

maximizar os benefícios proporcionados por essa revolução educacional. As oportunidades oferecidas pelas tecnologias no ensino das Ciências Biológicas representam um passo significativo em direção a uma educação mais eficiente, participativa e conectada com a realidade dos estudantes do século XXI (Rocha; Sobrinho, 2021).

Essa integração emerge como um fator transformador, gerando impactos positivos que transcendem as fronteiras da sala de aula tradicional. A tecnologia desempenha um papel crucial ao ampliar o acesso ao conhecimento. Plataformas online, recursos multimídia e bibliotecas digitais proporcionam aos alunos o acesso a uma vasta gama de informações atualizadas, possibilitando a exploração autônoma de conceitos biológicos. Isso contribui para a formação de estudantes mais informados e críticos (Carvalho; Guimarães, 2016).

A visualização de estruturas biológicas complexas por meio de softwares e aplicativos permite que os alunos explorem conceitos de forma mais tangível e interativa. Modelos tridimensionais e simulações aproximam os estudantes da realidade dos fenômenos biológicos, facilitando a compreensão e a retenção do conhecimento (Júnior; Melo, 2021).

Ferramentas interativas e ambientes virtuais de aprendizagem promovem a participação ativa dos alunos. Jogos educativos, questionários online e atividades práticas virtuais engajam os estudantes, tornando o processo de aprendizado mais atrativo e eficaz. A tecnologia cria um espaço onde a teoria se combina de maneira efetiva com a prática (Salgado; Amaral, 2018).

Todos esses recursos possibilitam uma comunicação mais eficiente entre alunos e professores, bem como entre os próprios estudantes. Ferramentas colaborativas, como Google Docs e plataformas de discussão online, facilitam a troca de ideias, a colaboração em projetos e a construção coletiva do conhecimento, promovendo habilidades essenciais para o século XXI (Carvalho; Guimarães, 2016).

A familiaridade com tecnologias no contexto educacional prepara os estudantes para os desafios do mercado de trabalho. Habilidades como pesquisa online, análise de dados e utilização de softwares específicos tornamse competências valiosas para os futuros profissionais das Ciências Biológicas (Rocha; Sobrinho, 2021).

Não apenas moderniza a abordagem educacional, mas também gera impactos positivos substanciais. Ao proporcionar acesso amplo ao conhecimento, facilitar a visualização de conceitos complexos, estimular a participação ativa e promover a comunicação eficiente, a tecnologia se torna uma aliada essencial no processo de aprendizado (Rempel et al., 2016).

Esses impactos não apenas enriquecem a experiência dos alunos, mas também contribuem para a formação de profissionais mais capacitados e adaptáveis. Diante desse panorama, a integração tecnológica representa uma revolução positiva no ensino das Ciências Biológicas, moldando uma educação mais eficaz e alinhada com as exigências da sociedade contemporânea (Sepini; Maciel, 2018).

1.4 A importância da alfabetização tecnológicas de alunos e professores

A sociedade contemporânea é profundamente permeada pela tecnologia, e seu impacto no ambiente educacional é inegável. Diante desse cenário, a alfabetização tecnológica, tanto de alunos quanto de professores, emerge como um elemento crucial para o sucesso acadêmico e profissional no século XXI. Essa competência não se resume apenas ao domínio de dispositivos eletrônicos ou aplicativos, mas abrange a compreensão do funcionamento dos sistemas digitais, o pensamento crítico sobre a informação online e a capacidade de utilizar as ferramentas tecnológicas de forma eficaz e ética (Oliveira et al., 2019).

De acordo com Santos et al. (2022) a alfabetização tecnológica proporciona aos alunos uma vantagem significativa em sua jornada educacional e futura inserção no mercado de trabalho. Em um mundo onde a tecnologia desempenha um papel central em quase todas as áreas profissionais, desde a medicina até a engenharia, é essencial que os alunos desenvolvam habilidades sólidas no uso de ferramentas digitais. A familiaridade com tecnologias educacionais pode melhorar a eficiência do aprendizado, oferecendo recursos interativos, simulações e acesso a uma ampla gama de informações e fontes de conhecimento.

Para Pereira e Araújo (2020) a alfabetização tecnológica capacita os alunos a se tornarem cidadãos informados e participativos na sociedade digital. Com a proliferação de notícias falsas e desinformação online, é fundamental que os alunos desenvolvam habilidades de avaliação crítica da informação, discernindo entre fontes confiáveis e não confiáveis. Ao entender como as informações são criadas, compartilhadas e manipuladas online, os alunos podem se tornar consumidores mais conscientes e responsáveis de conteúdo digital, contribuindo para a construção de uma sociedade mais informada e democrática.

Martins e Santos (2021) explicam que a alfabetização tecnológica dos professores é igualmente essencial para o sucesso educacional dos alunos. Os educadores devem

estar preparados para integrar eficazmente as tecnologias em suas práticas de ensino, aproveitando seu potencial para enriquecer o processo de aprendizagem. Isso requer não apenas habilidades técnicas para operar dispositivos e aplicativos, mas também uma compreensão pedagógica sólida de como as tecnologias podem ser usadas para promover a aprendizagem significativa e engajadora.

Além disso, os professores desempenham um papel fundamental na orientação dos alunos sobre o uso ético e responsável da tecnologia. Eles devem ensinar os alunos a navegar no mundo digital com discernimento, respeitando os direitos autorais, protegendo sua privacidade online e evitando comportamentos prejudiciais, como cyberbullying e excesso de exposição às telas. Através de uma abordagem holística da alfabetização tecnológica, os professores podem capacitar os alunos a se tornarem usuários conscientes e éticos da tecnologia, preparando-os para os desafios e oportunidades do mundo digital de acordo com Dias e Pinto (2019).

A alfabetização tecnológica de alunos e professores é essencial para o sucesso educacional e profissional no século XXI. Ao desenvolver habilidades sólidas no uso de tecnologias educacionais e promover uma compreensão crítica e ética da informação digital, podemos capacitar os alunos a se tornarem cidadãos informados, participativos e responsáveis na sociedade digital em constante evolução. Portanto, é imperativo que as instituições educacionais e os formuladores de políticas priorizem a promoção da alfabetização tecnológica em todos os níveis de ensino, preparando assim os alunos para os desafios e oportunidades do mundo digital (Coradini; Borges; Dutra, 2020).

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo explorou os desafios e oportunidades relacionados à utilização de tecnologias no ensino de ciências biológicas. Ao longo da análise, foi evidente que as tecnologias desempenham um papel crucial na transformação do cenário educacional, oferecendo uma gama diversificada de ferramentas e recursos que podem enriquecer significativamente a experiência de aprendizagem dos alunos.

Os desafios enfrentados, no entanto, não podem ser subestimados. Questões como acesso equitativo às tecnologias, a necessidade de treinamento adequado para educadores e a constante evolução das próprias tecnologias destacam a importância de uma abordagem cuidadosa e holística ao integrar tecnologias no ensino de ciências biológicas.

Apesar dos desafios, as oportunidades são abundantes. As tecnologias oferecem a capacidade de tornar os conceitos biológicos complexos mais acessíveis e tangíveis, através de simulações interativas, realidade virtual, laboratórios remotos e colaboração online. Além disso, permitem a personalização da aprendizagem, adaptando-se às necessidades individuais dos alunos e promovendo a participação ativa e o engajamento.

Para aproveitar ao máximo essas oportunidades, é fundamental investir em infraestrutura tecnológica, oferecer suporte e capacitação adequados aos educadores e promover uma abordagem centrada no aluno, que valorize a experimentação e a descoberta. A utilização de tecnologias no ensino de ciências biológicas apresenta desafios significativos, mas também abre portas para uma educação mais envolvente, acessível e eficaz. Ao enfrentar esses desafios com determinação e criatividade, podemos aproveitar plenamente o potencial das tecnologias para transformar o ensino e a aprendizagem das ciências biológicas, preparando assim os alunos para os desafios e oportunidades do mundo moderno.

3 REFRÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Manoel Messias Santos; FERRETE, Anne Alilma Silva Souza; SANTOS, Willian Lima. As tecnologias móveis digitais da informação e

comunicação presentes na formação inicial docente em ciências biológicas. # Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, v. 9, n. 2, 2020.

ARAUJO, Leandro et al. Doctorbio: Um estudo de caso sobre a utilização de recursos de realidade aumentada no ensino de ciências biológicas. In: Anais do Workshop de Informática na Escola. 2017. p. 294-302.

CARVALHO, Laís de Jesus; GUIMARÃES, Carmen Regina Parisotto. Tecnologia: um recurso facilitador do ensino de Ciências e Biologia. Anais do 9º Encontro Internacional de Formação de Professores, 2016.

CITELLI, Adilson Odair; SOARES, Ismar; LOPES, Maria Vassallo.

Educomunicação: referências para uma construção metodológica. In.: Comunicação & Educação, v. 24, n. 2, p. 12-25, 2019.

CORADINI, Neirimar Humberto Kochhan; BORGES, Aurélio Ferreira; DUTRA, Charles Emerick Medeiros. Tecnologia educacional podcast na educação profissional e tecnológica. Revista eletrônica científico ensino interdisciplinar, v. 6, n. 16, 2020.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. Educação e sociedade. Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação, v. 27,

p. 449-454, 2019.

FERNANDES, João Vitor Ferreira et al. Recursos Tecnológicos Na Educação: uma transposição significativa para o ensino de geografia. Revista GEOFRONTER, v. 9, 2023.

FISCHER, Marta Luciane et al. Metodologias inovadoras no ensino da bioética para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Revista EDaPECI, v. 18, n. 2, p. 128-142, 2018.

GARCIA, Fernanda Wolf. A importância do uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Revista Educação a Distância, Batatais, v. 3, n. 1, p. 25-48, 2013.

JÚNIOR, Ismael Lemes Vieira; MELO, José Carlos. Utilizando as tecnologias na educação: possibilidades e necessidades nos dias atuais. Brazilian Journal of Development, v. 7, n. 4, p. 34301-34313, 2021.

MARTINS, Jonatas et al. Avaliação do Google Sala de Aula como Ferramenta de Apoio ao processo de ensino-aprendizagem em um curso de licenciatura em Ciências Biológicas presencial. Revista Renote, v. 17, n. 3, p. 587-596, 2019.

MARTINS, Sidney Pires; SANTOS, Mateus José. A profissão docente durante a pandemia: contribuições de um curso de formação continuada sobre as TDICs na educação. For Science, v. 9, n. 2, p. e00943-e00943, 2021.

OLIVEIRA, Caroline Barroncas et al. Alfabetização tecnológica: uma experiência com professores que ensinam Ciências. Educitec-Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, v. 5, n. 12, 2019.

PEREIRA, Nádia Vilela; ARAÚJO, Mauro Sérgio Teixeira. Utilização de recursos tecnológicos na Educação: caminhos e perspectivas. Research, Society and Development, v. 9, n. 8, p. e447985421-e447985421, 2020.

REMPEL, Claudete et al. Percepção de alunos de Ciências Biológicas sobre diferentes Metodologias de Ensino. Revista Signos, v. 37, n. 1, 2016.

ROCHA, Bruna Eduarda; SOBRINHO, Sidinei Cruz. Análise crítica sobre a disponibilidade e o uso de recursos tecnológicos educacionais no ensino fundamental, séries finais, nas escolas da rede escolar municipal de Marau/RS. Revista Thema, v. 19, n. 2, p. 221-235, 2021.

ROCHA, J. J. S.; GÖTZKE A. P. D.; SILVA, I. N.; BILESSIMO, S. M. S.; SILVA, J. B. Novas Tecnologias da Informação e Comunicação: uma Análise a partir do Uso de Dispositivos Móveis em uma Escola Multisseriada Indígena. In:

III Simpósio Ibero-Americano De Tecnologias Educacionais, 2019, Santa Catarina. Anais do SITED 2019. Santa Catarina: UFSC, 2019

SALGADO, EM Maria Umbelina Caiafa; AMARAL, Ana Lúcia. Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: http://portaldoprofessor. mec. gov. br/storage/materiais/0000011621. pdf. Acesso em, 23.nov. 2023.

SANTOS, Fernanda Roberta Corrêa Cleto et al. Alfabetização científica e tecnológica no ensino de biologia celular e molecular. # Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, v. 11, n. 1, 2022.

SEPINI, Ricardo Pereira; MACIEL, Maria Delourdes. Mudanças nas concepções de atitudes relacionadas com ciência, tecnologia e sociedade: (CTS), identificadas a partir de uma atividade de ensino com emprego de sequência didática (SD) com enfoque na natureza da ciência e da tecnologia (NDC&T). São Paulo, 2018.

SOUZA-NETO, Alaim; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Os usos das tecnologias digitais na escola: discussões em torno da fluência digital e segurança docente. Revista E-curriculum, v. 15, n. 2, p. 505-523, 2017.

STELLA, Larissa Ferreira; MASSABNI, Vânia Galindo. Ensino de Ciências Biológicas: materiais didáticos para alunos com necessidades educativas especiais. Ciência & Educação (Bauru), v. 25, p. 353-374, 2019.

VIEIRA, Aline Silva; MARTINS, Milene Rodrigues. A importância dos recursos tecnológicos para a aprendizagem. Revista da Academia Lagartense de Letras, v. 1, n. 7, 2020.

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO

ALESSANDRA FERREIRA DA SILVA

RESUMO:

O trabalho a seguir irá apresentar uma abordagem sobre a psicomotricidade na área educacional, e tem como objetivo apresentar os benefícios da utilização de atividades que envolvam a psicomotricidade, para a aprendizagem para crianças. A Psicomotricidade por meios de movimentos e atitudes corporais, que por sinal lhe dará suporte para melhor conhecimento corporal e de suas habilidades motoras, por isso a importância do reconhecimento do desenvolvimento da personalidade através do desenvolvimento das ações psicomotoras. É importante ressaltar que a psicomotricidade tem como base o equilíbrio corporal, podendo ser estimulada em diversas áreas e atividades. A psicomotricidade é relevante no contexto educacional e contribui significativamente no processo de ensino aprendizagem dos estudantes, a interação em uma aula dinâmica e participativa estimula os estudantes em diversas áreas cognitivas, apoiando os profissionais em trabalhados em consonância com o desenvolvimento físico e o cognitivo, cabe ainda salientar que praticar psicomotricidade em aulas e atividades é de suma importância para o desenvolvimento integral dos participantes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Psicomotricidade; Movimento; Aprendizagem; Crianças.

1 INTRODUÇÃO

É por meio da brincadeira que a criança se envolve no jogo e sente a necessidade do partilhar. É apenas brincando e jogando que a oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis a sua futura atuação profissional é correlatamente criada, o brincar gera a noção do pertencer do possuir do integrar.

A psicomotricidade é uma neurociência que transforma o pensamento harmônico motor. A educação psicomotora é o ponto de partida para o processo de aprendizagem. Geralmente, uma dificuldade de aprendizagem, é o resultado de alguma deficiência no desenvolvimento psicomotor. A criança com o desenvolvimento psicomotor estabelecido pode dificilmente apresentar problemas em leitura, escrita, análise de gráfico, letras distintivas na A escola e o professor de educação têm, influenciando diretamente no desenvolvimento do aluno. Em termos de aptidão física, os profissionais podem utilizar jogos recreativos e jogos que estimulem diferentes aspectos da criança, como motor, social, afetivo e cognitivo. Através de jogar a criança sente a necessidade de compartilhar com os outros. Embora a posição oposta seja uma relação colaborativa. Essa interface expõe o potencial dos participantes, afeta as emoções e testa as habilidades até os limites. Ao brincar com a criança a ela será propiciada a oportunidade de desenvolver habilidades essenciais para a sua futura atuação profissional, como atenção, carinho, o hábito de permanecer focado e outras habilidades psicomotoras perceptivas. Praticando esportes a criança torna-se operativa.

Uma lição com opções lúdicas não visa apenas ter brinquedos ou jogos. O principal objetivo da psicomotricidade é não limitado ao conhecimento das crianças sobre a visão que se tem do corpo, não apenas o conteúdo, mas a descoberta de cada sistema corporal, a formação de uma unidade organizada e um instrumento de relação com a realidade.

O trabalho de educação psicomotora deve proporcionar uma formação básica essencial em seu desenvolvimento motor, emocional e psicológico, dando oportunidade para através de jogos, atividades, observarem seu corpo e desenvolver as potencialidades. Através dessas atividades, a pessoa desenvolve suas habilidades perceptivas como um meio de ajustar o comportamento psicomotor.

Percebe-se que com o desenvolvimento tecnológico o brincar perdeu espaço para os jogos eletrônicos, o brincar na escola está estigmatizado como uma atividade sem objetivos bem definidos. A base do trabalho com as crianças na Educação Infantil consiste na estimulação perceptiva e desenvolvimento do esquema corporal. A criança organiza aos poucos o seu mundo a partir do seu próprio corpo.

O uso do brinquedo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais (KISHIMOTO,2011).

A base do trabalho de psicomotricidade com as crianças na Educação Infantil se baseia na estimulação perceptiva e desenvolvimento do esquema corporal. A criança passa a organizar aos poucos o seu ser seu espaço seu mundo a percepção sobre quem ela é, e é a partir do seu próprio corpo e do

entendimento da ação que por ele pode ser realizado, que ela descobre suas preferências e adquire a noção do seu próprio corpo.

Somente com base disso, que a criança é capaz de reproduzir situações reais, entender que além dela outras pessoas habitam e coexistem para com ela, a noção de si nasce antes da consciência do social. Apenas mediante ao confronto para com o meio seja por intermédio de imitações que se transformam no mais conhecido como faz-de-conta, do processo de separação do objeto e de seu significado, do processo de compreensão que é falar daquilo que está ausente e conseguir representar corporalmente seus pensamentos.

É necessário antes de mais nada que possibilitem essa vivência A atividade motora não deve ser analisada de forma isolada, mas sim visando atender a uma série de situações que estão relacionadas diretamente com o desenvolvimento do sujeito.

O professor tem, portanto, o papel de observar, auxiliar e assistir atentamente, a forma de a criança se expressar, seja em nível motor, ou na maneira como relaciona com cada uma das ações e com os fatores de ordem social, afetiva, biológica, motora que orientam e limitam as mesmas. Cabe ao educador mostrar um objeto interessante e permitir que o mesmo seja colocado em movimento, utilizando- -se de todas as possibilidades e oportunidades para o ato de ensinar ajudando a desenvolver assim, a percepção do meio e do seu Eu.

O constante processo de atualização e busca onde a concepção do corpo e o saber psicomotor focalizam seu objeto de estudo nas estruturas psicomotoras. A psicomotricidade apresenta o aspecto comunicativo do indivíduo e pode-se dividi-la em funcional e relacional. Os conceitos funcionais são referentes à interação da motricidade do indivíduo em um determinado espaço e tempo, cuja ação e qualidade são percebidas e mensuradas através das estruturas psicomotoras definidas como básicas: Locomoção, Manipulação e Tônus que interagem o corpo como um só.

A psicomotricidade relacional propõe operar em aspectos psicoafetivos que geram atitudes relacionais, oferecendo um espaço de jogo espontâneo com o seu grupo, para que possa manifestar suas necessidades e desejos, buscando potencializar e, muitas vezes resgatar o prazer corporal, através do movimento, reconhecendo uma unidade corporal.

A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO

A criança que anda sobre uma linha no chão; pula pneus, corda, amarelinha; rasteja; corre; engatinha; encontrar objetos escondidos; percebe diferenças entre o cenário anterior e o atual; participa de atividades de musicalização; canta; dança; brinca de roda, de cabra cega, de passar anel, de baliza, de pique-pega, de pique-esconde, de pique-cola, de Seu mestre mandou, Vivo ou Morto, etc. dificilmente apresentará dificuldades no processo de alfabetização. Os tradicionais rabinhos de porco e pontilhados dão lugar ao brincar com função pedagógica, andar sobre o rabinho de porco, desenhar no chão e observar seu desenho e os desenhos dos colegas. Ainda, adquirir ritmo através da musicalização, esquerda / direita, em cima / em baixo, fino / grosso, alto / baixo, grande / pequeno e tantas outras habilidades que possibilitam um rápido entendimento do processo de escrita e da leitura. Movimentos de pinça (pegar objetos com a ponta dos dedos), soprar canudinhos (bolinha de sabão), confeccionar pipas e brinquedos, rasgar e embolar papéis, reconhecimento de partes do seu corpo, favorecem o pegar no lápis e nos demais objetos escolares, estimulam o traçado das letras e a observação das diferenças entre b e d, por exemplo.

As trocas de V por F, D por T, podem ser evitadas desenvolvendo atividades que estimulem a percepção auditiva das crianças. Essas atividades possibilitam também a socialização dos educandos, respeito à sua vez, e às regras das atividades, disciplina e cooperação. A criança que tem o privilégio de fazer parte de uma Educação Infantil que enfatize as brincadeiras em seus planejamentos, certamente não encontrará dificuldades no processo de alfabetização, pois aprendeu de forma concreta, aquilo que no tempo certo irá colocar no papel. Em controvérsia, quando esta fase não é trabalhada, os danos se estenderão por boa parte - ou toda - a vida escolar da criança. A alfabetização pode e deve ser trabalhada na Educação Infantil, desde que isto aconteça de forma lúdica respeitando a idade e o tempo da criança.

DESENVOLVIMENTO CORPORAL E COGNITIVA

Conforme Neto (2002), o ser humano, desde o seu nascimento, necessita de estímulos para sua sobrevivência. A Educação Infantil traz um novo caminho e uma nova perspectiva quando se trata do desenvolvimento global da criança, onde se observa a necessidade nas escolas de modo geral e principalmente as de Educação Infantil de um trabalho com qualidade na área motora, para que desse modo a criança vivencie todas as etapas de seu desenvolvimento, sendo atendidas por profissionais receptivos ao processo maturativo e psicoafetivo.

A tomada de consciência por parte da criança do seu corpo deve ser algo estimulado e ensinado na escola, pois as bases da

educação psicomotora são essenciais para um melhor nível de desenvolvimento das capacidades intelectuais tão exigidas pela sociedade. Conhecer e registrar o nível motor das crianças é muito importante para o professor, pois como disse Rosa Neto (2002, p.27):

O padrão de crescimento e de comportamento motor humano, o qual se modifica através da vida e do tempo, e a grande quantidade de influências que os afetam, constituem fomento para diferentes teorias científicas e sustentam a evolução de estudos que se caracterizam pelas técnicas de pesquisa e pelos meios utilizados na obtenção de dados, os quais são elaborados e discutidos como forma de elucidar os diferentes caminhos que perfazem a existência do homem e sua evolução física, orgânica, cognitiva e psicológica. Conceitos, ilustrações e teorias adicionam ao contexto a estrutura necessária para que tais estudos possam legitimar-se e oferecer fundamentos fidedignos sobre as hipóteses que pretendem estabelecer e discutir. É importante lembrar que o caráter estatístico de nível normal de referência dos testes não engloba o mesmo valor para todas populações, tendo em vista os aspectos afetivos e sociais (NETO (2002, p.27).

O que é educativo na atividade motora não é a quantidade de trabalho efetuado nem o registro (valor numérico) alcançado, mas sim o controle de si mesmo – obtido pela qualidade do movimento executado, isto é, da precisão e da maestria de sua execução. (ROSA NETO, 2002, p. 17).

O principal objetivo da educação psicomotora não se restringe ao conhecimento da criança sobre uma imagem do seu corpo, ou seja, ela não se prende apenas ao conteúdo, mas auxilia na descoberta estrutural da relação entre as partes e a totalidade do corpo, formando uma unidade organizada, instrumento da relação com a realidade.De acordo com Ângela Maluf, o trabalho que envolve a prática psicomotora está centrado em "uma educação global que, associada aos potenciais afetivos, sociais, intelectuais e motores da criança, amplia a possibilidades de uso significativo de seus gestos e posturas corporais, desenvolvendo assim sua motricidade" (MALUF, 2013, p. 26).

A formação das habilidades físicas do indivíduo acontecerá ao longo da sua interação com o mundo social. Ao dominar o uso de um número cada vez maior de objetivos, ele ao mesmo tempo aprenderá a agir em situações mais complexas, buscando identificar os significados e situações nas ações vivenciadas (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

As atividades psicomotoras são essenciais para que ocorra está construção, pois brincando e explorando o espaço, ela se organiza tanto nos aspectos motor e sensorial, como emocional, ampliando seus conhecimentos de mundo. Neste momento, a linguagem corporal é a forma de comunicação mais utilizada pela criança. Kyrillos E Sanches completam dizendo que,

Na Educação Infantil começamos a exploração intensa do mundo, das sensações, das emoções, ampliando estas vivências como movimentos mais elaborados. A linguagem corporal começa então, a ser substituída pela fala e pelo desenho, no entanto, é essencial que continue sendo explorada. O trabalho com movimentos e ritmos, de grande relevância para a organização das descobertas feitas, torna-se mais sofisticado. Nesta etapa, a atenção é voltada para o desenvolvimento do equilíbrio e de uma harmonia nos movimentos (KYRILLOS E SANCHES, 2004, p.154).

A educação motora tem por finalidade ensinar a criança sobre os comportamentos motores, diante de jogos, brincadeiras e o envolvimento com outras crianças, sendo todas essas atividades analisadas e auxiliadas pelos pais e pelos profissionais da instituição onde a criança está inserida (ROSSI, 2012).

O processo da função motora, o desenvolvimento intelectual e o afetivo estão intimamente ligados na criança. A Psicomotricidade quer justamente destacar a relação entre a motricidade, a mente e a afetividade que existe na etapa da Educação Infantil e facilitar o desenvolvimento global da criança.

Segundo Lê Boulch (1988, p. 25) a Educação Psicomotora auxilia de forma significativa o processo de desenvolvimento infantil, "a educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade; conduzida com perseverança, permite prevenir inadaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas". Deste modo, percebe-se que o trabalho psicomotor é indispensável na etapa da Educação Infantil, considerando que é nesta fase que a criança recebe estímulos importantes para o seu desenvolvimento global.

Todas as atividades realizadas na educação infantil, voltadas para a educação motora têm por objetivo: distinguir as partes que compõem o corpo, o controle que temos sobre ele, conhecer o corpo todo, organização, melhor imagem corporal, equilíbrio, dentre outros fatores. É importante a estimulação de todas as áreas do corpo, assim a criança não terá dificuldades em expressar seus movimentos (COLEVATI; PINHO; SORROCHE, 2009).

A criança na educação infantil tem a necessidade de brincar, correr, pular, mas não é brincar por brincar, é um brincar com um olhar diferenciado do professor, que deve ter um olhar voltado para o desenvolvi-

mento psicomotor da criança. As atividades lúdicas deixam de serem apenas brincadeiras e passam a ter funções que permitem um trabalho de pensamento entre as crianças e seu corpo (TAVARES, 2007).

A psicomotricidade está relacionada diretamente com a aprendizagem, sendo ela importante no desenvolvimento da criança. Dessa forma, se trabalhada desde cedo, desde a pré-escola, certamente a criança terá um bom desempenho, pois a psicomotricidade é umas das mais valiosas funções para o desenvolvimento infantil (TAVARES, 2007). A criança que não tiver um bom desenvolvimento motor apresenta diversos problemas, como por exemplo, dificuldades na escrita, direção gráfica, leitura, entre outros.

O ESTUDO DO MOVIMENTO

A lateralidade constitui um processo essencial às relações entre a motricidade e a organização psíquica Inter sensorial. Representa a conscientização integrada e simbolicamente interiorizada dos dois lados do corpo, lado esquerdo e lado direito, o que pressupõe a noção da linha média do corpo. Desse radar vão decorrer, então, as relações que pressupõe a noção da linha média do corpo. Desse radar vão decorrer, então, as relações de orientação face aos objetos, às imagens e aos símbolos, razão pela qual a lateralização vai interferir nas aprendizagens escolares de uma maneira decisiva (FONSECA, 1989, P.69).

A psicomotricidade é a ciência que estuda os aspectos emocionais, cognitivo e motores na vida humana. E está relacionada à educação física, já que, a mesma trabalha o fortalecimento do tônus e o equilíbrio a educação psicomotora e ajuda no controle do corpo.

Segundo Alves (apud SILVA, 2004), a psicomotricidade tem como principal propósito melhorar ou normalizar o comportamento geral do indivíduo, promovendo um trabalho constante sobre as condutas motoras, através das quais o indivíduo toma consciência do seu corpo, desenvolvendo o equilíbrio, controlando a coordenação global, fina e a respiração bem como a organização das noções espaciais e temporais.

Podemos salientar, que o desenvolvimento associado a praxia fina: é a coordenação dos movimentos que estimula o controle visual, trabalha com grupo musculares menores, por exemplo, recortar, picotar e escrever.

A praxia global: é a execução do trabalho muscular maiores, pois envolve o corpo de forma integral, exemplo, correr, pular, dançar, saltar entre outros.

Na motricidade Global, as crianças podem começar a pedalar um triciclo aos três anos e aos oito anos andar de bicicleta, já que, como já foi enfatizado o desenvolvimento físico da criança é acompanhado por um gradativo desenvolvimento neurológico. Durante a infância as crianças gostam de espaços abertos, com bastante liberdade para poderem correr e brincar à vontade. Assim como, gostam de frequentar parques públicos para brincar de gangorra, balanços e escorregadores (MARQUES, 1979).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu concluir que os jogos e brincadeiras que são conteúdos da psicomotricidade permitem o desenvolvimento integral do aluno, contribuindo positivamente para o processo de aprendizagem.

A psicomotricidade é a relação entre o pensamento e a ação, envolvendo ainda a emoção. Ela favorece e permite a criança em uma relação consigo mesma, conquistada por meio da experimentação com o outro e com o mundo que a cerca, possibilitá-la a receber um melhor conhecimento do seu corpo e de suas possibilidades. Ela pode ser caracterizada por uma educação que utiliza do movimento para atingir outras aquisições sendo como uma premissa por tudo que está por vir na vida do educando quem sejam conquistas como as intelectuais, quer sejam sociais ou afetivas.

A importância da psicomotricidade e da ludicidade no ambiente escolar, ressalta que a criança necessita conhecer a si mesmo e o mundo que a cerca, somente assim conseguirá relacionar a educação escolar com a realidade cotidiana.

Durante o desenvolvimento desse estudo fica claro que a crianças precisa ser preparada desde seu esquema e imagem corporal, lateralidade, assim apresentará melhoras e significativas no seu desenvolvimento e aprendizado escolar. A ludicidade contribui para a aprendizagem da criança, possibilitando ao educador tornar suas aulas mais dinâmicas e prazerosas. E a alfabetização torna-se divertida quando a criança brinca e, dessa maneira, vai construindo seu aprendizado. Com o desenvolvimento das habilidades psicomotoras do aluno bem estruturadas é possível um grau de alfabetização satisfatório. Porém, é de suma importância que haja, da parte do professor, um planejamento diversificado almejando, principalmente, o amplo desenvolvimento da criança levando-a ao aperfeiçoamento e avanço na sua aprendizagem.

A aplicação de exercícios psicomotores deve ser realizada em ambiente agradável através de tarefas e movimentos de caráter lúdico. Sugere-se que sejam realizados de maneira lenta associados à respiração, sem esforço os exercícios devem ser exe-

cutados no máximo 5 vezes, com intervalo entre eles e o aumento gradativo de acordo com a individualidade de cada ser humano, em especial idosos.

Não há dúvida sobre a influência do meio ambiente no desenvolvimento e como ele ocorre; no entanto, o número de escolas com espaços adequados para práticas de atividade física é atualmente escasso, o que pode comprometer o desenvolvimento das habilidades motoras dos estudantes devido à infraestrutura precária.

A aplicação da psicomotricidade no processo de alfabetização é essencial para a construção de conceitos e fundamentação dos pilares do aprendizado. A dificuldade durante esse processo é preciso intervenção mediadora, para que possa garantir o desenvolvimento do mesmo, já que, a alfabetização está relacionada diretamente as atividades psicomotoras, pois disponha a motricidade espontânea, liberada e controlada, onde o professor passa ser o facilitador entre a comunicação e a expressão. O que se espera no final do processo educativo é obter resultados satisfatórios, tanto dentro ou fora da escola. Conhecer seus limites, força é fundamental durante o aprendizado, desenvolvendo atividades físicas facilitará na alfabetização e o lúdico é indispensável durante o processo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. Psicomotricidade: Corpo, ação e emoção. Rio de Janeiro: Wake, 2008. DOHME, Vânia. O lúdico na educação. Petrópolis, RJ; 2005.

BARROS. DR. A Gerontologia da Intervenção. Revista Eletrônica Informativo GRD-

Ano II-Ed 03- Janeiro a Junho de 2001- Rio de Janeiro

COSTA I.A.C. O Jogo e as brincadeiras. Ferramentas da Psicomotricidade. Minas Gerais, jul, 2009.

FONSECA, Vitor da. Psicomotricidade: Filogênese, Ontogênese Retrogênese. 2ª ed

Porto Alegre. Art. Med. .1998

FORTUNA, Tânia Ramos. Formando professores na Universidade para brincar.

Petrópolis: Vozes, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko M. et al Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo:

Cortez, 2011.

SOUZA, Vânia de Fátima Matias de. Desenvolvimento psicomotor na infância.

Centro Universitário de Maringá, Maringá/PR, 2012. p.190.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

EDUCAÇÃO INFANTIL NA ERA DIGITAL: DESAFIOS E IMPACTOS NA APRENDIZAGEM

ALINE GOMES DA SILVA MACARINI

RESUMO

O uso da tecnologia na educação infantil está se tornando cada vez mais comum e não é difícil perceber essa realidade. À medida que a tecnologia se torna cada vez mais onipresente na vida das crianças, não é surpresa que seja uma grande aliada na aprendizagem. A tecnologia na educação infantil torna o aprendizado mais divertido e natural para as crianças acostumadas ao mundo digital e abre novas formas de buscar conhecimento, tirar dúvidas, explorar, pensar criticamente e expressar suas opiniões. Isso torna o estudo mais interessante e positivo. A pandemia e o processo de transformação digital que tanto as escolas como os alunos tiveram que passar, tornaram ainda mais evidente o uso da tecnologia na educação infantil. Mas isso não significa que o uso da tela seja ilimitado, as crianças de hoje estão constantemente expostas a uma variedade de estímulos e estão habituadas a agir e a encontrar a informação de que necessitam com uma simples pesquisa na Internet. Porém, durante a primeira infância, inicia-se o desenvolvimento infantil e observam-se picos no desenvolvimento dos sistemas motor e cognitivo, principalmente nos primeiros dias após o nascimento, quando ocorre a maturação das estruturas cerebrais, e o uso das telas nesse período de desenvolvimento, pode ser muito prejudicial para a criança, inclusive no processo de desenvolvimento da fala e da linguagem. Nesse contexto, traremos os desafios e impactos causados por toda tecnologia disponível para os bebês e crianças.

Palavras-chave: Educação infantil, novas tecnologias, adaptações curriculares, acessibilidade.

INTRODUÇÃO

O surgimento de novas tecnologias está transformando a sociedade e impactando todas as áreas da vida, inclusive a educação. Com o avanço da tecnologia, a educação passou por mudanças tanto em sua estrutura quanto nas práticas de ensino. Na era digital, a tecnologia tornou-se uma ferramenta importante no processo de ensino e aprendizagem e a educação infantil não pode ser negligenciada neste contexto.

O uso da tecnologia na educação infantil é crescente, principalmente com a disseminação de aparelhos eletrônicos como tablets e smartphones, oferecendo diversos benefícios, entre eles: melhorar a qualidade do ensino, aumentar o interesse das crianças em aprender e promover uma aprendizagem mais significativa e contextual. Além disso, a tecnologia pode ser usada para desenvolver certas habilidades, como alfabetização e raciocínio matemático, para jogos e aplicações educacionais. Nesse sentido, a tecnologia pode ser uma importante aliada dos educadores para facilitar uma educação mais dinâmica e envolvente. Contudo, o uso da tecnologia na educação infantil também pode representar desafios e preocupações para os educadores. Uma delas, é prejudicar o desenvolvimento da fala e linguagem da criança.

Durante a primeira infância, inicia-se o desenvolvimento infantil e observam-se picos no desenvolvimento dos sistemas motor e cognitivo, principalmente nos primeiros dias após o nascimento, quando ocorre a maturação das estruturas cerebrais. Por falta de conhecimento, muitos pais acreditam que algumas atitudes podem ser inofensivas nesta fase e utilizam recursos para entreter, acalmar e distrair os filhos. Um dos recursos mais importantes do mundo moderno é a tela, que oferece inúmeros programas e promete te ajudar nesse processo. No entanto, podem ser muito prejudiciais para as crianças nesta idade, inclusive durante o desenvolvimento da linguagem.

Na atualidade, vivenciamos uma era na qual a ciência e seus dispositivos permeiam todos os âmbitos de nossas existências, e o ensino não pode permanecer alheio a essa realidade. Com o surgimento de instrumentos digitais e recursos tecnológicos cada vez mais acessíveis, abre-se a oportunidade de repensar o modo como transmitimos saberes aos estudantes e como eles podem se engajar de forma ativa no ato de aprender.

Entretanto, apesar do potencial das tecnologias educativas, frequentemente há uma falta de integração efetiva entre elas e o currículo escolar tradicional. Diversas instituições de ensino ainda enfrentam desafios na adoção de tecnologias de maneira significativa e em sintonia com os propósitos educacionais, o que resulta em um uso superficial ou isolado dessas ferramentas.

Ademais, é imprescindível compreender os aspectos obscuros dessa integração, tais como as barreiras enfrentadas pelos docentes, a resistência à mudança, a escassez de capacitação adequada e a dificuldade em avaliar o impacto das tecnologias educacionais no processo de ensino e aprendizagem.

O USO DAS TELAS PODE AFETAR O DESEMPENHO DA MEMÓRIA E DESINTERESSE PELO ESTUDO

A exposição precoce as telas, altera os processos naturais de aprendizagem e desenvolvimento da criança, afetando a concentração e a interação social, componentes essenciais para o desenvolvimento adequado de uma série de competências, especialmente faladas e linguísticas. Segundo Salmória (2017), a tecnologia digital pode ser utilizada como ferramenta de ensino na educação infantil desde que feita de forma deliberada e consciente. Ela ressalta que é importante que os professores saibam selecionar os recursos técnicos adequados para cada atividade e faixa etária, considerando sempre as peculiaridades de cada criança e as circunstâncias em que se encontra. Além disso, é importante que os professores estejam preparados para o uso da tecnologia, pois as deficiências de competências podem impactar o processo de ensino e aprendizagem.

Porém, é importante ressaltar que o uso da tecnologia digital na educação infantil deve ser sempre acompanhado por um adulto responsável que possa acompanhar o tipo de atividade e o tempo de exposição da criança à tela. O uso excessivo ou inadequado de tecnologia pode prejudicar o desenvolvimento cognitivo, motor e emocional de uma criança e aumentar o risco de exposição a conteúdos inadequados. (p. 102) Souza (2019) também defende que o uso da tecnologia na educação infantil pode contribuir para o desenvolvimento de competências importantes como criatividade, comunicação e resolução de problemas. Ela ressalta que o aprendizado das crianças se torna mais dinâmico e prazeroso porque recursos digitais como jogos educativos, aplicativos e plataformas online podem ser utilizados de forma lúdica e interativa. Como destaca Salmória (2017), é importante ressaltar que o uso da tecnologia na educação infantil requer o acompanhamento de adultos responsáveis. Ela argumenta que os pais devem monitorar o momento e os tipos de atividades que seus filhos realizam usando a tecnologia para garantir que a tecnologia seja usada de forma adequada e segura. Nessa perspectiva, podemos especular que o uso da tecnologia na educação infantil pode trazer muitos benefícios às crianças se for planejado de forma consciente e acompanhado por adultos responsáveis. A tecnologia digital pode ser utilizada como ferramenta educacional e contribui para o desenvolvimento de habilidades importantes como criatividade, comunicação e resolução de problemas. No entanto, é importante que os pais e os professores utilizem ativamente estes recursos para garantir que as crianças aprendam de forma segura e eficaz.

O PAPEL DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO INFANTIL, APRENDENDO COM RECURSOS MULTIMÍDIAS

Segundo Macedo (2017), o uso da tecnologia na educação infantil pode ser uma forma de tornar a aprendizagem mais dinâmica e envolvente para as crianças e estimular sua curiosidade e interesse pelo conhecimento. Além disso, o uso de recursos tecnológicos pode ajudar a melhorar a qualidade do ensino e proporcionar uma experiência mais rica e diversificada às crianças. Frade (2018) aponta que a tecnologia pode ser particularmente útil no ensino de competências e habilidades específicas, como alfabetização e raciocínio matemático. Por exemplo, jogos e aplicativos educativos podem proporcionar às crianças atividades que desenvolvam essas habilidades de forma lúdica e divertida.

O mundo de hoje é multimídia. Basta fazer uma pesquisa na internet e você encontrará vídeos, imagens, mapas e aplicativos como respostas. Aplicar esta visão à tecnologia da primeira infância aumentará ainda mais o envolvimento dos alunos. Afinal, isso lhe dá acesso a informações fora da escola. Então, por que isso não deveria acontecer no campo da educação? Combinar ferramentas no processo educacional e complementar o aprendizado com vídeos, podcasts, livros digitais e até gamificação são ótimas maneiras de manter os alunos engajados e engajados.

Segundo Macedo (2017), o uso da tecnologia na educação infantil pode ser uma forma de tornar a aprendizagem mais dinâmica e envolvente para as crianças e estimular sua curiosidade e interesse pelo conhecimento. Além disso, o uso de recursos tecnológicos pode ajudar a melhorar a qualidade do ensino e proporcionar uma experiência mais rica e diversificada às crianças.

Frade (2018) aponta que a tecnologia pode ser particularmente útil no ensino de competências e habilidades específicas, como alfabetização e raciocínio matemático. Por exemplo, jogos e aplicativos educativos podem proporcionar às crianças atividades que desenvolvam essas habilidades de forma lúdica e divertida. Porém, é importante lembrar que o uso da tecnologia deve ser feito de forma consciente e responsável. Macedo (2017) enfatiza que os educadores devem estar preparados para utilizar esses recursos de forma adequada, a fim de maximizar o seu potencial de ensino e aprendizagem. Além disso, as preocupações com a segurança e a privacidade das crianças ao utilizar estas tecnologias devem ser consideradas.

O uso da tecnologia na educação infantil pode trazer muitos benefícios às crianças, estimular o seu interesse pelo conhecimento e melhorar a qualidade da sua educação. Porém, esse uso deve ser feito

de forma específica, altamente consciente e responsável. Considerando as características das crianças, uma questão de segurança e privacidade, com vídeos, podcasts, textos, gráficos, estatísticas e outros recursos online agora disponíveis ao clique de um botão, é bobagem imaginar que algumas escolas ainda usam o quadro negro como única ferramenta de ensino. Esta atitude não só ignora grandes ferramentas de valorização do conhecimento, como também entra em conflito com as atitudes dos alunos fora da sala de aula, habituados à dinâmica das redes sociais e da internet. A cultura digital da educação infantil traz justamente essa dinâmica para dentro da sala de aula, aproximando os alunos de elementos familiares e engajando-os na interação. A tecnologia na educação infantil é uma ótima forma de incentivar as crianças e contribuir para o seu pleno desenvolvimento.

AS TECNOLOGIAS E SEUS SIGNIFICADOS NA EDUCAÇÃO

As instituições educacionais devem buscar integrar as tecnologias de forma contínua, com o objetivo de incentivar, motivar e capacitar o corpo docente para seu uso. É fundamental que professores e alunos reconheçam a importância desses recursos, e não apenas a responsabilidade recai sobre a instituição de ensino, mas também sobre os professores, que devem realizar pesquisas constantes e se manter atualizados sobre as novas mídias para o ambiente de aprendizagem.

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2008, p. 13).

As inovações de tecnologia e comunicação (TIC) estão revolucionando nossa vida pessoal e profissional. Os meios de obter conhecimento e aprender, os métodos de comunicação e a maneira de se relacionar estão passando por mudanças significativas, a tal ponto que a geração, o processamento e a transmissão de dados se tornaram um fator de influência e eficiência na "sociedade da informação" (Castells, 1997). A eficiência e a competitividade agora dependem cada vez mais da habilidade de criar e aplicar dados fundamentados no saber

Na medida em que os Computadores são essenciais ferramentas para realizar essas atividades na sociedade, seu uso pelos alunos para realizá-las é inevitável. Não vamos preparar os alunos para o trabalho ensinando-os a usar papel e lápis quando o trabalho é feito com um computador. ” (COLLINS, 1998, p. 48).

Os dispositivos móveis, como celulares, podem ser um recurso pedagógico, mas é necessário um período de estudo e desenvolvimento de atividades para evitar que o uso do celular se torne meramente um meio de entretenimento para os alunos. O celular pode ser um excelente recurso didático, desde que seja integrado ao planejamento de ensino do professor e da instituição, e haja uma colaboração e uma boa comunicação entre o corpo docente, as famílias e todos os membros da escola, para que o trabalho seja realizado de forma colaborativa.

De acordo com pesquisas recentes, as tecnologias de informação e comunicação (TICs) não são amplamente utilizadas na rede pública de ensino. No entanto, dispositivos como TV-Pendrive, DVD-Player e projetores de dados são mais comuns e frequentemente solicitados pelos professores. É importante ressaltar que as tecnologias comumente utilizadas pelos alunos são: celular, internet e computadores.

É uma ocorrência frequente encontrar os dispositivos móveis sempre presentes nas mãos dos alunos, sendo utilizados para fins diferentes, como ouvir música, receber mensagens e fazer chamadas durante as aulas. Isso pode resultar em uma deficiência na absorção do conteúdo ministrado pelo professor, caso não seja requisitado o uso dessas tecnologias para fins educacionais.

Diante desses fatos, é recomendado que as instituições de ensino restrinjam o uso dos celulares durante as aulas, mas é importante reconhecer a necessidade de adotar abordagens democráticas no uso dessas tecnologias trazidas pelos estudantes de suas casas, buscando promover o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo do aluno.

Nunca antes houve uma necessidade tão premente de aprendizado contínuo em uma ampla gama de áreas profissionais, especialmente aquelas relacionadas ao desenvolvimento de processos educacionais.

A concepção de aprendizagem e, consequentemente, as estratégias de ensino que visam promovê-la, também passaram por mudanças significativas. Enquanto o papel do ensino tradicional era fornecer conhecimento, o papel do aluno era simplesmente assimilá-lo por meio de prática e repetição, fora do contexto real de aplicação. Hoje, no entanto, acredita-se que a aprendizagem não pode ser transmitida, mas sim construída pelo próprio indivíduo (construtivismo).

As teorias de aprendizagem atuais enfatizam seu caráter ativo, destacando a abstração e a transferência como qualidades essenciais, que só se tornam possíveis quando o aluno aplica seu conhecimento a atividades significativas e em diversos contextos, permitindo a generalização. As demandas que surgem atualmente em nossas sociedades exigem, mais do que meros conteúdos de aprendizagem, a habilidade de aprender ao longo da vida com autonomia, ou seja, ter a capacidade de determinar de forma independente o que deve ser aprendido, realizar pesquisas, avaliar criticamente, selecionar informações relevantes e saber como utilizá-las para realizar tarefas ou resolver problemas.

[...] a questão que se coloca para a perspectiva histórico-social é a de como superar uma tecnologia que inerente a si traz a lógica de dominação da ordem que a criou. Essa lógica, no caso do computador, se atrela à razão instrumental, reduzindo o entendimento do mundo às suas categorias. Assim, só é possível pensar que o computador no ensino possa se associar com alterações sociais para a construção de uma ordem mais justa, se julgarmos que essas alterações prescindam do agir político (CROCHIK, 1998, p. 134).

A interação com a máquina apresenta duas perspectivas, uma que é favorável ao desenvolvimento humano e outra que vai na direção oposta, mencionadas como Expansão e Restrição, respectivamente. Para que essa interação seja positiva, é fundamental que o professor esteja devidamente capacitado e planeje cuidadosamente seu uso, tornando-o cativante e interessante para o aluno. Caso contrário, será apenas uma demonstração das possibilidades de utilização do computador, o que pode desmotivar o aluno.

A aplicação do computador, assim como de qualquer outra forma de tecnologia, requer uma reflexão crítica sobre o valor de sua utilização como uma ferramenta pedagógica. Isso leva os professores a questionarem suas ideias e concepções, iniciando assim um processo de mudança em suas abordagens pedagógicas. Os alunos são atraídos pelo uso do computador e, quando orientados por um professor capacitado, podem aproveitar ao máximo as tecnologias, assumindo a responsabilidade pela produção e aquisição de seu próprio conhecimento. Eles se envolvem em confrontos e descobertas, experimentando o prazer da descoberta, o que os transforma em pensadores e solucionadores de problemas.

O que precisamos considerar é a abordagem que a escola adota para introduzir a informática aos alunos, uma vez que a forma como é atualmente empregada não traz benefícios nem melhora a qualidade da aprendizagem do aluno. Em geral, são salas de informática destinadas apenas ao ensino do conteúdo específico da área de computação, conforme estabelecido no currículo dos cursos, ignorando as demais disciplinas que poderiam utilizar a tecnologia disponível como uma forma de facilitar a assimilação do conhecimento pelos alunos. Infelizmente, essa é a realidade de muitas escolas que contam com salas de informática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incorporação dessas tecnologias na educação infantil pode resultar em uma aprendizagem mais significativa e contextual, estimulando o interesse das crianças em aprender e promovendo o desenvolvimento de habilidades específicas, como a alfabetização e o raciocínio lógico-matemático. No entanto, a utilização da tecnologia também pode suscitar preocupações e desafios, tais como a segurança e a privacidade das crianças, bem como a formação de educadores para gerir as novas tecnologias, bem como a sua aplicação no processo de ensino e aprendizagem. Os educadores precisam estar preparados para utilizar estas tecnologias de forma adequada, tendo em conta as características únicas das crianças e as questões éticas e de segurança envolvidas neste processo.

Sem menosprezar a importância dos vários elementos que têm sido apontados como responsáveis pela falta de impacto da tecnologia da informação na educação, e reconhecendo a necessidade de ações coordenadas em diferentes áreas relacionadas ao uso desses recursos (estratégias e planos institucionais, capacitação de professores, fornecimento de equipamentos, materiais, manutenção, conectividade, etc.), acreditamos que o design educacional é um dos fatores essenciais para uma integração mais relevante das TIC na educação.

Se simplesmente transferirmos o modelo educacional tradicional para as tecnologias da informação, estaremos não apenas desperdiçando seu potencial de criar ambientes de aprendizagem significativos, mas também dificilmente poderemos justificar os custos, tempo e recursos dedicados ao seu desenvolvimento. A utilização desses meios requer uma organização do conteúdo, uma estruturação das atividades educativas, da interação e comunicação, e uma abordagem de avaliação do processo diferente daquela utilizada no ensino tradicional. Ao considerarmos o design dos cursos, esses espaços podem se transformar em experiências de aprendizagem enriquecedoras e gratificantes, em ambientes que promovam uma nova forma de aprendizado.

Os exemplos de prática pedagógica com uso de tecnologia apresentados neste artigo mostram que essas ferramentas

podem ser utilizadas de forma adequada e eficaz na educação infantil, desde que respeitadas a especificidade da criança e as questões éticas, éticas neste processo. É fundamental, portanto, que os educadores tenham a mente aberta no uso das novas tecnologias na educação infantil, buscando sempre formas de melhorar seus métodos de ensino e atualizando-se constantemente para acompanhar as mudanças da era digital. Além disso, é importante que as instituições de ensino invistam em recursos e na formação de educadores para garantir o uso pleno e eficaz das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, cabe ressaltar que a introdução da tecnologia na educação infantil deve ser feita de forma consciente e responsável, visando sempre o desenvolvimento integral das crianças e garantindo a promoção de uma educação de qualidade na era digital.

REFERÊNCIAS

ALLAN, Luciana; OTSUKA, Joice Lee. Educação Infantil e Tecnologias: o que pensam e fazem os professores. São Paulo: Cortez, 2016.

BELLONI, Maria Luiza. Crianças e mídias no Brasil: cenários de mudanças. Campinas, SP: Papirus, 2010.

CROCHIK, José Leon. O computador no ensino e a limitação da consciência. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

DORNELLES, Leni Vieira. Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber. 3.ed. Petrópolis, R.J: Vozes, 2011.

_____. Artefatos Culturais: Ciberinfâncias e crianças zappiens. In:

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Tecnologia e Educação infantil: Possibilidades e Desafios. Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 11, n. 26, p.39-50,2018.

SALMÓRIA, Cristiane Maria. Tecnologias Digitais no Ensino Infantil: Desafios e Possibilidades. Revista Educação em Questão, v. 55. n. 45. p. 98-114, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 10. ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

ROCHA, ANDRÉIA MACIEL VIEIRA LIMA DA

RESUMO:

O brincar na educação infantil é uma ação extremamente importante na vida de uma criança, possibilitando o descobrimento de sua identidade, bem como a produção do saber, que será desenvolvido por meio de anos futuros. Dessa forma a discussão sobre a recreação e o brincar em todas as idades é fundamental, pois não pode ser vista e entendida como simples prática pela prática, mas como disciplina que utiliza o brincar como princípio pedagógico no processo de aprendizagem e na construção do conhecimento, proporcionando um ambiente de experiência, satisfação, aprendizagem, cooperação, socialização e interação com o outro e com o meio, formando sujeitos interativos autônomos e conscientes de suas ações criando e recriando seus próprios conhecimentos sobre o mundo em que vive e sua realidade social. Para dar início a discussão sobre as contribuições que o brincar traz para as crianças é de elementar importância respaldarmos algumas definições a respeito do significado do brincar no dicionário, tentando assim, termos uma definição desse ato que é alvo de estudos contidos neste artigo.

Palavras Chave: Aprendizagem; Brincar; Educação Infantil.

ABSTRACT:

Playing in early childhood education is an extremely important action in a child's life, enabling the discovery of their identity, as well as the production of knowledge, which will be developed through future years. Therefore, the discussion about recreation and playing at all ages is fundamental, as it cannot be seen and understood as a simple practice for the sake of practice, but as a discipline that uses playing as a pedagogical principle in the learning process and in the construction of knowledge, providing an environment of experience, satisfaction, learning, cooperation, socialization and interaction with others and the environment, forming autonomous interactive subjects aware of their actions, creating and recreating their own knowledge about the world in which they live and their social reality. To begin the discussion about the contributions that playing brings to children, it is extremely important to support some definitions regarding the meaning of playing in the dictionary, thus trying to have a definition of this act that is the subject of studies contained in this article.

KEYWORDS: Learning; To play; Child education.

INTRODUÇÃO

Para Oliveira (2000) apud Fantacholi (2003, p. 37), “o brincar não significa apenas recrear, mas sim desenvolver-se integralmente”, ou seja, o brincar não pode ser analisado de forma neutra, mas sim, descrito como uma fonte rica de aprendizagem que ocorrerá durante todos os momentos do brincar e a criança.

Para Leme (2005 apud Queiroz; Maciel; Branco, 2006, p. 176), “a atividade de brincar é fator relevante no desenvolvimento da criança e deve ser usada pelo professor em sala de aula em suas propostas educacionais”. Isso ressalta que toda a estrutura do brincar é para o professor um forte aliado quando se trata de questões pedagógicas, pois abre um leque de possibilidades.

A ação lúdica propõe manifestações que cria e recria a possibilidade de imaginação e transformação da prática vivida do aluno, na qual o educador, com suas ferramentas pode contribuir para o desenvolvimento da criança, mantendo a relação coerente entre prática e teoria, traçando objetivos.

De acordo com HEINKEL (2000, p. 54):

A troca de saberes entre as crianças participantes da ação lúdica, ativa o pensamento cognitivo e afetivo. Brincando a criança cria, recria e inventa novas manifestações adequando-se a sua realidade, ela é capaz de entrar num estado de sonhos e fantasias, onde encontra espaço para representar o mundo de sua forma, descobrindo ao mesmo tempo soluções para os obstáculos surgidos no seu faz de conta e que servirá para sua vivência ao longo do seu desenvolvimento.

Contudo, percebe-se que o brincar é uma troca de aprendizagem, nas quais as crianças são as protagonistas, interagindo, aprendendo com o outro e ensinando, de forma significativa.

O BRINCAR NO DECORRER DO PROCESSO HISTÓRICO

Com a evolução das brincadeiras a criança começa a se expressar fisicamente de forma mais eficaz, favorecendo a criança construir uma imagem positiva de si própria, tornando-se uma criança mais agradável, preparada criar vínculos e obter cooperação

dos outros com o uso da expressão corporal.

Por meio de jogos e brincadeiras, a criança desenvolve suas aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor, as atividades coordenadas favorecem a educação psicomotora com a prática do movimento.

O intelecto se constrói a partir da atividade física e o desenvolvimento das funções motoras (movimento) não pode ser separado do desenvolvimento intelectual (memória, atenção, raciocínio) nem da afetividade (emoções e sentimentos). Portanto, para que o ato de brincar se processe adequadamente é indispensável o domínio de habilidades psicomotoras através de um acompanhamento especial da família e de outros profissionais que devem dar suporte à família para realizar ações de planejamento de como desenvolver as brincadeiras com acriança.

A criança vive num mundo de significações, onde os gestos querem dizer alguma coisa, o corpo tem um sentido que pode sempre ser interpretado e traduzido. Na visão de LaPierre e Aucouturier (2004, p. 231) "existem os comportamentos inatos que a criança manifesta e comportamentos aprendidos".

Os comportamentos adquiridos das aprendizagens básicas podem ser considerados como os de higiene pessoal e alimentação, fazem parte da formação da personalidade e da imagem corporal. O desenvolvimento psicomotor da criança é de fundamental importância para sua vida. É preciso que a criança possa assimilar cada um de seus progressos antes de adquirir um novo.

No decorrer de 1970, criou-se um modelo voltado para a população menos favorecida, no qual a Educação Infantil passou a fazer parte da educação básica nacional, sendo motivo de preocupação dos órgãos que legislam sobre educação, que, por sua vez, determinaram ser dever do Estado disponibilizar a educação ao infante, e a garantia de atendimento em creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos, sendo este o grande marco na história da educação brasileira.

A partir do século XIX, iniciou-se um novo tipo de pensamento, a partir da observação dos movimentos de dependência das crianças muito pequenas. O adulto passou, então, pouco a pouco a preocupar-se com a criança, enquanto ser dependente e fraco. Fato este, que ligou a etapa de vida correspondente ao infante à ideia de proteção (LEVIN, 1997).

Passamos então a ter estudos publicados que tratam da educação lúdica não somente como um ato simplista de brincar, sem qualquer relação com o desenvolvimento do ser humano, sendo considerado em qualquer fase da vida, um instrumento relacional com o conhecimento. Podendo esta, ser desenvolvida como uma ação isolada ou coletiva e até mesmo indireta com o ato de conhecimento. Desenvolvendo um pensamento crítico, reflexivo e ativo no ser humano, enriquecendo seu senso de responsabilidade e cooperativismo, proporcionando a este uma apropriação das funções cognitivas e sociais para seu desenvolvimento.

A criança é um ser complexo, com suas próprias características, com uma forma específica de observar o mundo de modo muito singular, que fornece perspectivas para transformar o mundo – perspectivas que devem ser entendidas dentro do seu estágio de vida. Neste sentido, a escola não complementa ou molda a criança, mas sim, proporciona condições para que se desenvolva plenamente. É um conceito variável e que se estabelece nas dimensões psicológica, social e afetiva (SANTOS, 1999, p. 38).

Percebe-se que a criança transforma o mundo de acordo com a sua história de vida e a escola proporciona condições para que o desenvolvimento seja significativo.

Na medida em que recebem estímulos externos do mundo, a criança pode transformar tais estímulos e produzir novos significados aos objetos e ao mundo que a cerca, atribuindo-lhe um novo conceito que expressa seu caráter no curso de seu próprio desenvolvimento pessoal e social. Além disso, a maior parte de seu desenvolvimento se produz sobre influência de processos educativos, o que implica na importância da ação do meio e na configuração de um órgão tão importante como o cérebro. (PANIAGUA; PALACIOS, 2007, p. 32).

Portanto, nota-se que a criança vai produzindo nos significados em sua vida a medida dos estímulos que recebe.

De acordo com Aurélio (2003, p. 12) o brincar significa "divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar" e segundo o dicionário Michaelis (2012, p. 17) significa: "entreter-se com jogos infantis e divertir-se fingindo exercer atividades cotidianas do dia a dia adulto". Dessa forma, o brincar é extremamente presente na vida do indivíduo.

CAPACIDADES DE DESENVOLVIMENTO POR MEIO DO BRINCAR

O papel do educador enquanto mediador do conhecimento se faz necessário no sentido que, ao interagir com a criança em desenvolvimento, ele estará estimulando a produção de aberturas nas zonas de desenvolvimento

proximal desses sujeitos, portanto, a distância entre o nível de desenvolvimento real e potencial, e essa interação propicia a aprendizagem que por sua vez promove o desenvolvimento.

Segundo Vygotsky (1989, p. 101):

(...) um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Para que essa aprendizagem venha acontecer de maneira efetiva deve-se conhecer, reconhecer e respeitar as especificidades de cada aluno, possibilitando meios desse aluno vencer suas barreiras e limitações no processo do brincar, de forma a favorecer a participação de todos.

Segundo o Referencial Curricular Nacional (RCN) da Educação Infantil:

Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos (BRASIL, 1998, p. 27).

Portanto, por meio do brincar as crianças transmitem suas vivências cotidianas.

De acordo com Oliveira (1995):

O desenvolvimento da criança é visto como um processo pelo qual o indivíduo adquire informações habilidades, atitudes, valores, etc., a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (OLIVEIRA, 1995, p. 17).

O brincar está sendo um objeto de interesse de muitos pesquisadores, sobretudo os relacionados à psicologia e educação. Nesse sentido, as abordagens estão voltadas, principalmente, acerca da importância do brincar para criança como instrumento potencializador de conhecimento e auxiliador do desenvolvimento infantil. Tem sido um grande auxiliador nas práticas pedagógicas, por possibilitar a criança interagir com outras pessoas por meio de suas vivencias internas e externas, propiciando assim, sua inserção cultural.

Qualquer atividade lúdica provoca estímulos nas pessoas, explorando seus sentidos vitais, operatórios e psicomotores, propiciando o desenvolvimento completo das suas funções cognitivas.

Kishimoto (1995) alerta que:

Se quisermos aproveitar o potencial do jogo como recurso para o desenvolvimento infantil, não poderemos contrariar sua natureza, que requer a busca do prazer, a alegria, a exploração livre e o nãoconstrangimento. (KISHIMOTO, 1995, p. 32)

O professor tem um papel fundamental a partir de então para que explore as atividades lúdicas, com o objetivo de que seus alunos possam ter um aprendizado matemático significativo, sem que tais atividades percam as suas essências, mas que resultem no objetivo esperado.

Considerando as especificidades das crianças e a importância do lúdico e da ludicidade para elas, evidencia-se a relevância da escola como um espaço essencial na partilha e construção do conhecimento, como também do fortalecimento e desenvolvimento das relações interpessoais. Assim sendo, a escola enquanto instituição formadora deve proporcionar ao aluno uma educação de qualidade, que venha a suprir com as suas necessidades e que reconheça a sua bagagem cultural, a fim de promover o desenvolvimento integral do sujeito. Nesse sentido, o espaço educacional na qualidade de potencializador e promotor do desenvolvimento, deve propor atividades significativas que venham a contribuir no despertar dos estímulos e interesses do sujeito.

Dentro de uma perspectiva educacional, o brincar da criança poderá se manifestar de diferentes maneiras e aspectos, sendo a atividade lúdica representada pelas brincadeiras, brinquedos e jogos.

A brincadeira basicamente se refere à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada; o jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; brinquedo é utilizado para designar o objeto de brincar. A atividade lúdica abrange de forma mais ampla os conceitos anteriores, sendo utilizada como ferramenta na área educacional, nas diversas fases do desenvolvimento. (MORAES, 2012, p. 40).

Para Vygotsky (2007) “atividades lúdicas têm por objetivo facilitar o progresso da personalidade integral, o progresso de cada uma das funções psicológicas intelectuais e morais” do sujeito.

Dessa forma, o brincar representa um grande potencial para educação, aprendizagem e solução de problemas. Assim sendo, diferentes aspectos constituem os jogos, brinquedos e brincadeiras na educação in-

fantil, são eles descritos por Teixeira (2010 apud MORAES, 2012):

Aspectos físicos: são os componentes de ordem cognitiva, afetiva e social que acompanham o ato motor, [...], as crianças, por meio dos jogos, brinquedos e brincadeiras, exercitam seu corpo como um todo, conhece seus limites, exploram a realidade e coordenam seus movimentos.

Aspectos emocionais: brincando a criança tem a possibilidade de extravasar suas emoções, reproduzir situações que lhe foram traumáticas, expressar seus desejos e suas angústias, assumir diversos papéis, reviver, refazer e reorganizar situações indesejadas.

Aspectos socioculturais: os brinquedos e as brincadeiras são atividades culturalmente pertencentes ao ser humano.

A utilização dos jogos, brinquedos e brincadeiras no ambiente escolar, como aporte didático tem por objetivo estimular o desenvolvimento das habilidades afetivas, cognitivas, físicas, sociais e motoras do sujeito. Para a criança, as práticas pedagógicas que utilizam do lúdico como ferramenta para aquisição do conhecimento e aprendizagens são de fundamental importância para o seu desenvolvimento global, uma vez que estimulam, impulsionam e motivam a exploração de desafios, imaginação e criatividade possibilitando assim, descobertas, envolvimento, desenvolvimento, compreensão e aprendizado.

O BRINCAR HEURÍSTICO, AS CRIANÇAS PEQUENAS E AS MATERIALIDADES

A abordagem do brincar heurístico foi desenvolvida por Elinor Goldschmied a partir de observações de um grupo de bebês e crianças pequenas e suas interações com objetos que foram disponibilizados a elas, além do mais esse brincar caracteriza-se pelo respeito à infância que a referida abordagem propicia.

O brincar assim denominado heurístico oferece manuseio de objetos simples que são encontrados no cotidiano, além de oportunidades de manipulação para expandir as ideias, a curiosidade, a criatividade ressignificando a utilização desses objetos. Dessa forma, a criança idealiza um novo brincar, arquiteta novos significados aos objetos, tornando-se habilidosa, inovadora e extraordinária em suas brincadeiras.

A criança, desde bebê, tem muitas necessidades, entre elas o brincar, que é um de seus direitos. O brincar é a atividade principal do dia a dia da criança. O interesse da criança em observar seu entorno, em senti-lo, apertá-lo, pegá-lo, jogá-lo parece nunca esgotar-se. Dessa maneira, a criança vive várias experiências, conhece a si mesma, aos outros e o ambiente que a rodeia. (FOCHI, p. 55)

Entretanto, para o brincar heurístico é de suma importância que o educador realize o planejamento dos materiais, dos espaços, do tempo e seja um facilitador, além de observador.

De acordo com as autoras Dubovik e Cippitelli,

Na elaboração de cada contexto está a grande importância da disposição dos materiais, uma vez que essa distribuição promove, facilita ou potencializa determinadas ações e condiciona as relações de intercâmbio entre as crianças. É um intenso trabalho de investigação e exploração por parte dos professores, que implica procurar materiais que ofereçam distintas possibilidades lúdicas de construção. (DUBOVIK, CIPPITELLI, 2018, p. 60)

Portanto, a organização das materialidades e a curadoria são fundamentais nessa abordagem do brincar, ademais a necessidade constante da observação atenta por parte dos educadores, afim de favorecer aos bebês e às crianças pequenas aprendizagens, novas experiências e descobertas de sensações.

Piorski afirma que:

Na relação que a criança estabelece com o mundo das substâncias, corporeidade e artesania, quando unidas, são relâmpagos na imaginação da brincadeira. O corpo a corpo com a matéria acorda os sentidos, que, por sua vez, repercutem vontades imaginárias no ser. Cada contato com a vida formal, com as formas materiais, promove um dinamismo onírico e uma conscientização corpórea na criança. Aos poucos, tanto o mundo se torna mais dado à exploração, quanto o corpo se sente mais preparado para investigar. É um campo de estudos do brincar que se vincula ao nascimento da consciência, do juízo analítico. (PIORSKI, 2016, p. 95)

Nesse sentido, o brincar heurístico carrega em si, dentro de sua singeleza, grandes oportunidades de conhecimento e levantamento de hipóteses para utilização das materialidades, favorecendo a conquista, o contato com artefatos de texturas desconhecidas, com elementos da natureza, oportunizando o brincar livre e sem regras, sendo que essas materialidades promovem o silêncio desses atores principais em seus descobrimentos e investigações que exigem concentração e um tempo que, muitas vezes, alguns adultos acreditam que uma criança pequena e um bebê não disponibilizam para suas averiguações.

BRINCAR HEURÍSTICO: MATERIALIDADES E SUAS DESCOBERTAS

A criança se movimenta desde seu nascimento, porém está sempre em busca de novas aprendizagens, então, seu percurso envolve trocas de experiências com outras pessoas e com seu entorno pessoal, propiciando muitas possibilidades para ampliar seus movimentos, reagir aos atos externos, por meio de suas percepções e coordenação de seus gestos, diante de um ambiente.

Nessa perspectiva, Oliveira nos diz que,

O controle e o domínio do movimento são fortes motivadores nos jogos iniciais do bebê, para quem a descoberta das sensações do próprio corpo, das possibilidades de movimentos ao agir sobre o espaço, manusear objetos e interagir com adultos e outras crianças é muito prazerosa. [...] Brincar com o próprio corpo ou com o corpo da mãe, inicialmente indiferenciados para o bebê, constitui a fase inicial de sua atividade lúdica. Até os 4 meses, aproximadamente, a sucção e o exercício funcional dos movimentos das mãos no campo visual geram imensa satisfação. [...] Mais tarde, quando a criança se torna capaz de sentar-se e o seu campo visual é ampliado, seu interesse estende-se do próprio corpo para os objetos e para o que pode fazer com eles. (OLIVEIRA, 2012, p. 114)

Então, trabalhar com crianças bem pequenas pressupõe a necessidade de que o ambiente seja preparado com antecedência e atenção, pois ele também atua como um espaço formador e promotor de aprendizagens, consequentemente, é importante prepará-lo para possíveis entrosamentos e ações das crianças porque elas são ativas, inteligentes e autônomas em suas construções.

Dessa forma, a oferta de objetos peculiares com suas próprias características favorece novas experiências, com a finalidade de estimular a pesquisa, a curiosidade, o encanto, pois esses objetos, com seus próprios significados, são atraentes e conquistam a atenção das crianças pequenas e dos bebês mesmo antes deles se sentarem.

Então, o brincar com esses objetos denomina-se como brincar heurístico, segundo as autoras Goldschmied e Jackson,

A palavra grega eurisko, da qual é derivada nossa palavra “heurístico”, significa “serve para descobrir ou alcançar a compreensão de algo”. Isso é exatamente o que as crianças pequenas fazem espontaneamente, sem qualquer direcionamento dos adultos, desde que tenham os materiais com os quais efetuarão suas explorações. (GOLDSCHMIED, JACKSON, 2006, p. 148)

Contudo, a abordagem do brincar heurístico não é uma receita engessada com certo ou errado, sendo que cada educador irá recolher seus próprios aparatos e montar seu acervo de materialidades e essa será a maior parte do trabalho a ser realizado, com a finalidade de libertar a criatividade e torná-la estimulante. Também faz parte do trabalho a observação, os registros sobre as atitudes que a criança a ser observada desenvolve, porém sem intervenção, sem julgamento ou direcionamento, sendo que poderá ter uma exceção caso uma criança comece a causar desordem ou impedir que as outras desenvolvam suas atividades.

Como afirma Goldschmied e Jackson:

Talvez uma coisa das coisas que o adulto possa achar difícil, em um primeiro momento, é não intervir, e sim permanecer calmo e atento. Se pensarmos por um momento em como nos sentimos quando nos concentramos em alguma atividade prazerosa e que nos exige bastante, veremos que não queremos ou precisamos de alguém que fique sempre dando sugestões e conselhos e elogiando nosso trabalho; só queremos continuar a trabalhar, embora possamos ficar contentes de ter essa companhia amigável ao nosso lado. Nesse sentido, os bebês não são muito diferentes dos adultos. (GOLDSCHMIED,

JACKSON, 2006, p. 118)

Em tempo, ainda de acordo com Goldschmied e Jackson, é possível montar uma lista de materiais que se destinam ao brincar heurístico, como:

A ser obtidos ou manufaturados

Castanhas grandes Chaves velhas, em molhos pequenos

Cilindros de papelão de todo tipo (como os que vêm em rolos de papeltoalha, papel contact e para computador)

Conchas de moluscos

Cones de pinho

Latas e recipientes de tamanhos variados

Pompons de lã, não muito grandes, em cores primárias

Restos de madeira de carpintaria

Rolhas

Sacolas e caixas pequenas

Tampas de latas de metal

Tiras de veludo, seda e renda

A ser comprados

Argolas de cortina, de madeira e metal

Bolas de pingue-pongue

Botões grandes de marfim

Pedaços de correntes com diferentes comprimentos e tamanhos de elos

Prendedores de roupa

Rolhas pequenas e grandes

Rolos para cabelo de diâmetros diferentes

Tapetes de borracha (GOLDSCHMIED, JACKSON, 2006, p. 160)

Em suma, esses são alguns exemplos das materialidades que podem ser adquiridas e/ou coletadas para criar as sacolas do brincar heurístico, materiais esses que precisam ficar guardados quando não utilizados, colocados à mostra no momento do brincar e a curadoria deve ficar a cargo do educador, para que sejam limpos e/ou substituídos sempre que se tenha necessidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar ajuda a criança a expandir seu imaginário e desenvolver diversas formas de aprendizagem. Utilizar jogos e brincadeiras no cotidiano escolar não é somente uma forma de diversão e, sim, um método de aprendizagem e desenvolvimento, tendo o professor como mediador e este se utilizando de planejamentos que auxiliem e estimulem a participação das crianças.

A ação lúdica propicia uma experiência plena para o sujeito, seja brincando, jogando ou agindo ludicamente, ele estará inteiro e completo nesse momento, e são as próprias atividades lúdicas que o conduz para esse estado de consciência.

O brincar na educação representa um instrumento potencial para a construção do conhecimento, uma vez que possibilita um aprendizado no qual o construir, o interagir e o vivenciar são apreciados.

A brincadeira é uma ação natural da vida infantil, no momento em que brinca a criança trabalha com diversos aspectos como, físico, motor, emocional, social e cognitivo, se constituindo um importante elemento no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Portanto podemos ressaltar que o lúdico como uma dimensão significativa a ser explorada pelos profissionais que atuam na educação.

É importante destacar que a aprendizagem proporcionada pelo brincar não acontece somente nos momentos em que este está aliado a atividades educacionais, no momento em que a crianças brinca de forma livre e natural, sem a influência ou direcionamento do profissional de educação ou de um adulto também existem inúmeras aprendizagens proporcionadas pela brincadeira.

Conclui-se que o brincar contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento.

Por meio do brincar na educação, tem-se uma escola melhor e mais atraente para as crianças. É preciso saber como adentrar ao mundo da criança; no seu sonho, no seu jogo e, a partir daí, jogar com ela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.

DUBOVIK, A., CIPPITELLI. A. Construção e construtividade: materiais naturais e artificiais nos jogos de construção. São Paulo: Phorte, 2018.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FOCHI, P. (Org.). O brincar Heurístico na Creche. Percursos pedagógicos no observatório da cultura infantil – OBECI. 1. 1ª Ed. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

FREIRE, João Batista. Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Práticas da Educação.

SP: Scipione, 1997.

GOLDSCHMIED E., JACKSON S. Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche. 2ª Ed. Porto Alegre: Grupo A, 2006.

HEINKEL, Dagma. O brincar e a aprendizagem na infância. Ijuí: Unijuí, 2000.

KISHIMOTO, TizukoMorchida. Jogo brinquedo, brincadeira e a educação. 8 ed.

São Paulo: Cortez, 2005.

KISHIMOTO ,Tizuko M. O Jogo e a Educação Infantil . São Paulo : Pioneira, 1994.

LAPIERRE, A., AUCOUTURIER, B. Simbologia do movimento: psicomotricidade e educação. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MACEDO, Lino de, et al. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.

PortoAlegre, RS. Artmed, 2005.

MORAES, Ingrid Merkler. A Pedagogia do Brincar: Intercessões da ludicidade e da psicomotricidade para o desenvolvimento infantil. 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL, São Paulo,

2012.

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Porto Alegre: Propil, 1994.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA, Z. R. de (Org.). O trabalho do professor na educação infantil. São Paulo: Biruta, 2012.

PANIAGUA, P.; PALACIOS, J. Educação Infantil – resposta educativa à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIORSKI, G. Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar. 1. ed.

2016. 3. Imp. 2019. São Paulo: Petrópolis, 2016.

WEISZ, Telma e SANCHES, Ana. O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem.

2012.

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

JOGOS E BRINCADEIRAS PARA PRÁTICA DE ENSINO

ANDRÉIA NUNES SAPUCAIA TOSI

RESUMO:

O presente trabalho tem objetivo de verificar a importância dos jogos na educação infantil. Muitos pedagogos precisam encarar o jogo como o mais importante e adequado meio para construção do conhecimento nos primeiros anos de vida. É uma atividade rica em estimulação e pode contar o desafio necessário para provocar uma determinada aprendizagem. Nos jogos em grupo, a criança esforça-se para compreender ordens, respeitar sua vez, esperar a vez, segue regras, aprende a lidar com o ganhar e perder interage em uma dinâmica grupal. Nos jogos de construção, a criança pode, por exemplo, representar o seu conhecimento simbolicamente, brincando de faz de conta, criando situações que vivenciou no seu dia a dia. A metodologia é uma pesquisa bibliográfica, nos quais foram utilizados os livros de Kishimoto (2016) relata sobre construção cultural estável até mesmo o termo "brincadeira", "jogo". Seriam uma apropriação do "brincar", essa dinâmica essencial ao ser humano, entre outros autores.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento. Educação Infantil. Jogo.

ABSTRACT:

THE PRESENT WORK AIMS TO VERIFY THE IMPORTANCE OF GAMES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION. MANY PEDAGOGUES NEED TO SEE GAMES AS THE MOST IMPORTANT AND APPROPRIATE MEANS OF BUILDING KNOWLEDGE IN THE FIRST YEARS OF LIFE. IT IS AN ACTIVITY RICH IN STIMULATION AND CAN PROVIDE THE CHALLENGE NECESSARY TO PROVOKE A CERTAIN LEARNING. IN GROUP GAMES, THE CHILD STRUGGLES TO UNDERSTAND ORDERS, RESPECT THEIR TURN, WAIT THEIR TURN, FOLLOW RULES, LEARN TO DEAL WITH WINNING AND LOSING, AND INTERACT IN A GROUP DYNAMIC. IN CONSTRUCTION GAMES, CHILDREN CAN, FOR EXAMPLE, REPRESENT THEIR KNOWLEDGE SYMBOLICALLY, PLAYING PRETEND, CREATING SITUATIONS THEY HAVE EXPERIENCED IN THEIR DAILY LIVES. THE METHODOLOGY IS A BIBLIOGRAPHICAL RESEARCH, IN WHICH THE BOOKS OF KISHIMOTO (2016) WERE USED, REPORTING ON STABLE CULTURAL CONSTRUCTION, INCLUDING THE TERM "PLAY", "GAME". THEY WOULD BE AN APPROPRIATION OF "PLAYING", THIS DYNAMIC ESSENTIAL TO HUMAN BEINGS, AMONG OTHER AUTHORS.

KEYWORDS: Development. Child education. Game.

1 INTRODUÇÃO

A situação ideal de aprendizagem é aquela em que a atividade é de tão modo agradável que a criança considera com o jogo e não como uma aprendizagem formal. O educador deve criar oportunidade que estimule o desenvolvimento desta criança de forma que ela consiga pensar, relacionar, refletir e propor soluções a situações que lhe são apresentadas.

A justificativa do tema é que muitos pedagogos precisam encarar o jogo como o mais importante e adequado meio para construção do conhecimento nos primeiros anos de vida. É uma atividade rica em estimulação e pode contar o desafio necessário para provocar uma determinada aprendizagem. Nos jogos em grupo, a criança esforça-se para compreender ordens, respeitar sua vez, esperar a vez, segue regras, aprende a lidar com o ganhar e perder interage em uma dinâmica grupal.

Nos jogos de construção, a criança pode, por exemplo, representar o seu conhecimento simbolicamente, brincando de faz de conta, criando situações que vivenciou no seu dia a dia.

O objetivo geral do trabalho é verificar a importância dos jogos na educação infantil e como objetivos específicos: verificar conceitos da educação infantil como base para o desenvolvimento; analisar fases do desenvolvimento infantil e verificar a importância dos jogos no desenvolvimento em cada fase da criança

Assim, qual é o papel do jogo na educação infantil?

Concepções como essas apresentam o defeito de não levar em conta a dimensão social da atividade humana que o jogo, tanto quanto outros comportamentos, não pode descartar. Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem (KISHIMOTO, 2011).

A metodologia é uma pesquisa bibliográfica, nos quais foram utilizados os livros de Kishimoto (2016) relata sobre construção cultural estável até mesmo o termo "brincadeira", "jogo". Seriam uma apropriação do "brincar", essa dinâmica essencial ao ser humano, entre outros autores.

EDUCAÇÃO INFANTIL COMO BASE PARA O DESENVOLVIMENTO

Para ensinar a criança como um todo, a educação infantil deve oferecer um currículo holístico. Em vez de separar matérias ensinadas em momentos distintos, o processo de ensino-aprendizagem ocorre de maneira holística ao longo do dia. Por exemplo, um projeto de culinária que comece no início do dia pode se misturar com outras atividades e até prosseguir no dia seguinte.

Essa atividade pode abarcar diversos conceitos e habilidades relacionados a matemática, ciência, cultura, sentimentos, coordenação motora, desenvolvimento sensorial, relacionamentos sociais, língua/linguagem, representação simbólica e alfabetização. Ela também ensina habilidades de autodesenvolvimento e pode ser incorporada ao plano alimentar do dia (GONZALEZ-MENA, 2015).

Educadores infantis buscam na ciência do desenvolvimento infantil a base de conhecimento que precisam para saber do que as crianças necessitam e como elas aprendem e se desenvolvem; eles utilizam pesquisas para distinguir a ciência dos mitos. Aqueles que não se aprofundaram na educação infantil podem se basear mais em suas próprias suposições, sua história, sua experiência e algumas pesquisas (GONZALEZ-MENA, 2015).

Vygotsky acreditava na influência da cultura sobre o desenvolvimento infantil, mas não era freudiano; seu interesse, como Piaget, era o desenvolvimento cognitivo. Vygotsky acreditava, assim como Piaget, que as crianças constroem conhecimento – elas não o internalizam simplesmente. Vygotsky acreditava no poder da linguagem e das interações sociais como um ingrediente vital da aprendizagem e do desenvolvimento. (GONZALEZ-MENA, 2015, p. 23).

Contudo, ao contrário de Piaget, Vygotsky não acreditava em deixar as crianças livres para explorar sem auxílio dos adultos. Vygotsky defendia aquilo que ele chamava de andaimes; ou seja, fornecer aos aprendizes apoio e assistência. De acordo com Vygotsky, o desempenho assistido é bom – até desejado. De acordo com Piaget, as crianças devem ficar sozinhas para explorar o ambiente e descobrir o que elas podem fazer sem ajuda dos adultos. Piaget criticava os professores que davam ênfase a respostas certas e apressavam as crianças na direção de determinado objetivo (GONZALEZ-MENA, 2015).

Os teóricos discutidos contribuíram muito para o campo da educação infantil, mas eles não eram educadores. Maria Montessori (1870-1952), que foi a primeira mulher médica da Itália, é mais conhecida como educadora. Ela criou seu próprio tipo de educação, que ainda sobrevive sob o nome dela até hoje. Ela enfatizava o envolvimento ativo das crianças no processo de aprendizagem e promoveu o conceito de ambiente preparado. Móveis adequados ao tamanho das crianças e tipos específicos de materiais promotores de aprendizagem foram duas contribuições do programa Montessori (GONZALEZ-MENA, 2015).

John Dewey (1858-1952), um norte-americano, criou o movimento de educação progressiva. Como seus precursores, ele também defendia a aprendizagem experiencial. Ele acreditava que o currículo deveria estar embasado nos interesses das crianças e que os conteúdos deveriam ser integrados nesses interesses. É de Dewey que vem o termo currículo centrado na criança (GONZALEZ-MENA, 2015).

O professor como observador deve avaliar a criança diante das atividades lúdicas, cada evolução. Segundo Hoffmann (2012), avaliar na concepção mediadora engloba a intervenção pedagógica, não bastando apenas observar, mas planejar as atividades e as práticas pedagógicas, redefinindo posturas, reorganizando o ambiente de aprendizagem e outras ações, com base na observação para o processo avaliativo, sendo uma ação-reflexão-ação.

A autora coloca desta forma um acompanhamento das atividades lúdicas da criança desde o planejamento, a aplicação de atividades e os resultados obtidos, para daí então verificar a ação de intervir na atividade lúdica de forma educativa, criando ações para melhoria.

Porém as ações de intervenção podem funcionar de forma de eixos norteadores, sendo a atividade lúdica ou brincadeira um eixo norteador conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil (DCNEI): “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. ” (BRASIL, 2010, p. 25). Ou seja, a atividade lúdica é uma forma de intervenção como forma norteadora.

Desta forma, entra o conhecimento já adquiridos pelas crianças com os conhecimentos do mundo. Oliveira et al. (2012) coloca que na condição de interação, a brincadeira é um importante meio de aprendizagem quando uma interage com a outra, na construção de conhecimento de cultura com seus pares, onde eles utilizam comportamentos próprios da cultura em que vivem e elaboram novos elementos necessários, fazendo a brincadeira acontecer.

Ao passo que a intervenção do professor é um assunto abordado por diversos autores que cruzam a prática autoritária da prática prazerosa. Oliveira et al. (2012) ressalta as controvérsias de visão das propostas curriculares, pois a criança como sujeita de direitos, aprendem com outras crianças

de forma lúdica, a prática pedagógica deixa de estar centrada no professor passando a compreender o ponto de vista da criança e não do adulto.

Deste modo, Kishimoto (2016) coloca que a pedagogia do jogo se vê ameaçada de perder o que tem de essencial, que é a oferta do prazer, ameaçada por práticas utilitaristas e autoritárias, caracterizando uma imposição adulta, uma face disfarçada do autoritarismo, onde o equilíbrio do livre e o imposto devem ser equilibrados. Por isso Hoffmann (2012) coloca que o processo avaliativo está fundamentado em sentimentos e percepções dos avaliadores, uma vez que se interpreta e observa a criança, envolvendo valores morais, concepções de educação, de sociedade e de infância, entre outras concepções é o que dá sentido no processo avaliativo.

Neste caso, o professor na mediação pedagógica da atividade lúdica influencia no processo de intermediação, isso ocorrerá de uma forma espontânea e dinâmica, onde atividades e ações acontecerão ao mesmo tempo:

Essa dinamicidade e flexibilidade caracterizam o olhar avaliativo: viver a espontaneidade de cada momento, estabelecer o múltiplo diálogo com as crianças, com a sensibilidade e o conhecimento necessários para fazer provocações diferentes a cada minuto e direcionadas a cada uma, diversificando o apoio pedagógico sem discriminar, sem rotular, sem desrespeitar o tempo e o jeito de cada criança. (HOFFMANN, 2012, p. 18).

A autora refere-se então, que o mediador passará por diversas situações diferentes do tempo e de cada criança, onde sua ação será situacional de acordo com cada momento e atividade e o desenrolar de cada criança, onde ela coloca princípios de concepções, o da individualização, a observação e o apoio individual e o da mediação, que são as estratégias pedagógicas desafiadoras de forma com que todas as crianças evoluam em todas as áreas de conhecimento, com iniciativa para inventar, descobrir e experimentar, saindo então da concepção onde Oliveira et al. (2012) colocou, da prática autoritária, que é um repasse de informação, para prática mediadora, que é desafiadora e provocativa.

A Educação Infantil é considerada fundamental para o desenvolvimento integral da criança, devendo oferecer a estes momentos prazerosos que venham satisfazer as necessidades básicas, proporcionando atividades com jogos e brincadeiras infantis que resultem na aprendizagem da criança, descobrindo suas habilidades e propiciando seu cognitivo. Através do contato da criança com os jogos e brincadeiras, permite-se a construção de um novo mundo, de uma realidade rica de significados. (BARROS, 2016).

É essencial a utilização do jogo na educação infantil. E o professor precisa valorizar o lúdico como garantia de um desenvolvimento contínuo. Introduzindo-o na prática educativa, pois existe uma ligação entre infância, jogo e educação, no qual auxilia o desenvolvimento inteléctual e favorece a autonomia e a sociabilidade. (BARROS, 2016).

Desde que nasce a criança interage de diversas maneiras no ambiente em que vive. Assim que passa a frequentar uma instituição de educação infantil submete-se a experiência de interação diferente das que vive com seus pais. Ao interagir com outros adultos e dividir o mesmo espaço e brinquedos com outras crianças, experimenta situações antes desconhecidas (BARROS, 2016, p. 4).

É a interação social que desenvolve na criança as funções psicológicas (percepção categorial, memória lógica, imaginação criadora etc.). Para o sócio interacionismo, aprendizagem, ensino e desenvolvimento não existem de forma independente. A aprendizagem proporciona o desenvolvimento e este possibilita a aprendizagem e isso não ocorreria sem a mediação de outra pessoa. O que significa que a interação promove o desenvolvimento (BARROS, 2016).

A interação educativa se dará enquanto for uma maneira de ensinar agradável para a criança e quando a criança for objeto de atenção paro o adulto. Daí a necessidade da instituição de educação infantil fazer um planejamento prévio, acompanhamento e avaliação das interações pedagógicas (BARROS, 2016).

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Desenvolvimento e aprendizagem expressam, assim, as duas fontes do conhecimento: uma endógena, que é interior a uma pessoa, grupo ou sistema; e outra exógena, que se produz no exterior. No primeiro caso, como dissemos, o desafio é desdobrar-se para fora, conservando uma identidade ou envolvi- mento. No segundo, o que interessa é incorporar algo que, sendo externo, há de se tornar nosso, individual ou coletivamente (MACEDO, 2007).

A criança desenvolve brincadeiras e aprende jogos. Pode também aprender brincadeiras com seus pares ou cultura e, com isso, desenvolver habilidades, sentimentos ou pensamentos. O mesmo ocorre nos jogos: ao aprendê-los, desenvolvemos o respeito mútuo (modos de se relacionar entre iguais), o saber compartilhar uma tarefa ou um desafio em um contexto de regras e objetivos, a reciprocidade, as estratégias para o enfrentamento das situações-problema, os

raciocínios. É possível combinar as relações entre desenvolvimento e aprendizagem de diversos modos (MACEDO, 2007).

Considerar desenvolvimento e aprendizagem como formas interdependentes de conhecimento implica assumir suas relações como irredutíveis, complementares e indissociáveis. Irredutíveis porque, como já analisamos, são expressões singulares, que refletem movimentos específicos e opostos de transformação de uma mesma coisa. Nos processos de desenvolvimento, a direção de mudança ou progresso é centrífuga, isto é, implica um alargamento ou aprofundamento do envolvimento, que se desdobra para fora, conservando no jogo das transformações o centro ou a totalidade (que pode ser uma pessoa, um grupo ou um sistema) que lhe dá identidade (MACEDO, 2007, p. 11).

Nos processos de aprendizagem, a direção das aquisições é centrípeta, isto é, implica uma transferência ou transposição que liga, por aproximação, uma coisa a outra. A singularidade dos processos não impede a natureza complementar de suas relações (MACEDO, 2007).

Na escola inclusiva, ou seja, que defende que a educação básica é um direito de todas as crianças e que é possível escolarizá-las em um mesmo contexto e com um objetivo comum, desde que se diferenciem as estratégias e os recursos pedagógicos, desenvolvimento e aprendizagem não podem ser tratados de forma subordinada, como se um fosse a causa do outro, nem livre, como se referissem a processos autônomos. Em uma escola para todos, desenvolvimento e aprendizagem devem ser considerados como formas interdependentes (MACEDO, 2007).

Uma das condições para isso é que a dimensão lúdica, como proporemos a seguir, qualifique as tarefas escolares, principalmente na perspectiva daquelas que são propostas às crianças. A relação entre desenvolvimento e aprendizagem na escola seletiva expressa-se frequentemente por um jogo de forças e antagonismos entre aquele que ensina e aquele que aprende. É como se os responsáveis – sobretudo o professor – pela aprendizagem das crianças não pudessem ou não soubessem considerar os processos de seu desenvolvimento. Assim, às vezes, ensinar, fazer aprender, subordina o desenvolvimento; outras vezes, é a aprendizagem que deve sujeitar-se às características, às limitações, aos interesses ou às dificuldades das crianças (MACEDO, 2007, p. 12).

Portanto, desenvolvimento refere-se a um processo construtivo que, ao se voltar para dentro, incluir, ao mesmo tempo amplifica-se, desdobra-se para fora. Ao envolver, marca sua função espacial, reversível, de abertura para todas as possibilidades ou combinações; ao se negar, expressa sua condição necessária, irreversível e histórica que, inserida no fluxo do existir, só pode desenrolar-se conservando sua identidade no jogo de suas transformações. Nascidos para a vida e o seu desenvolvimento, o contrário disso, de modo permanente ou transitório, é a morte, a doença, o sofrimento, a dissociação, um ser sem sentido, que vaga nas incertezas ou exclusões, sem lugar, sem tempo e sem possibilidade de conhecimento ou realização (MACEDO, 2007).

A escola de Educação Infantil ou Instituição, como chama alguns autores, tem a premissa através de experiências pedagógicas e conhecimentos carregadas por professores, coordenadores e gestores, somado às novas experiências e conhecimentos em prol da qualidade da educação infantil, garantindo-lhes aprendizagem, desenvolvimento e autonomia.

Logo, a afetividade surge desde o acolhimento da criança na creche e pré-escola, desde o primeiro momento, que algumas escolas e instituições chama de "adaptação", a criança precisa sentir o conforto, a segurança e o carinho outrora elas possuem nos lares.

Leite (2008) defende a ideia de que todas as decisões pedagógicas que o professor assume, no planejamento e desenvolvimento do seu trabalho, implica diretamente no aluno, tanto no nível cognitivo, tanto no afetivo, nos quais o inverso também é considerado, decisões de ensino inadequadas dificultam o processo de aprendizagem e as implicações envolvem também as dimensões afetivas, podendo tornar aversivo para a vida futura do aluno, nos quais o sucesso e o fracasso tem claras implicações na autoestima, considerado como responsabilidade do professor.

Desta forma, Leite (2008) explica que as interações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os aspectos, pois ela constitui um fato de grande importância na determinação da natureza das relações que estabelecem entre os sujeitos (alunos) e os diversos objetos de conhecimento (conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas.

Leite (2008) destaca que a afetividade está presente em todos os momentos e etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, que vai além da relação com o aluno, entrando a questão das condições de ensino, planejadas e desenvolvida pelo professor, identificando as possíveis relações afetivas no comportamento do aluno, a partir das decisões por ele assumida.

A afetividade neste caso é considerada, conforme Leite (2008), em sala de aula, pela interação professor-aluno e das práticas pedagógicas desenvolvidas, oferecendo

condições, o efeito afetivo das experiências vivenciadas na relação com os diversos objetos de conhecimento, logo a natureza da experiência afetiva depende da qualidade da mediação vivenciada pelo sujeito na relação com o objeto e as condições da mediação são de natureza essencialmente afetivas e isso deve estar relacionado com o planejamento educacional, incluindo a relação professor-aluno, levando em conta a diversidade dos aspectos envolvidos no processo não apenas à dimensão cognitiva, mas a afetividade é integrante do mesmo processo

A primeira infância, de 0 aos 5 anos, é o período em que os seres humanos constroem suas bases cognitiva, emocional, motora, social e ética. Quando ainda não sabem utilizar a linguagem oral, as crianças fazem uso principalmente da emoção para se comunicar com o mundo. (BERNARDO, 2019).

De acordo com Brasil (2005) a partir das ideias elaboradas por Wallon, propõe três centros que se entrelaçam diferentemente ao longo do desenvolvimento da criança: a afetividade, a motricidade e a cognição.

Num período inicial do desenvolvimento no recém-nascido, predomina a afetividade (a inteligência ou cognição não se separa da afetividade). É o período denominado por ele como impulsivo-emocional (até 2 anos). (BRASIL, 2005, p. 26).

Neste caso, conforme Brasil (2005) a afetividade nesta fase é uma possibilidade de afetar e ser afetado nas relações que predominam nesse momento, criado nesse processo uma espécie de conversa entre o bebê e o adulto por intermédio não só das palavras, mas do tônus corporal, da expressão facial, dos gestos, do contato físico.

De acordo com Oliveira (2018) a brincadeira e reconhecida por sua ludicidade, como processo pelo qual a criança deixa de reagir ao mundo com base apenas em suas percepções e afetos e passa a ser capaz de lidar com imagens e a fazer de conta que determinado objeto, personagem ou ambiente representa outra coisa, nos quais as interações e a brincadeira são elementos básicos na construção de cada criança como um ser único, sendo formas privilegiadas para a ampliação de afetos, sensações, percepções, memória, linguagem e identidade.

JOGOS E O DESENVOLVIMENTO

Segundo Kishimoto (2016) o jogo existe dentro de um sistema de designação, de interpretação das atividades humanas. Uma das características do jogo consiste efetivamente no fato de não dispor de nenhum comportamento específico que permitiria separar claramente a atividade lúdica de qualquer outro comportamento. Assim, o que caracteriza o jogo é menos o que se busca do que o modo como se brinca, o estado de espírito com que se brinca. Isso leva a dar muita importância à noção de interpretação, ao considerar uma atividade como lúdica. Quem diz interpretação supõe um contexto cultural subjacente ligado à linguagem, que permite dar sentido às atividades (KISHIMOTO, 2016)

O jogo se inscreve num sistema de significações que nos leva, p. ex., a interpretar como brincar, em função da imagem que temos dessa atividade, o comportamento do bebê, retomando este o termo e integrando-o progressivamente ao seu incipiente sistema de representação. Se isso é verdadeiro de todos os objetos do mundo, é ainda mais verdadeiro de uma atividade que pressupõe uma interpretação específica de sua relação com o mundo para existir (KISHIMOTO, 2016, p. 21).

A criança começa por se inserir no jogo preexistente da mãe mais como um brinquedo do que como uma parceira, antes de desempenhar um papel mais ativo pelas manifestações de contentamento que vão incitar a mãe a continuar brincando. A seguir ela vai poder tornar-se um parceiro, assumindo por sua vez o mesmo papel da mãe, ainda que de forma desajeitada, p. ex. nas brincadeiras de esconder uma parte do corpo (KISHIMOTO, 2016).

A criança aprende assim a reconhecer certas características essenciais do jogo: o aspecto fictício, pois o corpo não desaparece de verdade, trata-se de um faz-de-conta; a inversão dos papéis; a repetição que mostra que a brincadeira não modifica a realidade, já que se pode sempre voltar ao início; a necessidade de um acordo entre parceiros, mesmo que a criança não consiga aceitar uma recusa do parceiro em continuar brincando (KISHIMOTO, 2016).

Os jogos e brincadeiras desde muito cedo fazem parte do universo infantil e as crianças logo em seus primeiros anos de vida já identifica os mais diferentes tipos, iniciando pelas mais simples e depois se dedicam aos jogos adquirindo respeitando, socializando-se, participando e entendendo regras e, tornando sua aprendizagem mais fácil e prazerosa (MIRANDA; SANTOS, 2014).

Não se trata de nenhuma novidade associar a educação à prática e adoção de jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem. Brincar é importante para o desenvolvimento da criança, do seu intelecto e da sua personalidade, sendo, portanto, fundamental para um desenvolvimento pleno do ser humano. (MIRANDA; SANTOS, 2014, p. 29).

Kishimoto (2016) considera que consequentemente o primeiro efeito do jogo não é entrar na cultura de uma forma geral,

mas aprender essa cultura particular que é a do jogo. Em vez de ver no jogo o lugar de desenvolvimento da cultura, é necessário ver nele simplesmente o lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica, essa mesma que torna o jogo possível e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica. O jogador precisa partilhar dessa cultura para poder jogar.

A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê evocadas anteriormente, que constitui sua cultura lúdica. Essa experiência é adquirida pela participação em jogos com os companheiros, pela observação de outras crianças (podemos ver no recreio os pequenos olhando os mais velhos antes de se lançarem por sua vez na mesma brincadeira), pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo. Essa experiência permite o enriquecimento do jogo em função evidentemente das competências da criança, e é nesse nível que o substrato biológico e psicológico intervém para determinar do que a criança é capaz (KISHIMOTO, 2016, p. 26-27).

Desta forma, Kishimoto (2011) relata que o desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si mesmo a cultura lúdica. Esta origina-se das interações sociais, do contacto direto ou indireto (manipulação do brinquedo: quem o concebeu não está presente, mas trata-se realmente de uma interação social). A cultura lúdica como toda cultura é o produto da interação social que lança suas raízes.

Na realidade, há jogo quando a criança dispõe de significações, de esquemas em estruturas que ela constrói no contexto de interações sociais que lhe dão acesso a eles. Assim ela co-produz sua cultura lúdica, diversificada conforme os indivíduos, o sexo, a idade, o meio social (KISHIMOTO, 2016).

Evidentemente deve-se desconfiar das palavras que usamos e evitar que a cultura lúdica se constitua em substância: ela só existe potencialmente: trata-se do conjunto de elementos de que uma criança pode valer-se para seus jogos. Da mesma maneira que a linguagem com suas regras e palavras, ela existe apenas como virtualidade (KISHIMOTO, 2016).

Mas o jogo deixa menos marcas que a linguagem, e há os que pensam que ele só pode ser associado à subjetividade de um indivíduo que obedece ao princípio do prazer. Trata-se de fato de um ato social que produz uma cultura (um conjunto de significações) específica e ao mesmo tempo é produzido por uma cultura (KISHIMOTO, 2016, p. 29).

Assim, Kishimoto (2016) relata que o jogo é controlado pelos adultos por diferentes meios, mas há na interação lúdica, solitária e coletiva, algo de irredutível aos constrangimentos e suportes iniciais: é a reformulação disso pela interpretação da criança, a abertura à produção de significações inassimiláveis às condições preliminares.

O jogo é antes de tudo o lugar de construção (ou de criação, mas esta palavra é, às vezes, perigosa!) de uma cultura lúdica. Ver nele a invenção da cultura geral falta ainda ser provado. Existe realmente uma relação profunda entre jogo e cultura, jogo e produção de significações, mas no sentido de que o jogo produz a cultura que ele próprio requer para existir. É uma cultura rica, complexa e diversificada (KISHIMOTO, 2016, p. 30).

Mas o, de acordo com Kishimoto (2016) longe de ser a expressão livre de uma subjetividade, é o produto de múltiplas interações sociais, e isso desde a sua emergência na criança, no qual é necessária a existência do social, de significações a partilhar, de possibilidades de interpretação, portanto, de cultura, para haver jogo.

Ao elaborar sua teoria da lei da conexão interna, percebe que o jogo resulta em benefícios intelectuais, morais e físicos e o erige como elemento importante no desenvolvimento integral da criança (KISHIMOTO, 2016).

O jogar é um dos sucedâneos mais importantes do brincar. O jogar é o brincar em um contexto de regras e com um objetivo predefinido. Jogar certo, segundo certas regras e objetivos, diferencia-se de jogar bem, ou seja, da qualidade e do efeito das decisões ou dos riscos. O brincar é um jogar com ideias, sentimentos, pessoas, situações e objetos em que as regulações e os objetivos não estão necessariamente predeterminados. No jogo, ganha-se ou perde-se (MACEDO, 2007).

Nas brincadeiras, diverte-se, passa-se um tempo, faz-se de conta. No jogo, as delimitações (tabuleiro, peças, objetivos, regras, alternância entre jogadores, tempo, etc.) são condições fundamentais para sua realização. Nas brincadeiras, tais condições não são necessárias. O jogar é uma brincadeira organizada, convencional, com papéis e posições demarcadas. O que surpreende no jogar é seu resultado ou certas reações dos jogadores. O que surpreende nas brincadeiras é sua própria composição ou realização. O jogo é uma brincadeira que evoluiu (MACEDO, 2007).

Segundo Kishimoto (2016), o brincar inicialmente fez parte de um conjunto das atividades humanas, interpretadas como brincadeiras de acordo com cada cultura, algumas designadas como jogos. Conforme a autora, o jogo está em um sistema de diver-

sas significações relacionado a exploração dos bebês com os objetos na relação com o mundo e progressivamente, o brincar se torna algo para aprender, desde bebê com um brinquedo, que durante essa atividade com a mãe, a criança começa então conhecer características essenciais do jogo.

3. CONCLUSÃO

O jogo com exercícios acontece na primeira infância e são manifestações de repetições motoras que oferecem certo tipo de prazer para os bebês. Esses são resultados de suas ativas movimentações e se resumem praticamente na manipulação de objetos através das mãos.

Assim, o jogo no desenvolvimento da criança da educação infantil entra como processo de afetividade para aprendizagem pelo desenvolvimento integral das crianças através interações, com as expressões de afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções, trabalhando o autoconhecimento da criança, buscando mostrar a relação sujeito-objeto-mediação na qualidade associada a afetividade nela presente. O jogo trabalha de forma integral para aprendizagem através da relação social, o cognitivo, o motor e a ligação entre eles pela afetividade, efetivando a plena aprendizagem.

Desta forma, o significado da afetividade para aprendizagem no ambiente escolar da educação infantil é considerado pela relação professor-aluno e das práticas pedagógicas desenvolvidas, oferecendo condições, o efeito afetivo das experiências vivenciadas, para que através das ações com afeto a criança possa desenvolver melhor o cognitivo e construir sua aprendizagem.

Diante das leituras, é possível perceber que crianças de zero a três anos usam expressões para se comunicar e para interagir de forma afetiva deve ser disponibilizado para crianças formas para ela se sentir acolhida, com segurança e confiança, através das oportunidades de um ambiente acolhedor, brincadeiras, cuidados, para sua progressiva autonomia, para construção da afetividade pela expressão facial, gestos, contato físico.

REFERÊNCIAS

BARROS, Aline Cristiane [et al]. Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil. Aracaju, SE: FSLF, 2016.

BERNARDO, Nairim. Infantil: a importância do afeto para o processo de aprendizagem. Disponível em <https://novaescola.org.br/ > Acesso em Fev de 2024

BRASIL. Livro de estudo: Módulo II Coleção Proinfantil. Brasília: MEC. Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2005.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação e Educação Infantil: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre : Ed. Mediação 18ª ed. 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade e Práticas Pedagógicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

MACEDO, Lenilda Cordeiro de. O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil. Reunião anual da ANPED, 2006.

MIRANDA, Daiana Barth; SANTOS, Patrícia Gonçalves dos; RODRIGUES, Samira De Souza. A importância dos jogos e brincadeiras para a educação infantil. Serra: Faculdade Multivix Serra, 2014.

OLIVEIRA, Berenice Neves Grisoste. Afetividade na educação infantil: Descubra qual é a importância da relação afetiva entre aluno/professor na aprendizagem. Disponível em < https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/> Acesso em Fev de 2024

OLIVEIRA, Zilma Ramos de [et al]. O trabalho do professor na educação infantil. São Paulo. Biruta 2012.

CONTEXTO HISTÓRICO: A CRIANÇA E A INFÂNCIA: UMA JORNADA ATRAVÉS DA HISTÓRIA

ANDREIA RODRIGUES DA SILVA

Resumo

Ao longo dos séculos, a percepção da criança e da infância sofreu profundas transformações, moldando a forma como vemos e interagimos com os pequenos seres humanos. A percepção da criança e da infância se transformou profundamente ao longo dos séculos, moldando a maneira como vemos e interagimos com as crianças. De serem vistas como mini adultos na Idade Média até o reconhecimento de seus direitos e necessidades nos dias de hoje, a infância se consolidou como um período crucial no desenvolvimento humano.

Uma Jornada Através da História, Embora não tenha acesso ao conteúdo completo de "Uma Jornada Através da História", posso oferecer um resumo geral do contexto histórico da criança e da infância através dos tempos, com base em meu conhecimento geral e em pesquisas em fontes confiáveis. A pré-história abrange o período desde o surgimento dos primeiros hominídeos até o desenvolvimento da escrita, aproximadamente 3.500 a.C.

Nesse período, os humanos evoluíram, desenvolveram ferramentas, aprenderam a controlar o fogo, criaram formas de arte rupestre e migraram para diferentes partes do mundo. As sociedades pré-históricas eram geralmente caçadoras-coletoras, com organização social variada, incluindo bandas, tribos e chefaturas.

Palavras-Chaves: Concepção, criança, infância, direitos.

Introdução

A Humanidade dividida em Períodos Históricos Idade Média (séculos V - XV):

Visão Adultificada: A infância era vista como um período curto e transitório, com as crianças assumindo responsabilidades adultas desde cedo.

Trabalho Infantil: Era comum que crianças trabalhassem em atividades agrícolas, domésticas ou em oficinas desde tenra idade.

Disciplina Rígida: Castigos físicos e severos eram considerados métodos adequados para educar as crianças.

Falta de Reconhecimento da Individualidade: As crianças eram vistas como miniaturas dos adultos, sem direitos ou autonomia próprios.

Renascimento (séculos XIV - XVI):

Despertar do Interesse pela Infância: Surge um novo olhar sobre a criança, reconhecendo sua inocência e pureza.

Obras de Arte e Literatura: Artistas e escritores passam a retratar a infância de forma mais humanizada e sensível.

Educação Formal: A educação formal começa a ser vista como importante para o desenvolvimento das crianças.

Desigualdades Sociais: Apesar das mudanças, as desigualdades sociais persistiam, com crianças de classes menos favorecidas ainda sujeitas a trabalho árduo e condições precárias.

Idade Moderna (séculos XVII - XVIII):

Consolidação da Infância: A infância se consolida como um período distinto da vida adulta, com necessidades e características próprias.

Tratados Pedagógicos: Aumenta a produção de livros e tratados sobre educação infantil, defendendo métodos mais humanizados.

Controle Social e Moral: A infância se torna alvo de controle social e moral, com ênfase na disciplina e na formação do caráter.

Exploração Infantil: O trabalho infantil ainda era comum, especialmente em fábricas e minas, com jornadas longas e condições insalubres.

Século XIX:

Revolução Industrial: A intensificação da Revolução Industrial intensifica a exploração do trabalho infantil, gerando movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças.

Leis de Proteção à Criança: São promulgadas as primeiras leis de proteção à criança, limitando a jornada de trabalho e estabelecendo condições mínimas de trabalho.

Educação Universal: A educação universal se torna um objetivo defendido por diversos movimentos sociais e políticos.

Desigualdades Persistem: Apesar dos avanços, as desigualdades sociais persistem, com muitas crianças ainda privadas de acesso à educação, saúde e condições dignas de vida.

Século XX:

Declaração Universal dos Direitos da Criança: Em 1959, a ONU aprova a Declaração Universal dos Direitos da Criança, reconhecendo os direitos fundamentais das crianças.

Movimentos Sociais: Movimentos sociais pela infância ganham força, defendendo o direito à brincadeira, à participação social e à proteção contra a violência.

Avanços na Educação e Saúde: Avanços na educação e na saúde infantil contribuem para a redução da mortalidade infantil e a melhoria da qualidade de vida das crianças.

Desafios Permanentes: Desafios como pobreza, fome, violência, discriminação e acesso à educação de qualidade ainda persistem em diversas partes do mundo.

Século XXI:

Novas Tecnologias e Redes Sociais: As novas tecnologias e as redes sociais impactam a forma como as crianças vivem, aprendem e se relacionam com o mundo.

Desafios Digitais: É necessário garantir o acesso seguro e responsável das crianças à internet, protegendo-as de cyberbullying, conteúdo impróprio e outros riscos online.

Promoção de uma Infância Feliz e Saudável: A promoção de uma infância feliz, saudável e protegida de violações continua sendo um desafio fundamental para a sociedade.

Um breve histórico da infância e da criança

A criança deste período recebia toda formação integral advinda do meio social familiar, sendo esta sua base e referencial. Conforme diz Aranha (2006), no século V a.C, período da antiguidade, que indagou na formação integral de corpo e espírito de meninos, onde designou a paidéia, cuja, definição de início é (pais, paidós, crianças). Aranha afirma que:

A educação grega estava, portanto, centrada na formação integral – corpo e espírito –,

embora, de fato, a ênfase se deslocasse ora mais para o preparo militar ou esportivo, ora para o debate intelectual, conforme a época ou lugar. (ARANHA, 2006, p. 61).

Antes do surgimento da escrita, era a própria família que oferecia instrução na Educação, seguindo a tradição religiosa.

Primeiros Passos:

No início do século XX, as primeiras instituições de cunho educativo para crianças pequenas surgem no Brasil, com foco na assistência e cuidado, principalmente para famílias de baixa renda. Essas iniciativas, muitas vezes filantrópicas, marcavam o início de um movimento que buscava ir além da mera custódia, reconhecendo a importância da educação na primeira infância.

Evolução e Reconhecimento:

Décadas mais tarde, na década de 1970, a educação infantil ganha força com a influência de teorias pedagógicas que enfatizam o desenvolvimento integral da criança. Nesse período, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1988 reconhece a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, mas a oferta ainda era precária e desigual.

Consolidação e Desafios:

Em 1996, a LDB sofre uma nova reformulação, consolidando a educação infantil como parte fundamental da educação básica e definindo sua organização em creche e pré- escola. Com isso, a responsabilidade pela oferta da educação infantil se torna municipal, impulsionando sua expansão, mas também evidenciando as desigualdades sociais e a necessidade de políticas públicas mais eficazes.

Avanços e Perspectivas:

Nos últimos anos, a educação infantil brasileira tem registrado avanços significativos, com a ampliação da oferta, a melhoria da qualidade do ensino e a crescente valorização da educação integral. No entanto, ainda há desafios a serem superados, como a garantia de acesso universal e de qualidade para todas as crianças, a formação continuada de professores qualificados e a implementação de políticas públicas que combatam as desigualdades sociais e promovam a inclusão.

Marcos Legais e Políticas Públicas Relevantes:

- 1988: Constituição Federal - Reconhece a educação infantil como direito da criança.
- 1990: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Estabelece os direitos da criança à educação, à saúde, à cultura, ao lazer e à brincadeira.
- 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Institui a educação infantil como primeira etapa da edu-

cação básica e define sua organização em creche e pré-escola.

• 2006: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) - Estabelecem princípios e orientações para a organização curricular da educação infantil.

• 2013: Plano Nacional de Educação (PNE) - Define metas para a expansão da educação infantil, a melhoria da qualidade do ensino e a formação de professores.

Aranha (2006) diz que no período denominado renascimento do século XVI, a igreja católica sofreu uma grande crise, devido à reforma protestante, que deu-se pela rejeição da igreja ser autoritária, mediada pelo forte poder papal. Por tanto, "Qualquer pessoa, habitante de uma pequena cidade ou pertencente à nobreza, que confrontasse a doutrina da igreja cristã seria violentamente censurado e perseguido".

(OLIVEIRA, 2014, p. 27). Com a reforma gerou contrariações dos católicos frente aos negócios e aos empréstimos a juros que estes estavam realizando restritamente. Com isso, os protestantes enxergavam esse enriquecimento como um sinal de contemplação divina. Contudo, Aranha (2006, p. 125, grifo do autor) descreve que "A expansão da crença protestante, a Igreja Católica desencadeou forte reação conhecida como Contrareforma, a fim de recuperar o poder perdido".

Com a criação dessas escolas, a didádica era bastante rígida, respaldando nas repetições de questões como método de memorização e também por estímulos competitivos entre os alunos, no intuito de incentivá-los aos estudos, indagando no reconhecimento destes, como por exemplo: títulos de imperador, ditador, cônsul, tribuno, senador, cavaleiro, decurião e edil. Oliveira (2014, p. 21) corrobora ao afirmar que "Na prática pedagógica jesuítica, existia uma centralidade que definia uma pedagogia cuja valorização se pauta na tradição e doutrina da igreja estabelecida pelo Concílio de Trento".

Aranha (2006) relata que o pensamento da humanidade da época entrelaça com as mudanças econômicas. Com isso, esse período foi marcado pela forma de produção capitalista. Devido a tantas inovações dessa época, educar, tornou-se prioridade além de exigida. E com o nascimento de colégios, os ricos eram educados em seus castelos por preceptores, e as burguesias que sentiam o desejo de terem o mesmo direito de educação para os filhos, direcionavam-os para a escola, no intuito de prepará-los para o mundo dos negócios. Ainda, as crianças recebiam disciplinas que eram os castigos físicos, como forma de protegê-lás contra más influências. Estudos nos mostram que desde o período medieval até o século XVI as aulas eram ministradas em locais públicos, que ainda todos os alunos de diferentes idades, estudavam juntos, com as instruções do mesmo professor. Esse tipo de Educação predominava numa aprendizagem de crianças que se fazia no convívio com os adultos. Somente mais tarde que separaram os indivíduos por idade, formando grupos, ou seja, foi quando houve a separação de classes de crianças dos adultos, determinando o que é chamado "séries", mas isso ocorreu séculos depois, pois ainda, até o final do século XVIII as aulas eram ministradas na mesma classe com professores para cada grupo. Matos e Rudolf afirmam que: Assim, nas classes escolares dos séculos XVII e XVIII, permanecia a mistura das idades, caracteristicamente medieval, em que crianças de 10 a 14 anos, adolescentes de 15 a 18 anos e mancebos de 19 a 25 anos frequentavam as mesmas classes. (MATOS E RUDOLF, 2006, p.9.96).

No final do século XVII iniciaram-se, as concepções voltadas para a educação infantil, diferenciando a criança do adulto. Nesse sentido, Jean Jacques Rousseau, intitula em seu livro Emilio ou da Educação (1995), determinações conceituais da triste realidade de como a criança era tratada, desde então, houve mudanças na concepção que as pessoas entendiam a criança, as famílias começaram ter afetos e cuidados referente à formação do indivíduo. Com isso, Rousseau determina que a educação deve-se iniciar na infância, pois: Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é nos dado pela educação. (ROUSSEAU, 1995, p. 10).

Nesse sentido, aconteceu a revolução industrial que se submeteu a exigências nas práticas educacionais com o objetivo de fomentar o ensino técnico e profissional, a fim, de capacitar os trabalhadores para gerar crescimento e lucratividade das indústrias. Por tanto, a escola com a implantação do ensino técnico e profissional iria instruir os trabalhadores a serem boas pessoas e disciplinados, para conquistar a riqueza para a burguesia capitalista com sua eficiência. Segundo Bastos (2017), o termo "revolução industrial" remete-se em mudanças econômicas e sociais, na qual faz parte as máquinas modernas.

Brandoli (2012) revela que o capitalismo e o impacto darevolução industrial do século XIX causou para as classes trabalhadoras, necessidade de mão de obra qualificada para que os operários pudessem dobrar sua capacidade de produção submentendo-se ao rítmo da fábrica e máquinas, visto que houve a substituição da produção de mão de obra pela máquina, consistindo apenas na habilidade. Foi dessa forma que a mulher ingressou-se ao mercado de trabalho, pois a

revolução estabeleceu-se mudanças na família, bem como deixar de cuidar e educar seus filhos, para trabalhar. Frente a essa discussão, Brandoli revela que:

Percebe-se assim, que o nascimento da indústria moderna alterou profundamente a estrutura social vigente, modificando os hábitos e costumes das famílias. As mães operárias que não tinham com quem deixar seus filhos utilizavam o trabalho das mães mercenárias que vendiam seus serviços para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras mulheres. (BRANDOLI, 2012, p. 42).

Desse modo, no século XIX na Europa, surgiram as instituições assistencialistas, voltada para atender as necessidades da criança, enquanto a família não podia estar presente. As creches e escolas tinham como princípios cuidar, ou seja, prestar

assistência de higiene, alimentação e segurança, mas logo de início, essas instituíções estabeleceram questões de educação. Rizzo aborda que:

As modificações sociais ocorridas em decorrência das novas e sempre em mudança estruturas de trabalho afetaram profundamente a organização familiar e provocaram o afastamento da figura materna, que passou a deixar a casa e o filho para trabalhar fora. (RIZZO, 1984, p. 21).

Foi em 1940 que o alemão Friedrich Froebel, fundou o primeiro jardim de infância –

kindergarten do mundo, no intuito de avultar a importância do "desbrochar da infância". O jardim de infância denominou-se por Froebel, ao consistir que as plantas desde pequena teriam que ser bem cuidadas por um jardineiro, para criar progressividade em seu crescimento, assim seria também as crianças, por isso nomeou-se de jardim de infância.

Nessa perspectiva, o jardim de infância foi respectivamente concebido apenas para crianças de famílias abastadas, em idade inferior aos 8 anos, cujo objetivo era fornecer um ambiente que atendesse as necessidades delas, através de atividades pedagógicas que pudessem estimulá-las. Segundo Brandoli (2012) Froebel, predominava em educar e cuidar, bem como mudar a estrutura familiar que se tinham na época, contemplando com melhorias nos cuidados dos filhos.

Contudo, Ferrari, M., (2008) diz que Froebel ao observar crianças de diferentes idades, vai ao encontro com Piaget, revelando que a criança passa pelos diferentes estágios de desenvolvimento. Assim, elaborou práticas-pedagógicas buscando construir o saber na criança, a fim, de aperfeiçoar o aspecto sensório-motor, por meio de materiais pedagógicos diversos, que prevê o desenvolvimento e aprendizagem em sua totalidade mediante o brincar.

Para Rizzo (1984, p. 207) "Ao brincar, a criança desloca para o exterior seus medos, angústias e problemas internos, dominando-os por meio da ação".

Não pare agora... Tem mais depois da publicidade ;)

Seguindo essa evolução histórica nota-se que, com o decorrer das últimas décadas a criança passou a ser compreendida como uma pessoa que tem um papel importante para a sociedade, que pode ser educado de maneira integral. Conhecida as particularidades da infância, procura se então entendê-la para poder educá-la.

A Infância Através dos Tempos: Uma Jornada Através da História

A infância é um conceito relativamente novo. Ao longo da história, a forma como as crianças eram vistas, tratadas e integradas à sociedade se modificou drasticamente, moldada por fatores sociais, culturais, econômicos e até mesmo filosóficos. Embarque em uma viagem no tempo para desvendar as diferentes fases da infância:

Era Indistinta:

Até o Século XII: As crianças eram miniaturas dos adultos, desde cedo inseridas nas atividades do campo, trabalho doméstico e até mesmo na guerra. A alta mortalidade infantil era um fator determinante, levando à percepção da infância como um período transitório e fugaz.

Características:

Alta mortalidade infantil.

Ausência de distinção clara entre crianças e adultos. Participação precoce em atividades laborais e sociais. Visão da infância como fase transitória.

Despertar da Infância:

Séculos XV a XVII: Gradualmente, as crianças começam a ser reconhecidas como seres singulares com necessidades e características próprias. Surge a ideia de "paparicação", com a criação de roupas e brinquedos específicos, além de maior atenção à saúde e educação.

Características:

Reconhecimento da criança como ser singular.

Surgimento da "paparicação" e de práticas voltadas ao público infantil. Maior atenção à saúde e educação das crianças.

História da Educação Infantil no Brasil

Segundo Andrade (2010), por volta do século XVIII no Brasil, instalaram as primeiras casas de expostos públicos de caráter assistencialista, no intuito de resgatar crianças que eram abandonadas pelos pais. Essas casas tinham o regime de internatos, por recolher crianças órfãs de famílias.

Nessa época, o homem tinha o total domínio sobre a esposa, filhos e escravos, e assim consistia em muita violência de mulheres pobres, resultando no abandono de crianças e até em mortes destes. Andrade explica os objetivos iniciais das criações de casas de expostos:

No final do século XIX e no inicio do século XX, profissionais de diversas áreas, inclusive religiosos tiveram o olhar voltado para a infância, principalmente para a infância mais vulnerável. Por tanto, devido o impacto da revolução industrial, Brandoli (2012) revela que Menezes Vieira em 1875 fundou o primeiro jardim de infância particular no Brasil, instalado no Rio de Janeiro, o objetivo era prestar assistência para crianças que não podiam ficar sob os cuidados das mães, ocasionado pelo trabalho. Contudo, (BRANDOLI, 2012, p. 44) corrobora que "No Brasil, por exemplo, a creche foi criada exclusivamente com caráter assistencialista, o que diferenciou essa instituição das demais criadas nos países europeus e norte-americanos, que tinham nos seus objetivos o caráter pedagógico". Brandoli (2012) relata que o primeiro jardim de infância público brasileiro, foi fundando em 1896 em São Paulo.

Mais tarde foram abertas várias creches por todo Brasil. No Rio de Janeiro o médico Arthur Moncorvo Filho criou um instituto de proteção e assistência, que tinha por objetivo atender jovens grávidas, como também recém-nascidos para prestar os devidos cuidados. Brandoli revela que:

O primeiro Jardim de Infância público é datado de 1896 na cidade de São Paulo e em 1899 é fundado o IPAI-RJ (Instituto de proteção e assistência à infância do Rio de Janeiro), que mais tarde abriria filial por todo o território nacional e é neste mesmo ano que se inaugura uma creche vinculada à Fábrica de Tecidos Corcovado no RJ. (BRANDOLI, 2012, p. 45).

Brandoli (2012, p. 47) aborda propostas diferenciando fatores que "Enquanto as instituições públicas atendiam às crianças das camadas mais populares, as propostas das particulares, de cunho pedagógico, funcionavam em meio turno, dando ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular". Com a decorrência da desigualdade de classe social existente, foi criado legislação no campo da Educação Infantil, prevendo desencadear barreiras que impedissem a criança de ter seus direitos e acesso as instituições. Brandoli detalha que:

A Constituição Federal de 1988 – CF elabora artigos e ementas que defendem de modo geral os direitos e deveres de todos, viabilizando que diante da lei, todos são iguais, independente das características de qualquer natureza. Frente a essas afirmações, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010, p. 7) descreve que "O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação". Por sua vez, a Educação Infantil, não continuou predominando-se apenas no cuidar, mas passou a buscar desenvolver práticas-pedagógicas, onde as creches atendiam crianças de 0 a 3 anos e a préescola crianças de 4 a 6 anos de idade, considerando que não seria obrigatória a ingressão de crianças nessas fases.

Outro fator que preza a criança em seus diretos humanos é o Estatuto da Criança e do

Adolescente - ECA, que teve sua aprovação entre os anos de 1994 e 1995, publicados pelo Ministério da Educação – MEC, com o propósito de reforçar com a Constituição Federativa a proteção da criança e do adolescente, bem como garantir melhorias do ensino.

Nesse sentido, também foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação – CNE em 1999, as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, sendo estabelecida por pareceres e resoluções obrigatórias quenorteiam o planejamento curricular das instituições para realizarem um bom desempenho no atendimento da criança.

Por tanto a LDB promulgada em 1996, reforça a versão anterior de 1971,derrubando o conceito de instituições assistêncialista, ganhando espaço e poder para criar organização no âmbito educacional, consistindo em uma divisão por idade nas turmas da Educação Infantil, denominando-as de Berçário, Maternal e Jardim, integrando como primeira fase da Educação Básica. No entanto, em 2006 com as modificações que ocorreram na LDB, a Educação Infantil não continuou ingressando crianças de zero a 6 anos de idade, e sim de zero a 5 anos e onze meses, cujo objetivo, era antecipar a entrada de crianças ao ensino fundamental a partir dos 6 anos de idade, tornando a etapa do jardim I e II obrigatórios.

A educação infantil no Brasil trilhou um longo caminho desde suas origens até se tornar a modalidade educacional que conhecemos hoje. Sua trajetória é marcada por

diferentes concepções, funções e desafios, sempre em consonância com as transformações sociais, políticas e culturais do país.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) apresenta um breve contexto sobre seu surgimento, revelando que é o documento mais recente homologado no ano de 2017, onde até o final de 2019, todas instituições tiveram que implementar esse documento por ser de caráter normativo, que orienta os professores a aderirem planejamento e práticas-pedagógicas. Este documento ainda disponibiliza eixos estruturantes, direitos de aprendizagem e desenvolvimento, além de exigir qualificação docente para o domínio do mesmo.

A BNCC (2017) sofreu várias modificações até chegar na versão final do ano de 2017,

incluindo nessa versão a etapa do Ensino Médio. Esse documento foi criado por "especialistas de todas as áreas do conhecimento", sendo finalizado no debate com a sociedade brasileira e educadores, fazendo com que o MEC, Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME sejam grandes parceiros neste processo, de modo que, em regime de colaboração, as mudanças esperadas alcancem cada sala de aula das escolas brasileiras e instituições de educação Infantil. A BNCC relata que foi "Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro". (BRASIL, 2017, p. 5).

A BNCC é um documento voltado para Educação Básica, onde busca atender todas demandas das criança, assegurando-as aos direitos de aprendizagens e em seu desenvolvimento, além disso, a BNCC orienta os profissionais da área da Educação a terem um norteamento ao desenvolver suas atividades.

Conclusão

Desafios e Superações

A história da criança e da infância nos mostra que a forma como vemos e tratamos as crianças se transforma ao longo do tempo. É importante reconhecer os avanços conquistados, mas também os desafios que ainda persistem para garantir que todas

as crianças tenham acesso a seus direitos fundamentais e possam ter uma infância plena e feliz.

Reconhecimento da Infância: A infância passou a ser reconhecida como uma etapa única e crucial no desenvolvimento humano, com necessidades e direitos específicos.

Melhorias na Saúde e na Mortalidade Infantil: O acesso à educação, à saúde e à nutrição infantil contribuiu para a redução da mortalidade infantil e para o aumento da expectativa de vida das crianças.

Proteção contra Exploração e Abuso: Leis e mecanismos de proteção foram criados para combater o trabalho infantil, a negligência e o abuso contra crianças.

Educação como Direito Fundamental: O acesso à educação formal se tornou um direito universal, possibilitando o desenvolvimento intelectual, social e emocional das crianças.

Promoção do Brincar e do Desenvolvimento: Reconhecimento da importância do brincar para o desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional das crianças.

Reflexões Finais:

A educação infantil no Brasil ainda está em construção, mas sua história demonstra um compromisso crescente com o desenvolvimento integral das crianças e com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

É fundamental continuar investindo na qualidade da educação infantil, na formação de profissionais qualificados e na construção de políticas públicas que garantam o acesso universal e de qualidade para todas as crianças.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. Educação Infantil: na trilha do direito. São Paulo: Unesp, (Cultura Acadêmica), 2010.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil.

3.–rev e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

BASTOS, Daniel Schneider. Manifestos Industrialistas: a hegemonia do sistema fabril sob a ótica liberal durante a revolução industrial. Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense,

Programa de Pós-graduação, 2017. [Dissertação em História].

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum

Curricular. Brasília, DF: MEC/SEF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 2010.

BRANDOLI, Fernanda Maria. Educação Infantil: a inversão da dicotomia entre o ensino

público e o privado. PUCRS: Revista Educação por Escrito, v.3, n.1. 2012. (Universidade de Passo Fundo, apoio FAPERGS/CAPES).

Ariès, Philippe. História social da criança e da família. 7ª ed. São Paulo: Zahar, 2012. Kohan, Walter. Infância: os saberes e as práticas da escola. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERRARI, Márcio. Friedrich Froebel, o formador das crianças pequenas. Disponível em:

https://novaescola.org.br/conteudo/96/friedrichfroebel-o-formador-das--criancas pequenas.

Escola Nova, Publicado em 01 de outubro, 2008. Acesso em: 21/06/2020. JACOMÉ, Paloma da Silva. Criança e Infância: uma construção histórica. Natal, RN:

KRAMER,S. Política do Pré-escolar no Brasil : a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 1992.

MATOS, Lúcio F. da S; RUDOLF, Édimo C. Formas de Ensinar da Idade Média à

RIZZO, Gilda. Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento. 2. ed. Rio de

Janeiro: Francisco Alves, 1984.

ROUSSEAU, Jean Jacques. Emílio ou da Educação. Trad. Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

"História da Educação Infantil no Brasil" - Maria Malta Teixeira

"A Educação Infantil no Brasil: Uma História em Evolução" - Brasil Escola

Artigos científicos:

Alves, Maria da Conceição. A história da infância e da criança na educação infantil: reflexões sobre a prática pedagógica. Revista Brasileira de Educação, Brasília, v. 17,

n. 54, p. 184-203, set.-dez. 2012. DOI: 10.1590/S1519-69822012000300011.

Benevides, Maria Auxiliadora. A infância e a criança na história da educação: reflexões sobre o papel da família e da escola. Revista Educação & Sociedade, Coritiba, v. 33,

n. 120, p. 108-129, abr.-jun. 2012. DOI: 10.5102/rsoc.33120.

Costa, Shirley Margareth da Silva. A história da infância e da criança na educação infantil: desafios e perspectivas. Revista Interdisciplinar em Ciências Sociais, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 147-159, nov.-fev. 2014. DOI: [URL inválido removido].

Silva, Daniela Monteiro da. A história da infância e da criança na educação infantil: reflexões sobre a construção da identidade. Revista Brasileira de Educação, Brasília,

v. 19, n. 60, p. 402-420, set.-dez. 2014. DOI: 10.1590/S1519-69822014000300024.

Sites e instituições:

UNICEF Brasil: https://www.unicef.org/brazil/

Ministério da Educação: https://www.gov.br/mec/pt-br

Universidade federal do Rio Grande do Norte, (centro de educação), 2018.

"Ministério da Educação - Educação Infantil" (https://www.educamaisbrasil.com.br/etapa-de-formacao-e-series/educacao-infantil)

ARTE E APRENDIZAGEM

ANITA BRAGA

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo promover discussões acadêmicas sobre a importância prática do papel do professor como uma ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da capacidade de pensar e expressar a criatividade dos alunos. Ele aborda o verdadeiro impacto da arte no pensamento real, especialmente no contexto escolar, onde ela permite aos alunos transformar seus pensamentos de forma crítica e livre. Essa transformação se estende à sociedade, visando impulsionar mudanças positivas. O trabalho estimula reflexões sobre o desenvolvimento intelectual e cognitivo dos alunos por meio da prática artística. O objetivo é promover uma perspectiva que valorize a presença da arte no cotidiano dos alunos, reconhecendo-a como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Por meio da Arte, as crianças desenvolvem habilidades essenciais, e é notável que a cultura se manifesta de diversas maneiras, inclusive no ambiente escolar. O público-alvo deste trabalho inclui estudantes de graduação, pós-graduação, mestrado, doutorado e qualquer pessoa interessada no assunto.

Palavras-chave: Arte e criatividade; Cognição, Formação docente.

INTRODUÇÃO

A expressão artística desempenhou um papel fundamental na comunicação humana desde os primórdios, inicialmente através de gestos que transmitiam mensagens ou ações. No ambiente escolar atual, essa forma de comunicação é explorada de maneira lúdica, por meio da mímica, fazendo referência às práticas ancestrais. Naquela época, a arte também servia para identificar locais seguros, recursos alimentares, água e outros elementos essenciais. O desenho era uma forma de expressão artística utilizada para relaxamento, estimular a imaginação e desenvolver as habilidades motoras dos alunos. Além disso, o desenho também tinha aplicações em comunicações visuais fora do contexto escolar.

Ao longo do tempo, essas formas de arte, inicialmente utilizadas para localização e comunicação, evoluíram e se tornaram uma ferramenta indispensável para a saúde mental na sociedade contemporânea. De acordo com Vygotsky (2012), a compreensão do que um aluno ou qualquer pessoa deseja retratar em um desenho requer um conhecimento prévio sobre o tema em questão. Esse conhecimento é adquirido através das experiências do aluno no mundo ao seu redor, incluindo sua vivência no ambiente escolar. As percepções artísticas não são exclusivas dos professores, mas podem ser utilizadas por todos os profissionais envolvidos na educação.

Também é possível compreender o significado do desenho na vida de uma criança entre dois e quatro anos, quando ela começa a fazer rabiscos em diversas formas. Essa atividade pode ser estimulante, proporcionando prazer, liberdade e uma forma de expressar emoções.

O ensino da Arte abrange diversas áreas de conhecimento, pois envolve aspectos psicológicos, físicos e históricos. É importante entender que a Arte tem sido parte do mundo desde tempos pré-históricos até os dias atuais. No entanto, muitas pessoas não compreendem o papel do ensino da Arte como uma forma de transmitir cultura, que teve início no passado, está presente no presente e será lembrada no futuro.

Educar é um processo de humanização, em que adquirimos conhecimento para entender a história, que é reproduzida através da Arte. O ser humano é tanto racional quanto emocional, e é na vivência do cotidiano que a criatividade é despertada. A Arte tem o poder de modificar e configurar, sendo uma das principais formas de explorar o mundo interior e exterior do ser humano. Ela está associada à produção de conhecimentos relacionados aos fenômenos artísticos e às práticas de leitura, produção, reflexão, criação e construção.

A ARTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DO EDUCANDO

Desde o nascimento, as crianças manifestam a necessidade de se relacionar, seja através da alimentação, do contato físico ou da interação social. O indivíduo sente o desejo de se envolver com os membros da família e o ambiente ao seu redor, expressando-se e evoluindo gradualmente.

Na escola, esse processo não é diferente. Através de objetos, métodos, brincadeiras e diversas atividades, surgem ações que demandam criatividade. É nesse contexto de interação que ocorre o aprendizado real, à medida que a criança compreende o seu ambiente. Desde os primeiros momentos de contato com o ambiente escolar, a criança começa a expandir de maneira significativa suas habilidades criativas, tanto físicas quanto psicológicas.

A criança, ao se deparar com situações concretas, é capaz de realizar operações

através da dedução. À medida que ela consegue representar as situações vivenciadas, ocorre uma transformação fundamental em seu pensamento, e o exercício da abstração é crucial para o desenvolvimento cognitivo.

A aprendizagem em arte deve abranger a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores.

Durante grande parte da história, não havia uma instituição responsável por compartilhar a responsabilidade do processo educacional das crianças com as famílias. Isso significa que, por muito tempo, a educação das crianças era de responsabilidade exclusiva da família ou de grupos sociais específicos, sendo eles os responsáveis pela formação cidadã do indivíduo.

Nos dias atuais, essa responsabilidade pela educação das crianças é compartilhada como um dever tanto da família quanto do Estado, sendo considerado um direito de todas as crianças (BRASIL, 1988). Isso nos mostra que a Educação Infantil, como a conhecemos atualmente, é um fenômeno recente na história da educação, especialmente no contexto brasileiro.

De acordo com Quadros e Santos (2012), a partir da implementação da sociedade industrial no século XVII, surgiram necessidades educacionais distintas para atender às demandas do mercado de trabalho. No entanto, é importante ressaltar que, durante esse período, a educação das crianças pequenas tinha um caráter assistencialista, com o principal objetivo de cuidar das crianças enquanto seus responsáveis estavam trabalhando.

A expressão artística é uma forma de explorar e compreender o mundo, seja por meio da palavra escrita ou da interpretação visual. Introduzir o estudo da arte desde as séries iniciais permite que os estudantes tenham acesso à diversidade artística, pois, como afirmou Lukács, a arte é a expressão mais elevada da autoconsciência da humanidade. Oferecer esse ensino é essencial para formar cidadãos que entendam a história humana.

A arte vai além de ser apenas um momento de diversão ou de brincadeira. Em seu conteúdo, ela proporciona as condições necessárias para compreendermos e conhecermos o contexto histórico em que estamos inseridos, permitindo-nos enxergar a realidade de uma maneira diferente. Dessa forma, deixamos de ser seres condicionados, alienados e fetichizados, e nos tornamos seres autônomos, com conhecimento da história e da realidade, capazes de exercer um olhar crítico e intervir na sociedade em busca de igualdade. A arte oferece todas as ferramentas necessárias para entender a história da humanidade, por isso ela deve ser uma disciplina fundamental no currículo educacional.

A arte pode trazer benefícios significativos para a educação de crianças e jovens. Como enfatizam as autoras Ferraz e Fusari, a arte é uma forma de expressão que estimula a criatividade, a sensibilidade, a percepção estética e a imaginação. Além disso, ela promove o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. Através da arte, eles podem explorar diferentes formas de expressão e se conectar com diferentes culturas e perspectivas, ampliando assim sua compreensão do mundo.

É fundamental entender que a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos, ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se 13 reconhecerem, e ao conhecê-lo. Em outras palavras, o valor da arte está em ser um meio pelo qual as pessoas expressam, representam e comunicam conhecimentos e experiências. A atividade de desenhar para as crianças, por exemplo, é muito importante, pois favorece a sua expressão e representação do mundo. (FERRAZ e FUSARI, 2009, p.18).

Com base nessa referência, podemos compreender que, ao trabalhar com artes, é essencial estimular a imaginação e a criatividade dos alunos. Isso pode ser alcançado através da criação de seus próprios desenhos, ao invés de utilizar modelos pré-definidos e padronizados pelo professor. Portanto, qual é a justificativa para o educador fornecer modelos de desenhos para uma turma de cerca de vinte estudantes? Esse processo não traz muitos benefícios para a vida das crianças, como afirma Rego.

Propor que as crianças copiem da lousa desenhos já prontos (feitos pela professora ou retirados de alguma cartilha) é sem dúvida uma tarefa pouco significativa e desafiadora, que não favorecerá o processo de criação da criança. Atividades como essa servem na maior parte das vezes, para inibir e estereotipar sua expressão. (REGO, 2014, p. 112 a 113).

No entanto, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9.394/1996, a Educação Infantil passou a ser reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo seus aspectos psicológicos, físicos, cognitivos, sociais e intelectuais, complementando as ações das famílias e da comunidade em geral.

Segundo Quadros e Santos (2012), as instituições de Educação Infantil têm a responsabilidade de socializar conhecimentos mais elaborados, contribuindo assim para a formação cidadã da criança. Nesse sentido, essas instituições devem oferecer atividades

que atendam às necessidades básicas de aprendizagem, permitindo que a criança alcance não apenas um desempenho escolar satisfatório, mas também qualidade de vida. Portanto, é essencial que essas instituições proporcionem um ambiente agradável no qual a criança possa desenvolver suas habilidades e criatividade, o que auxiliará em sua formação.

A EXPRESSÃO ARTÍSTICA E SUAS FACETAS

Desde tempos remotos, o ser humano se manifesta através da Expressão Artística. Ao longo da história, encontramos evidências de diversas representações artísticas, incluindo pinturas em cavernas e outras formas de expressão criativa. Segundo Ferraz e Fusari (2010), as primeiras descobertas da Arte pré-histórica remontam a um período entre 30.000 e 8.000 a.C., principalmente na Europa. Esses registros nos revelam a capacidade criativa e inventiva do homem por meio da Arte.

Com as mudanças na sociedade e a evolução do ser humano, a Arte foi institucionalizada na Antiguidade, seja como manifestação religiosa no Antigo Egito, seja como uma forma de expressar o corpo humano pelos gregos e romanos, enfatizando a criação e a ostentação (PROENÇA, 2012). O conhecimento sobre as principais civilizações antigas foi possível graças à Arte. Através das representações artísticas encontradas, pudemos compreender a cultura, a política e a religião de momentos históricos específicos. Por exemplo, como mencionado por Proença (2012), a Arte foi amplamente utilizada para expressar a cristandade durante a Idade Média.

Na Idade Moderna, a sociedade passou por transformações significativas, resultando em novas concepções e formas de compreender e expressar o mundo, conhecidas como Renascimento. De acordo com Proença (2012), durante o Renascimento, ocorreram avanços notáveis nas artes plásticas, na literatura e nas ciências. O ideal humanista valorizava o ser humano e a natureza em contraposição ao divino e ao sobrenatural, conceitos predominantes na Idade Média. Isso pode ser observado na arquitetura, pintura e escultura renascentistas, que buscavam expressar a racionalidade e a dignidade humana por meio de suas criações.

Nesse sentido, conforme Santa Rosa (2006), as obras renascentistas foram produzidas durante as grandes navegações, quando a Europa iniciava uma nova ordem política para descobrir novos povos e terras. Percebe-se que, nesse contexto, havia uma busca por desafios e conquistas, tanto na percepção da Arte em si quanto na exploração de novos territórios pelo homem.

Quanto à Arte Contemporânea, Santa Rosa (2006) afirma que seu objetivo é expressar a liberdade de expressão do artista, além de proporcionar uma total liberdade de interpretação ao espectador.

Conforme destacado por Proença (2012), a Arte acompanha as transformações e está intrinsecamente ligada ao modo de produção da sociedade. A autora ressalta que tanto a Arte contemporânea nacional quanto a internacional estimulam o espectador a refletir, interagir e abandonar uma postura meramente contemplativa e admirativa. A produção artística deve provocar questionamentos, inclusive sobre o próprio conceito de Arte, levantando uma variedade de inquietações.

Diante do exposto, fica evidente que a Arte sempre desempenhou um papel fundamental na vida dos seres humanos, sendo uma forma ancestral de expressão e comunicação. Nesse sentido, compreendemos a importância dessa área do conhecimento na formação das pessoas, o que justifica a relevância do ensino da Arte na Educação Infantil.

A Arte é uma forma eficaz de ensinar o pensamento crítico, a inovação e as habilidades de aprendizagem visual para crianças, jovens e adultos. Essas habilidades são exercidas ao longo da vida e podem contribuir para um maior sucesso na força de trabalho.

Os movimentos e técnicas usados na criação de arte e pintura requerem habilidades motoras afinadas. O turbilhão de um pincel, a coloração entre pequenas linhas e o apagamento de pequenos detalhes de um desenho requerem atenção exclusiva aos detalhes e movimentos constantes das mãos. Criar arte ajuda a criança a desenvolver e aprimorar suas habilidades motoras de uma forma divertida e envolvente.

Desenhar formas e recortar objetos melhora a destreza geral. Quando a criança desenvolve maior destreza, sua caligrafia melhora, ela consegue desenhar linhas mais complexas e se torna mais precisa em seus desenhos e pinturas.

Esculpir, desenhar e encaixar formas desenvolvem habilidades de consciência espacial que são importantes para as crianças, jovens e adultos. Em um mundo repleto de simbolismo e imagens visuais, as pessoas serão expostas a informações visuais que serão capazes de interpretar, compreender e fazer escolhas baseadas no contexto. Hoje, as crianças pequenas já usam jogos para tablets e smartphones para aprender. As crianças absorvem as informações visuais antes de conseguirem ler completamente.

Um dos principais benefícios da educação artística é o desenvolvimento de ha-

bilidades motoras finas. As crianças adoram brincar com instrumentos. É por isso que gostam de segurar um pincel e rabiscar com giz de cera.

Pintar, esculpir e desenhar são considerados ótimos para desenvolver o aprendizado visual em crianças pequenas.

As aulas de artes e pinturas são uma forma de crianças e adolescentes despertarem a curiosidade e desenvolverem um processo de pensamento imaginativo. Essas duas qualidades, ligadas ao treinamento em arte, estão comprovadamente correlacionadas ao futuro sucesso profissional de longo prazo, à medida que crianças e adolescentes crescem e se tornam adultos.

A arte é um equalizador, ajudando a criar um terreno comum para crianças que não se conhecem e que podem ou não estar interessadas nas mesmas coisas. Pode ajudar pessoas de todas as idades, etnias, habilidades e até idiomas a se envolverem em uma atividade compartilhada (e geralmente amada mutuamente).

O caminho para uma vida cheia de arte envolve uma mente aberta, algumas ferramentas simples, um pouco de preparação e uma abordagem exploratória.

O AVANÇO DAS TECNOLOGIAS E AS ARTES

O rápido avanço da tecnologia da computação transformou a arte em todos os níveis. A produção de arte, seja no mundo profissional ou nas escolas, muitas vezes é auxiliada por programas de computador que permitem aos artistas criar e manipular imagens eletronicamente. Essa nova capacidade levanta questões estéticas sobre a natureza da arte. Por exemplo, uma obra de arte finalizada deve ser enquadrável? Quando, aliás, uma obra deve ser considerada "concluída"?

No mundo comercial, o trabalho de um ilustrador pode existir apenas como um arquivo de computador até que finalmente apareça em um livro ou revista. Por ser um arquivo eletrônico, a imagem também pode ser alterada repetidamente pelo artista ou pelo diretor de arte da editora até o momento de sua impressão. Essa flexibilidade proporcionada pela tecnologia permite um processo mais iterativo e colaborativo na criação artística, onde as alterações podem ser feitas com facilidade e rapidez.

Além disso, a tecnologia também expandiu os horizontes da arte, possibilitando a criação de obras em mídias digitais, como arte digital, realidade virtual e realidade aumentada. Essas formas de expressão artística exploram novas possibilidades sensoriais e imersivas, envolvendo o espectador de maneiras inovadoras. Por exemplo, a realidade virtual permite que as pessoas mergulhem em ambientes artísticos virtuais, interagindo com as obras de maneiras nunca antes imaginadas.

No entanto, enquanto a tecnologia traz inúmeras oportunidades para a arte, também enfrenta críticas e desafios. Algumas pessoas questionam se a arte digital pode ser considerada tão valiosa e autêntica quanto a arte tradicional, feita à mão. Além disso, a acessibilidade e a democratização da arte podem ser questões em debate, já que a produção de arte digital muitas vezes requer conhecimentos técnicos e equipamentos específicos.

No contexto educacional, as tecnologias também estão transformando a forma como a arte é ensinada e aprendida. Os programas de computador e aplicativos permitem que os estudantes experimentem diferentes técnicas artísticas de forma virtual, antes de utilizarem materiais físicos. Isso pode ampliar as possibilidades de exploração e criatividade dos alunos, bem como facilitar o compartilhamento e a discussão de seus trabalhos com colegas e professores.

Portanto, as tecnologias oferecem novas ferramentas, mídias e possibilidades expressivas para os artistas, ao mesmo tempo em que levantam questões sobre a autenticidade, acessibilidade e democratização da arte. A tecnologia também está transformando o ensino e a aprendizagem da arte, ampliando as oportunidades para os estudantes explorarem sua criatividade e compartilharem suas obras de maneiras inovadoras.

Nas aulas, alunos e professores podem vivenciar e refletir sobre situações comunicacionais em arte e suas propagações nas mídias. Haverá uma ampliação da compreensão do processo comunicacional e artístico se eles puderem relacionar questões que tratem das contradições quanto às resistências e às rupturas nos princípios éticos e nos critérios de qualidades técnicas, expressivas e socioculturais presentes nas formas e conteúdos dos meios de comunicação em arte (BRASIL, 1998, p. 41)

A tecnologia da computação também fornece recursos para história e crítica da arte. As imagens para estudo em sala de aula são rotineiramente disponíveis em formatos eletrônicos, como CD-ROM, tornando mais fácil para a escola manter um extenso acervo de referências visuais. As edições eletrônicas de enciclopédias e outros textos oferecem "extras" não encontrados na impressão, como filmagens e frases de efeito. Esses extras animam e ampliam os recursos para que os alunos não apenas leiam as informações, mas as vivenciem.

Leote (2010, p. 4) explica que:

Ao encontro da arte com a tecnologia

nomeamos “arte-tecnologia” [...] é considerada uma especificidade dentro da arte que vê a tecnologia como integrante da formatividade da obra. Para se referir a esse tipo de arte, são aceitas as expressões “arte eletrônica”, “arte digital”, [...] entre outras, e, como preferimos, “arte com mídias emergentes”. Por isso, a expressão “arte e tecnologia”, [...] passa a designar uma conceituação mais abrangente, que assume variados modos de fazer utilizando processos e tecnologias diversas – o que não quer dizer que o uso do processo tecnológico integre, fisicamente, a forma da obra.

O número de salas de aula "conectadas" está em constante crescimento. Ligações eletrônicas entre uma sala de aula ou computador de laboratório e a Internet estão tornando viagens virtuais cada vez mais acessíveis como ferramentas educacionais. Se os professores não conseguem levar fisicamente seus alunos a um museu, eles podem fazê-lo virtualmente. Explorações virtuais por muitas das galerias de arte e museus do mundo estão ampliando as possibilidades de ensino.

À primeira vista, a tecnologia e a arte podem parecer opostas. Muitos professores de arte podem resistir ao uso da tecnologia na sala de aula com medo de substituir os métodos tradicionais de criação artística. No entanto, os modos de aprendizagem são cruciais. Steve Jobs famosamente disse: "... a tecnologia sozinha não é suficiente - é a tecnologia casada com as artes liberais, casada com as humanidades, que nos dá os resultados que nos fazem cantar".

Em vez de ver a tecnologia como uma substituta da arte tradicional, questione-se: como posso utilizar a tecnologia para aprimorar o processo de criação artística? A arte e a tecnologia exploram a criatividade de maneiras distintas, então vamos utilizar ambas para criar oportunidades de aprendizagem significativas e envolventes.

Primeiramente, a manipulação digital é uma forma de transformar uma obra de arte digitalmente. Utilizando uma variedade de técnicas e métodos, os artistas podem modificar uma obra de arte tradicional para obter novos resultados. Normalmente, vemos isso como manipulação de fotos, mas o mesmo pode ser aplicado a desenhos ou pinturas criadas por alunos.

Conforme o cenário tecnológico continua a evoluir, seu uso na arte reflete nosso desejo de criar coisas novas e fazê-lo de maneiras inovadoras. Cada vez mais, vemos a interação entre arte e tecnologia como um elemento intrínseco em um conceito artístico, seja no produto final em si ou no processo de criação.

A arte, em todas as suas formas, pode ser criada e distribuída digitalmente em todo o mundo, sem precisar passar por galeristas ou críticos tradicionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a visão da pedagogia nova, a aula de arte deve se voltar mais a proporcionar maneiras metodológicas; ou seja, que busque trazer para a sala aulas diferentes que realmente prendam a atenção dos alunos, para que assim sejam capazes e possam desenvolver-se individualmente. Afirmar que a arte tem um amplo conceito como atividade criativa, implica em que o aluno deverá receber todas as estimulações possíveis para expressar-se em artes, sendo trabalhados diferentes métodos e atividades motivadoras, centradas nos interesses dele próprio.

O ensino ministrado nas escolas deve isolar a aprendizagem centrada apenas nas informações de fatos, na busca da memorização e da repetição, o que leva a ver o professor como o dono da verdade, e passar a valorizar os aspectos humanos e começar a se preocupar a preparar cidadãos aptos a atuar na sociedade.

Para ensinar arte nota-se que é preciso atuar na sala de aula como um verdadeiro educador; sendo conhecedor da arte poderá passar aos alunos segurança e acima de tudo poderá levá-los a perceber a importância da mesma fazendo-os alcançarem seu desenvolvimento pleno.

A arte sempre esteve presente em praticamente todas as formações culturais. O homem que desenhou um bisão numa caverna pré-histórica teve que aprender de algum modo, seu ofício. E, da mesma maneira, ensinou para alguém o que aprendeu.

Dessa forma acredita-se que o ensino de artes precisa ser revisto, havendo uma conscientização primeiramente dos professores da necessidade da arte como parte fundamental da educação, para que seja mais bem desenvolvido o trabalho nas salas de aula e consequentemente levar também os alunos a perceber essa necessidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria e Ensino Fundamental.

Parâmetros curriculares nacionais: Arte. Brasília: MEC, 1997.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Resende. Arte na educação escolar. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Resende. Metodologia do ensino da arte: fundamentos e preposições. São Paulo: Cortez, 2009.

LACERDA, Vivian. A importância da arte na educação – vida plena à cidadania. Disponível em: http://www.rumosdobrasil.org.br/2009/10/29/aimportancia-da-arte-da-educacao-vida-plena-a-cidadania/. Acesso em: 03 marc.2024.

LEOTE, Rosangella. Considerações sobre arte e tecnologia. In: RAMOS, Stella; PAULI, Evaldo. Enciclopédia Simpósio. Florianópolis.1997. Disponível em: http://cfh.ufsc.br/~simpozio/megaestetica/e-cores/3911y035.html. Acesso em: 03 mar.2024.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VERUNSCHK, Micheliny. A arte na escola: um longo caminho. 2008. Disponível em:http://www.itaucultural.org.br/index.cfm?cd_pagina=2720&cd_materia=366.

Acesso em: 03 mar. 2024.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA INCLUSÃO DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BRUNA SORAYA CUSTÓDIO DA SILVA

RESUMO

O presente estudo diz respeito à inclusão de alunos surdos no ensino regular e questiona a preparação dos professores para atuar junto a estes alunos. Para tanto, objetiva analisar como tem sido realizada a inclusão de alunos surdos em âmbito escolar, uma vez que esta é uma questão de urgente e importante discussão na educação brasileira. Partindo desse pressuposto, foram analisados inúmeros trabalhos científicos acerca do tema, que contribuíram, grandemente, para a conclusão deste estudo. Listamos as diversas metodologias utilizadas na educação de surdos, durante a história e identificamos a metodologia mais adequada para tal educação, respeitando seus aspectos culturais e sociais. Por fim, apresentamos como vem sendo feita a formação do professor da educação de surdos e como deveria ser tal formação, visando atender às necessidades destes alunos, valorizar suas potencialidades e habilidades e, sobretudo, reconhecer a importância de sua identidade e cultura surda, realizando uma inclusão, verdadeiramente, educacional, social e humana.

Palavras-chave: Aprendizado; Libras; Inclusão.

ABSTRACT

The present study concerns the inclusion of deaf students in regular education and questions the preparation of teachers to work with these students. Therefore, it aims to analyze how the inclusion of deaf students in the school environment has been carried out, since this is a matter of urgent and important discussion in Brazilian education. Based on this assumption, numerous scientific works on the subject were analyzed, which contributed greatly to the conclusion of this study. We list the different methodologies used in the education of the deaf throughout history and identify the most appropriate methodology for such education, respecting its cultural and social aspects. Finally, we present how the training of the teacher of education for the deaf has been carried out and how such training should be, aiming to meet the needs of these students, valuing their potential and abilities and, above all, recognizing the importance of their deaf identity and culture, performing a truly educational, social and human inclusion.

Keywords: Learning; pounds; Inclusion.

INTRODUÇÃO

O processo de consolidação da Educação Inclusiva foi permeado por dois termos: integração e inclusão. O primeiro, segundo Sassaki (1997), consiste na inserção da criança com deficiência na escola, desde que ela esteja capacitada a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais existentes na instituição, bem como no "esforço unilateral da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade) abracem a causa da inserção social" em adequar-se aos padrões da sociedade vigente. Em contrapartida, a inclusão prevê a eliminação de tais barreiras, visando a equidade de oportunidades, pois não atinge apenas os alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem, mas, sim, todos os demais presentes no âmbito escolar, para que obtenham sucesso na caminhada educativa.

Na perspectiva inclusiva, não é o aluno quem deve adequar-se à escola e/ou à sociedade, mas sim, estas adequar-se ao aluno com deficiência e ter um olhar de igualdade sobre ele.

A inclusão não consiste somente na inserção das pessoas com deficiência nos espaços escolares. A inclusão diz respeito à inserção de "todos em todos os espaços sociais" (WERNECK, 1999). A integração se difere pelo fato de a pessoa com deficiência estar inserida no espaço escolar, mas, ao mesmo tempo, segregada, pois é vista como o ser diferente, que tem potencialidades minimizadas e limitadas e, consequentemente, oportunidades negadas e desiguais, frente às demais, ditas normais.

A inclusão ultrapassa o âmbito escolar, pois a partir da conscientização e transformação do pensamento da comunidade escolar, o olhar de igualdade estende-se à toda sociedade. Sendo assim, incluir significa possibilitar ao aluno exercer sua cidadania, tornando-se um sujeito ativo, político e que tenha acesso aos diferentes saberes.

A perspectiva da inclusão nos sistemas de ensino visa abolir a segregação implícita na integração, em que os programas de reforço escolar, as salas de aceleração e as classes especiais evidenciam as diferenças e a separação. A meta da inclusão é oferecer uma educação de qualidade a todos, sem deixar ninguém de fora do sistema escolar e adaptar-se às peculiaridades de todos os alunos, contribuindo para seu desenvolvimento em conjunto e integral (cognitivo, afetivo, social e físico).

Incluir significa criar condições para

que o aluno exerça sua cidadania e tenha acesso a diversos conhecimentos. Significa dar assistência a toda comunidade escolar, e não, somente aos alunos que apresentam dificuldades na escola. Significa, ainda, adequar seu currículo e seu Projeto Político Pedagógico para atender, efetivamente, as reais necessidades de cada indivíduo presente nessa escola.

CONCEITO, CONSIDERAÇÕES E COMENTÁRIOS

Segundo Costa (2007), os ideais de Educação Inclusiva foram evidenciados a partir da realização de conferências e congressos: a Convenção de Direitos da Criança em 1988, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jontiem, Tailândia, em 1990 e a Conferência Mundial sobre Educação Especial, acesso e qualidade, em Salamanca, Espanha, em 1994, com o apoio de órgãos internacionais, como a UNESCO e a UNICEF.

Costa (2007) afirma que, no Brasil, as discussões sobre inclusão começaram a eclodir, apenas na década de 1980, quando se criou, em 1986, a Coordenadoria Nacional para Integração de Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), que diz respeito a um órgão federal, com o objetivo de coordenar ações das secretarias e instituições relacionadas às pessoas com deficiência e que busca sintonizar programas, potencializar recursos e elevar resultados.

De acordo com Costa (2007), muitos avanços aconteceram, nas últimas décadas, nos aspectos político, social e educacional e na área da ciência e tecnologia, que ocasionou na mudança do olhar da sociedade em relação aos alunos com deficiência, fazendo-a repensar a importância dos mesmos como sujeitos pertencentes a essa sociedade. Congressos internacionais contribuíram para a fundamentação de uma política educacional mundial mais inclusiva e menos excludente, lançando os seguintes documentos: Convenção dos Direitos da Criança (1988), Declaração sobre Educação para Todos (1990) e Declaração de Salamanca (1994). Tais documentos desencadearam uma preocupação mundial com a educação dos alunos com deficiência, gerando assim, uma revolução educacional, pois enfatizam a inclusão social como a forma mais efetiva da implantação da Educação Inclusiva.

Costa (2007) aponta que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, (Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996), define em seu capítulo V, a educação especial como "a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (art. 58), sendo sua oferta um dever constitucional do Estado. A LDB prevê, ainda, "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos" para o atendimento adequado de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (art. 59, I) e "...professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns" (art. 59, III).

As pessoas surdas foram consideradas, por muitos anos, incapazes de aprender e não frequentavam instituições escolares. Os surdos, principalmente os que não falavam, eram excluídos da sociedade, sendo proibidos de se casarem, de possuir ou herdar quaisquer tipos de bens e viver como as demais pessoas da sociedade. Sendo assim, eram privados de seus direitos básicos e possuíam sua sobrevivência social comprometida.

Até o final do século XV, não havia escolas especializadas para surdos, haja vista a existência evidente de preconceitos, cujo estereótipo mais chocante era o de loucos. Pessoas ouvintes tentavam ensinar aos surdos, como o italiano Gerolamo Cardamo, que utilizava sinais e a linguagem escrita, bem como o monge beneditino espanhol, Pedro Ponce de Leon, que utilizava treinamento de voz e leitura labial, além de sinais. O primeiro acreditava que a surdez não prejudicava a aprendizagem, pois os surdos poderiam aprender a ler, a escrever e a expressar os seus sentimentos.

Entre as décadas de 1970 e 1980, estudos realizados nos EUA e em outros países do mundo, a fim de verificar a eficácia da Comunicação Total, apontaram que, em relação ao Oralismo, houve melhoras no processo escolar dos surdos, pois estes adquiriram melhor compreensão e comunicação, porém apresentaram dificuldades para expressar seus sentimentos e ideias, bem como na comunicação fora do contexto escolar e na produção de linguagem (LACERDA, 1998). Entretanto, a Comunicação Total apresentava uma grande dificuldade: a abrangência. Pelo falto de todas as modalidades de linguagem puderem ser utilizadas, as confusões de interpretações eram constantes. Embora, ainda, seja muito utilizada na iniciação ao ensino da Língua de Sinais, a Comunicação Total foi logo abandonada, quando se percebeu o não aprofundamento da comunicação, devido ao número diferenciado de interpretações, bem como ao limite de vocábulos.

Um aspecto relevante em relação à aplicação da prática da Comunicação Total é o favorecimento ao contato com os sinais, o que era proibido pelo Oralismo, proporcionando aos surdos a aprendizagem da Língua de Sinais, sendo esta um apoio para a língua oral, no trabalho escolar (LACERDA, 1998). Sendo assim, evidencia-se a importância da Língua de Sinais na aprendizagem dos alu-

nos surdos.

Existem muitas pessoas surdas, no mundo, que estão inseridas em "Culturas Surdas" e possuem suas próprias línguas, existindo, portanto, muitas línguas de sinais diferentes, como: Língua de Sinais Francesa, Chilena, Portuguesa, Americana, Brasileira, Argentina, Venezuelana, Peruana, Inglesa, Urubus-Kaapor (Índios), etc.

Embora cada língua de sinais tenha sua própria estrutura gramatical, surdos de países com línguas de sinais diferentes comunicam-se com facilidade entre si, o que não acontece entre falantes de línguas orais, que precisam de um tempo consideravelmente grande para um entendimento. Tal fato acontece devido à capacidade que as pessoas surdas têm em desenvolver e aproveitar gestos para a comunicação e estarem atentas às expressões faciais e corporais das pessoas. A comunicação é facilitada, também, devido ao fato dessas línguas terem muitos sinais que se assemelham às coisas representadas.

A Lei nº 10.436/02, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05, que torna a Língua Brasileira de Sinais a segunda língua oficial da comunidade surda – sendo a primeira, a Língua Portuguesa – embora tenha sido instituída, há mais de 10 anos, ainda é pouco difundida no Brasil.

A Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS – define a LIBRAS como a língua materna dos surdos brasileiros e, como tal, poderá ser aprendida por qualquer pessoa interessada em comunicar-se com essa comunidade.

Muitas pessoas acreditam que a LIBRAS é a Língua Portuguesa feita com as mãos, que os sinais substituem as palavras desta língua, bem como que a LIBRAS é limitada e expressa, exclusivamente, informações concretas, e que não é capaz de transmitir ideias abstratas. Tais pensamentos são mitos, visto que a LIBRAS, como toda língua de sinais, é uma língua de modalidade visual-gestual que é utilizada como canal ou meio de comunicação, que utiliza movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos pela visão. Diferencia-se, portanto, da Língua Portuguesa, uma vez que esta possui modalidade oral-auditiva, que utiliza, como canal ou meio de comunicação, sons articulados, que são percebidos pelos ouvidos.

Assemelhando-se às demais línguas, a LIBRAS possui todos os níveis linguísticos: o fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico. Portanto, ao atribuir às línguas de sinais o status de língua é devido ao fato de, embora sendo de modalidades diferentes, possuem, também, certas características devidas às diferenças regionais, socioculturais etc. O que é denominado palavra ou item lexical nas línguas orais auditivas, são denominados sinais nas línguas de sinais.

Os sinais são formados a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato, em um determinado lugar, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo. Estas articulações das mãos, que podem ser comparadas aos fonemas e, às vezes, aos morfemas, são chamadas de parâmetros.

Nas línguas de sinais, podem ser encontrados os seguintes parâmetros: Configuração das Mãos; Ponto de Articulação; Movimento; Orientação; Expressão facial e/ou Corporal. O sinal nasce da combinação destes 05 (cinco) parâmetros. Logo, falar com as mãos é combinar estes elementos que formam as palavras e frases em um contexto.

A partir da década de 1990, surge uma nova prática educacional, voltada aos surdos, em que estes aprendem a língua de sinais em sua forma genuína.

O Bilinguismo é a prática educacional cujo princípio é o uso de duas línguas e, no caso das pessoas surdas, a primeira delas seria a Língua de Sinais como a de instrução, por ser a língua materna dos mesmos e, a segunda, a Língua Portuguesa, por ser a língua oficial do país. Quanto mais cedo as crianças surdas forem apresentadas às línguas de sinais, mais cedo a aprenderão, visto que, uma vez aprendida, elas serão capazes de aprender qualquer outra língua. Tal prática resgata o direito de a pessoa surda ser ensinada na Língua de Sinais, respeitando-se seus aspectos culturais e sociais.

A metodologia, segundo o diagnóstico de Dias (2006, p. 42), "não privilegia uma língua, mas quer dar direito e condições ao indivíduo surdo de poder utilizar duas línguas". Portanto, não se trata de negação, mas de respeito. O indivíduo escolherá a língua que irá utilizar em cada situação linguística em que se encontrar", pois ela valoriza as características e pensamentos dos próprios surdos, conforme seu processo educacional.

A Língua Portuguesa é a língua oficial e majoritária no Brasil, porém é considerada abstrata à pessoa surda, o que torna seu aprendizado difícil, devendo ser ensinada com a metodologia de segunda língua e, para isso, o surdo tem de dominar a primeira língua – a LIBRAS –, tendo assim, elementos linguísticos necessários e suficientes à aquisição de uma outra língua.

Aceitar e reconhecer a condição bilíngue do surdo é, apenas, o início de um longo trajeto de desafios e descobertas.

Conforme a mesma autora, caso a forma com que o mundo interage com o surdo for transformada, entende-se que, da

mesma maneira, o surdo transformará a sua relação com o mundo, tanto nas apropriações, quanto sobre o olhar de sua realidade.

O bilinguismo é apontado, por muitos pesquisadores da área, como Capovilla (2011), Fernandes (2010), Lopes (2011), Sá (2006; 2011) como a melhor proposta educacional para os surdos, por respeitar as especificidades culturais, sociais e linguísticas dos Surdos.

A formação dos professores que atuam junto aos alunos surdos tem sido discutida com frequência, nos últimos anos, visto que tais profissionais são, em sua maioria, ouvintes e necessitam reconhecer e, sobretudo, ser membro da comunidade surda para que, assim, respeitem a diferença linguística e cultural dos mesmos e não estigmatizem a surdez como patologia.

Atender um aluno com deficiência é um dos grandes desafios enfrentados pelos professores, nos dias atuais. A inquietação que fomenta a discussão acerca da formação profissional é, justamente, a respeito da falta de qualidade no processo de inclusão desses alunos. Como está sendo formado o professor? Como deveria ser essa formação?

É evidente que não é possível realizar a inclusão sem levar em conta as características, as peculiaridades e as diferenças dos alunos, sendo eles deficientes ou não. O Brasil tem diversas legislações que regulamentam a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Contudo, ainda existem lacunas na formação dos professores que atuam no processo de inclusão, pois esta formação não chega, efetivamente, às escolas, embora exista ampla legislação garantindo esse direito ao professor.

Mesmo sem um investimento apropriado, seja na formação inicial ou continuada, são cobradas dos docentes práticas flexíveis e novas competências. Exige-se do professor a compreensão da diversidade cultural que permeia a escola, mesmo que ele nunca tenha aprendido a respeito, na sala de aula da graduação. A docência é um ofício complexo e de grande dedicação, embora para muitos pareça ser fácil, que o professor deve, apenas, "passar" o conhecimento, configurando uma educação bancária, conforme critica Freire (1997, p.27) ao afirmar que "ensinar não é transmitir conhecimento" e os professores não são meros transmissores de "conteúdos". Ensinar exige muito mais do que aprender conteúdos para depois transmiti-los; ensinar exige sensibilidade, durante o processo educativo, pois como afirma Nóvoa (1992, p.26) "aqui não se formam apenas profissionais; aqui se produz uma profissão".

Freire (1997, p.22) diz que "na formação docente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando, criticamente, sobre a prática de hoje, ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática". A reflexão acerca da prática docente deve ser pensada, criticamente, a fim de transformar o conhecimento a ser ensinado aos alunos. Tal reflexão deve começar a ser trabalhada, primordialmente, na formação inicial dos futuros professores. Com isso, retoma-se à questão inicial: Como está sendo formado o professor?

A partir da Constituição de 1988, ao determinar que a educação seja um direito de todos, inclusive dos alunos com deficiência, sendo estes atendidos, preferencialmente, na rede regular de ensino, formalizando a escola na perspectiva inclusiva, tornou-se necessária a formação dos professores de classe comum, uma vez que qualquer formação na área da Educação Especial era voltada, exclusivamente, ao professor especializado. Logo, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB, n° 9.394/96), em seu artigo 59, inciso III, o Poder Público, assegura aos alunos com necessidades educacionais especiais "professores com especialização adequada, em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular para a integração desses educandos nas classes comuns".

Para Saviani (2009), embora a LDB tenha contemplado a educação especial, ela deixa em aberto a questão relacionada à formação docente, uma vez que não explicita quem seriam esses professores.

Outra questão a ressaltar diz respeito à diferença entre especialização e capacitação. Especialização é a formação mais profunda, a nível de pós-graduação, com no mínimo, 360h, enquanto capacitação refere-se a cursos, encontros e oficinas, geralmente, com carga horária reduzida, configurando-se mais como um treinamento, muitas vezes, aligeirado e fragmentado, cujo aprendizado não assegura novas e necessárias práticas inclusivas.

Percebe-se, segundo Saviani (2009), a maneira superficial com que é colocada a formação docente para a Educação Inclusiva e, ainda, faz um alerta, ao afirmar que "será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores dessa modalidade de ensino". Sem isso, continua Saviani, essa área continuará em declínio, como sempre foi, e de nada adiantará a "modernidade" da lei sem a garantia da formação adequada dos professores.

O resultado disto são professores despreparados e inseguros para "enfrentar" a escola, incapazes de executar o seu verdadeiro papel com dignidade.

Vamos à outra questão inicial: Como deveria ser essa formação?

Feldmann (2009, p. 71) afirma que o

professor, nos dias de hoje, "é o sujeito que professar saberes, valores, atitudes, que compartilha relações e, junto com o outro, elabora a interpretação e a reinterpretação do mundo". A formação do professor não é individual, pois é no coletivo que se constrói o alicerce de sua formação. É na troca com os demais envolvidos, que o professor desenvolve sua prática. É no âmbito escolar que ele valoriza as diferenças culturais, convivendo e aprendendo com elas. Compreender esta multiculturalidade e reconhecer sua legitimidade, no espaço escolar, é essencial à formação do professor, principalmente, daquele que atua junto a alunos surdos.

O Brasil passou por uma mudança na educação, quando incluiu a disciplina de Libras na grade curricular, conforme determina o Decreto n°5626/05:

Art. 3o A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. § 1o Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.§ 2o A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

A inserção da Libras caracteriza um passo de fundamental importância na formação do professor, haja vista a necessidade de o mesmo utilizar a língua de sinais para comunicar-se com seu aluno e fomentar o processo de ensino-aprendizagem, bem como fazê-lo sentir-se incluído no ambiente escolar.

Tais mudanças legais reafirmam que a proposta de ensino-aprendizagem precisa ser na modalidade bilíngue, conforme afirma a Lei n° 10.436, que reconhece a Libras como primeira língua da comunidade surda e a segunda língua, a língua oficial do país, na modalidade escrita. Dessa maneira, as atividades devem priorizar a produção em Libras. Caso seja necessária a produção escrita, que tenha uma visão reflexiva sobre a escrita, levando em consideração as peculiaridades do surdo.

A educação, voltada aos alunos surdos, deve compreender que a Libras é um artefato cultural (objetos, tradições, valores, normas, produtos confeccionados) do povo surdo, cuja valorização é de suma importância à disseminação de sua cultura. De acordo com Strobel (2008), são 08 (oito) os Artefatos Culturais: experiência visual, linguística, familiar, literatura surda, vida social e esportiva, artes visuais, políticas e materiais. Portanto, o sujeito produz seu próprio modo de ser, ver, viver, entender e transformar o que lhe cerca.

Partindo do princípio de que o currículo é algo em constante construção e adaptação, devemos compreender um currículo surdo, conforme Lopes (2007, p.86): "um currículo surdo exige que nós pensemos na nossa capacidade de olhar para os surdos, colocando-os em outras tramas, que não aquelas atreladas às pedagogias corretivas".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lutar por uma escola inclusiva significa repensar a situação sociolinguística, bem como a acessibilidade para os surdos, de modo a perceber que a mesma não se garante apenas, com a presença de um intérprete em sala de aula e que a língua de sinais necessita estar articulada com os conteúdos trabalhados no currículo escolar, fazendo uso de projetos que perpassem as paredes da sala e envolvam toda a comunidade escolar. A ação inclusiva se caracteriza.

Cabe ao docente reconhecer a identidade e a cultura surdas, para, assim, exercer práticas pedagógicas determinantes no processo de ensino-aprendizagem, com metodologias e adaptações curriculares, que proporcionem aos alunos surdos fazerem o uso habitual de sua língua, nos mais diversos contextos, bem como refletirem sobre o mundo que os cerca e seu poder de transformação.

Contudo, a formação oferecida a este profissional não é suficiente para compreender e atender o alunado surdo em sua totalidade, uma vez que o educador não consegue aprender a Libras na graduação e necessita da presença diária do intérprete em sala de aula. Logo, se o docente não possui o conhecimento básico para a troca de experiências e saberes com seu educando surdo, este não poderá reconhecer a importância da valorização da identidade e da cultura surdas, bem como pautar sua prática pedagógica em prol das mesmas. Com isso, concluímos que os professores não estão preparados para atuar junto a alunos surdos, no ensino regular.

Por isso, Brito e Sá (2011), afirmam que a escola regular, na perspectiva inclusiva, atualmente no Brasil, preferencia o domínio da língua majoritária – ouvinte – em detrimento da língua minoritária – Libras, uma vez que subjuga sua capacidade e potencialidade.

Entretanto, não podemos transferir apenas para o professor a responsabilidade por sua formação, visto que, compete ao Estado oferecer formação continuada aos que exercem função na escola, como também materiais didáticos, recursos financeiros para a adequação do espaço, visto que a inclusão é uma ação política e social, cuja função é promover uma acessibilidade responsável. Tal oferecimento deve acontecer, a fim de que o profissional se capacite e se especialize para atender com qualidade e equidade os alunos surdos na rede regular de ensino, incluindo-os de fato, bem como transformando sua realidade, potencializando seu conhecimento e valorizando sua cultura.

Embora a legislação nacional determine uma educação bilíngue para os surdos nas escolas regulares, esta ainda não está concretizada no Brasil, pois a realidade educacional se mantém centrada na estrutura ouvinte, sem as condições de contemplação da cultura surda e de uma educação significativa às suas diferenças.

A situação que a educação de surdos atravessa no Brasil requer um novo olhar sobre a educação como um todo e, mais ainda: um novo olhar sobre o mundo, sobre o outro, sobre a nós mesmos. Defendemos a luta por uma educação que, verdadeiramente, ensine, inclua e reconheça os surdos em suas peculiaridades, diferenças, cultura e potencialidades. Trata-se de uma conquista multicultural a ser alcançada, bem como de avanços sonhados por muitos educadores e surdos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, 9394/96.

BRITO, Jane Lindoso; SÁ, Nídia Regina Limeira de. Estudantes surdos na escola regular: questionando o paradigma da inclusão. In: SÁ, Nídia Regina Limeira de (Org.). Surdos: qual escola? Manaus: Valer e Edua, 2011. Cap. 5, p. 195 - 224.

CAPOVILLA, Fernando C. Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população especial surda. In: SÁ, Nídia Regina Limeira de. Surdos: qual escola? Manaus: Valer e Edua, 2011. Cap. 3. p. 77-100.

COSTA, Maria Cristina Sanches da. Sentimentos dos professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental. Pontífica Universidade Católica. São Paulo, 2007.

COSTA, M. P. R. Orientações para ensinar o deficiente auditivo a se comunicar. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v.1, n.2, p.53-62, 1994.

DIAS, V. L. L. Rompendo a barreira do silêncio: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental. 2006. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2006.

FERNANDES, Sueli. MOREIRA, Laura C. Desdobramentos politico-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. Revista Educação Especial. v. 22, n. 34, p. 225-236, maio/ago. Santa Maria , 2009.

FERNANDES, Eulália (Org). Surdez e bilinguismo. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FERREIRA, MEC. Reflexões críticas acerca de alguns conceitos relacionados à

GOLDFELD, M. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

LOPES, Maura Circini. (Im) possibilidade de pensar a inclusão. In: 30ª Reunião anual

LOPES, Maura C. Surdez e Educação. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LORENZINI, N.M.P.. Aquisição de um conceito científico por alunos surdos de classes regulares do Ensino Fundamental. 2004. Dissertação (mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

MANTOAN, M. T. E. Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1998.

MANTOAN, M. T. Eglér. Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MOURA, Maria Cecília de. O surdo: Caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2000.

BULLYING NA ESCOLA

CARMEN APARECIDA CAMPOS PASSOS

RESUMO:

Na escola e na sociedade atual um dos temas mais discutidos atualmente, e considerado um grande vilão das relações interpessoais, afetando principalmente crianças e adolescentes é o fenômeno chamado Bullying. Definido por ações como agressões físicas ou psicológicas, constituindo uma forma de abuso exercido por um indivíduo, com o único objetivo de manipular, apelidar, discriminar, chutar, empurrar e excluir, sem motivação evidente, provocando dor, angústia e sofrimento, sendo frequentemente ocorridos nas escolas, grupos de amigos, família, locais de trabalho denominado assédio moral, asilos, enfim, em ambientes onde há relação interpessoal. Evidentemente o bullying trata-se de um comportamento consciente, premeditado, decidido, agressivo com a finalidade de depreciar o outro, o qual pode ser considerado por alguns especialistas um tipo de violência mais cruel, na convivência humana, e se tornou um problema mundial pela complexidade de se identificar, intervir e combater, pois às vezes afeta uma área íntima, inviolável e preciosa do ser, a sua alma, tornando suas vítimas reféns da ansiedade e de emoções que interfere negativamente nos processos de aprendizagem e desempenho pessoal e profissional

PALAVRAS-CHAVE: Bullying; Escola; Comportamento; Autoestima.

ABSTRACT:

At school and in today's society, one of the most discussed topics today, and considered a major villain in interpersonal relationships, mainly affecting children and adolescents, is the phenomenon called Bullying. Defined by actions such as physical or psychological aggression, constituting a form of abuse carried out by an individual, with the sole objective of manipulating, calling, discriminating, kicking, pushing and excluding, without evident motivation, causing pain, anguish and suffering, frequently occurring in schools, groups of friends, family, workplaces known as moral harassment, nursing homes, in short, in environments where there are interpersonal relationships. Evidently, bullying is a conscious, premeditated, decided, aggressive behavior with the purpose of belittling others, which can be considered by some experts to be a more cruel type of violence in human coexistence, and has become a worldwide problem due to complexity of identifying, intervening and fighting, as it sometimes affects an intimate, inviolable and precious area of the being, your soul, making its victims hostage to anxiety and emotions that negatively interfere with the learning processes and personal and professional performance

KEY-WORDS:.Bullying; School; Behavior; Self esteem

1 INTRODUÇÃO

O termo Bullying compreende todas as formas de maneiras agressivas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivo evidente e são ações realizadas por um ou mais estudantes contra outro, causando traumas, e são executadas dentro de uma relação desigual de poder. A prática de atos agressivos e humilhantes de um grupo de estudantes contra um colega, sem motivo aparente, é conhecida mundialmente como bullying e bully significa brigão, valentão. O bullying é um problema mundial, e infelizmente toda e qualquer escola tem enfrentado esse fato com seus alunos. Os que praticam o bullying demonstram probabilidade de se tornarem adultos com comportamentos antissociais e violentos, podendo vir a adotar, inclusive, atitudes delituosas ou delinquentes.

Os alunos cada vez mais estão envolvidos com o Bullying, tanto como autores quanto como alvos. Já entre as alunas, podemos dizer que também ocorre, porém, com menor frequência.

O bullying é praticado também pela exclusão de certos colegas do grupo, como pela difamação destes. É um problema que envolve jovens e adolescentes desde a educação infantil e seus efeitos são desastrosos no ensino fundamental, médio, chegando até o ensino superior.

As atitudes preconceituosas, apelidos, são ações que destroem a autoestima de quem as recebe, interferindo negativamente na autoimagem do adolescente que tanto preza por isso, que a imagem e autoimagem nesta faixa etária exerce um poder que impressiona o grupo. Tudo isso pode influenciar de maneira negativa sobre sua competência de adiantar-se acadêmica e socialmente.

O Bullying escolar pode ser classificado como: alvos de Bullying - são os alunos que só sofrem bullying; alvos/autores de Bullying - são os alunos que ora sofrem, ora

praticam bullying; autores de Bullying - são os alunos que só praticam bullying; testemunhas de Bullying - são os alunos que não sofrem nem praticam Bullying, mas coexistem em um ambiente onde isso acontece.

Os autores são indivíduos que têm pouca empatia, intolerantes, autoritários, com forte necessidade de ter o controle das situações em suas mãos, São invejosos, cheios de ressentimentos, e quase sempre demonstram nervosismo e agressividade. Frequentemente, pertencem a famílias desestruturadas, nas quais há pouco relacionamento afetivo. Seus pais exercem uma supervisão pobre sobre seus filhos e toleram o comportamento agressivo ou explosivo.

Os que praticam o bullying têm grande probabilidade de se tornarem adultos com comportamentos antissociais e/ou violentos, podendo vir a adotar, inclusive, atitudes delinquentes ou criminosas.

Quando não há intervenções eficazes contra o bullying, o espaço escolar torna-se totalmente insalubre. Todas as crianças, são afetadas, passando a experimentar sentimentos de ansiedade e medo. Os alunos que sofrem bullying, dependendo de suas características individuais e dos meios em que vivem, poderão conviver com os traumas sofridos na escola por longos anos. Poderão quando adultos apresentar sentimentos negativos, especialmente com baixa autoestima, tornando-se indivíduos com sérios problemas de relacionamento. Poderão adquirir, também, um comportamento hostil.

2. DESENVOLVIMENTO

A prática de bullying começou a ser pesquisada há três décadas atrás na Europa, quando descobriram que essa forma de violência estava por trás de muitas tentativas de suicídios de adolescentes. No Reino Unido, por decisão governamental, hoje todas as escolas já implantaram políticas antibullying.

O médico Aramis Lopes Neto, coordenador da pesquisa da ABRAPIA (Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência) diz: “Trata-se de um problema complexo e de causas múltiplas. Portanto, cada escola deve desenvolver sua própria estratégia para reduzi-lo. A única maneira de combater o bullying é por meio da cooperação de todos os envolvidos: professores, funcionários, alunos e pais. As medidas tomadas pela escola para o controle do bullying, se bem aplicadas e envolvendo toda a comunidade escolar, contribuirão positivamente para a formação de costumes de não violência na sociedade”.

O bullying pode ocorrer em qualquer lugar onde os humanos interajam, tais como escolas, universidades, famílias, entre vizinhos, trabalho, espaços de lazer comunitário e hoje é praticado pela internet que é chamado de cyberbullying e afeta as pessoas do mundo inteiro.

O ato de" bullying" é dividido por categorias:

O bullying direto, é a forma mais comum entre os agressores masculinos ;

O bullying indireto, é a forma mais comum entre mulheres e crianças, tendo como característica o isolamento social da vítima. Em geral, a vítima teme o(a) agressor(a) em razão das ameaças ou mesmo a concretização da violência, física, sexual, verbal.

Assédio escolar: O aluno que quer intimidar exerce o seu poder sobre alguém ou sobre um grupo mais fraco. Ele tem o comportamento agressivo e negativo; faz isso repetidas vezes, e com isso há um desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

Destacam-se algumas formas de comportamento que leva a pessoa a cometer o bullying, tais como: atitudes positivas de violência; excesso de álcool e drogas ilícitas; delinquências; relação de confronto de poder e autoridade; ausência de empatia; baixa tolerância à frustração; comportamento autoritário e provocativo; intolerância a diferença.

Algumas características são comuns nas vítimas do Bullying, normalmente são solitárias; baixa autoestima; pouca supervisão dos pais; tímidas; oprimidas; características físicas ou psicológicas que podem servir de contexto ao sujeito agressor, tais como: obesidade, uso de óculos, condições peculiares, de modo de andar, falar, vestir, enfim. O Bullying é tão grave que não pode ser considerado como uma brincadeira inocente da infância, e sim um padrão agressivo, cruel, proposital e sistemático.

De acordo com Fante (2005):

Bullying é um conceito específico, e que não pode ser confundido com outras formas de violência, pelo fato de causar trauma ao psiquismo dos envolvidos. Acredita que a relação intrafamiliar seja grande responsável por esse fenômeno, por tê-los às vezes carência afetiva, à ausência de limites e poder dos seus pais sobre seus filhos, existindo no dia a dia dessas famílias, maus-tratos físicos e explosões emocionais violentas. (FANTE, 2005, p. 17).

Para Silva (2010):

Existem algumas atitudes de forma diretas ou indiretas que podem ser configuradas como bullying, as formas diretas a pressão se dão de um indivíduo ou grupo sobre outra pessoa ou grupos de pessoas e as indiretas é alcançado através de algumas estratégias que produzem isolamento e re-

baixamento da vítima, formas específicas de desqualificação social. (SILVA, 2010, p.21).

CYBERBULLYING

Com o avanço tecnológico, as formas de bullying também se modificaram. Atualmente praticar o bullying pelas redes sociais tem sido algo recorrente pela facilidade de atingir um maior número de pessoas, e expor a vítima a todo esse contingente de internautas, e ainda contando com sua maior vantagem que é ficar no anonimato. Com isso a prática do cyberbullying tem crescido descompassadamente

O Cyberbullying é a prática do bullying realizada por meio da internet com objetivo de humilhar e ridicularizar os alunos, pessoas conhecidas e desconhecidas e também professores perante a sociedade virtual. Apesar de ser praticado de forma virtual, o cyberbullying tem preocupado pais e professores, pois através da internet os insultos se multiplicam rapidamente e ainda contribuem para contaminar outras pessoas que conhecem a vítima.

O cyberbullying não consiste em agressões físicas, e por isso, ele é visto como menos danoso, porém, suas consequências são tão ou mais graves que as do bullying físico. E na maioria das vezes o abuso sofrido pela vítima é de cunho psicológico, podendo esta chegar até o suicídio.

SILVA (2010) menciona também "problemas psicossomáticos, transtorno de pânico, depressão, anorexia e bulimia, fobia escolar, fobia social, ansiedade generalizada, além de poder agravar problemas preexistentes, devido à continuidade da exposição às situações estressoras a que a vítima é submetida".

As escolas não têm conhecimento de quantos casos de cyberbullying ocorrem em relação aos seus alunos, mas têm a noção de que o problema existe. Enquanto o bullying ou violência na escola é visível logo sendo mais fácil de ser detectado pelos intervenientes escolares, em contrapartida o cyberbullying é mais difícil de ser detectado, pois estes casos só chegam ao conhecimento de terceiros através de denúncias das próprias vítimas de cyberbullying aos quais estão sujeitas.

Como a tecnologia evoluiu, o bullying ganhou outras dimensões. Com o avanço da Internet, salas de chat, os fóruns on-line forneceram um terreno comum para os jovens atacarem uns aos outros (Marina de Andrade Marconi – Eva Maria Lakatos, 1996). Instagram e facebook são as redes sociais mais usadas por jovens e adolescentes. As vítimas são atacadas nas redes sociais, marcadas, expostas e quem comete esses atos, na maioria das vezes utilizam de perfil face, em que é quase impossível a punição.

Juridicamente podemos nos pautar no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90, que intensifica a Proteção Integral, assegurando o dever à família, à comunidade, à sociedade em geral, e ao poder público de assegurar a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, dentre outros. Nos termos do artigo 17, aborda a questão do direito ao respeito à inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, em que a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos aspectos e objetos pessoais. E no artigo 18, o ECA pronuncia o dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. Apesar de o ECA trazer todo esse contexto de proteção, é fundamental um trabalho em conjunto entre família, sociedade e profissionais das áreas de saúde, educação e jurídica para que de fato o escrito em Lei se concretize.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, se o agente do bullying for criança ou adolescente e seu comportamento ameaçador, humilhante e intimidador recair sobre qualquer outra pessoa, independentemente da idade da vítima, a sua conduta pode configurar ato infracional conforme define o artigo 103, sujeitando a criança às medidas de proteção em razão de sua conduta (art. 98, inciso III, do ECA), e, se for adolescente, a medidas socioeducativas previstas no art. 112 do mesmo Estatuto. Quando o agente maior de idade cometer a violação sobre a criança ou adolescente, aquele está sujeito a uma punição do tipo penal, e também de natureza civil, por motivo desse ato ilícito.

Sabemos que no contexto jurídico as Leis existem, mas precisam de pessoas que as conheçam e façam valer esse direito.

Deve-se pensar esse ponto como algo que deve ser feito em conjunto: família, escola, o poder público e sociedade de um modo geral. No que diz respeito ao âmbito familiar é necessário que os pais estejam atentos aos seus filhos, tanto às suas necessidades como também para orientá-los em sua conduta. Os pais devem contribuir para a autoestima de seus filhos, ensinando-os a administrar as relações com as outras pessoas e respeitar o direito dos outros.

Na escola, MELLO (2005) alerta para a importância de inserir no currículo a aprendizagem não apenas dos conhecimentos em si, mas também de atitudes necessárias para a vida como: cooperação, ação positiva para a resolução de conflitos e problemas, pos-

tura firme de resistência e segurança para a tomada de decisões. De acordo com esta autora, o educador deve estar atento a atitudes de agressão, pois isso prejudica o desenvolvimento fazendo com que as vítimas fiquem mais sujeitas a desenvolver posturas menos ativas diante dos problemas.

INTERVENÇÕES NA ESCOLA

Segundo Eysenck (1971) é possível afirmar que crianças e adolescentes se unem a grupos de pessoas com personalidades semelhantes, durante sua vida escolar. Podemos definir personalidade como sendo a maneira como um indivíduo se mostra diante do outro, o que pode não corresponder necessariamente ao que ele realmente é; além de ser também a soma das qualidades pessoais.

Segundo o mesmo autor, ser extrovertido ou introvertido são características estáveis da personalidade, que definem dimensões individuais quanto à sociabilidade, atividade e temperamento. Para este autor, os extrovertidos e os introvertidos têm os mesmos traços, e estes traços variam conforme sua intensidade. Os extrovertidos têm como característica o fato de serem ativos expansivos e sociáveis; ao passo em que os introvertidos são pensativos e reservados. Estas estruturas psicológicas diferentes influenciam no processo de socialização do indivíduo, pois fatores como a autoconsciência, a autoafirmação, espontaneidade social, impulsividade, problemática de inferioridade e escrúpulo são fundamentais na construção das habilidades sociais.

Para fortalecer a personalidade em formação, os adolescentes costumam reunir-se em grupos afins, enfatizando um comportamento gregário.

Para Barros (1993), a adolescência é a época na qual o jovem enfrenta novas exigências, como escolher uma profissão, conquistar certa independência com relação à família e lidar com a sexualidade. Segundo a autora, amigos nesta fase vão ter imenso valor para ajudar a lidar com sentimentos complexos e conflitos. Daí a importância, para o adolescente, de ter amizades, sentir-se aceito por um grupo, incluído em uma 'tribo', na qual todos são da mesma faixa etária, têm gostos, maneiras de vestir, crenças e até problemas semelhantes. Esta identificação suaviza um pouco a sensação de estranhamento, de ainda ser alguém em formação, de não saber qual será seu lugar no mundo, comuns nesta fase. Os adolescentes definem-se a si mesmos a partir de suas ligações sociais e a partir do modo como interagem com o grupo de colegas. Conviver com seus pares os ajuda a criar um senso de identidade.

Portanto, é possível mensurar o sofrimento daquele aluno que se sente rejeitado pelos demais na escola. Some-se a isso o fato dele ainda ter que lidar com os maus-tratos que caracterizam o bullying, e temos uma situação que poderá gerar problemas ainda maiores para este jovem no futuro.

Muitos fatores podem transformar o relacionamento do jovem com os demais em um problema, especialmente no ambiente escolar. Uma personalidade mais introvertida ou extrovertida pode ser decisiva para ser ou não aceito pelos colegas. Outras diferenças, como gosto musical, aparência, raça, classe social e origem também são consideradas no momento de decidir quem fará parte ou será excluído de um grupo.

A violência em contexto escolar para os autores citados no texto, pode surgir pelas designações de vandalismo, bullying, agressividade, perturbações do comportamento, comportamento de oposição, perturbação com hiperatividade, comportamento delinquente e défice de competências ou fatores de desenvolvimento.

A aceitação da diversidade está na raiz da maioria dos casos de Bullying no ambiente escolar.

No universo de uma escola, também há aqueles que não são agressivos, não praticam o bullying e nem são vítimas dele, mas assistem aos maus tratos de outros colegas, de forma passiva, sem interferir. Nestas situações, o papel do professor é de vital importância.

Há aqueles que não sabem como agir, em consequência da própria formação, que não lhes dá o preparo para tal. Assim, esses professores acabam se tornando exemplo para o comportamento apático de alguns alunos nestas situações. Estão, portanto, colaborando para formar cidadãos sem iniciativa, que não reajam frente a injustiças.

Outros ainda recorrem à ajuda da orientação educacional e direção. Esta ajuda muitas vezes resume-se a uma punição regulamentar, que não chega a atingir às causas do problema. Desta forma, o fenômeno se mantém, sem que nada seja efetivamente feito pelos educadores para evitá-lo.

As justificativas são muitas: 'é coisa de criança', 'demonstração de imaturidade', 'vai passar', 'a escola não possui um psicólogo', e outras.

Mais grave ainda são casos em que os próprios educadores demonstram um comportamento discriminatório ou cruel para com seus alunos. O reforço negativo, aqui, é inegável.

Mas há também os que fazem um lindo trabalho, que incluem de fato todos os alunos, que sabe propor conversas, debates, que ouve os alunos.

Entre as estratégias encontradas para trabalhar a temática na escola, e que tem se mostrado uma das mais eficaz, principalmente no ensino fundamental II e médio é propor aos alunos que criem ambientes virtuais para diminuir as ações de bullying, ou ate mesmo buscar caminhos e atalhos que seja possível identificar “os criminosos”, os que torturam as vítimas.

Ainda neste assunto é importante tratar do bullying em relação aos professores. A Organização mundial da saúde (OMS) adverte que muitos professores são afastados por ameaças via internet que lhes fazem contra a própria vida. Muitos com medo de perder a própria vida e ao mesmo tempo proteger seus lares, abandonam a profissão de docente.

O bullying não é um assunto novo e deve estar presente nos currículos da escola. O assunto merece ser tratado com muito cuidado e ao mesmo tempo criar redes de proteção nas escolas contra e qualquer revanche.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

A responsabilidade na prevenção e combate é dever de todos, principalmente dos pais, pois o bullying é sem dúvida uma violência cruel, que hoje é considerada um problema social por ser complexa e difícil de diagnosticar, pois a reação da vítima é silenciosa, entretanto, essa situação estimula e aumenta as agressões que às vezes produzem graves cicatrizes na construção psíquica, com sequelas até mesma na vida adulta. O papel da família é essencial para compreender que um ambiente acolhedor, com limites claros, com ênfase no respeito, no diálogo e na aceitação das diferenças é um fator importante para futuras prevenções.

No ambiente escolar, deve impor regras de modo preciso e explícito, definido em seu regimento interno, trabalhando o preconceito e os comportamentos de violência, exclusão, indiferença e agressões por parte dos alunos. A grande lição é de que precisamos envolver a sociedade, para a prevenção e tratamento, agindo rapidamente quando houver uma ocorrência para evitar transtornos à vida da vítima, pois isso tem acontecido em ambientes familiar, escolas universidades, trabalho, e atualmente no mundo virtual, levando a vítima à prática de suicídio. É preciso conscientizar as pessoas através de projetos para que todos digam não ao bullying, demonstrar as consequências e a gravidade desse problema.

Do ponto de vista psicológico, às vítimas de bullying devem receber atendimento psicoterapêutico para elaboração dos conflitos emocionais que decorrem do processo de vitimização ao qual estão submetidas, com o objetivo de superar a fraqueza que a relação oprimido-opressor instaura.

Do ponto de vista jurídico, reconhece a criança e ao adolescente como sujeitos de direitos e detentores de prioridade absoluta, levando em conta a sua condição especial de processo de desenvolvimento físico, psíquico e social, decorrente do princípio da Doutrina da Proteção Integral, que norteia o Estatuto da Criança e do Adolescente, vale ressaltar que todos os instrumentos jurídicos devem convergir para a plena eficácia de proteção contra essa forma de abuso.

Portanto trata-se de um longo percurso de reeducação ética, moral, jurídica e social, na qual devem ser interiorizadas adequadamente as noções de lei, transgressão e culpa com vistas à compressão de que o direito de um termina onde começa o direito do outro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.

Brasília, DF: Senado F e - deral, 2016. 496 p. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_201 6.pdf. Acesso em: 01 mar 2024.

FANTE, Cleo. Fenômeno bullying: prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. Ed. Campinas: Verus, 2005.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. Bullying: mentes perigosas na escola. Rio de Janeiro: Fontanar, 2010.

Sitio consultado: http://www.tjrj.jus.br/documents/10136/31308/bullying.pdf. Acesso em: 01 mar 2024

Revista Jurídica da Universidade de Cuiabá, v 13, n-1 – jan./jun.2011. ed. EDUNIC

TRINDADE, Jorge. Manual de Psicologia Jurídica para Operadores do Direito. 4º. Ed. Livraria dos Advogados.2022

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

CATIA BORGES DA ROCHA

RESUMO:

Este artigo abordou o tema das práticas pedagógicas inclusivas, contextualizando a importância dessa abordagem no cenário educacional contemporâneo. O objetivo geral da pesquisa foi analisar e compreender os impactos das práticas inclusivas na aprendi-zagem e no desenvolvimento socioemocional dos alunos. Utilizou-se uma metodologia de pesquisa bibliográfica para fundamentar a análise, examinando artigos científicos, livros e legislação educacional. Os resultados encontrados destacaram os desafios en-frentados pelos educadores na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, in-cluindo a falta de formação específica, a resistência à mudança, a diversidade de ne-cessidades dos alunos e a carência de recursos adequados. A equipe pedagógica emergiu como um elemento crucial no fortalecimento da efetividade dessas práticas, desempenhando papéis essenciais como formadores, colaboradores, orientadores e defensores da inclusão. Concluiu-se que há uma necessidade urgente de repensar os métodos de ensino, abandonando abordagens exclusivas em prol de estratégias inclu-sivas. Destacou-se que a efetividade das práticas pedagógicas inclusivas não é apenas uma questão educacional, mas um compromisso moral em proporcionar oportunidades equitativas a todos os estudantes. A equipe pedagógica, ao fortalecer essa efetividade, não apenas cumpre um papel profissional, mas também abraça uma missão de cons-truir uma sociedade mais justa e inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Práticas Pedagógicas; Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, a sociedade tem reconhecido a importância de garantir o acesso igualitário à educação para todas as pessoas, incluindo aquelas com necessi-dades especiais. A inclusão educacional busca romper com práticas discriminatórias e segregacionistas, promovendo um ambiente escolar que celebra a diversidade e res-peita as singularidades de cada aluno. Nesse contexto, as práticas pedagógicas inclusi-vas emergem como um instrumento fundamental para efetivar esse processo, garan-tindo uma educação de qualidade para todos.

A presente pesquisa justifica-se pela importância de aprofundar o entendimento sobre as práticas pedagógicas inclusivas, investigando seus impactos na aprendiza-gem, na socialização e no desenvolvimento global dos estudantes. Compreender os desafios enfrentados pelos educadores na implementação dessas práticas e identificar estratégias eficazes para superar tais desafios torna-se crucial para o avanço da edu-cação inclusiva e, por conseguinte, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Diante do contexto descrito, surge a seguinte problemática: Como as práticas pe-dagógicas inclusivas podem ser efetivamente implementadas nas escolas, consideran-do as diversas necessidades dos alunos, e quais são os principais desafios enfrentados pelos educadores nesse processo?

O objetivo geral desta pesquisa é analisar e compreender as práticas pedagógi-cas inclusivas, investigando seu impacto na promoção de uma educação acessível e equitativa. Os objetivos específicos visam: identificar os principais desafios enfrentados pelos educadores na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, avaliar o im-pacto das práticas pedagógicas inclusivas na aprendizagem e no desenvolvimento so-cioemocional dos alunos e compreender qual o papel da equipe pedagógica para forta-lecer a efetividade das práticas pedagógicas inclusivas nas instituições educacionais.

A metodologia adotada nesta pesquisa consistirá em uma revisão bibliográfica abrangente, que envolverá a análise de artigos científicos, livros, legislação educacional e outros documentos relevantes. A revisão bibliográfica será realizada de maneira sis-temática, buscando reunir informações substanciais para embasar as análises e con-clusões desta pesquisa.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR: DIVERSIDADE E IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

A inclusão no ambiente escolar é um tema de extrema relevância no contexto educacional contemporâneo. Trata-se do processo de acolher e garantir a participação de todos os alunos, independentemente de suas características, habilidades ou condi-ções físicas e intelectuais. O objetivo primordial é criar um ambiente que promova a diversidade e ofereça igualdade de oportunidades para todos.

A inclusão escolar vai além da simples presença de alunos com deficiência nas salas de aula. Ela demanda uma mudança de paradigma, transformando as escolas em espaços onde a diversidade é valorizada e

respeitada. Nesse sentido, a inclusão não se limita apenas a adaptações físicas, como rampas e banheiros acessíveis, mas abrange principalmente práticas pedagógicas inclusivas que reconheçam e valorizem as diferenças individuais (Mantoan, 2015).

Um dos pilares fundamentais para a efetiva inclusão é a formação de professo--res. Profissionais capacitados são essenciais para desenvolver estratégias pedagógicas que atendam às necessidades específicas de cada aluno. Isso implica compreender as diferentes formas de aprendizado, reconhecer as potencialidades de cada estudante e promover um ambiente de aprendizagem colaborativo (Mendes, 2017).

Além disso, é crucial fomentar a sensibilização e conscientização de toda a co--munidade escolar, envolvendo não apenas professores, mas também pais e demais funcionários. A criação de uma cultura inclusiva requer o entendimento de que a diver-sidade é um elemento enriquecedor para todos, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades sociais, empatia e respeito mútuo (Matos; Mendes, 2014).

A inclusão também está intrinsecamente ligada à adaptação do currículo escolar. A personalização do ensino, considerando as necessidades individuais de cada aluno, permite que todos tenham acesso ao conhecimento de maneira significativa. Estraté-gias como recursos audiovisuais, material didático adaptado e avaliações diferenciadas são ferramentas importantes nesse processo (Mantoan; Prieto; Arantes, 2023).

Ademais, a inclusão não se restringe apenas aos alunos com deficiência. Ela abrange, igualmente, aspectos étnicos, culturais, sociais e de gênero. A escola inclusiva busca criar um ambiente onde todos se sintam representados e valorizados, comba--tendo estereótipos e preconceitos. Ao reconhecer e respeitar a diversidade, as escolas não apenas cumprem seu papel educacional, mas também desempenham um papel crucial na formação de cidadãos conscientes, tolerantes e preparados para a convi--vência em uma sociedade plural. Portanto, investir na inclusão escolar é investir no fortalecimento da democracia e na promoção de um futuro mais inclusivo e sustentável (Lasta; Hillesheim,2014).

2.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

As práticas pedagógicas inclusivas representam uma abordagem educacional que visa acolher a diversidade, respeitar as singularidades de cada aluno e promover o acesso igualitário ao processo de aprendizagem. Essa concepção vai além de uma simples adequação física do ambiente escolar, envolvendo a reestruturação dos méto-dos de ensino, materiais didáticos e estratégias de avaliação para atender às necessi-dades individuais dos estudantes, independentemente de suas habilidades, caracterísi-cas culturais, socioeconômicas ou de saúde (Cristovam et al., 2021).

A base das práticas pedagógicas inclusivas está na crença de que a educação é um direito fundamental de todos, e que as diferenças devem ser celebradas, não ape-nas toleradas. A inclusão, nesse contexto, não é vista como um favor ou concessão, mas como um imperativo ético e social, alinhado aos princípios da equidade e justiça. Essa abordagem transformadora implica em uma mudança de paradigma, desafiando concepções tradicionais de ensino que muitas vezes perpetuam a exclusão. Envolve a criação de ambientes escolares que acolhem e valorizam a diversidade, reconhecendo que cada estudante possui um ritmo e estilo de aprendizagem únicos (Amaral; Montei-ro, 2021).

No âmbito das práticas pedagógicas inclusivas, os educadores desempenham um papel crucial. Eles não apenas transmitem conhecimento, mas também atuam co-mo facilitadores, adaptando suas abordagens para atender às necessidades específicas de cada aluno. Isso demanda uma compreensão aprofundada das características indi-viduais de cada estudante, promovendo uma pedagogia centrada no aluno (Souza, 2019).

A implementação bem-sucedida de práticas inclusivas requer, também, o enga--jamento da comunidade escolar como um todo. A colaboração entre professores, ges--tores, pais e demais profissionais é essencial para criar um ambiente de aprendizagem verdadeiramente inclusivo, onde todos se sintam respeitados e valorizados. Além de promover a igualdade de oportunidades, as práticas pedagógicas inclusivas têm de--monstrado impactos positivos na qualidade do ensino para todos os alunos. A diversi-dade, quando incorporada ao ambiente educacional, enriquece as experiências de aprendizagem, estimula o pensamento crítico e prepara os estudantes para viverem em uma sociedade plural (Silva; Garcez, 2019).

As práticas pedagógicas inclusivas representam um compromisso com uma educação que reconhece a singularidade de cada indivíduo e busca eliminar barreiras para o pleno desenvolvimento de todos. Ao adotar essa abordagem, não apenas trans--formamos as salas de aula, mas contribuímos para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

2.3 DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSI-VAS

A busca por uma educação verdadeiramente inclusiva é um imperativo ético e

social, mas os educadores enfrentam uma série de desafios significativos na imple-mentação de práticas pedagógicas inclusivas. A complexidade desse processo vai além da simples adaptação de métodos de ensino, envolvendo uma mudança de para-digma que demanda esforços coordenados, formação especializada e uma abordagem multifacetada para atender às necessidades heterogêneas dos alunos (Silva, 2023).

Um dos desafios prementes é a falta de formação específica para os educado-res. A implementação eficaz de práticas inclusivas requer um conhecimento aprofun-dado sobre estratégias pedagógicas adaptadas às diferentes necessidades dos alunos. A ausência de capacitação específica pode resultar em dificuldades na identificação e atendimento adequado às demandas individuais, comprometendo o sucesso da inclu-são (Castro; Alves, 2018).

A resistência à mudança é outro desafio notório. A introdução de práticas inclusi-vas muitas vezes implica em uma reavaliação profunda das abordagens tradicionais de ensino. Educadores, pais e até mesmo alunos podem resistir a essa transformação, seja por desconhecimento ou por receios relacionados à percepção de um aumento na complexidade do ambiente educacional (Pimentel; Souza, 2019).

A diversidade de necessidades dos alunos é um desafio inerente às práticas in-clusivas. Cada estudante é único, com características, habilidades e desafios distintos. A adaptação do ensino para atender a essa diversidade demanda dos educadores uma flexibilidade e uma capacidade de personalização que, por vezes, podem ser difíceis de serem alcançadas devido à carga de trabalho e às limitações estruturais (Pinto; Santa-na, 2020).

A falta de recursos adequados também se destaca como um obstáculo. Materiais didáticos inclusivos, equipamentos adaptados e tecnologias assistivas muitas vezes são escassos. A ausência desses recursos pode comprometer a eficácia das práticas inclu-sivas, limitando a oferta de experiências de aprendizagem acessíveis a todos. Além disso, a avaliação e mensuração do progresso dos alunos representam um desafio complexo. Os métodos tradicionais de avaliação nem sempre são adequados para medir o desenvolvimento de alunos com necessidades diversas. Encontrar abordagens justas e eficazes para avaliação é uma tarefa crucial, mas muitas vezes desafiadora (Neves; Rahme; Ferreira, 2019).

O envolvimento familiar é outro ponto crítico. A colaboração estreita com as fa-mílias é essencial para garantir a continuidade das práticas inclusivas fora do ambiente escolar. No entanto, a falta de compreensão ou envolvimento por parte das famílias pode ser um entrave importante para o sucesso dessa colaboração (Castro; Alves, 2018).

Enfrentar esses desafios requer um compromisso coletivo. A formação continua-da, o desenvolvimento de políticas educacionais inclusivas, a disponibilidade de recur-sos adequados e o engajamento da comunidade escolar são elementos-chave na supe-ração dessas barreiras. A implementação de práticas pedagógicas inclusivas não é apenas um desafio, mas um convite para transformar a educação em um espaço ge-nuinamente inclusivo, onde cada aluno possa prosperar, independentemente de suas diferenças.

2.4 O IMPACTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA APRENDIZA-GEM E DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DOS ALUNOS

A implementação de práticas pedagógicas inclusivas não é apenas um imperati-vo ético, mas uma estratégia educacional que revela um impacto transformador na aprendizagem e no desenvolvimento socioemocional dos alunos. Ao transcender o modelo tradicional, essas práticas buscam criar ambientes educacionais que não ape-nas instruem, mas também nutrem o potencial de cada estudante, independentemente de suas diferenças e habilidades.

O primeiro impacto positivo se faz notar na ampliação do acesso ao conhecimen-to. Práticas inclusivas reconhecem e respondem às diversas formas de aprendizagem, proporcionando adaptações que possibilitam a participação plena de todos os alunos. Isso não apenas favorece a absorção do conteúdo, mas também estimula a criativida-de e o pensamento crítico, essenciais para um aprendizado efetivo (Prais; Stein; Vitali-ano, 2020).

Além disso, as práticas pedagógicas inclusivas promovem a autonomia e auto-es-tima dos alunos. Ao adaptar o ensino para atender às necessidades individuais, os es-tudantes sentem-se mais capacitados a superar desafios, construindo uma autoima-gem positiva e desenvolvendo a confiança em suas habilidades. Essa promoção da autoestima é um catalisador poderoso para o engajamento na aprendizagem (Carvalho; Schmidt, 2021).

O desenvolvimento socioemocional é outra esfera enriquecida por práticas inclu-sivas. A interação entre alunos com diferentes habilidades e características culturais estimula o desenvolvimento de habilidades sociais, empatia e respeito pela diversidade. A escola, assim, torna-se um microcosmo da sociedade, preparando os alunos para lidar com a diversidade ao longo de suas vidas (Valente, 2020).

No âmbito socioemocional, a inclusão contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e colaborativos. A valorização das diferenças e a promoção de uma cultura inclusiva fomentam uma sociedade mais justa e equitativa. Os alunos, ao expe-rimentarem práticas inclusivas, internalizam valores fundamentais de respeito, tolerân-cia e cooperação. A promoção da diversidade de habilidades e talentos é um aspecto notável das práticas inclusivas (Prais; Stein; Vitaliano, 2020).

Cada aluno traz consigo uma gama única de habilidades, e o reconhecimento e estímulo dessas diferenças contribuem para a formação de uma sociedade mais rica e dinâmica. O ambiente inclusivo permite que os talentos de todos floresçam, desafiando estereótipos e promovendo uma visão mais abrangente do que significa ser bem-sucedido na aprendizagem (Andrade; Pagan, 2020).

As práticas pedagógicas inclusivas transcendem as limitações de uma educação centrada apenas na transmissão de conhecimento. Elas se tornam um meio pelo qual a escola se converte em um espaço de crescimento integral, onde a aprendizagem e o desenvolvimento socioemocional caminham de mãos dadas. Ao promover a equidade, respeitar a diversidade e valorizar as potencialidades individuais, essas práticas não apenas moldam estudantes capacitados, mas contribuem para a construção de uma sociedade mais inclusiva e compassiva (Carvalho; Schmidt, 2021).

2.5 O PAPEL DA EQUIPE PEDAGÓGICA NO FORTALECIMENTO DA EFETIVIDA-DE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A promoção de práticas pedagógicas inclusivas requer um engajamento ativo e uma liderança sensível por parte da equipe pedagógica. O papel desse grupo é essen-cial para criar e sustentar um ambiente educacional que reconheça, respeite e atenda às necessidades individuais de cada aluno, promovendo, assim, a verdadeira inclusão. Neste contexto, a equipe pedagógica desempenha um papel crucial no fortalecimento da efetividade das práticas pedagógicas inclusivas (Vioto; Vitaliano, 2019).

Um dos aspectos fundamentais é a formação contínua e especializada. A equipe pedagógica deve ser capacitada para compreender as nuances das práticas inclusivas, desde a adaptação do currículo até estratégias diferenciadas de avaliação. A formação não se limita apenas aos aspectos teóricos, mas também inclui a prática, proporcio-nando aos educadores as ferramentas necessárias para implementar efetivamente práticas inclusivas em suas salas de aula (Matos, 2018).

A colaboração entre os membros da equipe é um elemento central. Uma aborda-gem inclusiva exige uma comunicação constante e uma troca de experiências entre os educadores. Compartilhar sucessos, desafios e estratégias eficazes cria um ambiente de aprendizagem profissional que fortalece a implementação das práticas inclusivas. Além disso, a equipe pedagógica desempenha um papel vital na criação de um ambi-ente escolar inclusivo e acolhedor. Isso implica em ir além da adaptação curricular, abrangendo a cultura escolar, a linguagem utilizada e a atitude dos educadores. Quan-do a equipe pedagógica adota uma postura inclusiva, isso se reflete no comportamento dos alunos, promovendo uma atmosfera de respeito e aceitação (Silva; Santos, 2023).

A identificação precoce de necessidades individuais é outra responsabilidade crucial da equipe pedagógica. Ao estar atenta aos sinais de dificuldades de aprendiza-gem, comportamentais ou emocionais, a equipe pode intervir de maneira proativa, for-necendo suporte adequado e personalizado. Essa abordagem preventiva contribui sig-nificativamente para o sucesso das práticas inclusivas (Vioto; Vitaliano, 2019).

A orientação e apoio às famílias também são partes integrantes do papel da equi-pe pedagógica. Ao envolver os pais no processo educacional, fornecendo informações sobre práticas inclusivas e orientando sobre estratégias que podem ser aplicadas em casa, a equipe cria uma parceria sólida que fortalece o desenvolvimento dos alunos dentro e fora do ambiente escolar. Outro ponto essencial é a advocacia pela inclusão. A equipe pedagógica desempenha um papel ativo na promoção de políticas inclusivas dentro da instituição educacional. Isso pode envolver a defesa por recursos, adapta-ções físicas, capacitação adicional e políticas que incentivem a diversidade e a equida-de (Silva; Santos, 2023).

A equipe pedagógica é a espinha dorsal no fortalecimento da efetividade das prá-ticas pedagógicas inclusivas. Seu comprometimento, formação contínua, colaboração, criação de ambiente inclusivo, identificação precoce de necessidades, apoio às famílias e advocacia são pilares essenciais para construir instituições educacionais verdadeira-mente inclusivas, onde cada aluno possa prosperar, independentemente de suas dife-renças. O sucesso da inclusão depende, em grande parte, da dedicação e liderança visionária da equipe pedagógica (Matos, 2018).

2.6 ADAPTAÇÃO CURRICULAR E MATERIAL DIDÁTICO PARA A DIVERSIDADE

A implementação de práticas pedagógicas inclusivas representa um compromis-so crucial com a equidade e a valorização

da diversidade no ambiente educacional. No âmbito da adaptação curricular e do material didático, essa abordagem torna-se essen-cial para atender às necessidades específicas de cada aluno, promovendo uma educa-ção inclusiva e acessível a todos (Silva; Garcez, 2019).

A primeira etapa na implementação de práticas pedagógicas inclusivas é o reco-nhecimento da diversidade presente na sala de aula. Cada aluno traz consigo caracte-rísticas, habilidades e estilos de aprendizagem únicos. A adaptação curricular, nesse contexto, refere-se à flexibilização e personalização do currículo para garantir que to-dos os estudantes tenham acesso ao conhecimento de maneira significativa (Castro; Alves, 2018).

Uma estratégia eficaz é a identificação das habilidades e necessidades individu-ais de cada aluno por meio de avaliações formativas. Com base nesse diagnóstico, os educadores podem ajustar o conteúdo, a metodologia e as avaliações, promovendo uma abordagem diferenciada que considera as diversas formas de aprender. Isso não implica em reduzir expectativas, mas sim em oferecer suportes adequados para que cada aluno alcance seu potencial máximo (Neves; Rahme; Ferreira, 2019).

A adaptação do material didático desempenha um papel crucial nesse processo. Recursos educacionais devem ser diversificados e acessíveis, contemplando diferen-tes estilos de aprendizagem. Livros, vídeos, jogos educativos e recursos online podem ser adaptados para atender às necessidades específicas, como a produção de versões em formatos acessíveis, tradução para linguagem de sinais, ou a utilização de tecnolo-gias assistivas (Prais; Stein; Vitaliano, 2020).

A tecnologia, aliás, desempenha um papel significativo na personalização do aprendizado. Softwares educacionais interativos, aplicativos e plataformas online po-dem ser customizados para atender às necessidades de alunos com diferentes habili-dades e preferências. Isso não apenas amplia o acesso ao conteúdo, mas também permite a criação de ambientes de aprendizagem mais inclusivos e participativos (Ma-tos, 2018).

Além disso, a colaboração entre professores e profissionais especializados é fun-damental. A troca de conhecimentos e experiências permite criar estratégias mais efi-cazes de adaptação curricular e de materiais didáticos. A formação contínua dos edu-cadores, enfocando práticas inclusivas, é essencial para garantir que novas aborda-gens e tecnologias sejam incorporadas de maneira efetiva (Silva; Santos, 2023).

3 CONCLUSÃO

A jornada em direção a uma educação inclusiva e transformadora é marcada por desafios, aprendizados e, acima de tudo, pela determinação da equipe pedagógica em criar um ambiente educacional onde cada aluno seja valorizado e respeitado. A análise das práticas pedagógicas inclusivas revela não apenas a necessidade, mas a urgência de repensar nossos métodos de ensino, abandonando abordagens exclusivas em prol de estratégias que abracem a diversidade.

A efetividade das práticas pedagógicas inclusivas está intrinsecamente ligada ao comprometimento da equipe pedagógica. Desde a formação especializada até a pro-moção de uma cultura escolar inclusiva, cada membro desempenha um papel funda-mental na construção de uma educação que transcende barreiras e preconceitos.

Ao longo deste artigo, exploramos os desafios enfrentados pelos educadores, a importância de práticas inclusivas na aprendizagem e no desenvolvimento socioemoci-onal dos alunos, e o papel crucial da equipe pedagógica nesse processo. A conclusão é clara: a inclusão não é apenas uma estratégia educacional; é um compromisso moral de proporcionar oportunidades equitativas a todos os estudantes.

Ao fortalecer a efetividade das práticas pedagógicas inclusivas, a equipe pedagó-gica não apenas cumpre um papel profissional, mas abraça uma missão de construir uma sociedade mais justa e inclusiva. A diversidade de habilidades, culturas e experi-ências dos alunos não é um desafio a ser superado, mas um tesouro a ser explorado, enriquecendo o ambiente educacional e preparando os alunos para enfrentar um mun-do cada vez mais plural.

Em última análise, a implementação bem-sucedida de práticas pedagógicas in-clusivas não é uma meta isolada, mas uma jornada contínua. A educação inclusiva não é apenas um ideal a ser alcançado; é um compromisso constante de adaptação, aprendizado e evolução. Nesse caminho, a equipe pedagógica emerge como os ver-dadeiros catalisadores dessa transformação, moldando não apenas a experiência edu-cacional, mas também o futuro de uma sociedade que abraça e celebra a diversidade em todas as suas formas.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Mateus Henrique do; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. Formação na licenciatura e prática pedagógica inclusiva na educação básica: encontros possíveis. Revista Teias, v. 22, n. 66, p. 256-269, 2021.

ANDRADE, Joanna Angélica Melo; PAGAN, Alice Alexandre. Habilidades socio-emocionais e inclusão: O caso da licencianda Tétis. Revista Portuguesa de Educação, v. 35, n. 2, p. 309-331, 2022.

CARVALHO, Amanda Gabriele Cruz; SCHMIDT, Andréia. Práticas educativas inclusivas na educação infantil: uma revisão integrativa de literatura. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 27, p. e0231, 2021.

CASTRO, Paula Almeida; ALVES, Cleidiane de Oliveira Sousa. Formação do-cente e práticas pedagógicas inclusivas. e-Mosaicos, v. 7, n. 16, p. 3-25, 2018.

CRISTOVAM, Maria Osvalda et al. Reflexões sobre as práticas pedagógicas in-clusivas e o IDEB. [TESTE] Debates em Educação, v. 13, n. 31, p. 378-400, 2021.

LASTA, Leticia Lorenzoni; HILLESHEIM, Betina. Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade. Psicologia & Sociedade, v. 26, p. 140-149, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fa-zer? Summus Editorial, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Vale-ria Amorim. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. Summus editorial, 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: refle-xões sobre o conceito de inclusão escolar. Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas, p. 60-83, 2017.

MATOS, Daniel Carvalho. Intervenções em psicologia para inclusão escolar de crianças autistas: estudo de caso. Revista Espaço Acadêmico, v. 18, n. 211, p. 21-31, 2018.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Eniceia Gonçalves. Demandas decorrentes da inclusão escolar. Revista Educação Especial, v. 27, n. 48, p. 27-40, 2014.

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de Educação Especial e os desafios de uma pers-pectiva inclusiva. Educação & Realidade, v. 44, 2019.

PIMENTEL, Jaqueline Lúcio; SOUZA, Sirlene Vieira. Prática pedagógica inclusi-va: desafios do processo escolar de estudantes autistas. Revista Cocar, v. 13, n. 27, p. 1043-1063, 2019.

PINTO, Raiane Paim; SANTANA, Maria Luzia da Silva. A educação especial in-clusiva em contexto de diversidade cultural e linguística: Práticas pedagógicas e desa-fios de professoras em escolas de fronteira. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, p. 495-510, 2020.

PRAIS, Jacqueline Lidiane; STEIN, Jorama de Quadros; VITALIANO, Célia Re-gina. Desenho universal para a aprendizagem na promoção da educação inclusiva: uma revisão sistemática. Revista Exitus, v. 10, 2020.

SILVA, Adinairde Neves. Prática pedagógica: Desafios de Transformar a Teoria na Práxis Inclusiva. Humanidades E Tecnologia (FINOM), v. 40, n. 1, p. 398-410, 2023.

SILVA, Claudia Lopes; GARCEZ, Liliane. Educação inclusiva. A escola, v. 3, 2019.

SILVA, Robson Carlos; SANTOS, George França. Educação Infantil inclusiva: a importância da capacitação de toda equipe pedagógica. RELPE: Revista Leituras em Pedagogia e Educação, v. 7, n. 1, p. e202303-e202303, 2023.

SOUZA, Fabiana Veríssimo. A construção de práticas pedagógicas inclusivas mediadas pela ludicidade. Cadernos da FUCAMP, v. 18, n. 32, 2019.

VALENTE, Sabina. Competências socioemocionais na atividade do educador so-cial: Implicações à inclusão escolar. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educa-ção, v. 15, n. 3, p. 2332-2349, 2020.

VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa; VITALIANO, Célia Regina. O papel da ges-tão pedagógica frente ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educaci-onais especiais. Dialogia, n. 33, p. 47-59, 2019.

VIOLÊNCIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

CELIANE DOS SANTOS

RESUMO:

Em cada época da história da humanidade, podemos observar que a violência tem destruído a infância das crianças. Infelizmente esta é uma realidade dolorosa, responsável por altas taxas de mortalidade, prejudicando-as em seu relacionamento social, profissional e familiar. As experiências vividas na infância, positivas ou negativas, refletem na personalidade adulta. A violência gera sentimentos como o medo, a culpa, o desamparo ou a raiva, dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Infância; Violência; Negligência

ABSTRACT:

In every era of human history, we can observe that violence has destroyed children's childhood. Unfortunately, this is a painful reality, responsible for high mortality rates, damaging their social, professional and family relationships. Experiences lived in childhood, whether positive or negative, reflect on the adult personality. Violence generates feelings such as fear, guilt, helplessness or anger, among others.

KEY-WORDS: Infancy; Violence; Negligence

INTRODUÇÃO

Para Kramer (2007), a infância é criada e recriada por cada sociedade de forma específica, ou seja, cada época e contexto econômico e cultural têm sua própria configuração a respeito da figura da criança, o que influencia na forma como elas são tratadas pelos demais indivíduos, nas relações familiares, e até mesmo na faixa etária que delimita essa fase.

A negligência apesar de ser um fenômeno antigo, infelizmente ainda faz parte da vida de algumas crianças, que sofrem por falta de cuidados com a saúde, com a alimentação, com a higiene, e em casos mais graves com lesões corporais e até chegar a morte.

Para Farinatti (1993), a negligência acontece quando existe uma dificuldade de interação entre os membros da família, a comunidade e o ambiente social e estrutural no qual as pessoas estão inseridas. Ela envolve atos de omissão por parte dos adultos para com as crianças, não oferecendo supervisão, proteção e cuidados físicos e emocionais adequados e/ou suficientes. Um fato relevante, é que mesmo com tantas leis e políticas públicas voltadas para o cuidado e atenção das crianças e adolescentes, ainda, assim apresenta-se tanta violações, mesmo sabendo que existem responsáveis para assegurar o direito desses cidadãos e dar proteção a eles, que no caso dos pequenos são as mães e os pais, na escola os educadores.

Em nossas escolas infelizmente nos deparamos com alguns fatos que nos remete aos maus tratos na primeira infância: Falta de higiene com roupas e corpo das crianças, assaduras, crianças com desnutrição, crianças carentes de afeto.

Pretendemos com este artigo descrever o que caracteriza a violência na primeira infância e quais armas que temos em mãos e podemos lutar em favor da atenção e proteção à primeira infância.

Para dar suporte a pesquisa consultamos teóricos da infância, bem como leis de garantia de direitos. Dentre os estudiosos estão: Ariés (1981), Gagnebin (1997) (Kuhlmann JR, (1998), Sarmento e Pinto (1997), Mary Del Priore (2004), Kramer (2007), Faleiros (2006), Lorenzi (2007), Ferreiros (2005), ECA (2010), que ajudarão a entender melhor a infância no passar dos séculos.

CONCEITO DE INFÂNCIA

É bastante comum se usar o termo infância e criança como tendo o mesmo significado, mas ao fazer um resgate histórico de como essas categorias começaram a se tornarem objeto de estudos, ganhando espaço no meio social, político e jurídico, percebe-se que as crianças sempre existiram desde os mais remotos tempos, visto que, o ser humano nasce como bebê depois passa a ser criança só por certo tempo, depois se torna adulto. Mas o que chama atenção é a concepção de infância, esta sim é uma criação recente e que se configura com uma caracterização de uma fase da vida das pessoas. A ela é comum serem atribuídos aspectos de fantasia, inocência e liberdade.

Diante dessas considerações e para ampliar a compreensão dessa diferenciação entre criança e infância, apresentam-se as definições contidas no dicionário Aurélio, em que a criança é colocada como um ser humano de pouca idade, e a infância é definida como um período da vida desse ser humano e que vai do nascimento até por volta dos doze anos.

Para Castro (2012):

A representação da criança é socialmente determinada, uma vez que exprime

as aspirações e as recusas da sociedade e dos adultos que nela vivem"; não é infância, a partir desta perspectiva, um dado natural (ainda que do ponto de vista biológico a infância se constitua em um fato natural) e sim um dado social, historicamente construído a partir dos interesses sociais, econômicos, culturais, políticos ou outros de uma dada sociedade, num determinado tempo e lugar. (CASTRO, 2012, p. 5).

Na contemporaneidade, as crianças já são vistas como pessoas ativas na sociedade, sendo compreendidas como produtoras de cultura, pois elas são muito expressivas. Um exemplo dessa produção cultural infantil são os produtos criados especificamente para crianças e todo um mercado consumista do qual são alvo, além de músicas e produtos específicos para a infância.

Com o passar dos séculos os conceitos de criança foram mudando. Até o final do século XII, as crianças eram vistas como adultos em miniaturas, muitas vezes sendo obrigadas a trabalharem em serviços pesados, sem poder estudar ou brincar.

Nos séculos XIV e XV, as crianças passaram a ser representadas como sagrado mas, com enfoque para a religiosidade.

No século XVII, um novo pensamento entre as altas camadas sociais, a palavra infância estaria ligada a ideia de dependência e carência, sendo dessa forma utilizada com característica das pessoas mais pobres, dependentes de ajuda. Mas desde o início desse século a palavra infância era utilizada pela nobreza, para definir a primeira idade.

A história da infância, conforme relata Del Priore (2004), inicia-se concretamente no século XIX. O século ratifica a descoberta humanista da especificidade da infância e da adolescência como idade da vida.

POLÍTICA DE PROTEÇÃO SOCIAL A INFÂNCIA

Segundo Ferreira (1999) , na década de 1990 o grande avanço na garantia de direito das Crianças brasileiras foi a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei 8069 /90. Esse documento de direitos humanos apresenta o que existe de mais atual na normativa internacional, no que se refere aos direitos da população infanto-juvenil. Desde a sua elaboração, o ECA tem sido implantado nos âmbitos governamentais e não governamentais e conta com a participação do terceiro setor nas políticas sociais. O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), no Artigo 131, define o Conselho Tutelar como "órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente" (ECA: 1990). Essa legislação aponta ainda dentre suas funções, medidas de proteção sempre que os direitos da criança forem ameaçados ou violados, conforme artigo 98, inciso II, "por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável". Os conselhos tutelares quando recebem as notificações devem aplicar medidas de atendimento e responsabilizações caso julguem necessário.

A família, assim como as outras instituições (poder público, judiciário, dentre outros), tem a responsabilidade de garantir estes direitos, respeitando os artigos da Lei, como mostra o Estatuto da criança e do adolescente

Segundo Faleiros (2006) , mesmo com essas e outras conquistas, muitas crianças ainda sofrem com a violação de seus direitos. Um dos tipos de violência se refere à negligência. Esta forma de violência pode ser definida como um tipo de relação entre adultos e crianças e adolescentes baseada em omissão, rejeição, descaso, indiferença, descompromisso, desinteresse e na negação da existência.

A negligência é a negação e a falta de compromisso com as responsabilidades familiar, comunitária, social e governamental. É a falta de proteção e de cuidado da criança e do adolescente, a não-existência de uma relação amorosa, a falta de reconhecimento e de valorização da criança e do adolescente como sujeitos de direitos. É o desrespeito às suas necessidades e a sua etapa particular de desenvolvimento. Crianças e adolescentes negligenciados vivem, pois, situações de abandono, de provação e de exposição a riscos. FALEIROS (2006, p.70).

Dessa forma, é preciso ampliar o olhar para os casos de negligência, compreendendo-a como uma questão social e analisando as vulnerabilidades que rodeiam essa faixa etária. A negligência normalmente se apresenta como uma falta de interação entre os membros da família, ou na falta de cuidado dos adultos para com as crianças, não estando presente só no ambiente familiar, mas nos demais lugares onde há serviços destinados ao atendimento e cuidado para com as crianças. Azevedo e Guerra (2001) ainda enfatizam que essas faltas só são consideradas como descuido quando estas não ocorrem como consequência da carência de condições econômicas e sociais. Mas na maioria das vezes, o ambiente familiar acaba se tornando hostil à criança devido aos maus tratos, violação de seus direitos e falta de suprimento das necessidades básicas. Por isso, é importante a criação e atuação de instituições e órgãos, como o Conselho Tutelar, responsáveis por dar suporte às famílias e assistência às crianças, garantindo que o direito a uma vida digna seja respeitado.

AS LEIS QUE GARANTEM OS DIREITOS DAS CRIANÇAS

Segundo Custódio (2008) o Estatuto da Criança e do Adolescente mudou diversas situações as quais envolviam crianças, pois passou a cobrar da sociedade, da família e poder público maior respeito pelos direitos das crianças, de forma que suas necessidades fossem mais bem atendidas e vivessem mais dignamente. O ECA trouxe mudanças como a extinção do Código de Menores, que trazia em seus artigos regulamentação para que os filhos fossem retirados dos pais quando estes não tivessem condições financeiras de cuidar de seus filhos, não podendo lhes oferecer alimentação, saúde e instrução.

O Estatuto da Criança e do adolescente foi uma lei criada no momento em que o país passava por um processo de democratização, com movimentos sociais ligados à infância no intuito de regulamentar o artigo 277 da Constituição, que coloca a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, colocando como responsáveis não só a família e órgãos públicos, mas da sociedade como um todo, cobrando ações e formulações de políticas de proteção à infância e à adolescência. Por isso surgiu a ideia de criar os Conselhos de Direitos e o Conselho Tutelar, que tem entre suas funções introduzir mudanças na gestão de políticas para atendimento desses sujeitos, envolvendo a comunidade, a família e o poder público.

Desse modo é válido lembrar que a legislação do Brasil coloca desde 1996, como requisito fundamental para repasse de recursos financeiros para estas áreas, a criação de conselhos gestores para atuarem nos setores sociais dos municípios. Raichelis (2006) considera esses conselhos como importantes espaços e caminhos para que a população participe e se manifeste, para que a cultura política aconteça realmente de forma democrática, surgindo novas maneiras de estabelecer relações entre cidadãos e representantes do governo.

> [...] os conselhos dos direitos ganham legitimação como instrumento de gestão da "coisa pública", como órgãos autônomos responsáveis pela deliberação dos direitos, estabelecendo a participação paritária entre organizações governamentais e não governamentais no âmbito nacional, estadual e municipal [...] (SILVESTRE e CUSTÓDIO, 2003, p. 15).

O Conselho Tutelar é um órgão que tem como eixo a defesa dos direitos, que consiste em zelar pelo cumprimento destes por meio de intervenções quando ocorrer violações. Ele atua juntamente com outras instâncias, como poder público e sociedade civil, tais como a Justiça da Infância e Juventude, o Ministério Público, a Defensoria Pública, a Segurança Pública e os Centros de Defesa.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA determina que:

> O Conselho Tutelar deve ser um órgão autônomo, permanente e não jurisdicional, composto por cidadãos comuns eleitos por votação popular, sendo respeitados os requisitos exposto no Art.133 do ECA, " I – reconhecida idoneidade moral; II – idade superior a vinte e um anos; III – residir no município" (BRASIL, 2010, p.80).

Segundo Perez (2012) diante do que foi exposto, pode-se dizer que o principal objetivo dos Conselhos Tutelares e dos Conselhos de Direitos é a descentralização de ações governamentais e contribuição na formulação de políticas públicas destinadas à infância e à juventude. Pois esta articulação entre Conselhos e População é fator preponderante para colocar em prática ações que foram planejadas, além de ser uma maneira de exercer a tão discutida e comemorada conquista que é a democracia participativa.

Este órgão é responsável por fiscalizar e defender os direitos das crianças e adolescentes, cobrando da família, da comunidade e do poder público que cumpram seus deveres para com esses sujeitos, tendo como instrumento principal para regulamentação de suas ações o ECA. Ao contrário do que normalmente se imagina, o Conselho Tutelar não tem a responsabilidade de ocupar o lugar dos pais, da família ou da comunidade, ele serve para dar apoio e suporte a estas outras instituições sociais, orientando quanto ao cuidado das crianças e dos adolescentes, e dando o suporte necessário para que estas crianças possam ser tratadas de forma digna e tendo seus direitos respeitados. Sua função é acompanhar como estão sendo tratadas as crianças e adolescentes, mas não chamar para si a responsabilidade para com estes sujeitos.

Entre as várias atribuições do conselho tutelar citadas no ECA, é importante ressaltar que se, no exercício de suas atribuições, o Conselho Tutelar entender necessário o afastamento do convívio familiar, comunicará incontinente o fato ao Ministério Público, prestando-lhe informações sobre os motivos de tal entendimento e as providências tomadas para a orientação, o apoio e a promoção social da família.

A CULTURA DA VIOLÊNCIA

Mesmo com a criação de várias leis que garantem os direitos das crianças, ainda ouvimos casos de violência e negligência contra a criança. Somente a lei não basta, infelizmente ainda é grande a quantidade de pessoas que pratica ou normaliza esse ato.

Temos uma cultura que trata a criança como se fosse um animal a ser domesticado. Nós temos cérebro, nós temos um modo de

pensar, e a criança vai constituindo, nos seus primeiros sete anos de vida, a sua estrutura de personalidade, e infelizmente poucos se atentam a isso em todas as classes sociais, em todas as classes de cultura, de etnia, de credo.

Na nossa cultura, a criança por muito tempo foi tida como alguém de menor valor, e existe uma ignorância que é passada de geração para geração que propaga a ideia de que você precisa de violência para ensinar, para educar. "Felizmente a gente evoluiu, nós sabemos hoje que uma criança muito pequena tem memórias e que uma criança muito pequena tem condição de aprender sem sentir dor.

Os impactos da violência física, que normalmente acontece acompanhada da violência psicológica, é aquela que consiste em gritos, ameaças e xingamentos e são os mais variados e vão depender, principalmente, da gravidade da violência.

Em casos considerados mais leves (como tapas, beliscões e puxões de orelha), um dos principais prejuízos é a dificuldade de aprendizado. Segundo a Dra. Luci Pfeiffer, pediatra e presidente do Departamento de Prevenção e Enfrentamento das Causas Externas na Infância e Adolescência da Sociedade Brasileira de Pediatria

(SBP), é muito comum a situação, por exemplo, do cuidador que bate na criança e depois se arrepende, chora, e até pede desculpas. Mas como isso se repete com frequência, a criança fica confusa e não consegue distinguir o que é certo ou errado.

"Ela vai ter os sintomas físicos da dor, vai ter a vergonha daquele pai ou daquela mãe, ou do adulto que a violenta de alguma forma – e os tapas e beliscões não.

A violência na primeira infância é difícil de ser diagnosticada, pois os bebês não falam e as crianças de 0 a 3 anos são ameaçadas, e com medo de qualquer expressão que possa contrariar as instruções que receberam de seus responsáveis.

O educador pode observar as brincadeiras, comportamentos que podem ser indícios de violência ou negligência, e deve procurar ajuda de seus pares e gestores para saber como lidar em cada situação.

Hoje as drogas, o álcool tem entrado em várias casas, e com isso, há uma série de complicações. Muitas crianças são agredidas e violentadas fisicamente, outras psicologicamente, outras são negadas o direito de frequentarem a escola, porque os responsáveis simplesmente não as levam para a creche, outras ainda sofrem com a falta de cuidado e higiene, com a falta de consultas médicas e odontológicas.

Tudo isso posto, entendemos que as crianças precisam de adultos que cuidam e zelam por elas, são seres totalmente dependentes, que só conseguem alimentar-se, se derem a elas, se vestirem elas, se as levarem à escola.

Infelizmente em nossas escolas nos deparamos com vários casos que precisam de intervenções para que os direitos dessas crianças sejam garantidos.

CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a antiguidade a criança é vista como propriedade dos pais, garantindo a eles total poder sobre como a 'educava'. Muitas dessas medidas vistas como meios de educação ferem a cidadania da criança e seus direitos.

Apesar de correr a passos lentos, as mudanças culturais da última década vêm trazendo a quebra do patriarcado sobre a mulher e dos pais sobre a criança, tendo em vista que as mesmas não podem ser tratadas e julgadas como um bem adquirido e substituível.

O artigo mostra que a negligência é uma forma de violência, pois a criança é um ser totalmente dependente de um adulto que zela e cuida dela. No âmbito cultural, a prevalência de castigos físicos nas crianças era adotado como padrão para os "erros" cometidos pelas crianças, e por mais que os avanços têm demonstrado a possibilidade de outro tipo de educação, ainda hoje aceita-se a ideia de que o filho é propriedade dos pais, o que lhes parece como direito garantido de fazer o que bem entender. Esse tipo de comportamento cultural vai contra a ideia de reconhecimento da criança como sujeito, que tem vontades e direito de exercer sua cidadania.

A escola por sua vez, pode e deve fazer seu trabalho de formar e informar os pais, de dialogar, de apoiar, de ser referência no cuidar e educar das crianças que a cada educador é confiada.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Maria Amélia e GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. Mania de bater: a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes no Brasil. São Paulo: Editora iglu, 2001.

AZEVEDO, Renata Custodio de. O Conselho Tutelar e seus Operadores: O Significado Social e Político da Instituição – Um Estudo sobre os Conselhos Tutelares de Fortaleza / Ceará. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade da Universidade Estadual do Ceará - UECE, como requisito

parcial para obtenção do grau de Mestre em Políticas Públicas e Sociedade. Fortaleza – CE, 2007. Disponível: www.uece.br/politicasuece/index.php/.../74-renatacustodiodeazevedo1. Acesso: 02 de mar 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso: 02 de mar 2024.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm.

Acesso: 02 de mar 2024.

_____. Ministério da Saúde. Temática Prevenção de Violência e Cultura de Paz II. – Brasília: Organização Pan-americana da Saúde, Painel de Indicadores do SUS, nº 5, 2008.

CASTRO, Michele G. Bredel de. Noção de Criança e Infância: Diálogos, Reflexões, Interlocuções. In: Seminário do 16º COLE vinculado: 13. Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2012. Disponível: http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss04_02.pdf. Acesso: 03 de mar 2024.

COUTO, I. A. P. do; MELO, V. G. de. Reconstruindo a história do atendimento à infância no Brasil. In: BAZÍLIO, L. C. EARP, M. de L. S.; NORONHA, P. A. (org.). Infância tutelada e educação: história, política e legislação. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: DEL PRIORE, Mary (org). História das crianças no Brasil. 4. ed. – São Paulo: Contexto, 2004.

FALEIROS, V. de P. Formação de educadores (as): subsídios para atuar no enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes. Brasília: MEC/SECAD; Florianópolis: UFS/SEAD, 2006.

FERREIRA, M. S.; NORONHA, P. A. As legislações que tutelaram a infância e a juventude no Brasil. In: BAZÍLIO, L. C. EARP, M. de L. S.; NORONHA, P. A. (org.). Infância tutelada e educação: história, política e legislação. Rio de Janeiro: Ravil,1998.

GONÇALVES, Vanessa Regina Vieira. Adolescentes em Conflito com a Lei e o Trabalho: (In) Possibilidade De Cidadania. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Pedagogia do Centro de Educação, Comunicação e Artes, da Universidade Estadual de Londrina, como exigência para obtenção da graduação em Pedagogia. Londrina – PR, 2011. Disponível:

http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/VANESSA%20REGINA%20VIEIR A%20GONCALVES.pdf. Acesso: 05 de mar 2024.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: 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, 2007.

MELLO, Aline de Souza. O Conselho Tutelar e sua Legitimidade de Intervenção na Proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Direito da Faculdade de Direito de Porto Alegre -

FADIPA como requisito parcial para obtenção do grau em Bacharel em Direito. Porto Alegre – RS, 2009. Disponível: http://www.conteudojuridico.com.br/monografia-tcctese,o-conselho-tutelar-e-sua-legitimidade-de-intervencao-na-protecao-dos-direitosda-crianca-e-do-adolescente,25351.html. Acesso: 02 de mar 2024.

NARODOWSKI, M. Infância e poder: conformação da Pedagogia Moderna (trad. Mustafá Yasbek) Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NUNES, César; SILVA, Edna. A educação sexual da criança: polêmicas do nosso tempo.Campinas, SP: Autores associados, 2000

PEREZ, Adriana Medalha. Mecanismos de Controle Social e Participação Popular: Espaços Importantes Para a Efetivação dos Direitos da Criança e do

Adolescente. UFF - Política Social – Anais do Seminário Internacional Proteção Social e Cidadania hoje: tendências e desafios. 2012. Disponível: http://www.uff.br/politicasocial/images/ANAIS/anaissite_j_v.pdf. Acesso: 02 de mar 2024.

RAICHELIS, Raquel (org.). Gestão Social: Uma Questão em Debate. São Paulo, Educ, 2006.

SILVESTRE, Eliana e CUSTÓDIO, Sueli Sampaio. Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente – PCA. Universidade Estadual de Maringá – UEM. Maringá/Pr, 2003.

A ARTE COMO FACILITADORA DA INCLUSÃO EM SALA DE AULA

CHRISTIANE DOS SANTOS RAMOS

RESUMO

O presente trabalho propõe uma reflexão sobre a Arte como facilitadora da Inclusão em sala de aula. Procurou-se abordar neste estudo, a inclusão em sala de aula, levando em consideração as leis que amparam as pessoas com necessidades especiais no âmbito escolar, bem como, a relação da Arte e a inclusão na escola. Este estudo justifica-se pela importância da comprovação do favorecimento que a Arte possibilita, a fim de propiciar aprendizagens significativas para os alunos com necessidades especiais, favorecendo as práticas educativas. A metodologia utilizada para este trabalho foi pesquisa bibliográfica de especialistas nesta área, seminários, livros, artigos e dissertações que abordam a temática. Este artigo possibilitou a comprovação de que a Arte é uma disciplina aliada na busca de uma escola inclusiva, assim como, favorece aprendizagens significativas a todos os alunos.

Palavras Chave: Escola. Arte. Inclusão.

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas é um tema de suma importância que precisa ser discutido, a fim de possibilitar reflexões e ações, sendo essa temática respaldada por várias leis vigentes.

A reflexão de vários aspectos que envolvem a inclusão na escola precisa ser apontada para que haja uma tomada de consciência em relação a transpor as barreiras existentes e resistentes para adotar novas posturas e práticas reflexivas na construção da aprendizagem, assim como, deixar os rótulos e acreditar nas capacidades individuais de cada aluno, respeitando o tempo e o limite de cada um.

Dessa maneira, a escola tem a obrigação de criar oportunidades de participação e aprendizagens para todos os estudantes, e, nesse sentido, a Arte pode contribuir para práticas educativas eficazes para o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a Arte como facilitadora da inclusão em sala de aula, a fim de garantir aprendizagens significativas a todos os alunos.

A INCLUSÃO NA SALA DE AULA

É sabido que a inclusão é um movimento de luta das pessoas com deficiências na busca por direitos na sociedade, e nas escolas não é diferente, a criança com deficiência precisa se sentir acolhida no processo escolar.

Conforme traz na Constituição Federal (1988) em seu artigo 205, a educação é um direito de todos, sendo dever do estado e da família prover o acesso da criança à escola.

Nesse sentido, pode-se destacar:

> Tradicionalmente, a educação especial tem sido concebida apenas ao atendimento de alunos que apresentam deficiências (mental, visual, auditiva, físico-motoras e múltiplas); condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, bem como de alunos que apresentam altas habilidades/superdotação. Hoje (...) a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger (...) dificuldades de aprendizagem relacionadas à (...) dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento (...) como (...) a dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolingüísticos, psicomotores, de comportamento; e ainda fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional (BRASIL, 2001, p. 43-44).

No que diz respeito à Educação, nos referimos a criar oportunidades de participação e aprendizados para todos os estudantes.

> (...) acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas (...). Deveria incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos desavantajados ou marginalizados (BRASIL, 1994, p. 6).

Vale destacar que a educação inclusiva e o atendimento das especificidades dos alunos permeiam todos os níveis de ensino, para tanto, há necessidade de uma mudança de cultura mesmo sendo respaldado pelas leis vigentes, como a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, entre outras.

Dessa maneira, é urgente e necessária a quebra de paradigmas em relação a essa temática, uma vez que todos os alunos têm o direito de ter as mesmas oportunida-

des de aprendizagens e para isso, a responsabilidade da escola é sensibilizar para que haja uma educação inclusiva, com práticas pedagógicas revistas, com um olhar atento às individualidades de cada um.

O artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos exprime que "todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade".

Nesse sentido, a Declaração Universal dos Direitos Humanos ajudou a consolidar a ideia de direitos humanos e atua na busca de melhorias para a humanidade e no combate às desigualdades, assim como, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) são integrados e indivisíveis, e equilibram as três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental. E ainda, a ODS 4 (Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos) que tem como uma das metas, a meta:

4.2 Até 2030, garantir a todas as meninas e meninos o desenvolvimento integral na primeira infância, acesso a cuidados e à educação infantil de qualidade, de modo que estejam preparados para o ensino fundamental. (ONU, 2018).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) entrou em vigor após uma Assembleia Geral da ONU realizada em 1948. Esse documento é composto por 30 artigos, os quais determinam os direitos básicos de todos os seres humanos, sendo abordadas questões relativas à liberdade religiosa, liberdade de expressão, direito à propriedade e condenação de práticas como a tortura e a escravidão.

O Brasil junto aos 193 países membros da Organização das Nações Unidas (ONU) comprometeu-se a adotar a Agenda 2030, que contém os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). A agenda 2030 é um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade e que também busca fortalecer a paz universal com mais liberdade.

As ODS constituem de um plano de ação global com 17 objetivos e 169 metas para eliminar a pobreza extrema e a fome, oferecer educação de qualidade ao longo da vida para todos, protegendo o planeta e promovendo sociedades pacíficas e inclusivas até o ano de 2030.

Diante do exposto, vale destacar, que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Dutra (2003) salienta que:

Inclusão postula uma reestruturação do sistema de ensino, com o objetivo de fazer com que a escola se torne aberta às diferenças e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais. (DUTRA, 2003, p. 16).

Nesse sentido, Mantoan (2006) expõe:

Umas das maiores barreiras para mudar a educação é a ausência de desafios, ou melhor, a neutralização de todos os desequilíbrios que eles podem provocar em nossa velha forma de ensinar (p. 32).

E ainda destaca:

[...] Temos que combater a descrença e o pessimismo dos acomodados e mostrar que a inclusão é uma grande oportunidade para que os alunos, pais e educadores demonstrem não só suas competências, mas também seus poderes e suas responsabilidades educacionais (MANTOAN, 2006, p. 35).

A inclusão, de todos é extremamente importante. No entanto, o todo é composto por partes e essas são constituídas pelas singularidades de cada sujeito e isso deve ser levado em consideração, na elaboração dos currículos, do projeto pedagógico e, sobretudo na ação pedagógica do docente.

Segundo Mantovanini (2001, p. 29) geralmente, "o professor atua em sala de aula tendo em mente um aluno ideal, e não leva em conta a realidade de sua clientela". O ideal expressa uma concepção prévia, uma idealização daquilo que se espera que o aluno seja e é preciso tomar cuidado com essa imagem de aluno ideal, pois, ao projetar esse aluno "inexistente" em sua mente, o professor encontra conflitos quando se depara com a realidade tal como ela é. De acordo com Mrech (2003), há uma pré-concepção da realidade pedagógica, por parte do professor:

Os atos de pré-concepção da realidade pedagógica revelam apenas posições preconceituosas, de ignorância e desconhecimento por parte daqueles que os realizam. Atos que se revelam que se ficou apenas na ação, nas situações prévias. Não se conseguindo captar o novo. (MRECH, 2003, p. 36).

Quando ocorre essa idealização dos alunos acaba-se criando estereótipos, que podem ser definidos como modelos rígidos, modelos de ação e comportamento, ou seja, modos de agir e sentir que são esperados pela sociedade. Todo estereótipo traz consigo um pré-conceito, uma pré-concepção do

que os sujeitos devem ser.

Sobre isso Mrech (2003) ressalta que:

O problema maior com os preconceitos e os estereótipos é que eles trazem uma forma padronizada de conceber a realidade. Os professores aprendem a pensar tradicionalmente os seus alunos de uma determinada maneira. Eles aprenderam a tecer imagens, em seus cursos de formação, como deveriam atuar. Imagens que eles acreditaram. Imagens que eles validaram como reais. O que eles não perceberam, ou perceberam e não puderam fazer nada frente a isso, é que os alunos estavam em outro lugar. (MRECH, 2003, p. 24).

Essa idealização, essa padronização da realidade escolar, que impregna nossas mentes são conceitos construídos, mesmo que inconscientemente, nos próprios cursos de formação de professores.

Tudo isso começa na base da formação e se estende até a prática docente. Este é o cerne de nossa discussão: até que ponto essa formação, esse curso preparatório de professores pode influenciar, direcionar o seu agir? Mrech (2003) também nos alerta que os cursos de formação de professores contribuem para a construção de idealizações que desencadeiam a construção de estereótipos, que futuramente, podem repercutir de forma negativa na vida dos alunos, pois essa forma estereotipada de ver o outro é redutora, acabada, engessa qualquer tipo de criação, engessa o que há de singular no sujeito.

Ao estereotipar acabamos estigmatizando os sujeitos. Acreditamos que os valores dos mesmos não condizem com os nossos valores, que são considerados os mais corretos, os mais justos (MRECH, 2003, p. 24). Esses estigmas são marcas sociais profundas, indeléveis e, infelizmente, constatamos que são feridas abertas, feridas que sangram no interior das instituições escolares.

A ideia de estereótipo nos remete aos rótulos, que muitas vezes damos aos alunos a fim de defini-los, caracterizá-los.

O preocupante é que o ato de rotular, também leva à estigmatização, que pode trazer consequências doloridas para os sujeitos, como por exemplo, prejudicar sua autoestima.

Muitas vezes os professores rotulam o bom aluno, o mau aluno, o aluno com dificuldades, o que não aprende, o dislexo, o hiperativo, o indisciplinado. Mas quem são esses alunos? Qual o peso desses rótulos na vida dessas crianças? São tantos os rótulos! As vezes as rotulações marcam vidas para sempre.

Mrech (2003) ressalta que:

É bastante comum o professor querer saber qual o quadro sintomático que a criança apresenta. A crença do professor é que se ele nomear o quadro da criança, também estará nomeando a própria criança [...] como se a criança inteira fosse a imagem que ele captou. Como se a criança fosse o quadro clínico. (MRECH, 2003, p. 58).

Percebemos que a fala dos educadores, médicos, psicólogos, muitas vezes é marcada por metonímias, que expressam "a parte pelo todo". O aluno é dislexo, é hiperativo, é pré-silábico, é alfabético... É como se o ser, toda a característica do aluno estivesse expressa nesse tipo de afirmação: Ele é...!

Nada mais, apenas é: dislexo, ou hiperativo... O aluno passa a ser "condenado" com esse tipo de sentença redutora e excludente, que o marca para a vida toda.

Nesse aspecto Mantovanini (2001) nos explica isso com muita clareza, quando nos dá um exemplo sobre as hipóteses de escrita, vejamos:

Para um professor só é útil saber se seu aluno encontra-se na fase pré-silábica, silábica ou alfabética se ele conseguir transformar tal informação em atividades didáticas que auxiliem o aluno a avançar em suas hipóteses a respeito da língua. Em caso contrário, esse tipo de conhecimento cai num vazio e pode tornar-se mais uma armadilha que, por um lado, rotula e estigmatiza a criança e, por outro lado, "amarra" as mãos do professor, deixando por conta do "andamento natural dos fatos" a mudança de uma hipótese menos avançada para outra mais desenvolvida" (MANTOVANINI, 2001, p. 91).

Vale destacar, que é importante a reflexão sobre o poder que as palavras têm: ao rotular sentenciamos vidas, definimos o fracasso de muitas crianças.

Por isso é preciso tomar muito cuidado com afirmações que limitam e estigmatizam o ser humano. O professor deve combater superar, arrancar de sua prática toda forma de preconceito, deve evitar a homogeneização.

Segundo Mrech (2003:7), o professor precisa: "escutar cada criança para que ele possa apreendê-la em toda a sua complexidade básica. Não basta apenas trabalhar com crianças em geral. "É preciso estudar uma a uma". Cada aluno tem sua história, portanto são diferentes uns dos outros, devemos tratálos de modo diferente, para alcançarmos os mesmos objetivos de ensino, sem preconceitos, deixando de rotulá-los e acreditando em suas capacidades, respeitando o tempo e o limite de cada um, derrubando as barreiras existentes e resistentes para adotar novas posturas e práticas reflexivas na construção da aprendizagem.

Weisz (2002) afirma que:

A escola que propomos e buscamos é uma escola aberta à diversidade – a diversidade cultural, social e também individual.

Considera-se que as formas de aprender diferem, que os

tempos de aprendizagem também, e que não tem sentido sonhar com todos os alunos caminhando igualmente em seu processo de construção de conhecimento. A igualdade que se defende não se refere ao processo de aprendizagem, mas às condições oferecidas para favorecer a aprendizagem, pois o processo é sempre singular, inevitavelmente [...] é fundamental a atenção a essas questões e a naturalidade no tratamento que oferece aos que precisam de ajuda extra, para que não sejam estigmatizados como os "fracos". (WEISZ, 2002, p. 106).

É necessário que se construa uma escola que reconheça que os alunos são diferentes, sem criar imagens que os estigmatizem, pelo contrário, que seja capaz de enxergar o saber o que cada um traz em si enquanto ser humano.

Sendo impossível construir uma escola "igual" para todos, nos preocupemos em garantir a igualdade de direitos sociais, respeitando a diversidade.

ARTE E INCLUSÃO EM SALA DE AULA

É sabido que a arte favorece espaços para a ampliação de conhecimentos, privilegiando o desenvolvimento global da criança.

Nesse sentido Ferraz e Fusari (1993) destacam:

As aulas de arte constituem-se em um dos espaços onde as crianças podem exercitar suas potencialidades perceptivas, imaginativas ou fantasiosas. [...] Mas, para que isso ocorra, é necessária a colaboração do outro, do professor, dos pais, etc. sozinha ela nem sempre consegue atingir as diferenciações; muitas vezes sua atenção é dirigida às características não essências e sim às mais destacadas dos objetos. (p. 57).

No artigo 24 do Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 que diz respeito à educação das pessoas com necessidades especiais, declara que:

As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;

As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;

Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;

As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

Dessa maneira, a inclusão possibilita que as pessoas com necessidades especiais possam transpor as barreiras para uma educação igualitária na escola regular, além de possibilitar a inserção dos mesmos na sociedade.

Outro aspecto a destacar é em relação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento para orientar a educação no Brasil, definindo o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos têm direito na educação básica, assegurando seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, assim como, "[...] uma formação humana integral que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva." (BRASIL, 2018, p. 25).

Nesse sentido, a BNCC possui 10 competências gerais que direciona o trabalho na educação básica, ou seja, permite aos estudantes desenvolverem plenamente cada uma das habilidades e aprendizagens essenciais estipuladas pela BNCC.

As 10 Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular acompanham o desenvolvimento dos alunos desde a educação infantil até o ensino médio e são essas: 1- Conhecimento, 2- Pensamento científico, crítico e criativo, 3- Repertório cultural, 4- Comunicação, 5- Cultura digital, 6- Trabalho e projeto de vida, 7- Argumentação, 8- Autoconhecimento e autocuidado, 9- Empatia e cooperação, 10- Responsabilidade e cidadania.

E ainda expõe:

Esses processos podem emergir de temas norteadores, interesses e inquietações, e ter, como referência, manifestações populares, tradicionais, modernas, urbanas e contemporâneas. [...] No decorrer desses processos, os estudantes podem também relacionar, de forma crítica e problematizadora, os modos como as manifestações artísticas e culturais se apresentam na contemporaneidade, estabelecendo relações entre arte, mídia, política, mercado e consumo. Podem, assim, aprimorar sua capacidade de elaboração de análises em relação às produções estéticas que observam/viven-

ciam e criam. (BRASIL, 2018, p. 482-483).

Assim, a arte pode ser uma importante aliada para favorecer a inclusão de pessoas com necessidades especiais na escola, pois possibilita o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da compreensão do meio e do mundo em que o indivíduo está inserido.

Se acreditarmos que o papel da escola é construir cidadania através do acesso ao conhecimento, isto só será possível se dentro da escola tivermos uma verdadeira representação do grupo social que está fora da escola: pessoas com diferentes credos, de raças diferentes, com saberes diferentes, pessoas sem deficiência (existem?) e pessoas com deficiência. A experiência de conviver com a diversidade, tão necessária para a vida, nunca será exercida num ambiente educacional segregado, onde a diversidade humana não esteja representada (BRASIL, 2006, p. 47).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo a respeito da Arte como facilitadora da inclusão em sala de aula possibilitou reflexões acerca das leis que regem o direito de aprendizagem de todos os alunos, sem exceção, assim como, os muitos desafios que a escola precisa superar para atender os alunos com necessidades especiais.

Levando em consideração que todos têm direito a educação e a escola precisa buscar ferramentas para propiciar aprendizagens significativas a todos os estudantes, assim, a Arte pode contribuir de forma significativa no processo de inclusão na escola, uma vez que as aulas de Artes são fundamentais para a formação do indivíduo.

Enfim, é possível pensar a Arte na escola como uma aliada para uma educação igualitária e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em: Decreto nº 6949 (planalto.gov.br). Acesso em: 10/01/2021.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base: Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. O Desafio das Diferenças nas Escolas. Boletim 21. MEC, 2006.

DUTRA, C. Inclusão que funciona. Nova Escola, 2003.

FERRAZ, Maria H. C. T.; FUSARI, Maria F. R. Metodologia do ensino de arte. São Paulo: Cortez, 1993.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Construir a Escola das diferenças: caminhando nas pistas da inclusão. In: O Desafio das Diferenças nas Escolas. Boletim 21. MEC, 2006.

MONTOVANINI, Maria Cristina. Professores e alunos problema: um círculo vicioso. 1ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

MRECH, Leny. Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

ONU. Organização das Nações Unidas. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. 2018. Disponível em: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável | As Nações Unidas no Brasil Acesso em 10/01/2021.

WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. Ed. Ática, 2º ed. São Paulo, 2002.

RAMOS DO CRISTIANISMO: IGREJA METODISTA

CLARICE FIGUEIRA DE ABREU

RESUMO:

Este artigo tem como propósito mostrar resumidamente o caminho do cristianismo, como se ramificou em Catolicismo, Protestantismo e Ortodoxia com ênfase na Igreja Metodista, ele descreve as características e o trajeto que percorreu a sociedade para chegar a Igreja Metodista. Demonstra que o cristianismo é uma doutrina religiosa surgida na Antiguidade, durante o Império Romano (I a.C. – V), de caráter monoteísta e que ao longo dos séculos, passou por diversas transformações, dando origem a várias religiões que existem ainda, sendo um importante agente cultural que influenciou a formação da sociedade ocidental.

O cristianismo e a fé em que Deus se revelou em Jesus de Nazaré que,por meio deste, a humanidade é presenteada com a possibilidade de viver em plena comunhão consigo mesma,com o mundo e com Deus. (Fabrice Hadjadj)

Por fim, conta um pouco mais detalhadamente a tragetória da sociedade na Igreja Metodista, como surgiu, sua cronologia e segmentos

PALAVRAS-CHAVE:Cristianismo;Catolicismo;Protestantismo;Ortodoxia;Igreja Metodista

ABSTRACT:

THIS ARTICLE AIMS TO BRIEFLY SHOW THE PATH OF CHRISTIANITY, HOW IT BRANCHED INTO CATHOLICISM, PROTESTANTISM AND ORTHODOXY WITH AN EMPHASIS ON THE METHODIST CHURCH. IT DESCRIBES THE CHARACTERISTICS AND THE PATH THAT SOCIETY TOOK TO REACH THE METHODIST CHURCH. IT DEMONSTRATES THAT CHRISTIANITY IS A RELIGIOUS DOCTRINE THAT EMERGED IN ANTIQUITY, DURING THE ROMAN EMPIRE (I BC – V), OF A MONOTHEISTIC CHARACTER AND THAT OVER THE CENTURIES, IT UNDERWENT SEVERAL TRANSFORMATIONS, GIVING RISE TO SEVERAL RELIGIONS THAT STILL EXIST, BEING AN IMPORTANT CULTURAL AGENT WHO INFLUENCED THE FORMATION OF WESTERN SOCIETY.

CHRISTIANITY IS THE FAITH IN WHICH GOD REVEALED HIMSELF IN JESUS OF NAZARETH THAT, THROUGH HIM, HUMANITY IS PRESENTED WITH THE POSSIBILITY OF LIVING IN FULL COMMUNION WITH ITSELF, WITH THE WORLD AND WITH GOD. (FABRICE HADJADJ)

FINALLY, IT TELLS IN A LITTLE MORE DETAIL THE TRAJECTORY OF SOCIETY IN THE METHODIST CHURCH, HOW IT CAME INTO BEING, ITS CHRONOLOGY AND SEGMENTS

1. INTRODUÇÃO

O Cristianismo se iniciou através dos ensinamentos de Jesus de Nazaré, considerado o salvador da humanidade. O cristianismo é uma religião abraâmica, da mesma forma que o Islamismo e o Judaísmo.

Os seguidores de Jesus são chamados de “cristãos”; tal denominação foi utilizada pela primeira vez em Antioquia, uma colônia militar grega. O livro sagrado dos cristãos é a Bíblia Sagrada, composta pelo Antigo e pelo Novo Testamento. A primeira parte conta a história da criação do mundo, das leis, tradições judaicas, etc. Já o Novo Testamento conta a vida de Jesus, como os cristãos primitivos viviam, etc.

Jesus Cristo nasceu em Belém, Judeia (Palestina), seus ensinamentos morais, como o amor a Deus e ao próximo, fizeram com que sua vida passasse a ser um exemplo a ser seguido. Aos 33 anos, Jesus morreu crucificado injustamente e ressuscitou após o terceiro dia.

Existem três ramos do Cristianismo: Protestantismo, Catolicismo e Igreja Ortodoxa sendo que de cada uma delas surgiram ramificação diversas e dentro do protestantismo surgiram Igrejas: Batista, Metyodista,Adventista e Testemunas de Jeová, a seguir vamos fazer uma viagem desde os primórdios até a constituição da Igreja Metodista.

2. DO CRISTIANISMO A IGREJA METODISTA

De forma universal, podemos afirmar que os adeptos ao Cristianismo creem na existência de um Deus, criador do universo; de Jesus Cristo, elemento central da religião, considerado o redentor da humanidade; e da vida após a morte.

Jesus baseou seus ensinamentos resumindo os 10 mandamentos dados a Moisés em apenas dois, “Amar a Deus sobre tudo e Amar o próximo como a si mesmo”, pois ao cumprir esses dois mandamentos todos os demais seriam cumpridos.

Sobretudo, o cristianismo é uma religião monoteísta, que acredita em um só Deus, na verdade um Deus trino (a santíssima Trindade: Deus-Pai, Deus-filho e Deus-Espírito Santo). Esse conceito significa três deuses em um só, três seres que simbolizam

um só por ter seus objetivos tão unidos ao ponto de se tornarem uma unidade.

2.1 A Igreja primitiva

Parte da história da igreja primitiva pode ser vista no livro Atos dos Apóstolos do novo testamento. É sempre bom diferenciar: discípulos são aqueles que estão aprendendo ou ouvem os ensinamentos de Cristo; os apóstolos são aqueles que estão prontos e recebem a missão de disseminar o evangelho de Cristo.

Jesus teve doze discípulos, que largaram tudo e o seguiam sempre, e depois se tornaram apóstolos, eram eles: Simão Pedro, André, Tiago, João, Filipe, Natanael/ Bartolomeu, Tomé, Mateus, Tiago Filho de orfeu, Judas Tadeu, Simão, Judas Iscariotes (o que traiu Jesus e foi substituído por Matias)/Matias.

Na igreja primitiva aparecem outros nomes, um deles muito conhecido foi Saulo de Tarso, um ferrenho perseguidor de Cristãos, que, segundo a bíblia, na entrada da cidade de Damasco ouviu a voz de Jesus que dizia: "Saulo, Saulo, por que me persegues? " No mesmo instante ficou cego, sua cegueira foi curada após a ministração da cura através de um discípulo de Jesus chamado Ananias.

Após essa experiência sobrenatural, Saulo trocou de nome e se tornou Paulo e passou a ser um discípulo muito importante para a igreja primitiva. Paulo era estudioso das leis judaicas, onde foi instruído desde sua mocidade. Cuidadoso quanto às leis e ordens da mesma, além de soldado Romano. Por esses motivos tinha uma enorme facilidade de pregar para os denominados de "Gentios" (povos não-judeus), tanto que ficou conhecido como o apóstolo dos Gentios.

2.2 A perseguição

Devido ao grande crescimento da igreja primitiva, baseada nos ensinamentos de Cristo, onde exaltava Jesus como o único Rei sob todos, fez com que o cristianismo se tornasse uma ameaça ao poder do Império Romano. Os Reis desejavam do seu povo adoração total e obediência, tanto que chegaram ao ponto de queimar, torturar, crucificar e até jogar em arenas de leões famintos aqueles que não se curvassem a eles. Mesmo com toda perseguição sofrida, os cristãos não se curvaram, e mesmo em meio a ameaça de morte, eles ainda professavam sua fé em Cristo fazendo assim com que o evangelho se espalhasse.

2.3 A conversão de Constantino

A fé cristã tinha ultrapassado diversos limites, se espalhado por todo o mundo e chegado a classes altas, o que incomodava os imperadores a ponto de intensificar a perseguição a todos os que professavam a fé nos ensinamentos de Jesus Cristo, mas isso muda no momento da conversão do imperador romano Constantino.

Constantino subiu ao poder após a morte do imperador Galério, para isso foi necessária uma grande batalha, pois o poder ficou dividido entre Maxêncio que se intitulou imperador; e Constantino, aclamado como imperador pelos soldados. Com a vitória de Constantino veio também sua conversão.

A história relata que Constantino viu no céu uma cruz com a inscrição "In hoc signo vinces" – "Com este sinal vencerás", ele associou a cruz que viu ao símbolo da fé cristã e com sua conversão acabou com a perseguição aos cristãos.

2.3 O Edito de Milão

No ano de 313, Constantino publicou o edito de milão que trazia a liberdade tão esperada pelos cristãos:

"Havemos por bem anular por completo todas as restrições contidas em decretos anteriores, acerca dos cristãos – restrições odiosas e indignas de nossa clemência – e de dar total liberdade aos que quiserem praticar a religião cristã".

Com essa medida, iniciou a unificação do Estado com a igreja cristã. Constantino trouxe para o seio do seu império a igreja primitiva que se tornou a Igreja Católica Romana.

2.4 A Igreja Católica

Com a institucionalização da fé cristã, por imperados Constantino, ano de 313, surge a igreja católica Romana, e seu crescimento foi muito grande a ponto de ser, em diversos países da Europa, a única religião aceita. E mais do que nunca a igreja e o Estado se viram unificados, a igreja tinha voz ativa entre os monarcas e, na maioria das vezes, mais poderosa do que a voz do próprio Rei.

A igreja católica se tornou uma instituição que ditava as regras morais, éticas e costumeiras de todo um país e chegou ao seu ápice de poder quando passou de perseguida a perseguidora com as inquisições (perseguição àqueles que iam contra as doutrinas católicas, os conhecidos como Hereges). E com toda essa mudança no seio, da que era a maior representante do cristia-

nismo no mundo, surgiram algumas ramificações lideradas por aqueles que discordam da postura da igreja romana.

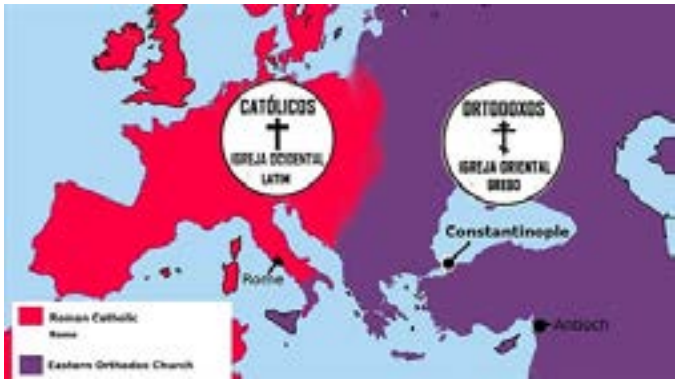
2.5 Igreja Ortodoxa

A disputa política entre o Império Romano do Ocidente e o do Oriente provocou a primeira grande divisão do cristianismo.

2.5.1 O Cisma do Oriente

O Cisma do Oriente ocorreria em 1054, após o patriarca Miguel Cerulário ser excomungado pelo papa de Roma por não concordar com a hegeminia da Igreja Católica, com essa decisão, Cerulário proclamou a separação oficial entre as duas igrejas, já que, para os orientais, Roma afastara-se das pregações originais de Jesus Cristo. A partir daí surgiria a Igreja Ortodoxa ou Igreja Católica do Oriente, com sede em Constantinopla, e a Igreja Católica Apostólica Romana, sediada em Roma.Em 1504, o patriarca de Constantinopla, Miguel Cerulário, temendo que sua autoridade fosse considerada menor do que a do Papa, declara-se independente de Roma.

Ficaram, por isso, a ser denominados ortodoxos os cristãos da Europa Oriental, que se mantiveram separados da Igreja Católica Romana. As semelhanças entre as duas igrejas se dão em relação aos cultos, entretanto a ortodoxa considera-se a verdadeira igreja de Jesus e não responde a autoridade do Papa, além de possuir uma doutrina diferente, mais reta e mais rígida.



https://www.youtube.com/watch?v=-1fL4pyf8TNo

2.6 Protestantismo

Ramificação da igreja católica Romana, o protestantismo surgiu através do desejo de Martinho Lutero, monge católico, por uma reforma naquilo que ele acreditava ir contra as escrituras sagradas. Reforma Protestante é o nome dado ao movimento reformista iniciado no século XVI com a divulgação das 95 teses, onde enumerava críticas teológicas as autoridades eclesiásticas e suas práticas, além da desaprovação da cobrança de indulgências pela salvação, na qual Lutero acreditava que seria conquistada mediante a fé.

2.6.1 Martinho Lutero

Martinho Lutero (Martin Luther, no alemão) nasceu no dia 10 de novembro de 1483, na cidade de Eisleben, que na época fazia parte do Sacro Império Romano-Germânico. Seus pais chamavam-se Hans Luther e Margarethe Luther (João Lutero e Margarida Lutero, traduzindo para o português). Sua família pertencia à pequena burguesia e tinha prosperado com o trabalho em minas de cobre.

Lutero passou parte de sua infância em Mansfeld, local onde seu pai trabalhava. As biografias de Lutero contam que ele teve uma criação muito rigorosa, mas que seus pais dedicaram-se para que ele tivesse uma boa educação. Antes de entrar na universidade, Lutero estudou em Mansfeld, Magdeburg e Eisenach.

Em 1501, aos 17 anos, Martinho Lutero ingressou na Universidade de Erfurt, onde passou a estudar direito para tornar-se advogado – uma carreira muito próspera naquela época. O ingresso de Lutero nesse curso era por conta do desejo de seu pai de ver seu filho tornando-se um advogado. Lutero era dedicado aos estudos, mas, em 1505, ele abandonou o direito e ingressou na vida eclesiástica.

O ingresso de Lutero na carreira religiosa deve-se a um episódio particular que aconteceu no ano de 1505. No dia 2 de julho, Lutero fazia a viagem de Mansfeld para Erfurt, depois de ter passado uns dias com sua família. Durante o percurso, uma tempestade o alcançou e um raio atingiu um carvalho que abrigava Lutero da chuva.

Temendo pela sua vida, Lutero fez uma promessa à Santa Ana que se transformaria em monge caso escapasse com vida. Após ter escapado, Lutero seguiu em frente com a sua promessa – o que desagradou profundamente ao seu pai. Assim, algumas semanas depois desse acontecimento, Lutero ingressou no convento dos Eremitas Agostinianos de Erfurt.

Em abril de 1507, Lutero foi ordenado sacerdote e, no ano seguinte, ingressou na Universidade de Wittenberg para estudar teologia, obtendo bacharelado em estudos bíblicos. Logo depois, ele passou a lecionar teologia e, em 1512, obteve o título de doutor em Teologia. Depois de obter seu título de doutor, Martinho Lutero seguiu lecionando em Wittenberg.

A primeira missa celebrada por Lutero foi em 2 de maio de 1507. Em 1508, Lutero realizou uma visita a Roma, a sede da Santa Sé, por questões relacionadas à ordem dos agostinianos. Os historiadores comentam que essa viagem a Roma deixou uma má impressão em Lutero, por conta da falta de espiritualidade e da corrupção presente entre os religiosos.

Entre 1513 e 1518, Lutero ministrou diversos cursos na Universidade de Wittenberg, todos eles sobre ensinamentos bíblicos. Nesse período, Lutero realizava estudos da Bíblia em grego e latim, e foi a leitura da Bíblia o grande ponto de partida para que Lutero, inconscientemente, iniciasse um grande movimento de reforma na Igreja.

2.6.1.1.Reforma Protestante de Martinho Lutero

Por meio de Martinho Lutero que se desencadeou a Reforma Protestante, mas é importante sabermos que, antes dele, outros nomes no interior da Igreja Católica questionavam a situação em que a igreja se encontrava. John Wycliffe e Jan Hus questionavam o acúmulo de poder da Igreja Católica, a venda de indulgências e a corrupção entre os clérigos.

A Reforma Protestante não aconteceu apenas por conta da insatisfação religiosa de Lutero com a situação da Igreja. Esse movimento só foi possível por ter conseguido adesão popular e de importantes nobres da região do Sacro Império, no contexto do século XVI. Os nobres viram na ação de Lutero uma forma de enfraquecer o papa para diminuir a influência da Igreja no poder secular. Além disso, a reforma foi vista como uma forma de se livrar dos impostos cobrados pela Igreja. Por isso, muitos camponeses viram na Reforma uma forma de combater a opressão e a pobreza em que viviam. Uma série de revoltas camponesas aconteceram durante a Reforma Protestante, mas Lutero não as apoiava por conta da violência manifestada nelas.

Lutero, por sua vez, sofria com muita coisa que via na Igreja. Ele passou a realizar pregações, a partir de 1514, ficando conhecido como um bom pregador. O contato direto com os fiéis e a Igreja o fez questionar uma prática muito comum na época: as indulgências, a prática de pagar pelo perdão dos pecados e pela salvação.

A carreira eclesiástica de Lutero deu-se toda em Wittenberg, cidade onde ficava a universidade em que ele trabalhava.

Lutero possuía inúmeras críticas à forma como os membros da Igreja portavam-se, e a questão das indulgências é apenas uma delas. Na Alemanha do começo do século XVI, as indulgências eram parte de um projeto da Santa Sé para construir a Catedral de São Pedro, e foram cobradas intensamente. As críticas de Lutero às indulgências ficaram marcadas nas 95 teses, destaque para a tese 76: "Afirmamos, pelo contrário que as indulgências papais não podem anular sequer o menor dos pecados veniais no que se refere à sua culpa".

A leitura da Bíblia levou Lutero a realizar novas interpretações da fé cristã e isso o levou a concluir que a salvação de cada pessoa era obtida pela fé, pois, de acordo com o texto bíblico, "o justo viverá pela fé". Essa posição tornava a questão das indulgências mais absurda ainda aos olhos de Lutero e daí vinha sua revolta contra essa prática.

Por isso, Lutero redigiu um documento com uma série de comentários acerca das práticas da Igreja. Esse documento ficou conhecido como "95 teses" e deu início à Reforma Protestante. A ideia de Lutero nesse momento não era separar-se da Igreja, mas de reformá-la. A tradição protestante diz que Lutero pregou as 95 teses na porta da igreja de Wittenberg, mas os historiadores nunca provaram isso e acredita-se que as 95 teses teriam sido enviadas como carta para o arcebispo de Mainz, Alberto de Brendemburgo.

De toda forma, o documento de Lutero acabou sendo espalhado pela Europa e isso se deve à invenção da imprensa. Por meio dela, as 95 teses de Lutero foram replicadas e espalhadas por toda a Europa, fazendo com que o movimento de contestação à Igreja Católica ganhasse força. A pregação das teses na porta da igreja de Wittenberg aconteceu em 31 de outubro de 1517.

Essa ação desencadeou uma disputa religiosa intensa no interior da Igreja Católica e resultou na excomunhão de Lutero, em janeiro de 1521, após anos de debates entre as autoridades da Igreja e Lutero. Nesse período, Lutero seguiu com seu trabalho e com seus estudos teológicos. Formulou o princípio das Cinco Solas, que são:

Sola fide (somente a fé);

Sola scriptura (somente a Escritura);

Solus Christus (somente Cristo);

Sola gratia (somente a graça);

Soli Deo gloria (glória somente a Deus).

Em 1521, o imperador Carlos V convocou Martinho Lutero para prestar esclarecimentos durante a Dieta de Worms. (foi uma dieta imperial (assembléia) do Sacro Império Romano Germânico realizada em Worms, que na época era uma cidade livre do impé-

rio)

Este tipo de assembleia era um órgão deliberativo formal e suas decisões valiam para todo o império. Nesse acontecimento, Lutero reforçou o que acreditava e negou-se a renegar o que havia dito e escrito desde 1517. Após a Dieta de Worms, ele foi autorizado para retornar a Wittenberg, mas acabou sendo condenado por heresia.

Nesse local, no castelo de Wartburg, Martinho Lutero realizou a tradução da Bíblia para o alemão.

A participação de Lutero na Dieta de Worms acabou tornando sua mensagem mais popular ainda entre alguns nobres do Sacro Império. Lutero acabou sendo "sequestrado" por Frederico, o Sábio, príncipe da Saxônia, que o escondeu em seu castelo, localizado em Wartburg. Frederico, na verdade, estava protegendo Lutero de ser morto após a Dieta de Worms.

Durante o seu refúgio em Wartburg, Lutero acabou traduzindo a Bíblia para o idioma alemão, fazendo com que os textos sagrados ficassem acessíveis aos fiéis. Ele abandonou seu refúgio em Wartburg, no final de 1521 e retornou a Wittenberg onde continuou realizando sermões e aconselhando fiéis.

Lutero abandonou o celibato, que marcava a vida daqueles que seguem a vida religiosa na Igreja Católica. Em 1525, ele casou-se com Catarina de Bora (Katharina von Bora), uma freira que abandonou seu convento com o advento da Reforma Protestante. Lutero e Catarina tiveram seis filhos: Hans, Elisabeth, Magdalena, Martin, Paul e Margarethe.

Martinho Lutero morreu no dia 18 de fevereiro de 1546, aos 62 anos de idade, por razões desconhecidas. Por toda a sua vida, Lutero teve a saúde debilitada por conta de diversos problemas crônicos, como a doença de Ménière. Acredita-se também que ele tinha problemas intestinais causados por uma enterocolite e que sofria com pedras nos rins.

A ação de Lutero desencadeou um grande movimento, que ficou conhecido como Reforma Protestante. Assim, surgiu o protestantismo, uma ala do cristianismo que possui interpretações diversas da que é praticada pela Igreja Católica."

Muitos Reis queriam se desvincular do poder do Papa e o povo dos altos tributos cobrados pela igreja. Depois de longo conflito e batalhas, e de ser excomungado da igreja católica, Martinho Lutero conseguiu diminuir consideravelmente o poder institucional católico, e assim iniciar as bases de sua igreja no qual seria a ramificação para diversas outras igrejas conhecidas na atualidade.

2.7. Ramificações das Igrejas protestante



Editoria de Arte/ Pollyanna Duarte e Christie Queiroz – Fonte: As Religiões no Mundo, de Irineu Wilges. Editora Vozes – Detalhes de pinturas dos seguintes artistas: Raphael Sanzio, Michelângelo, Caravaggio e El Grecco.

3.0 METODISMO

O Metodismo é um movimento de despertamento religioso surgido no Séc. XVII na Inglaterra, cuja a principal liderança foi o Rev. John Wesley. Teve como desafios integrar a experiência religiosa pessoal com a prática de transformação social e da vivência comunitária.

John Wesley entendia que a religiosidade deve, além da formação do caráter cristão na vida das pessoas, também deve ser força transformadora na sociedade, conforme os valores do Evangelho. Assim que, além das comunidades metodistas locais, que se reúnem para prestar Culto a Deus, a Igreja Metodista prioriza a educação, bem como o atendimento às necessidades sociais das pessoas, notadamente das mais fragilizadas.

3. IGREJA METODISTA

OS METODISTAS SÃO CRISTÃOS QUE SURGIRAM DE UM MOVIMENTO NA INGLATERRA NO SÉC. XVII, XVIII, NO PERÍODO DA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL, NO QUAL UM LÍDER, PROFESSOR DE TEOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE OXFORD, JOHN WESLEY, PERCEBEU O ALTO ÍNDICE DE DESEMPREGO E O ALCOOLISMO COMO ALGO EXTREMAMENTE MARCANTE. MUITAS CRIANÇAS FICAVAM PELAS RUAS E ELE ENTENDEU QUE AQUELE POVO PRECISAVA CONHECER E TER A MENSAGEM DE DEUS PARA ENFRENTAR TANTAS DIFICULDADES. DESTE MODO, COMEÇOU A ORGANIZAR ESSAS PESSOAS EM PEQUENOS GRUPOS, PARA ESTUDO, APOIO, AJUDA E EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS. POR SUA VEZ, LIDEROU UM MOVIMENTO MUITO GRANDE NA ÁREA DA EDUCAÇÃO, DE TIRAR ESSAS CRIANÇAS DA RUA E INSERI-LAS NUM PROCESSO EDUCACIONAL, FAZENDO INCLUSIVE, MATERNAGEM E PATERNAGEM NA VIDA DE-

LAS, ENQUANTO PAIS E MÃES ESTARIAM NO TRABALHO. E COM ISSO O MOVIMENTO FOI CRESCENDO, MUITAS PESSOAS COMEÇARAM A FREQUENTAR ESSES GRUPOS E, DEPOIS, ENTÃO, ACABOU POR SE ORGANIZAR A IGREJA METODISTA.

EM ESSÊNCIA AS DOUTRINAS DO METODISMO SÃO AS MESMAS DA REFORMA DO SÉCULO XVI, AS QUAIS, WESLEY NÃO ACRESCENTOU À TEOLOGIA QUALQUER IDÉIA NOVA, TAMPOUCO INVENTOU NOVA DOUTRINA. SUA AÇÃO FOI EM VITALIZAR AS DOUTRINAS DA REFORMA COM O FOGO DA EXPERIÊNCIA DO ESPÍRITO SANTO NA SUA VIDA E NA DOS SEUS COLABORADORES. ELE MESMO DISSE: "AS MINHAS DOUTRINAS SÃO SIMPLESMENTE OS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DO CRISTIANISMO". SUA DECLARAÇÃO MUITO FAMILIAR, NUM RESUMO, DECLARA: "AS NOSSAS DOUTRINAS PRINCIPAIS, QUE ENCERRAM TODAS AS DEMAIS, SÃO O ARREPENDIMENTO, A FÉ E A SANTIFICAÇÃO. A PRIMEIRA É O VESTÍBULO DA RELIGIÃO; A SEGUNDA, A PORTA; A TERCEIRA, A PRÓPRIA RELIGIÃO". A ORIGEM DAS DOUTRINAS METODISTAS É O CRISTIANISMO PURO, MEDIANTE UMA EXPERIÊNCIA PESSOAL DO PODER DE DEUS NA VIDA DOS CRENTES. ESSAS DOUTRINAS NÃO NASCERAM, POIS, NUM MEIO EXCLUSIVAMENTE INTELECTUAL, PORÉM, NA EXPERIÊNCIA DOS HOMENS. PORTANTO, O METODISMO NÃO SE CARACTERIZA PELA SUA INSISTÊNCIA NA CONFORMIDADE DO INDIVÍDUO A UM CREDO, MAS EM CONFORMAR A SUA VIDA À SANTIDADE

REFERÊNCIAS

https://cristianismo.fandom.com/es/wiki/Denomina%C3%A7%C3%B5es_crist%C3%A3s

imagem grafico do cristianismo

https://brasilescola.uol.com.br/religiao/cristianismo.htm

https://www.politize.com.br/cristianismo-origem-mudancas-e-suas-ramificacoes/

https://brasilescola.uol.com.br/historiag/martinho-lutero.htm

https://www1.inicap.br

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

CORINA MARIA COELHO

RESUMO:

As práticas pedagógicas devem ser desenvolvidas com a relevância de observar o desenvolvimento do aluno em seu momento de aprendizagem, para não frustrar ou matar o sentimento de prazer ao ouvir uma história contada e, ações devem ser respeitadas, quando falamos em despertar o gosto pela leitura em alunos: eles possuem o direito de apenas explorar o livro e suas imagens; direito de pular páginas, criando uma nova história com figuras que lhe chamem a atenção; direito de pedir para reler, pois ao fazê-lo, o aluno imagina, acrescenta e recria os personagens; o direito de ler a qualquer momento, na sala de referência; o acesso aos livros é muito importante para que as alunos possam explorá-los quando desejar e o direito de ler em voz alta, ou calar, pois a leitura é companhia. Com as novas tecnologias, surgem novos símbolos e siglas, mas com a internet a leitura também é estimulada pelas razões da comunicação, abrindo assim, novos recursos para o acesso a materiais impressos que hoje podem ser encontrados digitalizados. Sem dúvida a tecnologia abriu portas de acesso rápido e abrangente às novas possibilidades. Porém, o papel do professor, não é dispensado, pelo contrário, cabe a escola ensinar e mostrar os caminhos corretos para uma leitura produtiva e com conteúdo crítico. O acesso a quaisquer informações é obtido de maneira rápida e eficaz. No passado, não tão distante, até a forma de se comunicar era diferente e o acesso à informação era muito mais complexo. A tecnologia, quando utilizada de forma correta, possibilita ao professor um arsenal de recursos para aprimorar e incrementar os processos escolares e sua prática pedagógica, tornando as aulas mais atrativas e interativas. A tecnologia não pode ser considerada como uma matéria a ser aprendida ou algo isolado, e sim, um portal de possibilidades para criar momentos marcantes de aprendizado para os alunos. A alfabetização é uma atividade dinâmica de recriação, intertextualidade que enriquece e amplia o sentido imediato daquilo que é lido, e pode ser feita por meio do lúdico.

Palavras-chave: Alfabetização; Lúdico; Leitura

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata sobre o tema: O lúdico no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a qual pertence a linha de pesquisa: didática, teorias de ensino e práticas escolares. É importante compreendermos que o lúdico é caracterizado pelas brincadeiras, jogos e brinquedos e, estes três elementos, possuem a mesma finalidade ao proporcionarem a diversão e o prazer, porém são três elementos com significado distintos. A brincadeira é o lúdico em ação. Por meio do brincar, a criança tem a possibilidade de interagir com o meio, utilizando diversas habilidades, como por exemplo, corporal e manual, manifestando sua criatividade e imaginação. O jogo por sua vez, pode ser visto como o resultado de um sistema de regras e um objetivo a ser alcançado. Já o brinquedo é um objeto utilizado como um suporte da brincadeira, colocando a criança diante de reproduções da realidade, ou seja, o brinquedo proporciona para a criança, um substituto dos objetos reais para que a mesma possa manipulá-los.

O mesmo ocorre com a alfabetização e o letramento, ambos são conceitos diferentes, porém interdependentes. A alfabetização é um processo de aprendizagem onde se desenvolve a habilidade de ler e escrever e o letramento é o desenvolvimento do uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais nos mais variados contextos, sendo assim, a questão de pesquisa que se pretende responder é a seguinte: De que maneira o lúdico favorece o processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

A hipótese desta pesquisa é que, provavelmente, o lúdico seja capaz de promover um ensino e uma aprendizagem significativa diante da alfabetização e do letramento porque, ao utilizar jogos e brincadeiras como recursos auxiliadores do ensino e da aprendizagem, a aula se torna mais agradável e interessante, além dos alunos se apresentarem de maneira entusiasmada, focando a própria atenção em cada detalhe da brincadeira ou do jogo, proporcionando então o prazer e provocando o desejo em aprender. Desta forma, o objetivo geral deste trabalho é analisar o processo da alfabetização e do letramento por meio do lúdico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos são os seguintes: conhecer os conceitos de alfabetização e letramento para a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética; identificar o ensino por meio do lúdico no processo de alfabetização e letramento; apresentar propostas efetivas como uso de jogos e brincadeiras para o processo de alfabetização e letramento. Assim sendo, este trabalho se justifica porque a alfabetização e o letramento são cruciais para a formação de um indivíduo perante a sociedade, Ser apenas alfabetizado não é o suficiente. É essencial ir além e dominar a leitura e a escrita nos diversos contextos sociais. Então,

a partir disso, foi verificada a relevância do tema escolhido para a pesquisa, por meio do qual, teremos a possibilidade de obter conhecimentos de como alfabetizar e letrar com o uso da ludicidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Este estudo trata-se de uma pesquisa teórico-bibliográfico e com pesquisa de campo com bases nos seguintes autores: Magda Soares, Arthur Moraes e Adriana Feldman. O trabalho será composto por três seções que estarão estruturadas da seguinte forma: Na primeira seção, abordaremos sobre a alfabetização e letramento na aquisição do Sistema de Escrita Alfabética; na segunda, apresentaremos a respeito do lúdico na alfabetização e, na terceira seção, proporemos uma experiência real com jogos na alfabetização e letramento.

A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NA AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA.

De acordo com Brasil (2001), o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) é um sistema notacional que contém um conjunto de regras que resulta na definição da funcionalidade das letras ao substituir os sons. É crucial compreendermos que a aprendizagem dessas regras e convenções do alfabeto, é efetivada por meio de um percurso evolutivo, em que os alunos precisam estar atentos a dois tipos de aspectos do sistema alfabético: os conceituais e os convencionais. Nos aspectos dos sistemas de escrita conceituais é primordial entender que as letras representam a sonoridade e como essas letras são organizadas para criar essas representações. E nos aspectos convencionais, é necessário entender que há regras adotadas que podem ser alteradas diante de um acordo social. Brasil (2017), apresenta propriedades específicas que caracterizam o funcionamento do SEA, isto é, propriedades que os alunos precisam reconstruir para que seja denominado como alfabético. Citaremos a seguir as dez propriedades consideradas específicas:

Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que tem um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.

As letras contêm formatos fixos e pequenas variações, que produzem mudanças em sua identidade (p, q, b e d).

A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.

Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.

Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.

As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.

As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.

As letras possuem valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.

Além de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.

As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante–vogal), e todas as sílabas do português contêm, pelo menos, uma vogal.

Vale ressaltar que em todo o processo de alfabetização, contamos com os níveis de hipóteses da escrita, sendo eles: pré-silábica, silábica, silábica sem valor sonoro, silábica com valor sonoro, silábica alfabética e alfabética. A criança que está no nível pré-silábica, não sabe que a escrita representa a fala e não é capaz de diferenciar os desenhos, símbolos e letras. Na escola a leitura é a passagem ao mundo das letras que se encontra com o caminho dos números e dos símbolos. Mediante a essas informações, como chegar a este caminho letrado? O domínio da leitura e do letramento, não é algo simples, envolve práticas a serem desenvolvidas gradativamente, alguns alunos desenvolvem estas aptidões no seu cotidiano, porém a maioria carece da ajuda da escola para esta tarefa. No mundo em que vivemos, desde o trabalho formal até a nossa rotina diária, exigem o envolvimento complexo de situações práticas de leitura, desde leitura de situações sociais até compreensão de textos.

Para que um cidadão se realize profissionalmente ele precisa saber ler pois, será a partir desse conhecimento, que ele terá estímulo para estender esse objetivo aos seus filhos, e consequentemente, terem um futuro melhor financeiramente. Ler para a criança é um ato de responsabilidade do professor que, ao emprestar a voz para que o autor fale aos alunos, também assegura a eles, o direito de ingressarem nesse universo letrado, antes mesmo de saber os nomes das letras. O conhecimento das letras é apenas um meio para o letramento, que é o uso social da leitura e da escrita. Letrar é inserir a criança no mundo letrado e seus diferentes usos na sociedade. O letramento vem da cultura e muitos alunos já chegam à escola com conhecimento informal absolvido

no seu dia-a-dia. Cabe a escola despertar na criança o gosto de ler e emocionar-se com as histórias lidas e fazer dos personagens seus parceiros, aproximando a criança da escrita e dos encantamentos que ela proporciona.

Evidentemente que, para se consolidar a leitura de forma significativa, é necessária uma aliança com as outras áreas de formação do sujeito, uma delas é investir na formação do professor para aprimoramento na sua área de conhecimento, com o reforço da leitura tornando-os leitores fluentes e críticos para que gerem outros leitores atuantes, este é um dos grandes desafios a serem superados. A instituição escolar é o local que deve propor e possibilitar a aquisição de novos saberes, garantir um processo de aprendizagem significativo em todas as disciplinas, visando despertar o desejo de aprender, intimamente ligado com a capacidade de leitura. A sociedade passa por evoluções tecnológicas de informação, mas o instrumento necessário para acompanhar estas mudanças sociais é a leitura em seu amplo sentido, já que a participação nesta realidade acontece quando somos sujeitos históricos capazes de registrar o passado, projetar o futuro e realizar conquistas no presente para um mundo melhor. A leitura deve ser um convite ao mundo da fantasia, pois é uma aprendizagem adquirida para a vida inteira, transcendendo as letras. A observação diária do professor em sala de aula, adequando o desenvolvimento cognitivo de cada aluno que irá estimular, é fundamental para que este aluno se aproprie do mundo da leitura.

A literatura é um dos caminhos para o mundo da imaginação, algo além da vida real, pois possibilita o mergulhar em diversos mundos através das histórias. É preciso o interesse pelas palavras, isso pode ser desde muito cedo, através das músicas e conversas ouvidas dentro do ventre materno, quando embalada com canções de ninar, ou nas conversas com a família ao compartilhar histórias e experiências, não podemos esquecer de que somos narrativos. O ser humano é fonte inesgotável de história e, por isso, de leitura. O processo de leitura faz parte das competências cognitivas, sociais e culturais e para se ler bem é necessário o interesse para as narrativas em geral. A escola e a família possuem o papel de estimular este fascínio. E a criança que se apresenta no nível silábico, já tem consciência que a escrita representa a fala, mas percebe apenas a sonoridade das sílabas. O silábico sem valor sonoro tem a capacidade de perceber a quantidade de sílabas pronunciadas na palavra. E o silábico com valor sonoro, consegue perceber a quantidade de sílabas pronunciadas na palavra e sua relação sonora, seja na vogal ou na consoante. Buscar despertar na criança o fascínio pela fantasia do mundo de ficção é um desafio para todo educador. Ainda que, quando se trabalha com alunos pequenos, cujas competências para agir, interagir e modificar seu ambiente têm sido cada vez mais estudado.

O que as pesquisas que vêm sendo realizadas sobre o desenvolvimento humano têm apontado é que a criança é um sujeito competente, ativo e agente de seu desenvolvimento. Nas interações com outros em seu meio, em atividades socioculturais concretas, os alunos mobilizam saberes e ao mesmo tempo que os modificam. Daí a importância de os mesmos terem amplas oportunidades de exploração e conhecimento da leitura, como fonte de prazer e, cabe ao professor, proporcionar este momento de amor pela leitura. Aprender pode ser entendido como o processo de modificação do modo de agir, sentir e pensar de cada pessoa que não pode ser atribuído a maturação orgânica, mas a sua experiência positiva e prazerosa. A prática da leitura como algo diário torna-se hábito, praticando assim o escutar, imaginar e o recontar. Quando a criança leva para casa o relato de um conto de forma espontânea, divertida, inteligente, representa um passaporte para a família assegurar-se de que o cotidiano da criança é mágico, cheio de descobertas e de demonstrações de prazer.

A leitura e a análise de histórias proporcionam para as crianças, oportunidades de fazer sentido do texto e de experimentar a construção conjunta, vivenciando processos onde aspectos linguísticos e afetivos da maior importância são acionados em decorrência do próprio ato de contar história, onde as pessoas ficam, em geral, próximas umas das outras, trabalhando temas como: perdas, frustrações, medos, etc. Já a criança que se encontra no nível silábico alfabético, sabe que as sílabas possuem mais de uma letra, mas ainda não sabe representar todos os sons pronunciados. E no caso do nível alfabético, a criança já tem conhecimento de como funciona o sistema de escrita alfabética, mas possui alguns erros ortográficos e gramaticais. Lembrando que esse é o nível final do processo de alfabetização.

De acordo com Ariés (1981), para um acompanhamento ao nível de hipótese e de escrita em que o aluno está, é necessário diagnosticá-lo constantemente, por meio da sondagem. Ressaltamos que a sondagem deve ser realizada individualmente, através de um ditado de diversas palavras, a qual não precisam ser de caráter complexo, isto é, palavras árduas e de acordo com as pesquisas este ditado deve seguir ordens numéricas em cada palavra referente a sílabas, que devem ser: polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba, é fundamental incluir uma frase no final do ditado, utilizando alguma palavra que já tenha sido ditada e escrita, a leitura da criança é indispensável e é crucial que seja uma leitura em voz alta. Já o letramento é utilizado como uma

ferramenta de aquisição, sendo uma das habilidades básicas necessárias, para que ele se adapte adequadamente em sua cultura. Surgiu então o termo letramento funcional ou alfabetização funcional, por causa de termos de habilidades indispensáveis para que o indivíduo "Funcione" adequadamente em um contexto social. É fundamental compreendermos que o conhecimento das letras e seus respectivos sons, são vistos como um meio que guiará para o letramento.

De acordo com Hoffmann (1991), o letramento traz duas dimensões, que são: a dimensão social e a dimensão individual. Na dimensão social ele é visto como um fenômeno cultural e a dimensão individual, o letramento é um âmbito pessoal. Mas para que seja possível a compreensão delas é necessária que faça um estudo de outras duas vertentes que fazem parte desse processo: a leitura e a escrita, de forma simultânea. Uma pessoa que é alfabetizada não significa que necessariamente ela é letrada. Alfabetizado significa que a pessoa já sabe ler e escrever; já o letrado sabe usar a leitura e a escrita de acordo com as necessidades sociais, ela começa a aprender e saber organizar discursos, interpretar e compreender textos e criar reflexões. No ensino permitem que o sujeito utilize à escrita e a leitura nos mais diversos contextos. Ao conhecer a importância do letramento, tudo se torna mais fácil e não há lugar para o exercício de um aprendizado automático e repetitivo, baseado na descontextualização. A Base Nacional Comum Curricular BNCC (2017), propõe algumas mudanças para o processo de alfabetização, sendo elas:

A alfabetização deve ocorrer no período de dois anos com o 3° ano como prazo limite.

O foco principal da ação pedagógica na alfabetização são as especialidades da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

O documento da BNCC (2017), mescla na alfabetização a perspectiva construtivista e a consciência fonológica.

A linguagem é a forma de interação e estabelecimento da centralidade nos textos.

Os quatros campos de atuação e a proposta de contextualizar as práticas de linguagem.

Textos multissemióticos e multididáticos dão destaque para o multiletramento.

De acordo com Brasil (2017), a BNCC não traz direcionamento sobre as abordagens que devem ser adotadas, mas existe uma perspectiva que permeia o trabalho: a leitura, a escrita e a fala, ou seja, a interação da linguagem que assume o caráter da função social diante do SEA. Estimular a criança, à contar as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao número de sílabas, dizer uma palavra menor ou maior que a outra, identificar e produzir palavras que começam com a mesma sílaba, com o mesmo fonema e que rimem, são atividades que promovem a compreensão das propriedades do Sistema de Escrita Alfabética.

O LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO

Temos a total convicção de que o brincar em si, seja ele por meio das brincadeiras, dos jogos ou dos brinquedos, atrai os alunos e isso é como algo inevitável, que oferece a cada criança uma satisfação única, um prazer sem igual. Assim, para Oliveira (1994), a criança age num mundo imaginário, onde o significado é estabelecido pela brincadeira e não pelo objeto real presente. O conhecer é de extrema importância, pois a educação se constitui a partir do conhecimento e este, da atividade humana. Para renovar é preciso conhecer. A atividade humana é propositada, não está separada de um projeto. Conhecer não é somente adaptar-se ao mundo, é também uma condição de sobrevivência do ser humano e da espécie.

A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. Fundamenta-se a necessidade de evidenciar como lúdico influencia no processo de ensino-aprendizagem.

Para Khishimoto (2011), a brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento, pois ela colabora com a interação social onde a criança age e satisfaz os desejos e imaginação da criança no ato de brincar. Sendo assim, a educação é de total importância para a sobrevivência do ser humano. Para que ele não precise inventar tudo, necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu. Educar é também aproximar o ser humano do que a humanidade produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo numa sociedade baseada no conhecimento. Todos os professores precisam ter absoluta clareza do que é aprender, do que é "aprender a aprender", para que se possa ter uma melhoria no ato de ensinar. Para os educadores, não basta apenas ter conhecimento de como se constrói o conhecimento, eles necessitam também saber o que é ensinar, o que é aprender e como aprender.

Por conta disso, é possível articular o brincar com o aprender, isto é, utilizar o lúdico como um recurso auxiliador da aprendizagem, fazendo com que ambos caminhem juntos na educação. Hoffman (1991) reconheceu o valor educativo do jogo e foi a primeira a colocá-lo como parte integrante do trabalho pedagógico, sendo assim, é através do brincar que a criança tem a oportunidade de aprender conceitos, regras, normas, valores, desenvolvendo as capacidades cog-

nitivas, motora, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e de inserção social; pois é neste ato que os alunos trazem para suas brincadeiras o que veem, escutam, observam e experimentam. Enfim, costumam trazer para suas brincadeiras tudo aquilo que ocorre e que faz parte do seu dia a dia, sendo relacionados com as diversas questões culturais presentes em seu entorno. De acordo com Vigotsky (1998), a ludicidade pode ser utilizada como forma de sondar, introduzir ou reforçar os conteúdos, fundamentados nos interesses que podem levar o aluno a sentir satisfação em descobrir um caminho interessante no aprendizado. Assim, o lúdico é uma ponte para auxiliar na melhoria dos resultados que os professores querem alcançar.

Por meio de uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo sujeito do processo pedagógico. Por meio da brincadeira o aluno desperta o desejo do saber, a vontade de participar e a alegria da conquista. Quando a criança percebe que existe uma sistematização na proposta de uma atividade dinâmica e lúdica, a brincadeira passa a ser interessante e a concentração do aluno fica maior, assimilando os conteúdos com mais facilidades e naturalidade. E, muitas vezes, acontece que, a criança ao brincar não tem noção que, ao mesmo tempo em que ela está brincando ou jogando, ela está aprendendo também. O lúdico pode contribuir ainda mais com aqueles alunos que não querem fazer nada, e ao utilizar uma ferramenta como o jogo, acaba atraindo atenção desses alunos. E o mais interessante é que, através do jogo, o pedagogo pode explorar a personalidade dos alunos e acabar adaptando o ensino e orientação para eles. É necessário que o professor possa interagir com os alunos, direcionando-os para a aprendizagem, negociando com eles as regras e a familiarização do jogo. O professor precisa ter total convicção do objetivo ao qual pretende alcançar e organizar as brincadeiras ou os jogos de acordo com o conteúdo que será trabalhado, seguindo assim o planejamento elaborado.

Neste caso, daremos ênfase maior para a utilização do lúdico como recurso auxiliador no processo da alfabetização. Compreendemos que alfabetizar é delicado e não é fácil, pois exige um ambiente incentivador, postura, dedicação, paciência e diversas estratégias didáticas por parte do professor, assim como também exige dedicação, paciência, atenção e concentração dos alunos, pois o mesmo está prestes a aprender as formas e os sons das letras. É fundamental que diante deste processo delicado e árduo, o professor saiba respeitar o tempo de cada aluno, porque nem todos terão o mesmo desenvolvimento, alguns demonstram sucesso na aprendizagem rapidamente, alguns ficarão no meio termo, enquanto outros, serão tardios. Para todos os alunos (não importa em qual quadro eles se encaixam nesta situação), tudo envolve uma questão de fatores que podem influenciá-los no desenvolvimento da aprendizagem. Ao decorrer desta formação alfabetizadora, por meio da sondagem, o professor obtém a percepção da facilidade e da dificuldade de cada aluno.

Diante de tudo quanto foi discutido até esse momento, podemos dizer que aplicar e utilizar o lúdico no processo da alfabetização, pode favorecer muito ambas partes (professor e aluno), gerando resultados positivos e satisfatórios, até mesmo com os alunos que possuem mais dificuldade mas, para isso, é necessário que o professor pesquise, compreenda os diversos jogos e brincadeiras, identificando como eles podem ser úteis ao serem trabalhados em sala de aula, conhecendo o objetivo de cada um e assim por diante. Existem inúmeras atividades lúdicas que podem ser utilizadas na fase da alfabetização, destacaremos algumas delas, como por exemplo: Jogo do Baralho Fonológico; Jogo do Baralho Formar-Palavras; Jogo da Batalha de Palavras; Bingo dos Sons Iniciais; Caça-Letras; Caça-Rimas; Dado Sonoro; Jogo das duas Palavras; Jogo de Letras Atrapalhadas; Mais Uma; Palavra dento de Palavra; e diversos jogos. É recomendado que o professor também usufrua do alfabeto móvel com os alunos. A seguir, descreveremos um pouco sobre dois desses jogos, estando de acordo com o arquivo Jogos Pedagógicos – MEC, segunda versão.

Batalha de Palavras – tem como objetivos didáticos compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras menores; identificar a sílaba como unidade fonológica; segmentar palavras em sílabas e comparar palavras quanto ao número de sílabas. Este jogo é composto por trinta fichas com figuras cujos nomes variam quanto ao número de sílabas, o jogo pode ter apenas dois jogadores ou duas duplas, a finalidade é que o jogador que tiver mais fichas no final do jogo, vence. A regra consiste em que as fichas devem ser distribuída igualmente entre os dois jogadores, estes as organizam de forma que fiquem com as faces viradas para baixo, uma em cima da outra, formando um monte; o primeiro jogador desvira a primeira ficha de seu montinho ao mesmo tempo em que seu adversário também desvira uma ficha do montinho dele; o jogador que desvirar a ficha cuja palavra contiver maior quantidade de sílabas ganha a sua ficha e a ficha desvirada por seu adversário; se duas palavras coincidirem quanto ao número de sílabas, cada jogador deve desvirar mais uma ficha do seu montinho até que haja uma diferença quanto ao número de sílabas, nesse caso, o jogador que desvirar a ficha cuja palavra tiver maior número de sílabas leva todas as fichas desviradas na jogada; o vencedor será quem, ao final do jogo, conseguir ficar com o maior número de fichas.

Bingo dos Sons Iniciais –tem como objetivos didáticos, compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras que podemos pronunciar separadamente; comparar palavras quanto as semelhanças sonoras (nas sílabas iniciais); perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais; identificar a sílaba como unidade fonológica; desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração dos sons das sílabas iniciais das palavras (alteração). São componentes do jogo, quinze cartelas com seis figuras (cada cartela) e as palavras escritas correspondentes às figuras, trinta fichas com palavras escritas e um saco para guardar as fichas de palavras, e o jogo tem o mínimo de 2 e 15 jogadores ou dupla. As regras deste jogo consistem que cada jogador ou dupla de jogadores recebe uma cartela, a professora sorteia uma ficha do saco e lê a palavra em voz alta, os jogadores que tiverem em sua cartela uma figura cujo nome começa com a sílaba da palavra chamada, deverão marca-las. E por fim, o jogo termina quando um jogador ou uma dupla conseguir marca todas as palavras de sua cartela.

Bom, como podemos perceber, os jogos possuem propósitos e variados objetivos a serem alcançados, aplicá-los em sala vai além da diversão, é interessante que o professor procure conhecer a fundo cada jogo, cada brincadeira e, que esteja disposto a ampliar sua didática, experimentando métodos novos em prol de um ensino e de uma aprendizagem de qualidade e de grande significado. Esse estudo, nos faz enxergar sobre a importância de o lúdico estar inserido no processo de alfabetização. O lúdico é de suma importância para o processo de desenvolvimento cognitivo do educando, facilitando a interação no seu meio de convivência com os outros e atendendo os diferentes aspectos do desenvolvimento humano como: físico, mental, social, emocional e espiritual. É considerado um processo educacional. Nesse sentido se faz necessário que educador se sensibilize para despertar a conscientização do lúdico favorecendo o bem-estar e o crescimento das potencialidades de seus alunos, pois está diretamente ligada ao corpo, à mente e à emoção. A aprendizagem requer estímulo, ambiente propício, orientação, mas requer também disposição para aprender, incentivo, compreensão, autocrítica e motivos. O brincar ajuda o educando a organizar suas ações e realinhar o real. Cabe às escolas não apenas tolerar, mais do que isso, considerar as brincadeiras como espaços essenciais de aprendizado. É preciso que as escolas compreendam a importância do lúdico na formação, não apenas da criança, mas também do educador. (Jogos Pedagógicos – MEC 2° versão).

UMA EXPERIÊNCIA REAL COM JOGOS NA ALFABETIZAÇÃO

Diante desse estudo amplo sobre o processo de alfabetização por meio da ludicidade, foi realizado uma pesquisa de campo que se resume a uma experiência real com jogos com uma turma do primeiro ano do ensino fundamental do Colégio Nova Era. Essa atividade foi realizada em abril de 2019 e teve a duração de uma aula (50min). A turma era composta por 11 alunos em processo de alfabetização e que ainda não compreendiam alguns princípios do sistema de escrita alfabética. O jogo selecionado foi Bingo de letra inicial. De acordo com o arquivo Jogos Pedagógicos – MEC, segunda versão, este jogo tem como objetivos didáticos: conhecer os nomes das letras do alfabeto; compreender que as sílabas são formadas por unidades menores; compreender que via de regra, cada fonema corresponde uma letra ou um conjunto de letras (dígrafos); identificar o fonema inicial das palavras; estabelecer correspondência grafo fônica (letra inicial e fonema inicial); comparar palavras que possuem unidades sonoras semelhantes e perceber que palavras que possuem uma mesma sequência de sons tendem a ser escritas com a mesma sequência de letras. Este jogo é composto por nove cartelas com figuras e palavras faltando às letras iniciais, contem fichas com as letras que completam todas as palavras de todas as cartelas e um saco escuro para colocar as fichas das letras, o jogo tem limite de 4 e 9 jogadores ou dupla. A finalidade é que o jogador que completar primeiro a cartela com as letras que formam as palavras representadas pelas figuras, é o vencedor. A regra consiste em que cada jogador ou dupla recebe uma cartela, um dos jogadores (ou outra pessoa) retira uma letra do saco e diz o nome da letra; os jogadores verificam se estão precisando da letra para completar algumas palavras e, caso alguns deles precise, grita o nome da letra; o jogador recebe o nome da ficha com a letra sorteada e coloca na célula correspondente a palavra; nova letra é sorteada e o jogo prossegue até que uns dos jogadores completem sua cartela.

O repertório de palavras do jogo pode ser: gato, pato e rato; cola, bola e mola; tela, vela e sela; cão, mão e pão; meia, veia e teia; panela, janela e canela; faca, jaca e maca; rolha, folha e bolha; e por fim, carro, jarro e barro. No dia em que aplicamos esta experiência, fizemos uma sondagem sobre as hipóteses dos alunos. Como o jogo tem um limite de jogadores até mesmo pela quantidade de cartelas oferecidas, dos onze estudantes, foram selecionados nove para completar a cartela que lhe foi entregue individualmente, um aluno ficou responsável pelo sorteio das letras e, ao outro, foi atribuído outra função, a qual explicaremos mais adiante.

Ao conversar com a turma, percebemos o entusiasmo de cada criança quando souberam que, por um instante, iriam “brincar”, mas que na verdade estariam apren-

dendo brincando. Inicialmente com delicadeza fomos lendo em voz alta as regras do jogo e discutindo com os alunos como ele funciona, na medida em que fomos lendo, e ao decorrer do jogo, alguns alunos se apresentaram com dúvidas referente às regras e sutilmente lemos novamente o texto que as explicitava, mostrando aos alunos que é necessário compreendermos e aceitarmos as regras. Durante o jogo foi necessário à nossa mediação para que os estudantes conseguissem estabelecer as correspondências grafo fônicas, essa mediação foi essencial principalmente com aqueles alunos que não dominavam os princípios do sistema de escrita alfabética. Esse auxílio foi proporcionado por meio de dicas e de referências explícitas a outras palavras que se iniciavam com o mesmo som, utilizamos como exemplo os nomes dos alunos.

Quando um dos alunos se manifestava, pois haviam terminado e que no caso seria o vencedor, teve sua cartela conferida por um outro aluno que foi escalado para esta função, pois ele já se encontrava em um nível de escrita mais avançado. Houve dois momentos em que os alunos se precipitaram dizendo que haviam terminado, mas ao terem suas tabelas conferidas encontrou-se algo incorreto que precisava ser ajustado. A partir disso, fomos alertando os alunos sobre a importância deles mesmos analisarem suas cartelas antes de dizerem que terminaram, desta forma, com um olhar mais atento conseguiram observar e identificar se havia algo errado, para então arrumar o que deve ser arrumado e dizer que terminaram para que o outro aluno pudesse conferir.

Enfim, ao aplicarmos este jogo como atividade lúdica no processo de alfabetização, adquirimos a percepção de que além de proporcionar o prazer, houve também um aumento gradativo no interesse dos alunos, o que consequentemente contribuiu de maneira eficaz para a assimilação do conteúdo. Apesar da maioria dos alunos não dominarem os princípios do sistema de escrita alfabética e os mesmos terem apresentado uma dificuldade maior, temos em vista que trabalhar este jogo favoreceu muito para uma aprendizagem significativa promovendo a compreensão dos respectivos princípios do SEA, através do estímulo que o jogo em si proporcionou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desta experiência realizada com a turma do primeiro ano, podemos afirmar que por meio das diversas brincadeiras e jogos que se englobam no pedagógico, faz com que a aula se torne mais atrativa, mais divertida e prazerosa e aprender desta maneira é muito melhor, os resultados são gerados com mais facilidade além de mais rápidos, então, é extremamente importante levar o lúdico em consideração quando o professor estiver desenvolvendo seu planejamento, principalmente quando o conteúdo a ser trabalhado a respeito da alfabetização. Pois o lúdico não se resume somente ao ato de brincar, ele não se limita só a isso, isto é, a ludicidade também está envolvida ao ato de ler e apropriar-se da literatura como forma natural de descobrimento e compreensão do mundo.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. História Social educação. Rio de Janeiro. LTC, 1981.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da Educação e da Pedagogia. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: BNCC. Educação e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. BRASIL.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CN/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação Mediadora: Uma Relação Dialógica na Construção do Conhecimento. Porto Alegre: Mediação, 1991.

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

OLIVEIRA, Glória Aparecida Pereira. A concepção de egressos de um curso de Pedagogia acerca da contribuição do trabalho de conclusão de curso. 2003. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 1994.

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.

A ARTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CRISTIANE DA SILVA LOPES

RESUMO

Se faz necessário que as crianças tenham compreensão da arte como um produto do ser humano para que possam refletir sobre sua própria realidade. Portanto, as escolas devem proporcionar aos alunos oportunidades de aprendizagem significativas que lhes permitam ser expostos a obras de arte e conhecimento de obras de diferentes origens, culturas e expressões, e que os professores desenvolvam métodos e práticas que permita ao aluno compreender o mundo em que vive, que se torne uma ferramenta de reflexão sobre a realidade para compreender e reconhecer o ambiente onde está situado, em diferentes contextos socioculturais.

Contudo, a expressão artística proporciona a ação entre o cognitivo e o afetivo e quando as crianças pequenas têm o contato com arte, elas apresentam uma espontaneidade maior, possuem facilidade em se expressarem, pois, a brincadeira está presente o tempo todo e assim, através do contato com a variedade de possibilidades que as rodeiam, elas se comunicam facilmente através das linguagens artísticas. Sendo assim, o presente artigo busca trazer uma reflexão sobre as contribuições que a arte traz e faz no desenvolvimento e aprendizado das crianças, sabendo-se que uma vez que o sujeito aprende com a interação com o outro e com meio.

Palavras Chave: Educação Infantil; Arte; Desenvolvimento.

ABSTRACT

It is necessary that children have an understanding of art as a product of human beings so that they can reflect on their own reality. Therefore, schools must provide students with meaningful learning opportunities that allow them to be exposed to works of art and knowledge of works from different origins, cultures and expressions, and that teachers develop methods and practices that allow students to understand the world in which they live. lives, which becomes a tool for reflection on reality to understand and recognize the environment where it is located, in different socio-cultural contexts.

However, artistic expression provides the action between the cognitive and the affective and when young children have contact with art, they present a greater spontaneity, they find it easy to express themselves, because the game is present all the time and thus, through the contact with the variety of possibilities that surround them, they communicate easily through artistic languages. Therefore, this article seeks to bring a reflection on the contributions that art brings and makes in the development and learning of children, knowing that once the subject learns with the interaction with the other and with the environment.

Keywords: Childhood Education; Art; Development.

1 INTRODUÇÃO

Mediante as pesquisas bibliográficas, pode-se constatar que há um longo caminho a ser percorrido para que o ensino da arte seja verdadeiramente significativo, satisfatório e que promova a construção do conhecimento artístico. Há necessidade de rever as práticas e seus métodos de ensino, pois é importante desenvolver os processos e os meios usados para criar desenhos e explorar elementos do conhecimento e da arte das crianças.

O ensino de arte deve facilitar as condições para se tornar ferramentas de reflexão sobre a realidade, onde o conhecimento crítico é construir por meio de fazer as coisas. No período da sua infância, as crianças podem e devem ser expostas à construção do conhecimento artístico, cabendo ao professor mediar e valorizar seus processos e experiências. Com tanto que se torne imprescindível explorar, pensar a obra de arte e refletir sobre essa produção, representação e objeto de arte.

2 BASE NOS DOCUMENTOS

Ao examinarmos a legislação educacional brasileira, veremos que de uma forma ou de outra a arte sempre esteve presente nas escolas. No entanto, autores como Silva e Araújo (2007) consideram que o ensino de arte passou por diversas fases, destacando três grandes tendências: a pré-modernista, a modernista e a pós modernista.

A pré-modernista tinha como objetivo, inicialmente através dos jesuítas, catequizar os povos e um dos seus instrumentos era o ensino de técnicas artísticas. Nesse ensino predominava a produção de figuras, do desenho do modelo vivo, do retrato, da cópia de estamparias, obedecendo a um conjunto de regras rígidas (SILVA e ARAÚJO, 2007).

A partir de 1914 o desenho infantil passou a ser visto como livre expressão da

criança, merecido de investigação e interpretação. Mesmo com essa nova perspectiva sobre o desenho infantil os valores estéticos só passaram a ser valorizados por meio das correntes artísticas expressionistas, futuristas e dadaístas na cultura brasileira.

A valorização da expressão e da espontaneidade da criança foram um dos novos métodos, que através dos modernistas Mário de Andrade e Anita Malfatti introduziram a ideia de livre expressão do ensino de arte (SILVA e ARAÚJO, 2007).

Na pós-modernista foi defendido um princípio que está relacionado a aprendizagem dos conhecimentos artísticos. Na década de 1970 surgiram alguns pensadores que recomendavam resgatar alguns conteúdos para aulas de artes, com isso Ana Mae e suas colaboradoras, na década de 1980, sistematizaram a partir das atividades educativas desenvolvidas no Museu de Arte Contemporânea, da USP, a abordagem pós-colonialista no ensino de arte, que foi chamada de proposta triangular de ensino de arte, que diz:

A Proposta Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar aos componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutinação de três outras abordagens epistemológicas: as Escuelas al Aire Libre mexicanas, o Critical Studies inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao

DBAE (Discipline Based Art Education) americano (BARBOSA, 1998, p. 35).

Dentro dessa concepção, a arte como conhecimento busca a valorização tanto do produto artístico como o processo desenvolvido no ensino de arte, ao contrário da técnica que valoriza o produto artístico em detrimento do processo, e do ensino de arte como expressão que valoriza o processo e não dá valor ao produto estético (SILVA e ARAÚJO, 2007)

Como a pesquisa se baseia nos documentos, vamos verificar sua importância e contribuições para a arte na educação infantil; a Leis de Diretrizes e Bases (LDB) que regulariza todo o sistema educacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Arte (PCN-Arte) e o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI).

LDB

Em 2 de maio de 2016 teve alteração no artigo 26 da Lei n° 9.394 por meio da Lei 13.278 presume que as artes visuais, a dança, a música e o teatro são linguagens que passarão a fazer parte do currículo na educação básica de forma não exclusiva. Essa modificação foi um grande passo para a educação, pois o ensino de artes não deve ser visto com uma aula sem importância e que pode ser realizada apenas em um curto tempo de aula, onde o professor tem que dar conta de várias habilidades ao mesmo tempo.

Com essa alteração espera-se que haja a formação adequada para os professores que irão atuar nessas modalidades e que seja evitada a polivalência, onde apenas um professor tenha que dar conta das quatro linguagens. O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos. (BRASIL, 2016, Art. 2º)

PCN ARTES

O PCN deixa claro que a arte tem tanta importância como as outras disciplinas, ela está associada com as demais áreas e tem suas especificidades. Por meio da arte o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, isso ocorre quando realiza formas, aprecia sua obra ou a dos seus colegas.

Essa área também contribui para que o aluno possa se relacionar com outras disciplinas do currículo, “Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático.” (PCN- Arte, 1997, pag.19).

Os fenômenos da natureza, o ciclo das estações, os astros no céu entre outras foram organizados e classificados pelo ser humano, para que se pudesse ter uma compreensão do seu lugar no universo, seguindo essa linha de raciocínio, a arte e a ciência são respostas dessas necessidades mediantes a construção de objetos de conhecimento, de acordo com o PCN: “Tanto a ciência quanto a arte, respondem a essa necessidade mediante a construção de objetos de conhecimento que, juntamente com as relações sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos e éticos, formam o conjunto de manifestações simbólicas de uma determinada cultura. Ciência e arte são, assim, produtos que expressam as representações imaginárias das distintas culturas, que se renovam através dos tempos, construindo o percurso da história humana” (PCN- Arte, 1997, pag.26).

O PCN em arte tem como objetivo e finalidade deixar claro algumas seleções e ordenações de conteúdos, que auxiliam na

formação de temas em artes visuais, dança, teatro e música, que possam auxiliar na produção artística e estética dos alunos e iniciantes na temática. Segue abaixo alguns critérios para seleção dos conteúdos gerais para artes visuais, dança, teatro e música:

- conteúdos compatíveis com as possibilidades de aprendizagem do aluno;
- valorização do ensino de conteúdos básicos de arte necessários à formação do cidadão, considerando, ao longo dos ciclos de escolaridade, manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas, incluindo a contemporaneidade;
- especificidades do conhecimento e da ação artística. 12 E os conteúdos gerais são:
- a arte como expressão e comunicação dos indivíduos;
- elementos básicos das formas artísticas, modos de articulação formal, técnicas, materiais e procedimentos na criação em arte;
- produtores em arte: vidas, épocas e produtos em conexões;
- diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções, reproduções e suas histórias;
- a arte na sociedade, considerando os produtores em arte, as produções e suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos. Mas as vezes nos deparamos com algumas dificuldades entre a teoria e prática de artes em escolas, por falta de acesso de professores a materiais, cursos, etc.

Devido à falta de formação na área e de materiais adequados, temos em algumas escolas professores que ainda utilizam desenhos prontos impressos para que as crianças possam apenas colorir, com isso não expressam realmente sua arte, seus pensamentos, a sua realidade.

De acordo com o PCN:

Em muitas escolas ainda se utiliza, por exemplo, o desenho mimeografado com formas estereotipadas para as crianças colorirem, ou se apresentam

"musiquinhas" indicando ações para a rotina escolar (hora do lanche, hora da saída). Em outras, trabalha-se apenas com a auto-expressão; ou, ainda os professores estão ávidos por ensinar história da arte e levar os alunos a museus, teatros e apresentações musicais ou de dança. Há outras tantas possibilidades em que o professor polivalente inventa maneiras originais de trabalhar, munido apenas de sua própria iniciativa e pesquisa autodidata (PCN, 1997, p. 26).

Devido à falta de recursos, muitas dessas práticas não são realizadas, algumas escolas não tem um suporte necessário e nem materiais didáticos.

RCNEI

O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil é um documento direcionado para as escolas de educação infantil, como as creches e pré-escolas.

Segundo o documento, quando se é trabalhado a artes visuais na educação infantil deve-se tomar cuidados no que diz respeito a especificidade e estrutura de conhecimentos próprios que cada faixa etária possui. Isso significa que: "o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição da criança devem ser trabalhados de forma integrada, visando a favorecer o desenvolvimento das capacidades criativas das crianças" (RCNEI, 1998, p.91).

Sendo assim, pode-se dizer que é no fazer artístico da criança que se destaca seu desenvolvimento no desenho e na construção de outras linguagens, como linguagens visuais que são a pintura, a modelagem e a colagem. Para a criança, o seu desenho serve para exprimir o que ela sabe sobre o mundo e ao que acontece ao seu redor, e isso está relacionado a alguns aspectos como:

A análise da experiência junto a objetos naturais (ação física e interiorizada); o trabalho realizado sobre seus próprios desenhos e os desenhos de outras crianças e adultos; a observação de diferentes objetos simbólicos do universo circundante; as imagens que cria (RCNEI, 1998, p.93).

Nas vivências em artes plásticas pode-se utilizar diversos tipos de materiais, onde podem propiciar às crianças várias possibilidades de reutilização, transformação e construção de novos elementos, texturas, formas. Por meio de uma exploração sensorial com o uso dos diversos materiais e através de diversas brincadeiras.

Quando propiciamos que as crianças tenham contato com as obras de arte, de uma alguma forma elas conseguem transparecer as representações bidimensionais e a construção de objetos tridimensionais. A seguir veremos os objetivos para cada faixa etária de acordo com o referencial:

Objetivos

Crianças de 0 a 3 anos - garantir que as crianças sejam capazes de:

- ampliar o conhecimento de mundo que possuem, manipulando diferentes objetos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio e entrando em contato com

formas diversas de expressão artística;

• utilizar diversos materiais gráficos e plásticos sobre diferentes superfícies para ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação.

• Crianças de 4 a 6 anos - os objetivos da faixa etária de 0 a 3 anos devem ser aprofundados e ampliados, e garantindo que as crianças sejam capazes de:

• interessar-se pelas próprias produções, pelas de outras crianças e pelas diversas obras artísticas (regionais, nacionais ou internacionais) com as quais entrem em contato, ampliando seu conhecimento do mundo e da cultura;

• produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação.

De acordo com o referencial curricular nacional para educação infantil:

A presença das Artes Visuais na educação infantil, ao longo da história, tem demonstrado um descompasso entre os caminhos apontados pela produção teórica e a prática pedagógica existente. Em muitas propostas as práticas de Artes Visuais são entendidas apenas como meros passatempos em que atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha são destituídas de significados (RCNEI, 1998, p. 87).

Ainda nos deparamos com essas propostas pedagógicas, que muitas vezes são entendidas assim por falta de conhecimento por parte do educador, pois para ele a criança está meramente pintando e desenhando, como se fosse um passatempo.

Quando um professor passa a agir assim, está desvalorizando a criatividade e o fazer artístico da criança. Já que temos o entendimento que as crianças ao longo da sua trajetória educacional adquirem várias experiências, elas exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas vivências e com isso criam significados sobre como se faz, o que é, para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da arte.

Sendo assim, a arte deve ser compreendida como uma linguagem que tem estrutura e características próprias, e onde a aprendizagem e o desenvolvimento ocorre dentro dos seguintes aspectos, como mostra o RCNEI (1998, p.89):

• fazer artístico — centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal;

• apreciação — percepção do sentido que o objeto propõe, articulando-o tanto aos elementos da linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e da fruição, a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores;

• reflexão — considerado tanto no fazer artístico como na apreciação, é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas.

Essa organização do trabalho nos três eixos – fazer artístico, apreciação e reflexão – partiu da proposta de Ana Mae Barbosa, citada acima, e sua abordagem triangular. Essa abordagem orienta a organização dos conteúdos proposta pelo RCNEI como iremos observar e estudar a seguir:

O fazer artístico Crianças de 0 a 3 anos

• Exploração e manipulação de materiais, como lápis e pincéis de diferentes texturas e espessuras, brochas, carvão, carimbo etc.; de meios, como tintas, água, areia, terra, argila etc.; e de variados suportes gráficos, como jornal, papel, papelão, parede, chão, caixas, madeiras etc.

• Exploração e reconhecimento de diferentes movimentos gestuais, visando a produção de marcas gráficas.

• Cuidado com o próprio corpo e dos colegas no contato com os suportes e materiais de artes.

• Cuidado com os materiais e com os trabalhos e objetos produzidos individualmente ou em grupo.

Crianças de 4 a 6 anos

• Criação de desenhos, pinturas, colagens, modelagens a partir de seu próprio repertório e da utilização dos elementos da linguagem das Artes Visuais: ponto, linha, forma, cor, volume, espaço, textura etc.

• Exploração e utilização de alguns procedimentos necessários para desenhar, pintar, modelar etc.

• Exploração e aprofundamento das possibilidades oferecidas pelos diversos materiais, instrumentos e suportes necessários para o fazer artístico.

• Exploração dos espaços bidimensionais e tridimensionais na realização de seus projetos artísticos.

• Organização e cuidado com os materiais no espaço físico da sala.

• Respeito e cuidado com os objetos produzidos individualmente e em grupo.

• Valorização de suas próprias produções, das de outras crianças e da produção de arte em geral.

Apreciação em Artes Visuais Crianças de 0 a 3 anos

• Observação e identificação de imagens diversas.

Crianças de 4 a 6 anos

• Conhecimento da diversidade de produções artísticas, como desenhos, pinturas, esculturas, construções, fotografias, colagens, ilustrações, cinema etc.

• Apreciação das suas produções e das dos outros, por meio da observação e leitura de alguns dos elementos da linguagem plástica.

• Observação dos elementos constituintes da linguagem visual: ponto, linha, forma, cor, volume, contrastes, luz, texturas.

• Leitura de obras de arte a partir da observação, narração, descrição e interpretação de imagens e objetos.

• Apreciação das Artes Visuais e estabelecimento de correlação com as experiências pessoais.

2.1 A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança, desde seu nascimento, acaba se deparando com um repertório de símbolos e significados construídos pelas gerações que a precederam e, participando das práticas culturais do seu grupo, reconstrói os significados do mundo físico, psicológico, social, estético e cultural. Esse mundo simbólico será trilhado e ressignificado a partir do convívio e acesso a forma de pensar e fazer aos códigos, entre eles e os códigos da arte.

[...] é na cotidianidade que os conceitos sociais e culturais são construídos pela criança, por exemplo, os de gostar, desgostar, de beleza, feiúra, entre outros. Esta elaboração se faz de maneira ativa, a criança interagindo vivamente com pessoas e sua ambiência (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 42).

Ao se pensar na organização de sentidos para esse mundo simbólico, à disposição das crianças, acaba sendo um ato criador ao mesmo tempo individual e coletivo. Ao ressignificar os sentidos das vivências para si, a criança destaca as experiências externas às suas perspectivas de percepção e sua leitura de mundo.

Nesse contexto, não apenas assemelha o que percebe, mas cria outros sentidos, usa a imaginação para completar os vazios que faz da sua leitura de mundo, exprimindo significados próprios para o que observa e percebe ao seu redor. Se envolve com manifestações artísticas, estéticas e comunicativas do ambiente e, nessa interação, entra em contato com o contexto social e cultural que permeia a estruturação do senso estético.

Queiramos ou não, é evidente que a criança já vivencia a Arte produzida pelos adultos, presente em seu cotidiano. É óbvio que essa Arte exerce vivas influências estéticas na criança. É óbvio, também, que a criança com ela interage de diversas maneiras (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 43).

É natural as crianças entrarem em contato com o mundo sensível, agindo sobre ele com afeto, cognição, motricidade; e construindo para si um repertório perceptivo de formas, cores, texturas, sabores, gestos e sons, atribuindo a este mundo, sentidos e organizações diferentes. O professor tem que ter sensibilidade para conseguir considerar essas significações já construídas e colocar o desafio de construir outras.

A expressividade infantil provoca e colabora na construção de formas de linguagem e comunicação exercidas no processo de socialização. Quando a criança é estimulada a se expressar aprende e vivência formas de ser e de estar no mundo e da sua realidade.

O progresso dessa expressão infantil acontece junto com seu desenvolvimento afetivo, perceptivo e intelectual e resulta na prática do conhecimento de mundo, no momento que passa a construir noções a partir das suas experiências sensoriais e/ou corporais.

Por meio do contato com outras crianças, elas conseguem ampliar e aprimorar suas vivências e experiências sobre o mundo simbólico. Através do trabalho com o aprimoramento das potencialidades perceptivas, o professor pode enriquecer as experiências das crianças de conhecimento artístico e estético e isto pode ocorrer quando elas são orientadas para observar, ver, tocar, e perceber as coisas, a natureza e os objetos à sua volta.

Quando os alunos são oportunizados ao contato com as diferentes formas de artes são propiciados a exploração, o conhecimento, a brincadeira, assim, desenvolvendo uma visão transformadora estabelecendo um vínculo com a realidade, favorecendo a analise para a compreensão do aluno e do mundo e a sua ligação entre a fantasia e a realidade.

Ao realizar atividades direcionadas a arte a criança desenvolve sentimentos, autoestima, capacidade de representar o simbólico, analisando, avaliando e fazendo interpretações, desenvolvendo habilidades

específicas da área artística.

Quando a criança está na educação infantil ela se encontra na fase do concreto, onde explora bastante os sentidos, fazendo com que suas experiências e vivências sejam enriquecidas. É nesse período que suas habilidades devem ser estimuladas, facilitando o processo de ensino-aprendizagem, pois são desenvolvidas a percepção e a imaginação, onde facilita a compreensão e percepção das diferentes áreas do conhecimento.

Sendo assim, o aproveitamento do ensino das artes na educação infantil está ligado aos interesses de quem aprende, pois eles que serão autores de suas próprias histórias, transformando e fazendo com que a arte faça parte de suas vidas, dando um sentido e outro direcionamento para algo visto como incompreensível, tornando essa prática como um instrumento pedagógico que vai colaborar na construção do sujeito.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte tem um papel fundamental e importante como tema gerador a ser trabalhado diariamente nas escolas de educação infantil, mas cabe ao professor planejar e incluir esse conceito, e não se esquecendo de respeitar a diversidade, o tempo e a particularidade com que cada criança se envolve e se expressa com a arte no processo de construção do conhecimento, priorizando a liberdade de manifestação das crianças.

Quando a criança pequena for estimulada por meio da arte, realizando e vivenciando experiências que desenvolva o seu processo de aprendizagem onde tenha a oportunidade de trabalhar seus sentimentos e auto estima, ela consegue se expressar de forma mais clara e interagir com outras crianças e com o mundo ao seu redor.

O professor deve corroborar que a arte pode ir além de uma atividade prática e precisa ser compreendida como um processo que envolve sentimentos e emoções, que deve ser trabalhada de uma forma lúdica para fácil e melhor compreensão para essa faixa etária, para que assim, seja capaz de produzir aprendizagem significativas e não apenas a reprodução de algo já pronto.

REFERÊNCIAS

FERRAZ, Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resende; Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993.

BARBIERI, Stela. Interações: Onde está a Arte na Infância. São Paulo: Blucher, 2012.

MÖDINGER, Carlos Roberto (et al.). Artes visuais, dança, música e teatro: práticas pedagógicas e colaborações docentes. Erechim: Edelbra, 2012.

AZEVEDO, F. A. G. de. Arte: linguagem que articula conhecimentos na construção de competências. 5f. Recife, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, n. 9.394 de 20 dez.

1996.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.vol.3 Brasília:

MEC/SEF, 1998. 269p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. 103p.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO INCLUSIVAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS COGNITIVAS

CRISTIANE RODRIGUES DO NASCIMENTO SOUSA

RESUMO

O presente artigo procura abordar o conceito e as práticas pedagógicas da educação inclusiva que visa garantir igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente de suas diferenças individuais. O artigo começa por definir a educação inclusiva como um princípio que valoriza a diversidade e reconhece que cada aluno é único. Também são discutidos os benefícios da educação inclusiva, destacando como ela promove a aprendizagem colaborativa, a empatia e a compreensão mútua entre os alunos. O artigo mostra o quanto que a inclusão de alunos com deficiências ou necessidades especiais não apenas beneficia esses alunos, mas também melhora o desempenho acadêmico de toda a classe. O artigo também aborda desafios comuns associados à implementação da educação inclusiva, incluindo a necessidade de adaptações curriculares, a falta de recursos adequados e a resistência à mudança por parte de alguns educadores. No entanto, argumenta que esses desafios podem ser superados com o compromisso adequado e o apoio das instituições educacionais. Além disso, o artigo enfatiza a importância do papel do professor na promoção da educação inclusiva, destacando a necessidade de desenvolvimento profissional contínuo e treinamento para ajudar os educadores a atenderem às diversas necessidades dos alunos.

Palavras chave: Inclusão; Ambiente inclusivo; Equidade; Respeito.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um tema de grande relevância e complexidade na educação contemporânea. Este artigo tem como objetivo explorar os princípios, desafios e benefícios da inclusão nas instituições educacionais. A inclusão escolar se refere à prática de garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham igualdade de acesso às oportunidades educacionais e participam ativamente das atividades escolares e recebam apoio para atingir seu potencial máximo.

Este artigo tem como justificativa a grande importância que o tema traz aos profissionais de educação uma vez que as informações apresentadas serão relevantes e úteis para esses profissionais em suas práticas e tomadas de decisão, promovendo assim a inclusão social para além das salas de aula.

Nas últimas décadas, tem havido um movimento global em direção à inclusão, impulsionado por princípios de igualdade, justiça e direitos humanos. No entanto, a implementação eficaz da inclusão escolar apresenta desafios significativos, desde a adaptação do currículo até a garantia de apoio adequado para alunos com necessidades especiais. A inclusão não se trata apenas de colocar alunos com deficiências em salas de aula regulares, mas de criar um ambiente que celebre a diversidade, respeite as diferenças individuais e promova a aprendizagem colaborativa.

Este artigo examinará os benefícios da inclusão escolar para todos os alunos, os desafios que as escolas enfrentam ao buscar a inclusão e as estratégias eficazes para criar ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos. Além disso, serão discutidos estudos de caso e exemplos que ilustram a implementação bem-sucedida da inclusão em diversos contextos educacionais.

A inclusão escolar é um tema que não apenas molda o presente da educação, mas também tem um impacto duradouro no futuro das sociedades. Ao explorar esse tema, esperamos contribuir para uma compreensão mais profunda e informada da inclusão escolar e de seu potencial para transformar vidas e comunidades através da educação.

DESENVOLVIMENTO

A inclusão na educação é mais do que uma política; é uma responsabilidade com a igualdade, a diversidade e uma chance para todos serem atendidos de forma equitária. Quando falamos sobre o atendimento inclusivo na escola, entendemos a importância desse atendimento em especial alunos com deficiências cognitivas, cujas necessidades individuais requerem abordagens de ensino inclusivas e adaptadas.

A princípio é de suma importância entender que deficiências cognitivas não definem o potencial de um aluno. A educação compreende que cada indivíduo, apesar de suas capacidades cognitivas, tem o direito de receber uma educação de qualidade que atenda às suas necessidades. No entanto, isso requer um esforço consciente e a implementação de estratégias de ensino inclusivas.

As deficiências cognitivas são condições que afetam a capacidade de uma pessoa para pensar, aprender, lembrar, raciocinar e processar informações. Essas condições podem variar em gravidade e origem, e podem afetar diferentes aspectos do fun-

cionamento cognitivo de uma pessoa. Essas deficiências frequentemente são associadas a limitações no funcionamento intelectual. Isso significa que as pessoas com essas deficiências podem ter dificuldades em compreender conceitos complexos, resolver problemas, aprender novas informações e realizar tarefas cognitivamente exigentes.

Almeida (2017, p.1) nos explica que:

Deficiência intelectual ou atraso cognitivo é um termo que se usa quando uma pessoa apresenta certas limitações no seu funcionamento intelectual, para aquisição da aprendizagem e no desempenho de tarefas como as de comunicação, cuidado pessoal e de relacionamento social.

Pessoas diagnosticadas com deficiências cognitivas podem enfrentar desafios significativos durante sua escolarização. Desafios que podem levar os estudantes a virem precisar de apoio adicional e estratégias de ensino adaptadas para adquirir conhecimento e desenvolver habilidades. Com relação ao diagnóstico, Lacava explica que:

O diagnóstico é feito por uma avaliação neurológica, além de relato da escola e avaliação com psicoterapeutas para melhor quantificação do grau de inteligência (através de escalas específicas). Vale ressaltar que a avaliação é baseada no comprometimento global e não em uma área específica.

É importante que a escola tenha uma abordagem mais inclusiva em que consiga valorizar a diversidade de habilidades e experiências dos alunos. Ela reconhece que o conhecimento não é estático, mas sim construído em conjunto, com os professores que atuam como facilitadores e orientadores do processo de aprendizagem tendo cada aluno como único e dentor de suas aprendizagens.

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) explica que:

[...] as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que devem se adequar [...] elas constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos. Entretanto, a educação especial que por muito tempo restringiu - se a um ensino paralelo, aos poucos vem redimensionando seu papel, atuando no atendimento direto desse alunado na rede escolar regular.

Uma escola inclusiva não apenas melhora a motivação dos alunos, mas também os prepara para serem cidadãos ativos e críticos na sociedade. Eles aprendem a questionar, a analisar informações, a tomar decisões informadas e a contribuir de maneira construtiva para o convívio social harmônico.

Pensar que todo aluno é único, se torna uma um caminho para que as suas necessidades sejam atendidas amplamente. Avaliar cada estudante é o ponto de partida para entender suas habilidades, limitações e interesses. Descobrir as necessidades de cada indivíduo permite que as instituições de ensine consiga criar um plano educacional personalizado que pode ser desenvolvido, adaptado às necessidades específicas de cada sujeito.

Vigotski (1997, p. 104) afirma que:

Para a educação da criança com deficiência intelectual é importante conhecer o modo como ela se desenvolve. Não importa a deficiência e a insuficiência em si mesmas (ou o defeito), mas a reação de sua personalidade em desenvolvimento no enfrentamento das dificuldades decorrentes da deficiência.

O desenvolvimento cognitivo, emocional e social de uma criança é altamente variável e não pode ser previsto com precisão. Isso significa que, independentemente de qualquer peculiaridade em seu desenvolvimento, uma criança tem o potencial de atingir níveis significativos de crescimento e aprendizado. A ênfase deve ser colocada na promoção de um ambiente de apoio e oportunidades de aprendizado que permitam que cada criança alcance seu máximo potencial.

A criação de condições adequadas para que um educando com Deficiência Intelectual possa aprender e interagir de maneira eficaz no ambiente escolar é essencial para promover seu desenvolvimento e inclusão. Entre essas condições, é preciso se criar uma prática pedagógica que favoreça uma comunicação que desempenhe um papel crucial no aprendizado do educando.

É necessário criar um processo de ensino-aprendizagem que seja organizado e estruturado de forma a privilegiar o desenvolvimento geral da criança ou jovem com deficiência intelectual assim é fundamental para promover a inclusão e o progresso educacional desses alunos. É imperativo reconhecer que cada criança tem o direito de receber uma educação de qualidade que atenda às suas necessidades individuais, independentemente de suas capacidades cognitivas.

A inclusão nos ambientes educacionais regulares é uma prática que enfatiza a importância de oferecer oportunidades de desenvolvimento abrangente. Isso significa que o currículo e as estratégias de ensino devem ser adaptados para atender às necessidades específicas desses alunos em todas as áreas do desenvolvimento, incluindo cognitiva, social, emocional e física.

Nascimento (2009 p. 289), nos explica que

o sistema educacional deve dispor dos meios necessários para responder às necessidades específicas dos alunos com deficiência, ou com necessidades educacionais especiais. Portanto, todos os que estão envolvidos com a aprendizagem desses educandos precisam refletir sobre o seu papel e, aperfeiçoar as condições oferecidas, para que esses alunos tenham um bom desempenho acadêmico com aprendizagens significativas e contextualizadas com suas necessidades e interesses.

As práticas educacionais que beneficiam crianças e jovens com deficiência intelectual devem ser baseadas em abordagens inclusivas que considerem a diversidade de habilidades e necessidades. Baseado nessas informações, Nascimento (2009 p. 289), ainda nos explica que:

O atendimento de estudantes com deficiência necessita de intervenções pedagógicas que usem metodologias e práticas de ensino adequadas às especificidades e peculiaridades de cada educando, além de possibilitar a promoção, a autonomia, a emancipação, a interação e a convivência entre os membros de um grupo bem como o desenvolvimento da emoção e afetividade. Esses procedimentos precisam estar de acordo com as necessidades de cada sujeito, respeitando o ritmo emocional e cognitivo de forma individualizada, quando possível

Criar condições adequadas para que educandos com deficiência intelectual possam aprender e interagir no ambiente escolar é um passo fundamental em direção à inclusão e ao desenvolvimento desses alunos. A prática pedagógica que favorece a comunicação é alicerce dessa jornada, reconhecendo que a comunicação é a chave para o desenvolvimento da aprendizagem e para a promoção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva, onde cada indivíduo tem a oportunidade de alcançar seu potencial máximo.

Elaborar um ambiente de apoio onde os alunos se sintam seguros para se comunicar. Isso inclui a promoção de uma cultura escolar que valoriza todas as formas de comunicação, onde os erros são vistos como oportunidades de aprendizado e onde cada aluno é incentivado a se expressar de maneira única.

Ter um conteúdo acadêmico é uma estratégia fundamental que implica em adaptar o currículo para torná-lo acessível aos alunos com deficiências cognitivas. Simplificando conceitos complexos, utilizando recursos visuais, quebrar informações em partes menores e mais compreensíveis e fornecer material suplementar são práticas que fazem a diferença.

Cabe ressaltar que muitas vezes a eficácia de uma educação inclusiva de qualidade acontece pela falta de suporte com materiais didático adaptados. Os alunos com deficiências ou necessidades especiais muitas vezes requerem materiais de ensino personalizados para atender às suas necessidades. No entanto, a disponibilidade desses recursos é limitada, o que pode resultar em uma lacuna na aprendizagem.

Outro desafio é a falta de tecnologias assistivas acessíveis. Muitos alunos com deficiências dependem de tecnologias como leitores de tela, softwares de comunicação aumentativa e alternativa os dispositivos adaptados para participar efetivamente das aulas. A escassez desses dispositivos e a falta de treinamento adequado para utilizá-los representam obstáculos significativos.

A superação desses desafios exige um compromisso em conjunto de governos, instituições educacionais, educadores e comunidades. É essencial que se aumente investimentos na educação inclusiva, proporcionar treinamento e desenvolvimento profissional para educadores, promover a acessibilidade física das escolas e disponibilizar tecnologias assistivas acessíveis.

Uma escola que priorize práticas pedagógicas que favoreçam a comunicação e que também reconheça a importância da linguagem simplificada, do uso de recursos visuais e da paciência por parte dos educadores. Ao adaptar a linguagem e o currículo para torná-los mais acessíveis, os educadores podem facilitar o processo de aprendizado e garantir que os alunos com deficiência intelectual tenham acesso ao conteúdo educacional de maneira significativa.

O professor na educação inclusiva desempenha um papel crucial na promoção da igualdade de oportunidades e no apoio ao desenvolvimento de todos os alunos, independentemente de suas habilidades, necessidades ou características individuais. Este deve estar bem-informado sobre as diferentes deficiências, transtornos e necessidades especiais que seus alunos possam ter. Isso inclui o entendimento das características individuais de cada aluno e as estratégias de ensino que podem ser eficazes para apoiá-los. Nascimento (2009), ainda nos explica que:

o professor que se envolve e participa da caminhada, do aprendizado com seus alunos, entende melhor as dificuldades e possibilidades de maneira individualizada, e assim, consegue provocar a construção do conhecimento com maior adequação. O docente precisa estar atento à singularidade de cada educando que participa da turma, buscando o diálogo entre todos os que estão envolvidos no processo.

A inclusão também é promovida por meio do ensino multissensorial. Ao envolver vários sentidos, como a visão, a audição e o

tato, os educadores podem ajudar os alunos a processarem informações de maneira mais eficaz e a se envolver mais profundamente nas atividades de aprendizado.

A criação de rotinas estruturadas em sala de aula é outra estratégia importante. Rotinas previsíveis, como quadros de horários visuais, fornecem um ambiente seguro e estruturado para os alunos, permitindo que saibam o que esperar e reduzindo a ansiedade.

É importante destacar que a inclusão bem-sucedida não é responsabilidade apenas do professor que atua na sala de aula, mas sim de uma equipe de profissionais da educação que colaboram em prol do desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual. Essa equipe pode incluir professores de educação especial, terapeutas ocupacionais, terapeutas da fala, psicólogos escolares e outros especialistas que contribuem com suas competências para atenuar as dificuldades enfrentadas pela criança ou jovem.

As práticas educacionais que beneficiam crianças e jovens com deficiência intelectual devem ser baseadas em abordagens inclusivas que considerem a diversidade de habilidades e necessidades. Isso pode envolver: Avaliação Individualizada que compreenda as necessidades e habilidades específicas de cada aluno por meio de avaliações individualizadas; Plano de Educação Individualizado um plano personalizado que estabeleça metas e estratégias de apoio específicas para cada aluno; Apoio Individualizado, Fornecer apoio adicional, como sessões de terapia, acomodações e adaptações, conforme necessário; Inclusão Social, promover a interação entre alunos com e sem deficiência intelectual, criando um ambiente de aprendizado inclusivo.

A essência da educação inclusiva reside na ideia de que cada aluno é único, com suas próprias características, habilidades e desafios. Portanto, a educação deve ser flexível o suficiente para acomodar essa diversidade. Isso implica não apenas a inclusão de alunos com deficiências, mas também a promoção da inclusão de todos os grupos representados, como minorias étnicas, socioeconômicas, culturais e de gênero.

A educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas (STAINBACK; 1999, p. 21)

Um dos princípios fundamentais da educação inclusiva é a adaptação do ambiente educacional, do currículo e das estratégias pedagógicas para atender às necessidades individuais de cada aluno. Isso pode envolver o fornecimento de apoio adicional, o uso de tecnologias assistivas, a implementação de estratégias de ensino diferenciadas e a promoção de ambientes inclusivos nas escolas.

Incluir traz benefícios não apenas para os alunos com deficiências ou desafios específicos, mas para toda a comunidade escolar. Ela promove a compreensão, a empatia e o respeito pela diversidade. Além disso, prepara os alunos para viverem em uma sociedade plural e globalizada, onde a diversidade é a norma.

A abordagem funcional do ensino é outra estratégia eficaz. Focar em ensinar habilidades práticas e funcionais que os alunos podem aplicar em suas vidas cotidianas é crucial para sua independência e autonomia.

Em resumo, as estratégias de ensino inclusivas para alunos com deficiências cognitivas são um passo crucial em direção a uma sociedade verdadeiramente inclusiva. Elas não apenas promovem o acesso à educação, mas também reconhecem o valor único de cada aluno. Ao adotar essas estratégias, estamos construindo uma educação que celebra a diversidade e capacita todos os alunos a alcançarem seu pleno potencial. Isso não é apenas uma responsabilidade, mas também um privilégio que todos devemos abraçar para um futuro mais igualitário e inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão de um artigo sobre "Estratégias de Ensino Inclusivas para Alunos com Deficiências Cognitivas" é o momento crucial para resumir os principais pontos discutidos ao longo do texto e destacar as conclusões mais relevantes. Ela deve fornecer uma síntese clara e concisa do que foi abordado no artigo. Aqui está um exemplo de conclusão para esse tipo de artigo:

Em resumo, este artigo explorou a importância das estratégias de ensino inclusivas na educação de alunos com deficiências cognitivas. Nossa análise demonstrou que a aplicação adequada dessas estratégias não apenas é viável, mas também pode ter um impacto significativamente positivo no aprendizado e no desenvolvimento desses alunos.

Identificamos várias estratégias-chave, incluindo a diferenciação curricular, o uso de apoios visuais, a promoção da comunicação aumentativa e alternativa e a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo. Através dessas estratégias, os educadores podem atender às necessidades individuais dos alunos, adaptar o currículo e promover a participação ativa.

Além disso, observamos que a inclu-

são não beneficia apenas os alunos com deficiências cognitivas, mas também cria ambientes educacionais mais ricos e igualitários para todos os alunos. A diversidade é valorizada, as relações interpessoais são enriquecidas e os preconceitos são reduzidos quando a inclusão é promovida.

No entanto, reconhecemos que desafios podem surgir durante a implementação de estratégias de ensino inclusivas. A falta de recursos, a resistência à mudança e a necessidade de treinamento adicional são obstáculos que devem ser superados. No entanto, acreditamos que com dedicação e compromisso, esses desafios podem ser enfrentados com sucesso.

Em última análise, a pesquisa e a prática demonstram que a inclusão de alunos com deficiências cognitivas é não apenas uma obrigação ética, mas também uma abordagem pedagógica eficaz. Acreditamos firmemente que a educação inclusiva é um caminho a ser seguido, não apenas para o benefício desses alunos, mas para o benefício de toda a sociedade. Ao adotarmos estratégias de ensino inclusivas e promovermos a igualdade de oportunidades na educação, estamos construindo um futuro mais inclusivo e equitativo para todos os estudantes.

Esta pesquisa é um passo adiante na compreensão e promoção da educação inclusiva, mas também é um chamado à ação. Encorajamos educadores, escolas e formuladores de políticas a continuarem a trabalhar juntos para tornar a inclusão uma realidade tangível em nossas escolas, capacitando todos os alunos a alcançar seu potencial máximo. Somente assim poderemos construir uma sociedade onde a diversidade é celebrada e onde cada aluno tem a oportunidade de brilhar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marina S. R. Deficiência Intelectual Ou Atraso Cognitivo? Disponível em: https://institutoinclusaobrasil.com.br/deficiencia-intelectual-ou-atraso-cognitivo/- Acesso em: 27 set. 2023

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

Lacava, Bruna. Deficiência Intelectual – diagnóstico e opções de tratamento- Disponível em: https://www.neurologica.com.br/blog/deficiencia-intelectual-diagnostico-e-opcoes-de-tratamento/#:~:text=O%20diagn%C3%B3stico%20%C3%A9%20feito%20por,n%C3%A3o%20em%20uma%20%C3%A1rea%20espec%C3%ADfica. Acesso em: 23 set. 2023

STAINBACK S.; STAINBACK W. Inclusão: Um guia para Educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999

VIGOTSKI, L.S. Obras completas. Fundamentos de defectologia Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

DAIANE SANTOS MENEZES LUCAS

Resumo:

A Educação de Jovens e Adultos representa a oportunidade de escolarização para aqueles que por algum motivo não tiveram acesso ao conhecimento e retomam em busca de mudanças em suas vidas, após longos períodos de oportunidades negadas. No entanto, é comum que grande parcela desta população não conclua os estudos na modalidade da EJA. Neste sentido, o presente estudo teve como objetivo estudar como o letramento pode contribuir com os alunos da Educação de Jovens e adultos. A pesquisa foi realizada a partir de artigos científicos das bases de dados Scielo e Google Acadêmico. Os resultados evidenciaram a necessidade de um trabalho direcionado, que contemple verdadeiramente a demanda. Assim, concluiu-se que a proposta que corresponde o público-alvo é a de letramento, considerando que trabalha a partir do contexto social do aluno, oportunizando o pensamento crítico, reflexivo e visão de mundo, tornando-o autor de sua própria história.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Evasão Escolar. Letramento.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos – EJA é uma modalidade de ensino garantida pela legislação, que permite viabilizar e dar oportunidade aos jovens e adultos de retornarem aos estudos, considerando a falta de acesso à escola no tempo regular, por motivos diversos que serão elucidados ao longo da pesquisa.

A EJA surgiu no contexto das inúmeras tentativas de erradicação do analfabetismo, pois entende-se que a partir desta modalidade de ensino é possível transformar a vida daqueles que abandonaram a escola para trabalharem na fase da infância e, por isso, não sabem ler e escrever adequadamente.

Conforme foram surgindo os movimentos para a erradicação do analfabetismo, foram observados também jovens e adultos abandonando esta nova oportunidade, ainda que entendam o quão importante é concluírem os estudos.

Dessa forma, o presente estudo parte da necessidade de compreender a Educação de Campo na perspectiva de como o letramento pode contribuir com os alunos da Educação de Jovens e adultos visando encontrar ferramentas adequadas para suprir verdadeiramente esta demanda da sociedade que possui um déficit e precisa se desenvolver plenamente.

Acredita-se que estes alunos precisam ser ativos e interessados no processo educativo, e sabe-se que não é uma missão fácil, considerando que são pessoas que trabalham, mulheres do lar, jovens repetentes e etc. e é por isso que se faz necessário apresentar abordagens pedagógicas que o aluno se torne capaz de estabelecer conexões entre o mundo externo e a escola.

Este trabalho visa despertar um olhar diferenciado sobre as práticas pedagógicas trabalhadas na EJA, principalmente sob a perspectiva da formação de cidadãos críticos, reflexivos e com visão de mundo, embasado em pesquisas realizadas a partir de artigos científicos das bases de dados Scielo e Google Acadêmico, literatura com autores renomados como Paulo Freire, Sergio Haddad, Maria Clara Di Pierro e Magda Soares.

2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos - EJA, é uma modalidade de ensino garantida pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, que tem como objetivo proporcionar a formação escolar aos jovens e adultos gratuitamente, que por motivos diversos não conseguiram concluir o ensino fundamental ou médio em idade apropriada.

O projeto da EJA vem de políticas antigas, porém somente em 1996 que ela foi regulamentada na LDBEN pela – Lei 9.394/96, art. 37, na qual deve considerar que o cidadão da modalidade tenha direito à gratuidade do ensino com oportunidades educacionais apropriadas, levando em consideração os interesses e o histórico de vida do aluno, ou seja, este tem que ser inserido em um contexto mais próximo a situação de sua vida, integrando o conteúdo e a realidade ao ensino aprendizagem. Já em 2000 foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, homologadas em junho de 2000, no qual estabelece que:

Art. 1º Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade

de educação. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇAO, 2000, p. 1).

O objetivo da regulamentação da Educação de jovens e adultos é erradicar o analfabetismo no Brasil, e os projetos para a alfabetização/escolarização visam suprir a demanda de indivíduos que, por vários motivos, deixaram de frequentar a escola.

O primeiro movimento foi o MEB (Movimento de Educação Base), que foi oficializado em 21 de março de 1961, pelo decreto nº 50.370 e existe até o momento, o programa está vinculado ao Conselho Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), uma iniciativa da igreja Católica em conjunto com o governo federal, como uma tentativa de erradicar o analfabetismo. As aulas eram transmitidas as escolas radiofônicas, no intuito de promover a conscientização dos educandos em relação às organizações da classe rural e desenvolvimento da comunidade para despertar neles um interesse por melhorar a sua qualidade de vida, segundo a afirmação de Machado e Marques (2015, p. 166).

[...]seu objetivo consistia em desenvolver uma ação educativa, com base em um discurso cristão e humanista, voltado para a politização dos trabalhadores rurais, procurando-lhes mostrar a necessidade de promoverem mudanças estruturais na sociedade brasileira, a fim de que elas possibilitassem uma melhoria nas suas condições de vida" (de MACHADO, MARQUES, 2015, p.166).

Machado e Marques (2015) também afirmam que os projetos desenvolvidos pelo MEB foram de extrema importância, conforme a mobilização da população da zona rural e dos grandes centros urbanos foi surgindo grupos de alfabetização de educação popular, que foi estruturada de acordo com a condição real dos educandos e qual a importância de cada um na sociedade, mas com o golpe militar o MEB foi um dos poucos programas que continuou em vigor (por estar vinculado a CNBB), porém com modificações bem bruscas em relação às primeiras atividades.

Em 1966 o programa encerrou-se em alguns estados devido à forte pressão do governo militar. Mas anos mais tarde, por volta de 1970 o MEB concentrou o processo de alfabetização nas regiões Norte e Nordeste.

Já o movimento seguinte, idealizado e direcionado por Paulo Freire com o apoio da gestão de Miguel Arraes, o MCP (Movimento de Cultura Popular) surgiu em 1960, no estado de Recife, e o ideal da campanha era criar escolas para o povo, alfabetizando e elevando o nível cultural dos mesmos e criando novas estruturas de ensino, porque para Paulo Freire as estruturas utilizadas na educação de jovens e adultos era a mesma utilizada para a alfabetização das crianças, o que podemos considerar pedagogicamente incorreto. Neste sentido, Freire (2011, p. 170) afirma que: "[...] para que a alfabetização ganhe significado, deve ser situada dentro de uma teoria de produção cultural e encarada como parte integrante do modo pelo qual as pessoas produzem, transformam e reproduzem o significado . No entanto, conforme Haddad e Pierro (2000) citam, devido ao Golpe Militar no ano de 1964, os movimentos educacionais e culturais foram censurados, inviabilizando a continuidade das propostas.

No respectivo ano foi criado o programa CPC (Centros Populares de Cultura) que trabalhava na mesma finalidade, trazer a cultura como artes, música e história para aprimorar o conhecimento da sociedade tornando um povo mais crítico, e pelo mesmo motivo do MCP o programa chegou ao fim em 1964. (HADDAD E PIERRO, 2000).

O Mobral, por sua vez, foi criado em 1967, por meio da lei nº 5.379 e extinto em novembro de 1985, onde o novo programa Fundação Educar passou a vigorar. O Mobral veio com a promessa de erradicar em dez anos o analfabetismo no país, que era considerado como uma vergonha nacional, pois estimava-se que 40 da população era analfabeta, mas o programa era regido pelos militares que mantinha uma forte "centralização das orientações do processo educativo" (SOUZA,2012, p.14), ou seja, mantinham o poder do programa de alfabetização no que diz respeito ao que era repassado aos educandos, desconstruindo os métodos freirianos.

Na década de 1970, baseada na lei nº 5.692, foi regulamentado a introdução do ensino supletivo no ensino regular, sendo de 18 anos a idade para os exames para conclusão do ensino de primeiro grau e 21 anos para o segundo grau. Em 1985 foi excluído o MOBRAL dando espaço para a Fundação Educar que estava vinculada com o MEC e tinha apoio financeiro das prefeituras municipais; apesar da Fundação Educar estar associada à substituição do Mobral ela teve seu reconhecimento através dos planos que diferenciavam o ensino:

Na década de 90, com a chegada do governo Collor, para a surpresa da população, a Fundação Educar foi extinta, surgindo o PNAC (Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania) que durou somente no ano de 1990 e neste mesmo momento foi realizada na Tailândia a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, Ano Nacional da Alfabetização. Dando continuidade na tentativa de erradicar o analfabetismo, em 1996 a LDBEN estabelece que algumas mudanças na EJA, na época chamada como supletivo:

[...] a Lei nº. 9.394, em seu artigo 38 faz referência aos cursos e exames supletivos e, assim, continua a ideia da suplência, de compensação e de correção de escolaridade. A redução das idades mínimas de 18 para 15 anos para o ensino fundamental e

de 21 para 18 anos para o ensino médio[...] " (RUMMERT E VENTURA, 2007, p. 44).

Com uma proporção maior após a regulamentação da modalidade na LDBEN, a EJA passa a ser mundialmente conhecida e o nosso país começa a realizar os ENEJAS (Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos).

O programa seguinte foi o Programa de Alfabetização Solidária, criado em 1997, no mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso o programa de alfabetização solidaria (PAS) tem parcerias formadas com o Ministério da Educação (MEC), conselho da comunidade solidária, universidades, empresas e prefeituras, e procuram alfabetizar jovens com idade média de 12 a 18 anos, (aceitando também adultos) nas cidades onde o índice de analfabetismo é maior segundo os dados do IBGE. Nesta parceria as igrejas e escolas municipais cedem o espaço e materiais como o giz e lousa para a aplicação das aulas, as empresas parceiras dão o apoio financeiro necessário e o MEC é o responsável pela distribuição dos livros utilizados. Atualmente o projeto não possui vínculo governamental e mudou o seu nome para AlfaSol (MENEZES E SANTOS, 2001).

Já o programa Brasil alfabetizado surgiu em 2003, no mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, e visa contribuir para a alfabetização dos jovens acima de 15 anos, adultos e idosos estendendo que a educação é um direito humano para a sua interação com a sociedade; o programa é extensivo a todo o território nacional, mas a maior concentração de analfabetismo concentra-se na região nordeste.

Para atuar como alfabetizador do programa é preferível que sejam professores de educação básica da rede municipal, mas qualquer cidadão com nível médio completo pode aderir ao programa e tornar-se um alfabetizador mediante a preparação e formação adequada, os atuantes desse projeto recebem uma bolsa – auxílio para trabalhar na alfabetização dos jovens e adultos conforme a quantidade de turmas e local de trabalho. O programa continua vigente até o momento e há perspectivas de ampliação (HADDAD E PIERRO, 2000).

2.2 O ALUNADO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A finalidade da Educação de Jovens e Adultos é proporcionar ao público-alvo a possibilidade de retomar os estudos que não foram concluídos em tempo regular, ou até mesmo dar início à escolarização daqueles que não tiveram oportunidade.

Dentre os motivos que envolvem a falta de acesso ou abandono da fase de escolarização, destacam-se: distância entre a escola e residência de alunos que moram em zona rural, dificuldades em conciliar trabalho e escola o que leva a priorização do próprio sustento, gravidez, falta de interesse nas atividades e conteúdo, repetências.

Neste sentido, conforme evidenciado por Ribeiro (2004, p.07), a diversidade é a característica principal da EJA, visto que trata-se de um público misto, com diferentes idades, diferentes experiências de vida, diferentes bagagens culturais .

Já os estudos de Friedrich Macário (2013), evidenciam que a maior parte do público é composto por alunos provenientes de áreas rurais, com pais também analfabetos, buscando oportunidades de trabalho e melhorias em suas vidas. O referido autor complementa:

[...] O fato de serem excluídos da escola os coloca à margem do mercado de trabalho pela sua condição de não escolarizado e, também, pertencente a determinados grupos culturais com singularidades marcantes. O migrante constitui uma grande parte desse público e, pelo fato de ser migrante, não concluiu sua trajetória escolar. [...]. (MACÁRIO,2013, p.10).

No entanto, ao chegarem às grandes metrópoles, compreenderam a necessidade da escolarização para obterem uma boa oportunidade. Neste contexto, surge à procura por escolas, especialmente as noturnas. Neste sentido, Gadotti (2008, p.31) ressalta-se que:

Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. Para definir a especificidade de EJA, a escola não pode esquecer que o jovem e adulto analfabeto é fundamentalmente um trabalhador – às vezes em condição de subemprego ou mesmo desemprego [...]

Há também mulheres que são mães e dependem de terceiros no cuidado com os filhos enquanto vão à escola, trabalhadores exaustos após longas jornadas de trabalho, adultos envergonhados pelo pouco conhecimento, jovens mais interessados no diploma de conclusão do que necessariamente na aquisição de conhecimentos, entre tantas outras situações que tornam a escolarização na Educação de Jovens e Adultos um processo complexo (OLIVEIRA, 2007).

Freire (1994) caracteriza o este público como oprimido "pois embora os motivos da falta de acesso aos estudos podem não ser os mesmos, todos possuem uma vida pautada pela exclusão de oportunidades, e compõem um meio onde a pobreza e exclusão social predominam. Independentemente de suas histórias, o que todos estes indivíduos têm em comum após inúmeras dificuldades pela falta de escolarização, é a

compreensão da importância do acesso ao conhecimento e, paralelamente, a dificuldade em retornarem ou iniciarem àescolarização.

Desta forma, ao efetivarem a matrícula, cientes de que os estudos ampliarão as oportunidades em suas vidas, encontram obstáculos voltados ao cansaço para conciliarem estudos com trabalho, outras responsabilidades familiares e, principalmente, a falta de identificação com as abordagens pedagógicas.

Soares (2008) explica que retomar os estudos exige muito mais dedicação do que quando a escolarização acontece na idade regular, isto porque o indivíduo possui outros afazeres e se esforça muito para chegar à sala de aula, no entanto, quando não se identificam com as atividades, tendem a ficar desmotivados além de serem tomados pelo sentido de incapacidade.

É importante ressaltar que para que o aluno dê continuidade à escolarização e conclua os estudos com êxito, é preciso que cada conteúdo faça sentido em sua vida, sendo útil na vida cotidiana. No ensino regular já é comum encontrar alunos que afirmam que nunca usarão determinado conhecimento trabalhado em sala de aula. Na Educação de Jovens e Adultos, não há tempo a perder, os alunos querem transformações em suas vidas a partir de conhecimentos que sejam aplicáveis e transcendam os muros da escola.

2.3 TRABALHANDO COM O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

É importante compreender que as práticas que envolvem a Educação de Jovens e Adultos devem ser revistas visando à diminuição da evasão e a efetividade da proposta. Conforme evidenciado no capítulo anterior, as causas que fazem com que os alunos não frequentem a escola no período regular são variadas. No entanto, em determinados momentos, muitos retornam buscando melhorias em suas vidas e há um novo obstáculo: a permanência.

De acordo com Faria (2004), após longas jornadas de trabalho, conciliação de inúmeras atividades e dificuldades de acesso, transporte, entre outros, grande parte do público chega exausto a escola e precisa encontrar na escola uma grande motivação para dar sequência, caso contrário, acabam desistindo.

Neste contexto, muitos alunos desistem por não se sentirem contemplados com os conteúdos e atividades, bem como por não estarem suficientemente motivados para superarem o cansaço após o dia de trabalho ou até mesmo a ausência de seus lares em prol dos estudos. Sendo assim, este capítulo visa apresentar as práticas tradicionais de ensino, especificamente no campo da alfabetização, que apresentam propostas mecanicistas, e as novas perspectivas para o atendimento desta demanda através das práticas de letramento.

A alfabetização é um método de decodificação das palavras e das habilidades de leitura e escrita, que deve contemplar um processo de aprendizagem e não somente a tradução do oral para o escrito e vice-versa, visto que é preciso que o aluno estabeleça relação de intimidade com a leitura como à compreensão e expressão do que se leu (SOARES, 2008).

No entanto, os métodos comumente usados são defasados, visto que muitos docentes não estão preparados para atenderem essa demanda, criando alunos que sabem ler e escrever superficialmente, já que não são críticos nem reflexivos a partir de tais ações.

Conforme cita Soares (2008) as práticas tradicionais são muito superficiais e trabalham apenas a decodificação, fragmentando o processo de alfabetização, o que confere uma formação superficial aos alunos.

Dessa forma, aponta-se que a alfabetização necessita do “uso adequado dos materiais didáticos, e uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído á alfabetização.” (SOARES, 2008, p.25).

Sendo assim, há uma nova proposta que visa contemplar essa necessidade de leitura da escrita com a leitura de mundo, unindo então a alfabetização às práticas de letramento. Neste sentido, o letramento apresenta-se na perspectiva de mudança em relação a criar o aluno crítico, reflexivo e inovador. Para Kleiman (2005, p. 14):

O letramento não é um método, mas um envolvimento com o mundo da leitura e da escrita. Não é alfabetização, mas a inclui. Letramento e alfabetização estão associados, sendo que a alfabetização é uma das práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar logo tem características específicas diferentes das do letramento, mas é parte integrante dele. A autora ainda considera a alfabetização como prática escolar essencial: ser alfabetizado é poder participar de forma autônoma das muitas práticas de letramento (KLEIMAN, 2005, p.14).

É válido afirmar que essas práticas vão passando por um processo de evolução de acordo com as necessidades sociais, no entanto a alfabetização e letramento são processos indissociáveis, porém, diferentes, visto que uma pessoa pode ser letrada, mas não necessariamente alfabetizada. O letramento social no contexto da leitura da necessidade diária é diferente do letramento escolarizado que é voltado ao objeto peda-

gógico. A escola ainda se apresenta como ambiente propulsor da leitura e da escrita, mas não garante uma participação efetiva do uso da leitura e da escrita no contexto social (FARIA, 2004).

Segundo Soares (2008), a bagagem que o aluno carrega quando chega na fase escolar faz parte desse processo de letramento, por exemplo, o aluno possui uma memória visual das leituras externas: outdoores, logotipos, marcas famosas, etc, desta forma, pode-se trabalhar a relação da grafia com o conhecimento de mundo que ela carrega. Assim também esse tipo de relação pode ser aplicado na alfabetização e letramento dos adultos como um novo modelo de proposta pedagógica, então ressalta-se que:

[...] os alunos devem alfabetizar-se quanto às suas próprias histórias, a experiências e á cultura de seu meio ambiente imediato. Por outro lado, devem também apropriar-se dos códigos e culturas das esferas dominantes, de modo que possam transcender a seu próprio meio ambiente. [...]" (FREIRE, MACEDO, 2011, p.79).

O letramento é um conceito que se refere aos usos da língua escrita não somente no ambiente escolar, mas em todo lugar. Dessa forma, quando o aluno é ensinado a ler e escrever, ele deve ser ensinado prioritariamente a exercer as práticas do letramento na sociedade, estando então, em processo de letramento constante (KLEIMAN, 2005).

Freire (2009) defende que o uso de cartilhas é ultrapassado e os alunos da EJA devem aprender através de palavras geradoras que são palavras do cotidiano, da cultura e da vivência, ou seja, do contexto social onde estão inseridos. Como exemplo, Soares (2008), em seus estudos, exemplifica as palavras geradoras dos alunos que vivem no Rio de Janeiro, sendo estas: favela, comida, batuque e salário. Por intermédio da inserção do contexto social do aluno às práticas de ensino, a alfabetização acontece de maneira efetiva, visto que o processo é muito mais amplo que a decodificação, já que as conexões entre objeto de estudo e vida cotidiana são estabelecidas.

Neste sentido, Soares (2008, p. 89) complementa: quando o aluno se identifica com o objeto de estudo e entendo o seu uso fora da escola, passa a compreender e desejar ter acesso ao conhecimento . O Professor da EJA deve investigar a preferência do seu alunado, para que possa trabalhar com gêneros mais próximos da sua realidade, por exemplo, se é uma escola de zona rural as músicas sertanejas são atrativas para se explorar (SOARES, 2008).

Já no caso de alunos de zonas periféricas, o rap possui imensa contribuição para a criticidade e visão do sistema, problemáticas das favelas e até mesmo incentivo à realização de sonhos.

Dessa forma, os textos com palavras desconhecidas podem ser substituídos por revistas, jornais, receitas, cartas, entre outros. No entanto, é importante ressaltar que a ideia não é limitar o aluno a um tipo de conhecimento, e sim partir da linguagem familiar para sensibilizá-lo para a aprendizagem.

Dessa forma, conforme o aluno vai construindo conhecimento, novas linguagens e conteúdos são apresentados. Soares (2008) corrobora mostrando que a partir do momento que os alunos já possuem intimidade com a leitura e escrita parte-se para a apresentação de outros gêneros literários, construindo assim o interesse por leitura de jornais, livros, poemas, literaturas e outros, pois partir de um gênero textual mais complexo desestimula o aprendiz por não ter domínio e compreensão do que se lê, é por isso que as ideias freirianas vão de encontro com essa metodologia de letramento.

Segundo Silva e Souza (2015) o professor tem que se preocupar em fazer toda a preparação da aula para que a mesma seja explorada e observada pelos alunos. Assim, deve-se fazer uma sondagem e ter um olhar diferenciado para cada aluno, levando em conta o amplo conhecimento de vida que cada um traz.

O professor também deve transferir o conteúdo, em todas as suas modalidades, de forma clara, proporcionando fácil entendimento, para que o aluno absorva e entenda o que está sendo apresentado a ele, fazendo com que ele passe a ser mais crítico aos acontecimentos a sua volta. Soares (2008) cita que é fundamental que o professor conheça verdadeiramente seu público para utilizar da mesma linguagem, com o objetivo de sensibilizá-los ao conhecimento.

De acordo com Freire apud Silva e Souza (2015), no que diz a respeito ao assunto da identidade cultural do indivíduo, em que ele busca a estrutura para se concretizar, através do conhecimento e da expectativa, trocando informações dentro da sala de aula, o cidadão, tem seus direitos adquiridos na sociedade, buscando encontrar melhorias de vida.

Nota-se que apesar das práticas educativas serem eficazes para construir um alunado alfabetizado e letrado, ainda é comum abordarem uma leitura utilitarista, ou seja, que formam cidadãos para atender a demanda do mercado de trabalho. Neste caso, o ensino é mecanicista e não prioriza a cultura e vivência do aluno como fator importante da construção do "eu" de cada um, tornando-os analfabetos funcionais, que aprendem superficialmente e reproduzem informações sem criticidade, pois não assimilaram verdadeiramente, apenas agiram como receptores para integrarem a socieda-

de industrializada (FREIRE, MACEDO, 2011, p.178).

Para que as propostas sejam efetivadas é necessário que os professores que são transmissores do conhecimento passem a colocar essas práticas em sala de aula sem menosprezar as peculiaridades do alunado desse segmento, pois o professor necessita de uma postura diferenciada diante a sala, um olhar mais carinhoso e humilde para suprir as necessidades da demanda (PEDRALLI E RIZZATI,2013).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa possibilitou perceber que as tentativas de erradicação do analfabetismo foram longas e muitas vezes censuradas por questões políticas, evidenciando que desde a década de 60, entendia-se que o acesso ao conhecimento tende a ser transformador, tornando os indivíduos autores de sua própria história, o que representava uma afronta para o governo repressor da época.

Dentre as práticas que representam uma grande mudança neste cenário, destaca-se o letramento, justamente por considerar o contexto social do aluno para introduzi-lo ao conhecimento, utilizando de situações cotidianas para que assimile e veja sentido na aprendizagem, já que os conhecimentos se tornam palpáveis e transcendem os muros da escola.

As obras estudadas ao longo da pesquisa indicam que é preciso trabalhar em prol de tornar os alunos críticos, reflexivos e com visão de mundo, transformando suas vidas através do bem mais poderoso: o acesso ao conhecimento.

Entende-se que ao considerar que as práticas de ensino devem ser revistas e trabalhar o aluno em sua totalidade, não limitando-o somente a um ensino mecanizado. Dessa forma, é importante ressaltar que os professores precisam de formação adequada para trabalharem a amplitude do processo educativo na Educação de Jovens e Adultos.

Hoje sabe-se que a alfabetização vai muito além de saber escrever pequenos textos e ler algumas frases: é preciso formar cidadãos críticos, reflexivos e com visão de mundo, que sejam transformados pelo acesso à educação e obtenham êxito em suas conquistas, mudando a realidade daqueles que foram excluídos pela sociedade ao longo da história.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Educação para jovens e adultos. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/proposta%20curricular/. Acesso em 18 de novembro de 2023.

FARIA, A. F. Identificando os sujeitos da educação de jovens e adultos no município de Presidente Prudente-SP. 2004. Disponível em: http://forumeja.org.br/gt18/node/4545. em Acesso em 20 de novembro de 2023.

FREIRE, P. Educação dialógica e diálogo. In: _____. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1994.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos. 23.ed. São Paulo: Cortez 2009.

FREIRE, P.; MACEDO, D. Alfabetização: Leitura do Mundo, leitura da palavra. Staº Ifigênia: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. Educação de Jovens e adultos: Correntes e tendências. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

HADDAD, S. Novas perspectivas para a EJA. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07 . Acesso em: 07 de novembro de 2023.

HADDAD, S; PIERRO, M.C. Escolarização de Jovens e Adultos. Revista Educação. São Paulo, n. 14, 11 ed, 2000.

KLEIMAN, A. B. (org). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, Mercado das Letras, 2005.

MACÁRIO, R. O aluno da EJA e o ensino na escolar: perspectivas de inclusão social. II Congresso Internacional de Educação Inclusiva, 2016.

MACHADO, V; MARQUES, A.F. A Trajetória do Movimento de Educação de Base. Revista Unisal. São Paulo: Americana, n.33, 2015.

MENEZES, E.T; SANTOS, T.H. Verbete Alfabetização Solidária. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: http://www.educabrasil.com.br/alfabetizacao-solidaria/ . Acesso em: 18 de novembro de 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CBE nº1 de 5 de julho de 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf/. Acesso em: 18 de novembro de 2023.

OLIVEIRA, M. A educação de jovens e adultos. 7. Ed. Curitiba: IBPEX, 2007.

PEDRALLI, R; RIZZATI, M. Evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita. Belo Horizonte: RBLA, 2013.

RIBEIRO, V. Uma nova EJA para São Paulo. Secretaria Municipal de São Paulo: 2004. Disponível em: http://www.bdae.org.

br:8080/bitstream/123456789/2310/1/perfil_eja.pdf. Acesso em: 22 de novembro de 2023.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade: considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. Educar em Revista, Curitiba, n. 29, 2007.

SANTOS, A. O aluno e o processo de aprendizagem. 4. ed. Porto Alegre: Pallotti, 2002.

SILVA, G; A, SOUZA, A. As Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos. 2015. Disponível em: http://www.pedagogia.com.br/artigos/as_praticas_educativas/ . Acesso em: 12 de novembro de 2023.

SOARES, M. O conceito de letramento. 8. ed. São Paulo. Cortez, 2008.

SOUZA, M. A. Educação de jovens e adultos. Curitiba: Intersaberes, 2012.

ENSINO DE ARTES E A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA

DAMIANA MATIAS LINS

RESUMO:

A educação inclusiva é um princípio de extrema importância para uma organização social que se pretenda justa e equitativa, o que orientou o ordenamento jurídico legal brasileiro sobre educação, apresentar tal princípio em destaque. Na efetivação de tal princípio socioeducativo, existem diferentes possibilidades que se pode recorrer, sendo uma delas, a arte. Desta forma, este artigo pretende apresentar a correlação existente entre a disciplina artes nos processos inclusivos de ensino-aprendizagem. Para isso, buscou-se caracterizar tanto os elementos que fundamentam a prática da disciplina artes em ambiente escolar, assim como, caracterizar os princípios que sustentam o conceito de inclusão. Importante pontuar que a inclusão na presente argumentação, não se limita aos processos escolares, mas também considera fundamental ter como horizonte os princípios inclusivos sociais. Evidencia-se que a tendência de abordagem é, portanto, construtivista, em estreita correlação com o arcabouço teórico-metodológico da psicologia histórico-cultural, em que os desenvolvimentos acontecem na interação entre sujeitos e entre sujeitos e o ambiente, respeitando as subjetividades individuais. A pesquisa é de caráter bibliográfico, em uma perspectiva qualitativa-indutiva.

Palavras-chave: Ensino de Artes; Educação Inclusiva; Artes; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Expressões artísticas são uma das poucas características sociais e humanas que permeiam toda a História conhecida. Pode-se falar que não há história conhecida sem arte. Nestes termos, se evidencia a importância da arte na existência humana. Seguindo nessa direção, é importante que se pontue que, nesse transcurso sócio-histórico, acontecem diferentes transformações de modo a atender as demandas sociais daquele determinado período histórico. Na contemporaneidade não é diferente e, estabelecendo correlação com os processos de ensino-aprendizagem, a arte passa a assumir um lugar importante no que concerne às aprendizagens, desenvolvimento e inclusão. Será este o tema da presente pesquisa, as capacidades do ensino de artes nos processos de ensino-aprendizagem inclusivos na escola.

A Arte Contemporânea foi marcada por uma revolução estética que trouxe consigo uma sucessão de estilos e movimentos a partir do desdobramento do Modernismo. Líderes do movimento afirmavam que a arte era fundamental na educação por possibilitar o desenvolvimento da imaginação, intuição e inteligência do educando.

Neste viés pretendemos vislumbrar as perspectivas do ensino da Arte, o papel do educando, enquanto sujeito ativo no processo de construção do conhecimento, sobretudo às influências que o arte-educador tem sobre o ensino dentro desta ótica. A influência da pedagogia centrada no aluno, nas aulas de arte, direcionou o ensino para a livre expressão e a valorização do processo de trabalho. No contexto histórico, por exemplo, vemos que o Movimento Impressionista rompeu decididamente com as pontes do passado e marcou o início da Arte Moderna, principiando as grandes vanguardas artísticas do século XX. As medidas da proporção e do equilíbrio na forma ou na cor decorrem do que chamamos sentir.

Com todas as mudanças sofridas e necessidades a serem supridas para a compreensão da arte nas escolas e no mundo, especialistas em assuntos pedagógicos e em arte passam a discutir tais problemáticas do ensino e procuram orientar-se por estudos de orientação da primeira doutora em arte do Brasil, Ana Mae Barbosa, que vem apresentar ao público brasileiro uma proposta que pretende possibilitar maior fluência no desenvolvimento nas instituições de ensino da arte-educação.

Flexibilidade, fluência, elaboração, todos estes processos mentais envolvidos na criatividade são mobilizados no ato de decodificação da obra de arte. Hoje no ensino de arte são atribuídas várias funções, dentre elas o fazer artístico, a História da Arte, e a apreciação ou fruição artística, a arte/educação promove todos estes aspectos, visando uma formação mais consistente e ampla do indivíduo.

Portanto, como pergunta norteadora da investigação, de quais formas os aspectos psíquicos que permeiam o ensino de artes podem contribuir para o desenvolvimento de princípios inclusivos na educação escolarizada?

Considerando essa maior flexibilidade nos processos artísticos, o que se evidencia também é que, o conceito de arte se torna expandido, ou seja, os processos transformadores da modernidade e contemporaneidade carregam em si, princípios inclusivos, rompendo com a ideia de que arte é só aquela produção legitimada por uma elite exclusiva e especialista. Esse rompimento é essencial para o ensino de artes na escola. ainda, tão importante quanto, a

arte opera na chave do sensorial em sua forma integral, abarcando emoções, cognição, condições psíquicas etc. Portanto, define-se como objetivo central da pesquisa analisar e compreender as potencialidades do ensino de artes na escola de fomento e desenvolvimento dos princípios inclusivos. De modo a subsidiar esse objetivo central, pode-se ainda falar em reconhecer as possibilidades de desenvolvimento ético e moral por meio da arte, em direção de uma sociedade justa e equânime, o que significa, dentre outras coisas, ser inclusiva.

Finalmente, a investigação será desenvolvida por meio da pesquisa bibliográfica, em que se propõe uma abordagem qualitativa, de cunho indutivo. A abordagem de análise, em uma perspectiva mais expandida, orienta-se pelo construtivismo, mas, em uma perspectiva mais aproximada, revela-se de grande importância o arcabouço teórico-metodológico da psicologia histórico-cultural proposta por Lev Vigotski. Grosso modo, a fundamentação se pauta em autores ratificados no campo de estudo, mas também em pesquisas recentes, como artigos científicos e teses de doutoramento.

ENSINO DE ARTES NA ESCOLA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Já no final do século XX, a arte entrou como parte do currículo escolar denominada por Educação Artística. Por lei era determinada a especificidade de se ter um professor que dominasse a dança, o teatro, a música e as artes plásticas, para ministrar aulas nos 1º e 2º graus. Porém, mesmo assim, muito se confundia a educação artística com uma disciplina leviana, a qual os alunos descansavam, brincavam, memorizavam músicas para outros conteúdos, pintavam desenhos sistematicamente voltados as datas comemorativas e decoração da escola (MARTINS, 1998).

Com a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), nº 9.394, promulgada em 20/12/1996, a arte passa a ser elemento obrigatório do currículo escolar em todos os níveis da Educação Básica, para o desenvolvimento cultural, reconhecendo assim, que Arte é conhecimento e, apoiando-se nos PCN-Arte, (Parâmetros Curriculares de Arte), esta transformação no ensino deixa de ser chamada de Educação Artística e torna-se ARTE.

Ao se falar de princípios inclusivos na educação, ou até mesmo, considerando o macrocosmo, de uma sociedade inclusiva, devemos ser enfáticos ao afirmarmos suas definições, para que não haja margens para interpretações de caráter conservador, que tenha por única iniciativa manter certos privilégios de qualquer origem. Na mesma direção, como não poderia deixar de ser, o engajamento político e ideológico acerca da educação inclusiva concorre para a mesma efetivação. Sendo assim, a ideia mais generalizante sobre inclusão caracteriza-se como sendo uma ampliação de acesso daqueles grupos historicamente excluídos por sua origem de classe, etnia, gênero e, no caso do tema dessa pesquisa, deficiência ou superdotação e altas habilidades. Mas, apenas o pressuposto de acesso, não garante o efetivo estabelecimento dos artefatos próprios de uma educação de qualidade e, por conseguinte, inclusiva. Será então nessa medida que se desenvolverá a pesquisa apresentada nesse artigo, apresentando as principais características que possibilitam uma educação inclusiva de qualidade, pois, o desafio que está posto, é o de superar a ideia de que inclusão seja apenas estar no mesmo espaço, uma concepção que se limita à ideia de integração, mas antes, o de adaptar as próprias instituições, conceitos e concepções às demandas daqueles que necessitam de atendimentos diferenciados. Portanto, todas as reflexões aqui apresentadas serão permeadas a todo tempo pelos princípios fundamentais pertencentes a uma educação libertária e emancipadora, entendida como sendo o único caminho possível para o verdadeiro estabelecimento de uma educação inclusiva de qualidade.

Assim, a arte é importante na escola, principalmente porque é importante fora dela. Por ser um conhecimento construído pelo ser humano através dos tempos, a arte é um patrimônio cultural da humanidade e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber, independentemente de sua origem, gênero, etnia, sexualidade e afins.

Tratar a arte como conhecimento é o ponto fundamental é condição indispensável para esse enfoque, do ensino de arte, que vem sendo trabalhado há anos por muitos arte-educadores. Ensinar arte significa articular três campos conceituais: a criação/produção, a percepção/análise e o conhecimento da produção artístico-estética da humanidade, compreendendo-a histórica e culturalmente. Esses três campos conceituais estão presentes nos PCN-Arte e, respectivamente, denominados produção, fruição e reflexão (MARTINS,1998, p.13).

Com todas as mudanças sofridas e necessidades a serem supridas para a compreensão da arte nas escolas e no mundo, especialistas em assuntos pedagógicos e em arte passam a discutir tais problemáticas do ensino e procuram fundamentação em estudos orientados pela teoria triangular da primeira doutora em arte do Brasil, Ana Mae Barbosa, que vem apresentar ao público brasileiro uma proposta que pretende possibilitar maior fluência no desenvolvimento nas instituições de ensino da arte- educação.

A Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, renomada arte/educadora brasilei-

ra, visa desenvolver o raciocínio intelectual e emocional de cada indivíduo a partir do tripé: Fazer-Apreciar-Refletir. A autora cogita que nenhuma forma de arte existe no vácuo, parte da pressuposição de que qualquer obra depende de seu contexto. O fazer artístico é indispensável no aprendizado, para que se possa desenvolver linguagens de pensamento, de discurso e ir além da lógica. As artes plásticas captam e processam informações por meio de imagens, a produção da arte faz com que pensamentos sejam desenvolvidos mais rapidamente com o desenvolvimento das criações (FERRAZ, 2010).

Segundo Barbosa (2007), a imagem é o maior veículo de comunicação e muito da aprendizagem informal e inconsciente se efetiva por meio dela. Alfabetizar para a leitura da imagem é muito importante; preparando assim o educando para a decodificação da gramática visual. A decodificação precisa ser associada ao julgamento da qualidade do que se está vendo no momento para poder relacionar com o passado.

É justamente nestes termos que o ensino de artes apresenta suas potencialidades inclusivas mais evidentes, nos quais, diferentes possibilidades do ensino-aprendizagem são fomentadas pelos princípios inerentes à arte. Na mesma esteira, a escola deve ser o lugar da promoção da diversidade e pluralidade, e assim sendo, tendo a arte como mediadora, não lhe é possível outra função que não aquela da inclusão.

A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que deverá adaptar-se às particularidades de todos os alunos (...) à medida que as práticas educacionais excludentes do passado vão dando espaço e oportunidade à unificação das modalidades de educação, regular e especial, em um sistema único de ensino, caminha-se em direção a uma reforma educacional mais ampla, em que todos os alunos começam a ter suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular (MANTOAN, 1997, s/p).

Mesmo que a imagem vista seja arte ou não aquele que tiver uma educação para a leitura das artes visuais, entenderão seus significados. Para a autora, é fato que o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra, estando integrados com respeito ao desenvolvimento do educando, traz verdadeiro e significativo valor e análises especificas para contribuir com acultura. Flexibilidade, fluência, elaboração, todos estes processos mentais envolvidos na criatividade são mobilizados no ato de decodificação da obra de arte.

Aliás, as próprias teorias da criatividade, ainda nos anos 1960, defendiam a necessidade do desenvolvimento da capacidade criadora, propondo que o objeto criado fosse analisado em função de critérios bem definidos. (BARBOSA, 2007, p.41) A importância de apreciar e analisar as imagens e obras de arte é a de enriquecer o conhecimento juntamente com história para que se absorva o máximo de informações sobre estilo, características sociais e psicológicas da época para construir o conhecimento e poder admirar a obra (MARTINS, 1998).

As obras de qualidade estética devem ter o poder de sumarizar múltiplos significados. Aprender a linguagem da arte implica em desenvolver técnica, crítica e criação, abrangendo dimensões sociais, psicológicas e históricas. O desenvolvimento crítico para a arte é o núcleo fundamental da teoria de Ana Mae, onde analisa que a capacidade crítica que se desenvolve por meio do ato de ver, prestando atenção ao que se vê, observando o comportamento do que se vê e dar significado à obra de arte e decidir acerca do valor de um objeto de arte.

Diante de uma obra ou objeto de arte se pode entender o mundo, a partir de um ponto de vista em relação entre os elementos visuais contido nela, como forma, volume, cores etc., podendo ter uma empatia ou simpatia pela mesma. Mas isto vem a refletir um momento da sociedade passado há um tempo (MARTINS, 1998).

A reflexão leva à teoria da representação no mundo visual e supõe o que não percebemos os objetos, apenas estando no nosso corpo em imobilidade, mas considerando também o meio ambiente que o cerca, ou seja, o objeto em questão também pode estar imóvel.

Mesmo ensinando Estética, História e Crítica de arte, é necessário o desenvolvimento da capacidade de formular hipóteses, julgar, justificar acerca de imagens e da arte a partir destes ensinamentos, de forma que os educandos compreendam o que estão estudando e os porquês.

Tendo a arte como forma de comunicação que transpõe as barreiras de diferentes países e que pode falar de modo a ultrapassar o simples ato de descrever alguma coisa ou contar uma história. A arte geralmente expressa sentimentos e ideias que palavras usuais não explicam demonstrando a complexidade deste entendimento de forma mais simples (FERRAZ, 2010).

É necessário um equilíbrio na abrangência dos aspectos de estudo da arte incluindo a produção, a história, a crítica e a estética. O trabalho prático ajuda a aprender como criar imagens que tenham poder expressivo e coerência. A crítica desenvolve a habilidade de ver e não apenas olhar o que constitui o mundo visual. A história ajuda a entender algo do lugar e tempo nos quais as obras se referem e a estética esclarece as bases teóricas para julgar a qualidade do que é visto.

Promover transformações no ensino de arte para uma aprendizagem expressiva, educando com a experiência e estabelecendo significado. Para aprendermos algo não basta somente ter a informação. Para que esta seja solidificada com o conhecimento, é necessária a passagem pela experiência, pois, ela é a base construtiva e somatória no estabelecimento de significados para a expressividade de uma aprendizagem (MARTINS, 1998).

No aprendizado de arte, o contato e a interação com o campo de atuação são imprescindíveis para a compreensão de seu conteúdo a experiência do fazer, do fruir e do refletir, tornando-se significativa para o educando e tendo significado por seu contexto histórico, estético, conceitual, assim como para o desenvolvimento das diferentes linguagens.

Para a construção de alicerces significativos da aprendizagem de arte, citamos Mirian Celeste:

É com a gramática da linguagem da arte que se trabalha no fazer artístico para abstrair dela uma forma expressiva que será percebida como imagem sonora, gestual ou visual, tornando presentes nossas próprias ideias. Cada som, cada gesto, cada linha, massa de cor de uma produção artística nos apresentam uma qualidade sensorial que faz visíveis ideias de sentimentos/pensamentos que poetizam o mundo. (...) Nessa perspectiva, uma aprendizagem em arte só é significativa quando o objeto de conhecimento é a própria arte, levando o aprendiz a saber manejar e conhecer a gramática específica de cada linguagem que adquire corporalidade por meio de diferentes recursos, técnicas e instrumentos que lhe são peculiares. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA,1998, p.130-131).

A educação em arte na escola é uma instrução cultural ao educando que tem por objetivo, ampliar repertório de forma mais democrática possível, permitindo que o mesmo amplie sua consciência individual, seu campo de visão sobre os acontecimentos do mundo, assim, analisar criticamente as possibilidades de resoluções que lhe são permitidas dentro do seu desenvolvimento intelectual, moral e estético.

Nem a mera obrigatoriedade nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência da Arte no currículo. Leis tão pouco garantem um ensino-aprendizagem que torne os educandos aptos para entender a Arte ou a imagem na condição pós-moderna contemporânea (BARBOSA, 2002, p.14).

Destaca-se, portanto, a ideia de construção de saberes compartilhados. Os educandos e as educandas são agentes de suas próprias histórias; são agentes construtores e transformadores das realidades que os cercam. Sendo assim, a vivência entre crianças com e sem deficiência, o mesmo caso servindo para superdotação e altas habilidades, talvez seja o principal artefato mediador da aprendizagem, pois as diferenças fomentam a curiosidade, a descoberta, a escuta.

As inquietações causadas pela arte e pela mudança que está necessitou perante o ensino vêm colocar o educador de arte não só como um replicador de ideias, e sim como um mediador da arte na sala de aula trabalhando juntamente a formação moral, sensorial, crítica, questionadora e conhecedora da história da arte e da sociedade. Preparando assim os educandos para um novo olhar e preparando a arte para uma maior compreensão em um ensino futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da pesquisa aqui desenvolvida, acredita-se que as aulas de arte têm como prioridade desenvolver as competências dos educandos para criar, interpretar e refletir. Entretanto, é fato que por diversas vezes isto não acontece. E esta análise evidencia também ter uma asseveração maior sobre a necessidade de compreensão dos objetivos da educação, tanto para o educador, quanto para os educandos, em relação ao ensino e aprendizagem da arte durante o seu percurso, referente à concepção e função da arte, presentes na sociedade e na contemporaneidade, entendida dentro de um contexto histórico para embasamento real de fatos, entendimento que coloca em pauta, por conseguinte, os princípios inclusivos na educação.

Ao arte-educador cabe também o dever de proporcionar leituras de objetos de arte para promover aos educandos uma formação cultural, obtendo assim uma conexão direta com espaços culturais expositivos. Desta perspectiva, entende-se que as intervenções junto aos alunos sejam fundamentais para cobrir algumas lacunas que comprometerão a aproximação da arte com seu público, e que esta disseminação do conhecimento científico do educador pode trazer benefícios a curto e médio prazos em benefício da área do conhecimento em Arte.

Sendo assim, hoje o arte-educador tem papel fundamental e deve ter comprometimento como ensino da arte na contemporaneidade em que vivemos, buscando adequar e respeitar os modos de aprendizagem de grupo para grupo, e dedicar-se aos conteúdos da História da Arte e saberes do cotidiano da comunidade escolar em que os alunos estão inseridos, para que os mesmos desenvolvam seu potencial criativo.

Hoje, o arte-educador pode utilizar-se de diversos meios para que isto ocorra, um dos principais aliados é a Proposta Triangular, que é de suma importância para um en-

sino diferenciado, que busca o rompimento coma tendência tradicional, apresentando uma concepção progressista do ensino da arte. A educação informal também se torna essencialmente importante para a aprendizagem e o gosto pela arte.

Para que essa estrutura se fortaleça é necessário o constante intercâmbio entre a educação formal, encontrada nas instituições escolares, e a educação informal tanto de museus, fundações e institutos culturais. Nela, é possível aplicar também a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, englobando todos os eixos que sozinhos se tornam de difícil compreensão, mas que com a permutação, a aprendizagem e a experimentação estão ao alcance tanto do educando como do arte-educador.

Nesse cenário surge como aliado da arte-educação, o educativo de museus e instituições culturais, que trabalham de forma diferenciada da monitoria que se faz ainda presente em alguns espaços. O educativo surge como diálogo entre obra e observador, rompendo com o distanciamento e a sacralização da obra no meio expositivo. O trabalho do arte-educador neste processo é de tratar os conceitos e conteúdos traçados na presente proposta serão estudados com ênfase na linguagem artística do professor, sendo que as demais linguagens apresentadas serão incorporadas como ampliação de referências sobre a arte de modo geral durante o processo educativo da linguagem enfatizada.

A arte-educação deve ser tratada como um trabalho consciente e de comprometimento do educador, atue ele na educação formal ou informal, buscando sempre um melhor desenvolvimento cognitivo do educando e transformando a escola em um local de produção cultural e assim potencializando e aproximando o ensino da arte formal aos ambientes culturais expositivos, para uma melhor compreensão e uma experiência estética significativa para os alunos. A principal responsabilidade dessa educação é buscar desenvolver em sua plenitude, todo o potencial de cada sujeito, para que ele possa estar integrado e pertencente à sociedade e, ao mesmo tempo, em um movimento recíproco, por ser uma educação de qualidade, pautada nos princípios integradores e inclusivos, construindo uma sociedade na qual se reconheça a diversidade e a diferença como inerente ao próprio Ser. E por fim, em um movimento de superação dos preconceitos e discriminações, a principal contribuição se efetiva no estabelecimento da coesão social.

A partir do exposto até aqui, pode-se então chegar ao entendimento que incapacidades, necessidades, desvantagens ou mesmo superdotação e altas habilidades, não se ligam exclusivamente às limitações apresentadas pelas pessoas, mas antes, às formas de acessibilidade que a própria organização social apresenta. Atribuir todas as responsabilidades exclusivamente aos aspectos biológicos e orgânicos da deficiência ou características peculiares, conforme o caso, significa consequentemente isentar a sociedade de qualquer responsabilidade no acolhimento e inclusão. Significaria, ao fim e ao cabo, dizer que qualquer iniciativa nesse sentido da inclusão, seria uma benevolência da "sociedade normal".

BIBLIOGRAFIA

ARCHER, Miguel. Arte Contemporânea: Uma história concisa. Tradução de Alexandre Krug et al.2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes,2008.

BAUDELAIRE, Charles. Sobre a Modernidade: O pintor da vida moderna. In: COELHO, Teixeira. (Org.) 6ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,2007.

BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da arte. SãoPaulo:

Cortez, 2002.

UMBERTO BOCCIONE. http://www.pitoresco.co m.br/artdata/futurismo/index.htm

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental - ARTE. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC - Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CANTON, Kátia. Espaço e Lugar. São Paulo: MartinsFontes,2009.

CAUQUELIN, Anne. Arte Contemporânea – Uma introdução. Tradução Rejane Janowitzer. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

COSTA, Cacilda Teixeira da. Arte no Brasil 1950-200: Movimentos e Meios. 3ª Ed. SãoPaulo: Alameda,2004.

DUARTE JR. João Francisco. O que é Beleza: experiência estética. SãoPaulo:

Brasiliense,1986.

FERRAZ, Maria Heloisa C de Toledo. FUSARI, Maria F. de Resende. Arte na educação escolar. 4ªEd.São Paulo: Cortez, 2010.

FREITAS, Verlaine. Adorno & a arte contemporânea. 2ªEd.Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

_____Horizontes culturais: lugares de aprender /São Paulo [Estado] Secretaria da

Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; organização, Devanil Tozzi e outros. SãoPaulo: FDE, 2008.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. (Org). 1997. A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Memnon. SENAC.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte/GisaPicosque, M. Terezinha Tellesguerra. São Paulo: FTD, 1998.

FELLIPO MARINETI, Disponivel em: http://www.historiadaarte.com.br/linhadotempo.htm

Secretaria da Educação- São Paulo. Currículo do Estado de São Paulo. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Ensino Fundamental- Ciclo II e Ensino Médio. SEE, 2010.

RESUMO

A presente pesquisa buscou entender de que modo a organização curricular por campos de experiências na Educação Infantil possibilita o protagonismo das crianças no processo de construção de conhecimentos. E levanta a discussão sobre educação e formação humana da criança, contextualiza a ideia de educação, presente na vida do homem desde a sua existência humana. A educação acontece em diversos contextos, tem concepções diferentes, é contínua. Em que pese a importância das propostas curriculares no âmbito Educação Infantil atentamos para ao currículo infantil, assim, os estudos realizados apontam para a necessidade do equilíbrio entre o cuidar, o educar para Educação Infantil, pois como foi visto apesar das contribuições das pesquisas acadêmicas a realidade na Educação Infantil ainda apresenta inúmeros desafios nas propostas pedagógicas que visam o desenvolvimento integral da criança. Compreendeu-se que o currículo é considerado a base para o trabalho pedagógico e que sua estrutura deve levar em consideração a infância e suas particularidades, e que seja um currículo sensível a criança, seu contexto, as brincadeiras e que seja voltado para a construção da formação humana.

PALAVRAS-CHAVE: Criança. Infância. Educação Infantil. Currículo.

ABSTRACT

This research sought to understand how the curricular organization by fields of experience in Early Childhood Education enables children to play a leading role in the process of constructing knowledge. It raises the issue of education and the human formation of children, contextualizing the idea of education, which has been present in human life since the beginning. Education takes place in different contexts, has different conceptions and is continuous. Despite the importance of curricular proposals in the field of Early Childhood Education, the studies carried out point to the need for a balance between care and education in Early Childhood Education, because as we have seen, despite the contributions of academic research, the reality in Early Childhood Education still presents numerous challenges in pedagogical proposals aimed at the integral development of the child. It was understood that the curriculum is considered the basis for pedagogical work and that its structure should take into account childhood and its particularities, and that it should be a curriculum that is sensitive to the child, their context, play and that is geared towards the construction of human formation.

KEYWORDS: Child. Childhood. Early childhood education. Curriculum.

INTRODUÇÃO

No atual cenário de educação que estamos inseridos, muito se discute sobre as práticas e metodologias aplicadas no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil, e ponderando sobre as discussões, é perceptível as dificuldades em que esse se encontra. Dificuldades essas, que resultam de uma necessária análise das práticas de ensino que reconheçam a real importância da educação infantil para o desenvolvimento da criança, para que possa contribuir de forma significativa na aprendizagem da mesma.

A inserção da Educação Infantil na proposição de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, por um lado, se mostra relevante, pois permite efetivar as Diretrizes Curriculares por meio de práticas pedagógicas que respeitem as diferentes dimensões da infância e os direitos das crianças. Por outro, em função do momento político econômico que o país vivencia, pode acarretar em interpretação errônea por parte dos/as docentes que, de modo equivocado, podem concebê-la com um rol de competências que as crianças devem adquirir no âmbito da permanência na Educação Infantil (CAMPOS e BARBOSA, 2015).

Discutir e pensar sobre currículo implica falar sobre um campo carregado de significação, já que ao longo do tempo, com as mudanças na sociedade, a inclusão da mulher no ambiente de trabalho, discussões no campo da infância e suas concepções, perceberam-se uma necessidade de modificação no espaço escolar, reconhecendo a criança como sujeito do conhecimento, passando a ter um papel ativo no seu aprendizado.

O currículo é concebido como uma forma de organização escolar e não um documento fechado está sempre em processo. Define como elementos do Currículo: a estrutura escolar; as intencionalidades; as estratégias de ensino; o planejamento; a avaliação; a composição e a organização dos docentes, os recursos materiais.

A proposição da Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil pode compilar muitos desejos da área, para que se obtenha um ensino de qualidade visando o sucesso e a aprendizagem dos alunos. Neste sentido, a pesquisa se desdo-

brará seguindo estas problemáticas: Como integrar os eixos estruturantes da educação infantil de forma que a prática pedagógica os vivencie realmente? Como organizar o espaço para favorecer essas brincadeiras e interações? De que modo a auxilia na melhoria da educação infantil?

Dessa forma, faz-se necessário que as práticas pedagógicas promovam o desenvolvimento integral dos estudantes e sua preparação para a vida, para o trabalho e para a cidadania, a fim de que se tornem, progressivamente, sujeitos sociais e protagonistas aptos a contribuírem para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária.

DESENVOLVIMENTO

O currículo é compreendido como uma "construção permanente de práticas" segundo Pacheco (2001, p. 19), ultrapassa o espaço da sala de aula, "reflete as relações entre escola e sociedade" respeita as experiências vividas e compartilhadas entre os sujeitos participantes do processo de ensino e de aprendizagem e é um "instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas". Nesse sentido Candau e Moreira (2007, p. 19) apontam que "o currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração".

Sacristán (2007) propõe que se compreenda o currículo de maneira processual e que se entenda o currículo também como práxis, de maneira a superar essa dualidade teoria-prática levando em consideração a interação simbiótica entre currículo e ensino. Para essa concepção processual, é necessário entender que o currículo não está desligado de seu contexto. Não é um elemento que existe a parte de todo o resto. Sacristán (2007, p. 126) diz que "não se entenderia a concepção alguma do currículo sem apelar para os contextos nos quais se elabora". E o contexto, a realidade que envolve o currículo compreende diversas dinâmicas, entre eles a prática de ensino.

Sobre o currículo de uma unidade educativa, este pode ser definido um processo embasado por conhecimentos e saberes de determinada cultura, pelos conceitos dos professores e por um conhecimento peculiar propagado pelos livros didáticos. A produção curricular, portanto, implica que essa organização não é neutra, segue os objetivos, as intenções pré-estabelecidas por alguém. Ele determina quais conteúdos serão abordados, influenciando significativamente na vida dos envolvidos no âmbito educativo e nas práticas pedagógicas, pois transmite as orientações, as normas e uma ordem metodológica que são norteadoras do processo de ensino-aprendizagem.

A explicitação e compreensão das experiências das crianças no interior da instituição de cuidados e educação são fatores importantes para o processo de sensibilização dos/as profissionais e pesquisadores/as da infância e da Educação Infantil. O currículo baseado na experiência, que vem sendo progressivamente construído em nosso país pela área da Educação Infantil, possui uma estrutura que articula e combina as linguagens com as quais as crianças se relacionam em seu cotidiano com as situações vividas por elas no contexto social mais amplo, pressupondo maior protagonismo docente em sua formulação na medida em que requer outras lógicas distintas daquelas dos currículos fechados, organizados por conteúdos escolares (SACRISTÁN, 2005).

Santomé (1998) defende que a infância seja entendida como etapa específica da vida da criança e que se garanta cidadania, democracia, educação e voz no currículo. Essa discussão teórica poderá ser localizada no currículo por temas geradores, visto que este visa à abertura de espaços e de possibilidades para a participação e intervenção da criança como co-construtora da proposta. É também pertinente quando enfatiza as expressões da infância como componentes fundamentais na elaboração do currículo, numa visão interdisciplinar, tendo assim, forte possibilidade de garantir à criança um saber que realce um aprendizado global atendendo as diferentes expressões (plásticas, cognitivas, afetivas, lúdicas, motoras e tantas outras) e problematizando as peculiaridades do ambiente em que vivem como necessárias ao desenvolvimento infantil.

Em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) foi configurado intencionalmente para servir como norte em torno de objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que exercem ações vinculadas ao educar e cuidar com crianças de zero a seis anos, respeitando suas práticas pedagógicas e a pluralidade da cultura brasileira. Este documento segue uma divisão de três volumes, nos quais explicitam recomendações sobre práticas pedagógicas para as instituições de educação infantil (BRASIL, RCNEI, 1998).

As novas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, na Resolução CNE/CEB nº 5/ 2009, representam um profundo avanço em conceber o currículo efetivamente voltado para as particularidades das crianças pequenas. Sendo assim, o documento curricular tem por objetivo orientar as instituições de Educação Infantil no planejamento de suas propostas curriculares, de modo a apontar um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem defendidos e exercidos por aqueles que participam

da sua elaboração.

As DCNEI não estão divididas por áreas, conteúdos ou blocos. O Artigo nº 9 menciona que a Educação Infantil tenha como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, e lista doze experiências que garantiriam esses eixos, como propiciar conhecimentos sobre manifestações culturais, promover a interação das crianças, incentivar a criatividade e a curiosidade, favorecer a imersão nas diferentes linguagens, etc.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009) mencionam o currículo da Educação Infantil como,

> Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (p. 13).

Neste sentido, as DCNEI compreendem a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica que é oferecida em creches e pré-escolas, as quais são caracterizadas como espaços institucionalizados, estabelecimentos educacionais que podem ser públicos, privados ou conveniados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade, podendo ser em período diurno, período integral ou semi integral, esses estabelecimentos são regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e tudo deve ser submetido ao controle social.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) indica os campos de experiências como modo de organização curricular para a Educação Infantil, assegurando às crianças os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Esse arranjo curricular está estruturado em cinco campos de experiências que acolhem as situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças. São eles: 1) O eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Oralidade e escrita e 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Assim sendo, os campos de experiência indicam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na área da Educação Infantil, concedendo a oportunidade dos diversos atores educacionais compreenderem e refletirem as diferentes maneiras como as crianças vivenciam o mundo. Por consequência, múltiplas linguagens significativas na infância podem ser percebidas ao longo da BNCC, especificadamente nos campos de experiência, situando principalmente os professores na aplicação de diferentes e valorosas atividades no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

O arranjo curricular, orientado pela organização dos campos de experiência, pensa no desenvolvimento de aprendizagem e na construção de conhecimentos que surgem das interações. Pensar um currículo para a EI, a partir dos campos de experiência, exige que a criança, e suas composições de pensar, interagir e agir, seja situada no centro do planejamento, concretizando o que o arranjo curricular nos traz em seu título: uma aprendizagem que surge da experiência.

Os direitos de aprendizagem são facilitadores e promotores do desenvolvimento integral das crianças. As crianças são sujeitos sociais e históricos, influenciadas pelo meio em que estão inseridas. A brincadeira pode ser entendida como experiência de cultura, dessa forma, a criança produz cultura (KRAMER, 2007). Direitos de aprendizagem são momentos em que a criança desenvolve suas habilidades, garantindo uma educação de qualidade. A principal atividade da infância é o brincar, através disso, ela conhece a si e aos outros, expressando suas emoções por meio de diferentes linguagens. (KISHIMOTO, 2010).

A definição de currículo defendida nas Diretrizes põe o foco na ação mediadora da instituição de Educação infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças. Tal definição inaugura então um importante período na área, que pode de modo inovador avaliar e aperfeiçoar as práticas vividas pelas crianças nas unidades de Educação Infantil.

Assim sendo, o Currículo Base para a Educação Infantil (2017), diferentemente da intencionalidade pedagógica supracitada, traz a criança como protagonista das experiências pedagógicas, sendo que as aprendizagens são construídas pela interação com o outro e a brincadeira, desenvolvendo a autonomia princípio fundamental para um trabalho pedagógico que respeite potencialidades, singularidades, culturas e saberes, construindo identidades e modos de ver o mundo. Tendo o princípio da intencionalidade pedagógica e protagonismo da criança para a aprendizagem, Schliemann (1995) cita que a liberdade de pensar e organizar diferentes formas de solução é essencial para que a criança recrie modelos matemáticos em ação, ou seja, vivencie-os.

Kishimoto (2016) explica que na interação é possível criar condições de aprendizagens, quando o adulto responde ao desejo do bebê através de um olhar, um sorriso ou uma palavra. O que é imprescindível para todo o ser humano, a interação afetiva. A autora acrescenta ainda:

> Seria desejável a definição de direitos de aprendizagem relacionados ao apoio

interativo, de natureza afetiva, especificamente relacionadas ao bemestar, devido sua relevância para a educação de bebês e que não estão presentes nem nos direitos de aprendizagem da BNC e nem nos seis direitos de aprendizagem especificados para a educação infantil (conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e se conhecer). (KISHIMOTO, 2016, p. 22)

A partir das interações com o mundo, com os familiares, com os pares e com professor, a criança desenvolve afetivamente, no sentido de perceber e questionar sobre si e sobre os outros seres, assim ao participar das relações sociais as crianças conseguem construir sua própria autonomia, e a se relacionar com o meio.

Ao mesmo tempo, considerando que as experiências de aprendizagens das crianças envolvem tempo, o segundo princípio é a continuidade. Ele se faz importante no sentido de tentar romper esse modo fragmentado de se entender o conhecimento, onde as vivências das crianças são fortemente marcadas por tempos, espaços e atividades fragmentadas. Essa possibilidade de continuidade garante o crescimento e a qualidade das experiências. Ao mesmo tempo, considerando que as experiências de aprendizagens das crianças envolvem tempo, o segundo princípio é a continuidade. Ele se faz importante no sentido de tentar romper esse modo fragmentado de se entender o conhecimento, onde as vivências das crianças são fortemente marcadas por tempos, espaços e atividades fragmentadas. Essa possibilidade de continuidade garante o crescimento e a qualidade das experiências.

O espaço como cenário que se apresenta em sua dimensão, sua estrutura organizacional, seus tempos, sua acessibilidade, seus recursos - expressa as concepções pedagógicas da instituição e, dessa forma, é compreendido como um componente curricular. Minha posição se encontra com as ideias de Maria da Graça Horn (2004, p.31), pois segundo ela, "temos o espaço como um elemento curricular, estruturando oportunidades e aprendizagens por meio das interações possíveis entre as crianças e objetos e delas entre si." Para uma professora, o espaço escolar não pode ser visto apenas como um local de trabalho, além disso, se apresenta como um elemento relevante ao seu planejamento. Sobre isso, Horn (2004, p.15) afirma que "o modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como as crianças e os adultos ocupam esse espaço e como interagem com eles são reveladores de uma concepção Pedagógica.

A ludicidade é um fator que está muito presente nas escolas de Educação Infantil. É inevitável falar de educação infantil sem citar a ludicidade, pois tanto os jogos quanto as brincadeiras, são parte fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento da mesma. Mesmo sendo um direito da criança uma educação de qualidade, sabemos que nem toda criança tem acesso a uma educação que faça a diferença em sua infância.

A atividade da criança não se limita à passiva incorporação de elementos da cultura, mas ela afirma sua singularidade atribuindo sentidos à sua experiência através de diferentes linguagens, como meio para seu desenvolvimento em diversos aspectos (afetivos, cognitivos, motores e sociais). Assim a criança busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos. Em outras palavras, a criança desde pequena não só se apropria de uma cultura, mas o faz de um modo próprio, construindo cultura por sua vez.

Os docentes possuem um papel essencial no desempenho dos esforços para atingir uma educação de qualidade para todas as crianças. Em muitos países, crianças ficam fora da escola sem adquirir competências básicas, porque não possuem um número suficiente de professores qualificados e isso tem consequências negativas para as crianças e o desenvolvimento da sociedade. Os professores são peças fundamentais para alcançarmos metas de educação, em que os governos se comprometem a proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças. A escassez, cada vez maior de professores qualificados, constitui o principal obstáculo para a realização desses objetivos (FACCI, 2004).

Em relação ao professor, a Base define o seu papel como organizador de propostas com intencionalidades pedagógicas e experiências de aprendizado, valorizando os conhecimentos prévios dos pequenos e ampliando o universo de saberes e habilidades. Sendo assim, ficando encarregados pela reflexão, seleção, planejamento, mediação e monitoramento de práticas e interações que promovam o desenvolvimento pleno infantil.

CONCLUSÃO

O currículo é o pilar organizador da instituição escolar. Analisá-lo requer mobilização de muitas ferramentas teóricas que dem conta de sua complexidade. Ao longo da história muitos pesquisadores que se propuseram a olhar para a escola, perceberam que debater a instituição escolar é indissociável ao debate do currículo. Entender o currículo para além dos documentos regulatórios é tarefa indispensável para tratar da complexidade do trabalho docente.

Nesta perspectiva de estudo, é necessário voltarmos nossos olhares para a escola e também para o seu currículo, e procurar

ler mais do que somente nas entrelinhas dos currículos ocultos ou explícitos, indo além. É necessário discutir, reciclar e transformar as práticas que se repetem, bem como procurar observar e aprender com as trocas de experiências e com vivências práticas cotidianas.

A abordagem por competências proporciona não somente a aquisição de habilidades, mas a possibilidade de se aprender de forma contextualizada, com a abordagem de situações-problemas que ocorrem no seu cotidiano, buscando de forma coerente a construção do conhecimento, partindo do que a criança já sabe para aprender o que ainda não se sabe.

O currículo também retrata a brincadeira como funcionalidade no processo de desenvolvimento da criança, ou seja, enquanto a criança brinca, ela estar desenvolvendo algum aspecto de desenvolvimento seja cognitivo, físico, social. O currículo trata a brincadeira como um dos dois grandes eixos estruturante na educação infantil que perpassa o vínculo familiar e vai à escola tendo a necessidade da interação, do contato com o outro para o seu desenvolvimento integral.

Desse modo, a aprendizagem significativa voltada para a Educação Infantil deve ter um espaço, além da sala de aula, com estrutura adequada, segura, de qualidade, onde a criança se encontre diante de situações desafiadoras prazerosas, onde ela possa movimentar-se, para que se desenvolva plenamente em seus aspectos físicos, sociais, intelectuais e mentais.

É bastante pertinente ressaltar, a importância de oportunizar, de maneira contextualizada, a construção da cidadania, partindo do interesse do educando e da percepção do meio em que ele vive, pois o mesmo tem direito a experienciar, socializar-se, trocar idéias, cooperar, ter contato com expressões artísticas variadas, desenvolver habilidades motoras, enfim, tudo que há de essencial para seu pleno desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf acesso em: 22 de mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf > acesso em: 23 de mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: nov. 2019.

CAMPOS, Rosânia, & BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNC e Educação Infantil: quais as possibilidades? Revista retratos da escola. Brasília, 9(17), p. 353-366. 2015.

FACCI, M. G. D. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

HORN, Maria da Graça S. Sabores, cores, sons e aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil: perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010.

_____, Tizuko Morchida. Avaliação Do Documento Preliminar À Base Comum Curricular – Princípios, Formas De Organização E Conteúdo Para Educação Infantil. 2016.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; RANGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/organização. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MARTINS, J. de S. (Coord.). O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil. São Paulo: Editora Huicitec, 1991.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. Compreender e transformar o ensino [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. (Cláudia Schlling, Trans.). Porto Alegre: Artmed. 1998.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogação a partir da Sociologia da Infância. Educação e Sociedade, 26(91), p. 361-378. 2005.

SCHLIEMANN. A. L. D. Na vida dez, na escola zero. São Paulo, SP: Cortez, 1995.

UMA VIAGEM NAS ASAS DA IMAGINAÇÃO: ATRAVÉS DOS CONTOS DE FADAS

DENISE MARIA CAETANO DA CONCEIÇÃO

RESUMO

Os contos de fadas, em sua tradição oral, surgiram há milhares de anos, como obras de uma sociedade pré-literata. Sua valorização deu-se há alguns séculos, quando passaram a ser narrados às crianças. Histórias e contos que começam com princesas maltratadas e príncipes solitários terminam com casais felizes e fazem parte do universo das histórias contos de fadas. De geração em geração tais leituras, como a Branca de Neve, Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, entre outras, fazem-se presentes em nossa memória e nos fazem recordar os momentos em que viajamos no fantástico e maravilho mundo da imaginação e da fantasia. A leitura dos contos de fadas age como uma ponte entre o imaginário e o real, apresentando o dinamismo das diferentes culturas e representam a estrutura da realidade social. Um espaço de significações, aberto às emoções, ao sonho e à imaginação, funcionando como caminho para que a criança pense a sua condição social, seu pertencimento, fazendo emergir conflitos e valores que, de outra maneira, talvez não fosse possível expressá-los e representá-los.

Palavra- Chave: Contos de Fadas, Criança, Educação, Literatura.

ABSTRACT

Fairy tales, in their oral tradition, emerged thousands of years ago, as works of a pre-literate society. Its appreciation began a few centuries ago, when it began to be told to children. Stories and tales that begin with mistreated princesses and lonely princes end with happy couples and are part of the universe of fairy tale stories. From generation to generation such readings, such as Snow White, Cinderella, Little Red Riding Hood, among others, are present in our memory and make us remember the moments in which we traveled in the fantastic and wonderful world of imagination and fantasy. Reading fairy tales acts as a bridge between the imaginary and the real, presenting the dynamism of different cultures and representing the structure of social reality. A space of meanings, open to emotions, dreams and imagination, functioning as a way for children to think about their social condition, their belonging, bringing to the surface conflicts and values that, otherwise, it might not be possible to express and represent them.

Keywords: Fairy Tales, Children, Education, Literature

INTRODUÇÃO

Vamos partir do ponto que o conto de fadas se constitui sobre o primeiro filtro entre a criança e o mundo que a cerca. Os contos de fada têm encantado milhares de crianças pelo mundo e pelo tempo afora. Não se pode negar o encanto que exercem sobre crianças e adultos, por isso é preciso aproveitar os contos para ir além do entretenimento.

A maneira como os contos de fada influencia o aprendizado da criança abrange questões levantadas e a sua solução se basear· em compreender, por um lado, os processos de formação do conto de fadas e, por outro, o desenvolvimento da criança, na busca pela interface entre estas duas dimensões.

As mensagens de otimismo que a criança encontra nos contos de fadas mostra a elas, que vale apena enfrentar seus problemas que surgem durante seu crescimento, para que assim possa alcançar uma visão que a ajudara recuperar a sua autoestima e o prazer de viver sem medo e feliz. Acredita-se cada vez mais na importância e na influência dos contos de fada, no desenvolvimento do imaginário infantil.

Ouvir e contar histórias é fundamental para o desenvolvimento da identidade da criança, pois através dos contos ela tem a possibilidade de ensaiar seus papéis na sociedade, adaptando-se a situações reais e colocando-se dentro da história, como também desencadeia ideias, opiniões, sentimentos e criatividade, antecipando situações que a criança só iria experimentar na vida adulta.

Através dos contos de fadas, podemos aprender mais sobre os problemas enfrentados pela sociedade e refletir sobre esses temas. Podemos também, com os contos de fadas, trabalhar esses problemas e suas soluções com as crianças, dentro do contexto histórico infantil. Os contos têm ainda o papel de transmitir às crianças a essência das lutas enfrentadas contra a afrontosa desigualdade e o preconceito presentes em nossa sociedade. Os contos favorecem o desenvolvimento da personalidade da criança, contribuindo para a descoberta de sua identidade e comunicação. Constadas a necessidade de verificar a contribuição dos contos de fadas no cotidiano das crianças, tendo em vista que há poucos estudos relacionados sobre esse tema. Os contos de fadas conseguem deixar fluir o imaginário e levar a criança a ter curiosidade, que prontamente é respondida no transcorrer da leitura dos contos. É uma possibilidade de des-

cobrir o mundo colossal dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivem e atravessam, de um jeito ou de outro, através dos problemas que vão sendo encarados ou não, resolvidos ou não, pelas personagens de cada história.

Os Contos de Fadas atuais retomam as histórias clássicas de princesas, príncipes, mágicos, rainhas, reis e bruxas. Porém, em suas tramas, na maioria deles, há ausência de maniqueísmo, pois os conflitos não são obrigatoriamente derivados da ação de uma personagem má. A ausência de personagens "do mal" é uma novidade que subverte o paradigma tradicional.

A fantasia dos contos de fadas é fundamental para o desenvolvimento da criança. Há significados mais profundos nos contos de fadas que se contam na infância do que na verdade que a vida adulta ensina. É por meio dos contos infantis que a criança desenvolve seus sentimentos, emoções e aprende a lidar com essas sensações.

O cinema, a televisão e a literatura, assim como os contos, estimulam a imaginação. Por isso filmes, desenhos, séries e novos livros continuam a surgir baseados nos enredos já conhecidos das histórias das princesas. A atemporalidade dessas histórias faz com que elas sejam assistidas e apreciadas até os dias atuais, especialmente pelas crianças.

Ainda hoje, com tantos avanços tecnológicos, brinquedos de última tecnologia, cinemas e filmes de ação rápidos e velozes há espaço para a fantasia dos contos. Esses continuam encantando geração após geração, perpassando diversas culturas. Ainda que, algumas vezes, admitindo diversas formas nestes meios de comunicação, a sua essência permanece a mesma.

Voltando ao olhar para a escola, o intuito é esclarecer como o processo de ensino aprendizagem pode se beneficiar deste recurso, pois este é um dos espaços em que a criança passa mais tempo atualmente. Algumas vezes, cabe há escola a formação do indivíduo em aspectos que antes eram relegados há educação informal, nos diálogos com a família. Desta forma, dentro do contexto escolar, os contos de fada merecem uma especial atenção já que falam da criança e de suas relações com o mundo.

DESENVOLVIMENTO

O imaginário da criança pode ser comparado a um rio, quando jogamos uma pedra no rio, ondas circulares se formam ao redor e vão se movimentando e atingindo correntes de águas cada vez mais longe. A pedra ao mergulhar vai assustando peixes, atraindo curiosos, e mudando a rotina do local, mesmo que por pouco tempo.

Uma criança ao ouvir contos de fadas, transforma a pedra em cada uma das palavras que lhe são contadas, trazendo lembranças, sonhos, desejos, personagens, dúvidas, medos e associações.

O maravilhoso mundo dos contos de fadas faz com que aos poucos a magia, o fantástico, o imaginário deixe de ser visto como pura fantasia para fazer parte da vida diária de cada um, inclusive dos adultos que já se permitem em muitos momentos se transportar para este mundo mágico, onde a vida se torna mais leve e bem menos operativa. As situações reproduzidas no conto maravilhoso acontecem num espaço redigido por leis totalmente diferentes daquelas que dominam nosso mundo cotidiano, embora haja uma preferência muito grande pelos bosques e florestas. Quer dizer, neste espaço, onde dominam as leis do sobrenatural e do imaginário, não existem distâncias e os personagens podem deslocar-se com grande facilidade da terra para o céu e deste para o mar. Com isso, o conto maravilhoso pode até introduzir a situação inicial com a famosa frase “Era uma vez, num reino muito distante...”; contudo, num mundo imaginário e sobrenatural, o que menos importa é a localização temporal.

As estórias de fadas representam, sob forma imaginativa, aquilo em que consiste o processo sadio de desenvolvimento humano, e como os contos tornam tal desenvolvimento atraente para o engajamento da criança nele. Este processo de crescimento começa com a resistência contra os pais e o medo de crescer, e termina quando o jovem encontrou verdadeiramente a si mesmo, conseguiu independência psicológica e maturidade moral, e não mais encara o outro sexo como ameaçador ou demoníaco, mas é capaz de relacionar-se positivamente com ele (BETTELHEIM, 2007, p, 12).

O autor continua a discorrer sobre os contos de fadas:

Os contos têm um grande significado psicológico para crianças de todas as idades, tanto meninas quanto meninos, independentemente da idade e sexo do herói da história. Obtém-se um significado pessoal rico das estórias de fadas porque elas facilitam mudanças na identificação, já que a criança lida com diferentes problemas, um de cada vez (BETTELHEIM, 2007, p, 18).

Todo conto popular revela uma tendência muito grande para o encantamento: aquelas situações em que ocorrem transformações provocadas por algum tipo de magia, que não são explicadas de modo natural. Há aquele tipo de história em que o encantamento ocorre em qualquer circunstância, pois o elemento mágico está presente em toda parte. Mas há também, um tipo de con-

to maravilhoso em que as transformações são privilégios de alguns seres encantados, dotados de poderes sobrenaturais. As narrativas mais significativas deste modelo são as histórias dos contos de fadas. São as histórias que, como o próprio nome diz, se concentram nos poderes mágicos das fadas, dos magos ou de algum outro ser dotado de poderes sobrenaturais.

Há aquele tipo de história em que o encantamento ocorre em qualquer circunstância, pois o elemento mágico está presente em toda parte. Mas há também, um tipo de conto maravilhoso em que as transformações são privilégios de alguns seres encantados, dotados de poderes sobrenaturais. As narrativas mais significativas deste modelo são as histórias dos contos de fadas. São as histórias que, como o próprio nome diz, se concentram nos poderes mágicos das fadas, dos magos ou de algum outro ser dotado de poderes sobrenaturais. Ainda que não se possa localizar no tempo a origem desses seres, a nossa tradição cultural se encarregou de definir as fadas como seres simbólicos, dotados de virtudes positivas e poderes sobrenaturais, concentrados em suas varinhas mágicas. Por isso, elas sempre aparecem nos momentos de grandes conflitos, quando as pessoas pensam que seu destino está tomado por uma fatalidade da qual é impossível fugir. Assim sendo, o conto de fadas torna-se uma manifestação valiosa na representação dos sonhos e dos desejos humanos, os mais profundos e significativos.

Essa é exatamente a mensagem que os contos de fadas transmitem à criança de forma variada: que uma luta contra dificuldades graves na vida é inevitável, é parte intrínseca da existência humana – mas que, se a pessoa não se intimida e se defronta resolutamente com as provocações inesperadas e muitas vezes injustas, dominará todos os obstáculos e ao fim emergirá vitoriosa. (BETHELHEIM, 2008, p.15).

O importante é que o maravilhoso acontece no mundo da magia, do sonho e da fantasia, onde tudo escapa às limitações da vida humana e onde tudo se resolve por meios sobrenaturais. É muito fácil perceber as emoções sentidas pelas crianças através de um olhar, de um sorriso, de um olhar de medo e até mesmo pela torcida de que, no final da história, o bem vença e os problemas se acabem e que sejam felizes.

É incrível o quanto a imaginação da criança é livre; ao ouvirmos uma história ou ao lermos um livro, podemos viajar pelo mundo todo, por lugares nunca vistos, imaginando seres e situações nunca vividas antes. Por meio da imaginação podemos resolver nossos problemas, viver nosso presente, planejar nosso futuro e aprimorar nosso passado.

Podemos imaginar como é mágica a imaginação das crianças; para elas tudo parece tão real, mesmo no mundo imaginário. Quantas crianças possuem um amigo imaginário, com o qual brincam, conversam, cantam e até mesmo contam histórias imaginadas por elas mesmas. E este se torna um ser “real”, vem a ser uma realidade que vive somente no imaginário da criança. Um conto narrado bem ativo e intensifica toda uma série de experiências na criança, pois através da fala, dos gestos, da entonação da voz, o narrador atribui sentido ao que está sendo narrado.

Comparo a imaginação infantil ao planejamento por meio de sonhos que alguns adultos se permitem passar; a diferença é que, em alguns casos, os sonhos podem se tornar realidade, e isto é o que faz com que a vontade de sonhar continue viva.

A maioria dos contos de fadas se originou em períodos em que a religião era parte muito importante da vida; assim, eles lidam, diretamente ou por inferência, com temas religiosos. Os contos de fadas nada mais eram do que relatos de fatos da vida dos camponeses, recheados de conflitos, aventuras e pornografias, sendo assim, pouco indicado a ser contado para crianças. Esses relatos apenas serviam como entretenimento. Anos mais tarde com a descoberta das fadas, que era a idealização de uma mulher perfeita, linda e poderosa, a qual era dotada de poderes sobrenaturais, vê-se a necessidade de utilizar tais histórias alienadas também à educação, já que as crianças gostavam muito desses contos e a fantasia inserida neles estava ajudando a formar a personalidade dessas pequenas pessoas. Esses relatos apenas serviam como entretenimento. Anos mais tarde com a descoberta das fadas, que era a idealização de uma mulher perfeita, linda e poderosa, a qual era dotada de poderes sobrenaturais, vê-se a necessidade de utilizar tais histórias alienadas também à educação, já que as crianças gostavam muito desses contos e a fantasia inserida neles estava ajudando a formar a personalidade dessas pequenas pessoas.

A criança ao ouvir contos de fadas, transforma em sua memória as palavras que lhe são contadas, trazendo em seu imaginário lembranças, sonhos, desejos, personagens, dúvidas, medos e associações com a sua realidade.

Conforme salienta Cashadan (2000, p. 99):

Durante o processo de crescimento, as crianças descobrem que o mundo é cheio de maravilhas, e que precisam aprender a ficar atentas a elas, de modo a evitar maiores desastres. Além de todas as outras coisas que representam, os contos de fada dão às crianças a oportunidade de praticar a solução de problemas. Os dilemas enfrentados pelos heróis ou heroína ensinam às crianças

que elas podem ser bem-sucedidas no mundo, se utilizarem seus recursos internos.

A essência da realidade mixada à magia torna a fórmula dos contos de fadas infalíveis. Nas tramas sempre encontramos a mocinha ou mocinho (geralmente princesas e príncipes) representando o bem, as bruxas, madrastas, lobos e feras encenando o mal e os elementos mágicos que estão sempre presentes no desenrolar da trama para garantir que o bem supere o mal e se cumpra o esperado "felizes para sempre"

Esses elementos presentes nos mágicos contos de fadas fazem qualquer menina sonhar em ser princesa e deixar aflorar a doçura e a bondade envoltos nessa personagem, ou um garoto ter a coragem necessária para "enfrentar o mal" e salvar a mocinha. A leitura é o portal que permite essa viagem, que estimula desejos e fantasias, ainda que para a geração que surge em meio à "explosão" tecnológica do século XXI. Caminhos vão surgindo através da literatura, a formação de cidadãos críticos e conscientes, impregnados de valores, começa a se desenvolver a partir dos pequenos de olhos brilhantes que se deslumbram ao ouvir as famosas histórias iniciadas com o "Era uma vez..." e finalizadas pelo "viveram felizes para sempre". Aquelas crianças que se angustiam junto com o Patinho Feio, que se desesperam ao ver o Lobo Mau, que sofrem com as maldades da madrasta, são as mesmas capazes de enxergar as páginas dos livros e começar a perceber o mundo à sua volta. Os adultos por sua vez carregam a responsabilidade de estabelecer essa ligação, claro que, sem deixar faltar o encantamento necessário para fluir o imaginário da criança que a conduzirá à aprendizagem e ao despertar do prazer proporcionado pela leitura.

As princesas são personagens principais de muitos contos, podendo ser consideradas em muitas histórias como personagens indefesas, que são perseguidas pelo mal, representado por bruxas ou madrastas malvadas. A liberdade da princesa, normalmente conta com a ajuda de seres mágicos, como fadas, duendes, animais, e pelo príncipe encantado. Em muitos contos a princesa só encontra o seu final feliz no casamento com o príncipe. As princesas podem ser personagens oprimidos, que se armam com atributos da inteligência e da perspicácia para vencer a força bruta dos personagens que a oprimem. Porém elas possuem características muito marcantes e comuns entre si, como por exemplo, a beleza. Geralmente as princesas citadas são descritas em seus livros como mulheres de grande beleza, porém não é somente a beleza física que é semelhante, mas também como qualidades como caráter, bondade, generosidade, principalmente com os menos favorecidos socialmente. Geralmente são descritas e ilustradas como mulheres jovens e bonitas, de pele e olhos claros, mãos e dedos delicados e cabelos longos e brilhosos. Além das qualidades físicas, a autora ressalta ainda as qualidades morais dessas princesas, como de serem virtuosas, santas, piedosas e cheias de candura. Ainda se nota nessas princesas que elas muitas vezes possuem traços delicados, como por exemplo, sua forma física normalmente é magra e esbelta, de ventre reto, nariz pequeno e pele homogênea, imagem que reforça ainda mais a juventude da personagem.

Porém com o passar dos anos, e com o surgimento da mulher moderna algumas das clássicas versões dos contos ficaram para trás, dando lugar a novas princesas mais independente e que fogem ao estereótipo das princesas clássicas, que não decidem sobre o seu futuro, esperando passivamente por um príncipe para resgatá-la.

Os contos ajudam a criança a lidar com as dificuldades do seu dia a dia e a elaborar melhor os sentimentos negativos tão comuns na primeira infância, como medo, frustração, abandono, rejeição, rivalidade entre irmãos, inveja, relação com os pais, inferioridade, vingança etc. Por isso, elas pedem para ler diversas vezes a mesma história.

Os contos mostram que existem os bons e os maus, deixando transparecer valores sempre atuais. A bruxa, o lobo, o pirata e outros personagens maus, representam sentimentos ruins, são arquétipos desses sentimentos, portanto querer que estes personagens morram não é uma atitude violenta, mas sim a necessidade de acabar com estes sentimentos ruins. É preciso lembrar que nas histórias a morte não é violência, é o símbolo da transformação que vai ajudar a criança a elaborar os sentimentos ou sensações que a incomodam.

Não devemos nos preocupar quando a criança festeja a morte desses personagens, eles representam seus medos e esta é a forma que ela tem de vencê- los ou elaborar estes sentimentos que a angustiam.

Reconhecer a dor e aceitá-la é um meio de superá-la e assim ser feliz. As crianças aceitam com mais naturalidade as desilusões que encontrarão no dia a dia, pois sabe que, à semelhança do que acontece nos contos de fadas, os esforços desprendidos hão de ter uma grandiosa recompensa. Tudo na vida tem um começo, meio e fim. As crianças precisam saber que as pessoas não são como os personagens dos desenhos ou jogos eletrônicos, que nunca morrem. Diante de tanta tecnologia, nunca os contos foram tão importantes e necessários na vida da criança como hoje.

Por meio dos contos de fadas a criança consegue discernir o certo do errado, o que pode e o que não pode fazer, enfim, re-

conhece o sim e o não.

Os contos de fada sobreviveram ao tempo justamente porque contêm ensinamentos que falam à alma da criança, falam de valores imutáveis, caso contrário já teria desaparecido, apagados pelo tempo e caídos no esquecimento.

Passar valores à criança é algo complexo. As histórias são, por isso, um meio facilitador de resolver algumas das questões que esta tarefa nos coloca. Se, por um lado, divertem as crianças, estimulam a sua curiosidade e promovem competências cognitivas e de oralidade, por outro lado são também a forma de concretizarmos alguns dos valores que consideramos aceitáveis e oportunos transmitir à criança.

Por isso, os pais devem usar e abusar dos contos. Só assim poderão sonhar com um final feliz para nossa sociedade tão carente dos verdadeiros valores.

Os contos de fadas exercem uma influência muito benéfica na formação da personalidade porque, pela assimilação dos conteúdos da estória, as crianças

aprendem que é possível vencer obstáculos e saírem vitoriosas (o herói sempre vence no final). Isso ocorre porque, durante o desenrolar da trama, a criança se identifica com as personagens e "vive" o drama que ali é apresentado de uma forma geralmente simples, porém impactante.

Os contos de fadas são para serem escutados, apreciados e internalizados, cumprindo desta forma com seu papel que é a construção da personalidade infantil, criando bases sólidas que favoreçam o desenvolvimento intelectual, moral e psíquico. Dessa forma, ao se tornarem adultos, saberão resolver dificuldades, terão uma estrutura mais forte para aguentar seus problemas e saberão que mesmo depois de tantas amarguras terão uma recompensa que será a resolução do que os afligia. Pode não ser a resolução esperada, mas uma coisa é certa: sempre haverá a possibilidade para uma nova descoberta e um recomeço, pois a beleza da vida é justamente lutar por seus ideais e conquistá-los. E isso, só os contos de fadas são capazes de proporcionar ainda na tenra idade.

Apesar de a criança viver no mesmo mundo dos adultos, ela o pensa, sente e vê de forma diferente. Para a criança, o mundo - pessoas e coisas - não é reconhecido como algo fora dela. Reconhecer a exterioridade do mundo implica, para ela, reconhecer os próprios poderes e limites, e é nesse confronto que ela vai se construindo. A vida intelectual de uma criança, através da história, dependeu de mitos, religiões, contos de fadas, alimentando a imaginação e estimulando a fantasia, como um importante agente socializador. A partir dos conteúdos dos mitos, lendas e fábulas, as crianças formam os conceitos de origens e desígnios do mundo e de seus padrões sociais.

Uma história, para prender a atenção das crianças e despertar a sua curiosidade, deve estimular a sua imaginação. Ao explorarmos os contos de fadas com as crianças, ajudaremos a desenvolver o seu intelecto, a tornar claras suas emoções; oferecendo-lhes meios para reconhecerem suas dificuldades.

Podemos observar que os Contos de Fadas são vistos como um importante instrumento na Educação Infantil pelas instituições. São desenvolvidos e valorizados dentro das escolas, alcançando nossas expectativas e corroborando com os autores e teóricos utilizados em nosso projeto. Os Contos fazem parte do dia a dia das crianças, contribuindo para aprendizagem de diversos conteúdos, levando-as a se envolverem no mundo da literatura. Portanto, realizar a pesquisa sobre esse tema é de grande valia, devido às várias contribuições no desenvolvimento afetivo e cognitivo.

Segundo Pikunas (1979) a idade entre dois e três anos caracteriza-se pela fase da leitura do realismo mágico. Trata-se de um período em que a criança deixa- se levar pela fantasia. É a idade dos contos de fadas. Essa afirmação pode ser evidenciada abaixo:

Durante os primeiros anos de meninice, as atividades lúdicas tornam-se cada vez mais criativas e dramáticas à medida que a imaginação da criança floresce. Ao imitar os adultos, outras crianças, tipos de televisão, várias situações tipo "faz de conta" são encenadas com miniaturas de tipos humanos e animais, instrumentos do lar, bonecas, bola, argila e o que quer que haja em disponibilidade. "O equipamento de uma criança precisa estar relacionado com a idade e ser bastante variado para não restringir o "faz de conta" e as atividades relacionadas. Para a criança é com ser capaz de imitar as atividades da brincadeira de acordo com suas preocupações e interesses do momento. Ela precisa estar livre para explorar seu ambiente próximo e distante, bem como para procurar partes de detalhes a fim de obter entendimento de seus arredores e se si própria. É por isso que as crianças ensaiam muitas vezes suas experiências menos usuais e excepcionais até que estas comecem a fazer-lhes sentido (PIKUNAS apud PIAGET, 1936/1952: ALMY, 1966, p.217).

As relações entre literatura e escola possuem aspectos comuns e divergentes; as duas são de natureza formativa e divergente, pois a escola busca transformar a realidade viva e sintetizá-la nas disciplinas. Conforme expressa Abramovich (1999, p. 17):

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o

medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve - com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário!

Nesse processo de síntese, interrompem-se os vínculos com a vida atual. Já a literatura infantil sintetiza, por meio dos recursos de ficção, uma realidade que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. O professor precisa estar consciente dessas questões e trabalhar para que a relação literatura e escola aconteça de forma harmônica. Um dos passos que precisa ser bem construído refere-se a escolha dos textos e a adequação deles ao leitor.

Para contar qualquer história é bom saber como se faz, por que nelas se descobrem palavras novas, se entra em contato com a música e a com a sonoridade das frases, dos nomes, se capta o ritmo, a cadência do conto, fluindo como uma canção, pois contar histórias é uma arte é ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido é o uso simples e harmônico da voz.

O professor precisa ter a preocupação de quando for ler um conto de fadas para as crianças não fazer de qualquer jeito pegando o primeiro volume que se vê na estante, não é algo positivo que no decorre da leitura, se demonstre que não está familiarizado com uma ou outra palavra (ou com várias), o professor não pode demonstrar empacar ao pronunciar o nome de um determinado personagem ou lugar, mostrar que não percebeu o jeito como o autor construiu suas frases e ir dando pausas nos lugares errados. Outro fator que não pode ocorrer na contação de histórias em sala de aula é o educador ficar escandalizado com uma determinada fala, ou gaguejar por que não esperava encontrar um palavrão, uma palavra desconhecida uma gíria nova, ou ate mesmo uma expressão que o adulto leitor não usa normalmente, porque se isso acontecer vai se criar uma sensação de mal estar e os alunos podem não se sentir á vontade para escutar o resto da história, portanto antes de ser lido para as crianças o conto de fadas precisa ser lido pelo professor é importante ler o livro antes e bem lido pra que se possa sentir quais as emoções que são possíveis serem despertadas no decorrer da leitura. Assim quando chegar a hora de narrar à história o professor terá a capacidade de passar uma emoção verdadeira, aquela que vem lá do fundo do coração e por isso vai chegar de verdade a criança. E para que o professor proporcione esse ambiente lúdico importante que ele crie um clima de envolvimento, de encanto, que saiba dar pausas, criar intervalos, respeitar o tempo imaginário de cada criança construir seu cenário, visualizar seus monstros, criar seus dragões, adentrar pela casa, vestir a princesa, sentir o galope do cavalo, imaginar o tamanho do bandido e outras coisas. Os ganhos que a criança terá com os livros e com diferentes histórias serão infinitos e importantíssimos para toda sua vida, assim como evidência Abramovich (1999, p. 17):

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... é ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula. Porque se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo).

Nem toda história vem no livro pronta para ser contada. A linguagem escrita, por mais simples e acessível, ainda requer adaptação verbal que facilite sua compreensão e a torne mais dinâmica, mais comunicativa. Sendo assim é possível perceber que a escolha da história que será contada em sala de aula é de vital importância para que o professor possa envolver e os alunos na contação de história e principalmente desenvolver seu interesse. Naturalmente, é necessário fazer uma seleção inicial, levando em conta, entre outros fatores, o ponto de vista literário, o interesse do ouvinte, sua faixa etária, suas condições sócios econômicas.

Escolher que história contar é um passo muito demorado, e por isso é preciso recomenda-se cuidado para evitar tropeços depois. Às vezes leva-se algum tempo pesquisando em livros e revistas até se encontrar a história adequada á faixa etária e que atenda aos interesses dos alunos ouvintes e ao objetivo específico que a ocasião requer.

Sendo assim os professores tem uma grande oportunidade de através dos contos de fadas contribuírem para esse desenvolvimento dos alunos a contação de histórias pode ser de maneira lúdica, fácil, e subliminar, por que ela atua sobre seu pequenos leitores, levando-os a perceber e a interrogar a si mesmos e ao mundo que os rodeia, orientando seus interesses, suas aspirações, sua necessidade de autoafirmação, ao lhes propor objetivos, ideais ou formas possíveis (ou desejáveis) de participação no mundo que os rodeia.

É por intermédio de sua consciência cultural que os seres humanos se desenvolvem e se realizam de maneira integral e que por isso é fácil compreendermos a importância do papel que a literatura pode desempenhar para os seres em formação, os "mutantes culturais". Porque é a literatura dentre as diferentes manifestações de arte, a que atua de maneira mais profunda e essencial para dar forma e divulgar os valores

culturais que dinamizam uma sociedade ou uma civilização.

Na convivência com a leitura, cabe à escola oportunizar ao seu aluno momentos orientados pelo adulto de forma sistemática e momentos livres em que o aluno busque a leitura espontaneamente, sem a tutela do professor, ou bibliotecário escolar. Aliado a tudo isso, a biblioteca escolar deve ser acessível, com acervo e mediação disponíveis para todos da escola. Portanto, ao almejar que a criança se transforme em leitora, não convém transformar os momentos de encontro com a leitura, em especial na Hora do Conto, num compêndio de atividades para inculcar preceitos morais, regras ortográficas, geográficas e qualquer outra prática escolar. Compreender que as histórias ensinam por si mesmas e que cada criança, de acordo com seu desenvolvimento pessoal, apreende aquilo que pode apreender no momento, pois na infância é o envolvimento da criança com a leitura que trará benefícios e isso se dá sem que ela perceba, pois foi envolvida pela ficção, pela fantasia. As histórias infantis têm papel fundamental na formação do indivíduo, tornando-o criativo, crítico e capaz de tomar decisões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resgate dos contos de fadas é de grande importância para a continuidade de nossa cultura, para a formação de indivíduos mais fortalecidos e otimistas e para uma prática pedagógica mais próxima dos anseios e da linguagem dos educandos. Os contos de fadas são enriquecedores e satisfatórios, eles ensinam sobre os problemas interiores dos seres humanos e apresentam soluções em qualquer sociedade. A fantasia ajuda a formar a personalidade e por isso não pode faltar na educação. É impressionante como podemos aprender, criar, sonhar, imaginar por meio de nossas leituras e recordações.

Podemos compreender que contar histórias não é apenas abrir um livro e ler um monte de palavras ou mostrar várias figuras as crianças e sim despertar sua curiosidade, estimular sua imaginação, desenvolver seu intelecto e suas habilidades, porque enquanto diverte a criança, o conto de fadas favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Foi possível entender que nas histórias o encantamento não vem do significado psicológico de um conto, ou seja, uma moral subentendida, mas de suas qualidades literárias, pois o próprio conto em si pode ser considerado uma obra de arte que pode ter um significado distinto em cada criança.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura Infantil. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2001. ALENCAR, E. M. L. Soriano de; BRUNO-FARIA, M.de F.; FLEITH, D. de S.

Medidas Criatividade: teoria e prática. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ARIÈS, P. (1981). História Social da Criança e da Família. – Rio de Janeiro, RJ: LTC, 1981.

BARKER, R. E.; ESCARPIT, R. A Fome de ler. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas - Editora, 1975.

BETTELHEIM, B. A Psicanálise dos Contos de Fadas. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

CASHADAN, S. Os 7 Pecados Capitais nos Contos de Fadas. 2 ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CORSO, D. L.; CORSO, M. Fadas no Divã: psicanálise nas Histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CHISTENSEN, P. Lugar, espaço e conhecimento: crianças em pequenas e grandes cidades. In: Müller, F. (Org.). Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

PIKUNAS, J. Desenvolvimento Humano. 3 ed. São Paulo: Mc Grau – Hill do Brasil. LTDA, 1979.

STEINER, R. Os contos de fadas: sua poesia e sua interpretação. 2 ed.

São Paulo: Antroposófica, 2012.

TRIVINOS, A. N. S., 1928. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, L. S., 1986 – 1934. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

SUSTENTABILIDADE E ENERGIA ELÉTRICA

ELIENAI DIAS DA MATA SOUZA

RESUMO:

O conceito de desenvolvimento sustentável foi explicitado como “desenvolvimento que atende às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das futuras gerações satisfazer suas próprias necessidades” (ONU, 1987, p. 41) e, segundo Emas (2018), embora o conceito seja considerado vago, o documento da ONU propõe uma estrutura de integração de políticas ambientais e estratégias de desenvolvimento que, segundo Holden et al (2014), são inquestionáveis. A sustentabilidade envolve a proteção ambiental, prevenção e redução de poluentes, promoção do consumo oriundo de processos produtivos sustentáveis, respeito aos limites dos recursos naturais e tem por objetivos salvaguardar a capacidade de suporte da vida na Terra e assegurar um alto nível de proteção e melhoria do ambiente para as gerações atuais e futuras (NASH, 2009). Um dos indicadores do desenvolvimento é o consumo de energia, uma vez que está diretamente associado ao potencial produtivo e pode ser traduzido no poder aquisitivo de uma dada população ou segmento da sociedade. O consumo de energia também está associado ao bem-estar e aos principais problemas ambientais como a emissão de gases do efeito estufa, degradação de recursos naturais e a produção de bens descartáveis. Trata-se de um tema de interesse da sociedade e necessita de planejamentos estratégicos, principalmente em países em desenvolvimento ou emergentes. O consumo de energia elétrica, por exemplo, é um desafio para o desenvolvimento sustentável (SOARES et al., 2017).

Palavras-chaves: Sustentabilidade; Energia elétrica; Educação.

INTRODUÇÃO

Sustentabilidade é um conceito amplo que se refere à capacidade de suprir as necessidades presentes sem comprometer a habilidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades. Em sua essência, a sustentabilidade busca um equilíbrio harmonioso entre os aspectos econômicos, sociais e ambientais da vida humana.

No âmbito ambiental, sustentabilidade implica a conservação e preservação dos recursos naturais, evitando o esgotamento irreversível de ecossistemas e promovendo práticas que regenerem e respeitem o meio ambiente. Isso inclui a adoção de fontes de energia renováveis, a gestão eficiente de resíduos e a preservação da biodiversidade.

No contexto social, a sustentabilidade aborda a equidade e a justiça, assegurando que os benefícios do desenvolvimento alcancem a todos, independentemente de fatores como classe social, gênero ou origem étnica. Isso envolve a promoção da inclusão, o respeito aos direitos humanos e a criação de comunidades resilientes e saudáveis.

No âmbito econômico, a sustentabilidade visa um crescimento equitativo que não prejudique o meio ambiente nem sacrifique os recursos naturais de forma irresponsável. Modelos econômicos sustentáveis buscam minimizar os impactos negativos e maximizar os benefícios a longo prazo, considerando os limites planetários e promovendo a eficiência nos processos produtivos.

Portanto, sustentabilidade é mais do que uma prática isolada; é uma filosofia que orienta a forma como vivemos e interagimos com o mundo ao nosso redor. Ela incentiva a responsabilidade coletiva, a conscientização sobre os impactos de nossas ações e a busca por soluções inovadoras e sustentáveis para os desafios globais que enfrentamos. Ao adotar uma abordagem sustentável, as sociedades podem criar um futuro mais equitativo, próspero e em harmonia com o meio ambiente.

A energia elétrica é uma forma de energia resultante da movimentação dos elétrons dentro de um condutor, geralmente um fio metálico. Ela é uma forma de energia secundária, pois é obtida a partir de outras formas de energia, como a mecânica, química, térmica ou luminosa. A eletricidade é uma forma versátil de energia, pois pode ser facilmente transmitida e transformada em outras formas de energia.

A geração de energia elétrica ocorre geralmente em usinas geradoras, onde diferentes fontes de energia são utilizadas para movimentar geradores. As principais fontes de geração de eletricidade incluem:

Hidrelétricas: A energia da água em movimento é utilizada para girar turbinas, que acionam geradores elétricos.

Termelétricas: A queima de combustíveis fósseis, como carvão, gás natural ou óleo, produz calor, utilizado para gerar vapor e movimentar turbinas.

Usinas Nucleares: A energia liberada durante reações nucleares é usada para gerar vapor, que movimenta turbinas e, por sua vez, gera eletricidade.

Energia Eólica: A força do vento é capturada por turbinas eólicas, gerando movimento que aciona geradores elétricos.

Energia Solar: Painéis solares convertem a luz do sol em eletricidade por meio do efeito fotovoltaico.

Após a geração, a eletricidade é transportada através de redes de distribuição, chegando finalmente às residências, indústrias e demais consumidores. Dentro das instalações elétricas, ela pode ser utilizada para alimentar diversos aparelhos e dispositivos, como lâmpadas, eletrodomésticos, máquinas industriais, entre outros.

A eletricidade é vital para o funcionamento da sociedade moderna, desempenhando um papel crucial em quase todos os setores. Contudo, é fundamental adotar práticas sustentáveis na geração e consumo de eletricidade para minimizar impactos ambientais e garantir um fornecimento de energia de longo prazo.

Com a revolução industrial, a distribuição populacional e o crescimento populacional desenfreado, políticos e população em geral passaram a dar mais atenção a questão de um desenvolvimento energético sustentável. Tema que tem se tornado o centro da atenção de muitos Países, pois sabe-se que o destino do planeta, dependerá da forma que os recursos naturais serão utilizados. Procura-se um equilíbrio entre obtenção das fontes energéticas, utilização da energia de forma consciente e redução de impactos negativos ao meio ambiente (TOWNSEND, 2010)

Destaca-se em (REIS, 2005) a importância da conscientização sobre sustentabilidade a fim de promover mudanças na obtenção, destino e utilização dos recursos naturais. Tendo como objetivo contribuir para solução atual dos problemas gerados pelo consumo desenfreado de energia e recursos, bem como garantir a manutenção dessas fontes energéticas para o futuro da humanidade.

Reforçando a ideia de (AQUINO, et al, 2015) hoje em dia, ainda se repete o comportamento das civilizações antigas, que visavam a busca por recursos e fontes energéticas que propiciavam os melhores resultados com o menor custo, deixando de lado as questões de preservações ambientais. Não havia a preocupação em relação as fontes de energia não renováveis, utilizadas em larga escala, como o carvão vegetal.

Após a revolução industrial que ocorreu na Inglaterra grandes transformações no comportamento da sociedade, foram notados, como a implementação das máquinas a vapor, substituindo a energia endossomática, bem como a utilização dos barcos a vapor que alargaram as distâncias percorridas, porém demandaram um aumento no consumo do carvão vegetal, fazendo com que a Inglaterra tivesse que recorrer a outros países, dizimando com algumas florestas Europeias, ocasião em que também foram mortas muitas baleias para a extração do seu óleo utilizado na iluminação das residências.

Todas as escolhas eleitas no passado, refletiram de forma direta o futuro do meio ambiente, de forma a impulsionar a busca pela sustentabilidade.

A atividade sustentável é definida por (TOWNSEND, 2010) como “a atividade que pode ser continuada ou repetida num futuro previsível.”

Segundo (REIS, 2003) a obtenção e consumo consciente de energia é de suma importância para um desenvolvimento sustentável e eficiente ao mesmo tempo e deve ser pauta principal de todo país que se preocupe com as gerações futuras.

ENERGIA ELÉTRICA

A eletricidade é uma forma de energia que pode ser transportada por fios condutores e utilizada de diversas e inúmeras maneiras como para iluminação, funcionamento de máquinas, aquecimento, equipamentos e aparelhos eletrônicos, eletrodomésticos, “combustível” para automóveis, sistemas de refrigeração, sistemas de comunicação e tantos outros. Dentre as diversas formas de energia, segundo Fournier e Penteado (2010), a energia elétrica é fundamental e indispensável para a sociedade contemporânea e está presente em todos os momentos da vida diária.

A produção de energia elétrica corresponde a um terço da energia primária consumida no mundo e é uma das grandes responsáveis pelos impactos graves ambientais. Embora sendo considerada uma fonte renovável de energia, as usinas hidrelétricas também provocam grandes impactos ambientais pela inundação de grandes extensões de florestas, com consequente decomposição e produção de gás metano, eliminação de habitats, interferência na flora e na fauna, nos cursos dos rios e na ocupação humana (QUEIROZ et al., 2013). Portanto, por um lado exigem-se fontes de energia limpa e o controle do consumo para minimizar impactos ambientais (FOURNIER e PENTEADO, 2010).

Estudos e análises realizadas por Bin e Dowlatabadi (2005) indicam 55% do total de energia consumida nos Estados Unidos desde 1980 é influenciada pelas atividades pessoais, transporte e serviços residenciais. No Brasil, segundo Jalles e outros (2017), o consumo de energia elétrica em 2015 nosetor residencial está em segundo lugar com 21,2% do total produzida, em primeiro lugar está o consumo industrial. A concentração de atividades profissionais e de lazer nas residências, em parte devido à segurança, tem sido uma das razões apontadas para o au-

mento do consumo de energia elétrica nos grandes centros urbanos (FOURNIER e PENTEADO, 2010).

No Brasil até o ano de 2020 o aumento do consumo de energia elétrica será de 110% em relação ao ano de 2005. Contribuíram para esse aumento à aquisição de eletroeletrônicos, mudanças em hábitos de consumo e a ampliação da distribuição e ao acesso a energia elétrica. Esses dois últimos fatores permitiram um aumento do número de domicílios ligados à rede elétrica (ANDRADE e PINHEIRO, 2014). A projeção de consumo residencial de energia elétrica passará de 27,2% do ano de 2.000 para 29,7%, no ano de 2026, enquanto que a projeção para a área industrial passará de 42,7% para 33,5% no mesmo período, segundo a Projeção da Demanda de Energia Elétrica para os próximos 10 anos (2017- 2026) do Ministério de Minas e Energia (BRASIL, 2017). A sociedade inserida nos dias de hoje, está mais atenta em alarme ao comportamento das empresas: as pessoas têm preocupações com o meio ambiente, com segurança e com a qualidade de vida e dos produtos. Ponto positivo que é uma da palavra que foi assimilada pelo consumidor e que tem levado as organizações incorporar novos valores em seus procedimentos administrativos e operacionais. (BROLLO, 2001).

Muitas empresas infelizmente não concordam com esta visão de influência do ambiente sócio ambiental no desempenho no mundo dos negócios, e isso faz com que a sociedade sofra com poluição ambiental. Isso porque a influência do ambiente afeta, de forma diferenciada, as pequenas, médias e grandes empresas, o que acarreta a diversidade de percepção por parte das E Andrade, 2001, citando Nascimento e Silva, faz lembrar que foi em prol das baleias que foi dado a primeira orientação sobre ações que possam prejudicar as futuras gerações, através da Convenção Internacional para Regulamentação da Pesca da Baleia que, reconhecendo o interesse das nações, em proveito das gerações futuras de salvaguardar as grandes fontes naturais representadas pela espécie baleeira, iniciou, em l946, o disciplinamento da caça às baleias – um grito de socorro ao mamífero marinho: Salvem as Baleias! (BRASIL, 2017).

Mas, mesmo não concordando e até se opondo a esta realidade, as empresas estão sendo obrigadas, a formalizar projetos, principalmente através das leis, assumir responsabilidades sociais e ambientais, junto com o povo. E é através de projetos que incluem a proteção ao meio ambiente, ações filantrópicas e educacionais. Existe um grupo receptivo à responsabilidade sócio ambiental das organizações e há os que preferem não se adaptar à nova administração. (BEREAU, 1998).

Um dos argumentos favoráveis aos adeptos é que, assumido esta postura, as empresas acabam ganhando melhor imagem institucional e isto pode ser traduzir em mais consumo, mais vendas, melhores fornecedores, mais acesso ao mercado de capitais. Em outras palavras, uma empresa que assume o compromisso social e de bem realizar a sua gestão ambiental, possui uma vantagem estratégica em relação àquela que não tem a mesma imagem perante o público. (BROLLO, 2001).

Ao lado do crescimento industrial existe a pressão econômica para dela (indústria) tirar mais lucro e desempenho. Explorando, muitas vezes, sem nenhum controle ou prevenção, as riquezas da terra por ordem um capitalismo egocêntrico em sua forma de produzir. A proteção ao meio ambiente deixou de ser uma exigência, passível as punições e sanções e passou a ser também um quadro de ameaças e oportunidades, onde as consequências, transformam-se em posições na concorrência e na própria permanência ou saída do mercado. (BEREAU, 1998).

Soares (2017) por sua vez, fala que a consciência ambiental, em âmbito mundial, começou a crescer na década de 60, motivada por uma série de eventos relacionados com o meio ambiente, como a publicação do livro A Primavera Silenciosa considerada um clássico do movimento ambientalista, de autoria da jornalista americana Rachel Carson. A fonte diz que na publicação, de l962, a autora denuncia a diminuição da qualidade de vida devido ao excesso de produtos químicos na produção agrícola, prejudicando a saúde e o meio ambiente. Segundo o autor:

O som do silêncio, causado pela ausência de insetos e de pássaros na primavera e assim, promoveu uma discussão na comunidade internacional, relacionando a diminuição da qualidade de vida, com ouso exacerbado de produtos químicos na produção agrícola, contaminando os alimentos e deixando resíduos no meio ambiente. (SOARES, 2017, p. 127).

O estudo desenvolvido e analisado chega conclusão que as questões ambientais ganharam espaço no mundo dos negócios e indústrias em geral. Uma evolução, inclusive de conceitos, foi necessária, para que o homem percebesse a viabilidade do progresso de mãos dadas com o meio ambiente. As indústrias estão começando a buscar compatibidade com as suas atividades. Os autores enfatizam que a recomendação nº 96 da Conferência, reconhecia o desenvolvimento da Educação Ambiental como elemento crítico para o combate à crise ambiental do mundo. (BROLLO, 2001).

De acordo com Soares, 2017, preservação do meio ambiente.

Nessa Confe-

rência, quando grande parte dos representantes dos países concluiu que deveria haver prudência no processo de industrialização para se evitar o processo de degradação no mundo, os representantes brasileiros acusaram os países desenvolvidos de desejarem limitar o desenvolvimento dos países pobres e afirmaram que a poluição era bem-vinda ao Brasil, pois os brasileiros precisavam de empregos, dólares e desenvolvimento". (SOARES, 2017, p.37)

Aquelas que implantaram o sistema de gestão ambiental e colocam isso em prática, comprovam os ganhos adquiridos, como redução no uso da energia elétrica e da água, isso traz grandes benefícios para a população em geral no processo industrial. Neste novo modo de ser empresa, as indústrias estão buscando se adequar à legislação ambiental, mantendo as regras da empresa, porém com projetos de adequações, não só por temer as sanções, mas também por não querer ver a sua imagem denegrida perante o público, e assim poder ajudar no meio ambiente e um público cada vez mais de "olho no verde", consciente e de que a sobrevivência humana depende dos recursos naturais. (BRASIL, 2017).

DESENVOLVIMENTO ENERGÉTICO SUSTENTÁVEL

São recorrentes na sociedade os assuntos ligados à preservação do meio ambiente, e em muitos países em desenvolvimento, os gastos com importações de energia também retiram os parcos recursos de outras necessidades urgentes das áreas de saúde pública, educação e desenvolvimento de infraestrutura, por isso devido à conscientização, tanto por parte da sociedade como por parte do governo, de que os recursos disponíveis no meio ambiente são escassos e necessários para a vida humana. (SOARES, 2017).

Grandes quantidades de pessoas, especialmente mulheres e meninas, são privadas de oportunidades econômicas e educacionais, sem acesso a aparelhos básicos de custo razoável e que economizem trabalho, nem a iluminação adequada, somadas ao tempo gasto a cada dia para coletar combustível e água, assim o desenvolvimento sustentável é um conceito normativo que foi denominado como e com desenvolvimento no começo da década de 1970. No futuro, biorrefinarias integradas podem permitir a coprodução eficiente de energia elétrica, combustíveis líquidos e outros coprodutos valiosos a partir de recursos de biomassa sustentavelmente gerenciados. Uma dependência bastante expandida de biocombustíveis exigirá mais reduções nos custos de produção; minimização do uso de terra, água e fertilizantes; e tratar dos impactos potenciais sobre a biodiversidade. A poluição interna causada pelos combustíveis tradicionais de cozinha expõe milhões de famílias a consideráveis riscos à saúde. (SOARES, 2017).

As opções de biocombustíveis com base na conversão de lignocelulose em vez de amidos parecem mais promissoras em termos de minimizar a com petição entre o cultivo de alimentos e a produção de energia e em termos de maximizar os benefícios ambientais associados a combustíveis de transporte à base de biomassa. Igualmente importante será acelerar o desenvolvimento e a implementação de uma combinação de tecnologias de combustíveis de base fóssil menos carbono-intensivos. O desafio de expandir o acesso a formas modernas de energia gira primariamente em torno de questões de equidade social e distribuição – o problema fundamental não é de recursos globais inadequados, de danos ambientais inaceitáveis ou de falta de tecnologias disponíveis. (BROLLO, 2001)

O gás natural, em particular, tem um papel crítico a desempenhar como combustível ponte na transição para sistemas energéticos mais sustentáveis. Formular políticas de energia em todos os níveis, da escala global à do vilarejo, com maior consciência das desigualdades substanciais no acesso a serviços de energia existentes atualmente, não apenas entre países, mas também entre populações dentro de um mesmo país e mesmo entre domicílios dentro de uma mesma cidade ou vilarejo, assim assegurar o acesso a ofertas adequadas deste recurso relativamente limpo e promover a difusão de tecnologias eficientes de gás em uma variedade de aplicações é, portanto, uma importante prioridade de políticas públicas de curto e de médio prazo. (SOARES, 2017).

Simultaneamente, grande urgência tem de ser dada ao desenvolvimento e à comercialização de tecnologias que permitam o uso continuado do carvão mineral – o recurso de combustível fóssil mais abundante no mundo – de forma que não apresente riscos ambientais intoleráveis. A utilização de instrumentos econômicos é recente na área ambiental, sobretudo àqueles voltados à conservação dos recursos naturais. O fomento desses instrumentos, via de regra, é exercido pelos formuladores de políticas públicas. Estes impulsionam o PSA (Pagamentos por Serviços Ambientais) a fim de assegurar o estado qualitativo e os estoques disponíveis dos serviços ecossistêmicos (SOARES, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O consumo de energia nas residências está relacionado aos estilos de vida das pessoas, como as pessoas vivem e suas escolhas de consumo. Questões socioeconômicas, desenvolvimento sustentável e a

distribuição de renda devem ser associados aos estudos e discussões sobre impactos ambientais. Dentre as políticas de conservação e eficiência energética nas residências, segundo Andrade e Pinheiro (2014), deve ser incluído o consumidor, que é o agente fundamental de demanda futura de energia.

Ao explorar o consumo de energia nas residências, é essencial abordar a interconexão entre os estilos de vida das pessoas e suas escolhas de consumo. Muitas vezes, o modo como vivemos influencia diretamente a quantidade de energia que consumimos. Ao discutir sustentabilidade e energia elétrica, é crucial destacar como as escolhas individuais podem ter um impacto significativo no meio ambiente.

Questões socioeconômicas desempenham um papel crucial nesse contexto. Algumas comunidades podem ter acesso limitado a tecnologias mais eficientes em termos de energia, enquanto outras podem adotar práticas sustentáveis de forma mais fácil. Isso leva a discussões sobre equidade e justiça ambiental, enfatizando a importância de garantir que todos tenham acesso a recursos que promovam estilos de vida sustentáveis.

O desenvolvimento sustentável é um conceito fundamental nesse diálogo. Explorar como as comunidades podem progredir economicamente sem comprometer os recursos naturais é vital. Os alunos podem aprender sobre alternativas energéticas, como painéis solares em residências ou turbinas eólicas em comunidades rurais, exemplificando práticas que promovem o desenvolvimento econômico e a sustentabilidade ambiental.

A distribuição de renda também se torna uma questão importante ao considerar o acesso a tecnologias mais eficientes e amigáveis ao meio ambiente. A desigualdade socioeconômica pode impactar diretamente a capacidade das famílias de adotarem práticas sustentáveis. Dessa forma, os educadores podem abordar a importância de políticas públicas que visem promover um acesso equitativo a soluções energeticamente eficientes.

Ao integrar esses temas nos estudos sobre sustentabilidade e energia elétrica, os alunos têm a oportunidade de desenvolver uma compreensão holística dos desafios ambientais e sociais. Estimular a reflexão sobre como suas próprias escolhas diárias contribuem para o consumo de energia e, por conseguinte, para os impactos ambientais, permite que eles se tornem agentes de mudança conscientes em suas comunidades. Essa abordagem multifacetada cria uma base sólida para a construção de uma consciência ambiental e responsabilidade social desde tenra idade.

As projeções futuras sobre a produção e o crescente consumo de energia elétrica domiciliar, os consequentes impactos ambientais na produção dessa energia, sugerem associações entre consumo e estilo de vida. Segundo Uchôa et al. outros (2015), estudos sobre consumo e estilos de vida podem contribuir para relacionar agrupamentos sociais e consumo de energia domiciliar e assim compreender e formular propostas estratégicas sobre consumo de bens e a maneira como são consumidos.

Bin e Dowlatabadi (2005) consideram como estilo de vida maneiras de viver refletidas pelo comportamento de consumo. Scheurer (2001) relacionou padrões de consumo com estilos de vida e impactos ambientais. Nesses padrões foram incluídos usos de consumo de carro, aquecimento, energia elétrica, construções como também hábitos de alimentação como, por exemplo, consumo de carne que causam impactos ambientais.

Jensen (2009) considera que as possibilidades de escolhas e as tomadas de decisões definem estilos de vida que, por sua vez, estão inseridas em determinados contextos sócio-político-econômicos (BARR e GILG, 2006). Segundo Christensem (1997), as escolhas envolvem questões de ordem pessoal e dependem da infraestrutura socioeconômica e política nas quais as pessoas estão inseridas.

A teoria das Representações Sociais foi proposta por Moscovici com a publicação, em 1961, de sua obra La Psychanalyse: Son Image et Son Public, na qual, segundo Santos e Dias (2015), fatos sociais coletivos construídos e representados nas interações entre as pessoas e nas relações do senso comum.

As Representações Sociais são formas de conhecimentos construídos coletivamente, são de ordem prática e destinadas à comunicação num determinado contexto social. Na construção coletiva e compartilhada desses conhecimentos participam imagens, conceitos, crenças, simbolismos, ideologias, elementos afetivos, a estrutura cognitiva assim como as realidades sociais. Como são entidades de comunicação devem ser entendidas e estudas a partir dos contextos de sua produção. Sendo uma construção coletiva que representa uma realidade encontra-se imersa e num contexto social e assumem um caráter transdisciplinar, uma vez que se encontra na fronteira entre o individual e o coletivo (SPINK, 1993).

O senso comum, como forma de conhecimento prático que circula em grupos sociais, pode ser definido como uma forma de conhecimento oposto ao conhecimento organizado, estruturado e sistemático que caracteriza o conhecimento científico. Trata-se do produto da percepção de uma ex-

periência imediata de fatos ou objetos sobre a qual é construído o conhecimento do cotidiano. Portanto, conhecimento do cotidiano impregnado de imprecisões e embebido em crenças, valores sociais e culturais, ideologias e tradições.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J.-C.. A abordagem estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes e OLIVEIRA, Denize Cristina de. Estudos interdisciplinares de Representação Social. Goiânia: AB, 1998.

AQUINO, Afonso Rodrigues de, PALETTA ,Francisco Carlos, SILVA, Ana Claudia Machado, GALVÃO, Antonio Sant'ana, BORDON, Isabella Cristina Antunes, RIBEIRO, Luciana S. S., Luiza Stecher, OLIVEIRA, Maria José Alves de, SILVA, Mauro Valerio da, SANTOS, Roberto Manoel dos, MATTIOLO, Sandra Regina, SCAGLIUSI, Sandra Regina, GARCIA, Vanessa S. G., ALMEIDA, Josimar Ribeiro de.

Sustentabilidade ambiental - 1. ed. - Rio de Janeiro: Rede Sirius; OUERJ, 2015.

BARR, S. e GILG, A.. Sustainable lifestyle: framing environmental action in anda round the home. Geoforum, n. 37, p. 906-920, 2006.

BUREAU VERITAS BRASIL. Sistema de Gestão Ambiental – ISO 14001. Apostila.

Brasil. 1998.

BIN, S. e DOWLATABADI, H.. Consumer lifestyle approach to US energy and the ated CO2 emissions. Energy Policy, n. 33, p. 197-208, 2005.

BRASIL – Ministério das Minas e Energia. Projeção da demanda de energia elétrica para os próximos 10 anos (2017-2026). Série Estudos da demanda. - Nota técnica DEA 001/17. Rio de Janeiro, 2017.

BROLLO, M.J.; SILVA, M.M. Política e gestão ambiental em resíduos sólidos.

Revisão e análise sobre a atual situação no Brasil. In: 21° CONGRESSO BRASILEIRO DE ENGENHARIA SANITÁRIA E AMBIENTAL, João Pessoa,

Paraíba, ABES, 2001. Disponível em: http://www.bvsde.paho.org/bvsaidis/brasil21/vi-078.pdf. Acesso em 24 nov. 2019, 15:00.

BUIJS, A.. Public Natures: Social representations of nature and local practices. 2009. PhD Thesis. (Doctor) Wageningen University, Netherlands, 2009.

CHRISTENSEN, P.. Different lifestyle and impact on the environment.Sustainable Development, v. 5, p.30-35, 1997.

EMAS, R.. The Concept of Sustainable Development: Definition and Defining Principles. Florida International University, Brief for GSDR 2015. Disponível em: http://www.academia.edu/31158981/The_Concept_of_Sustainable_Development_De finition_and_Defining_Principles. Acesso em: outubro 2018.

FOURNIER, A. C. P. e PENTEADO, C. L. de C.. Energia Elétrica no Setor Residencial à Luz do Consumo Consciente: Resultados do Estudo de Caso no Município de Santo André (SP). V Encontro Nacional da Anppas, Florianópolis, SC, 2010.

HOLDEN, E.; LINNERUD, K. e BANISTER; D.. Sustainable development: Our Common Future revisited. Global Environmental Change, n. 26, p.130–139, 2014.

HOWARTH, C.. How social representations of attitudes have informed attitude theories: the consensual and the reified. Theory and psychology,v.16, n. 5, p. 691714, 2006.

JALLES, J. H.; SILVA, J. V. e CARNEIRO, C. S.. Dificuldades brasileiras no setor de Energia elétrica nos anos de 2014 e 2015: Uma perspectiva da população de Guarus em Campos dos Goytacazes /RJ. Brasiliana - Journal for Brazilian Studies, v. 5, n.2, p. 248-268, 2017.

JENSEN, M.. Lifestyle: suggesting mechanisms and a definition from a cognitive science perspective. Envron Dev Sustain, n.11, 215-228, 2009.

MOSCOVICI, S.. A Representação Social da Psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

WAGNER, W. e HAYES, N.. Everyday discourse and common sense – the theory of Social Representations. NY: Palgrave MacMillan, 2005.

ANEXOS

Questionário de Pesquisa

Sustentabilidade e energia elétrica: conhecimentos, estilo de vida e Representações Sociais de alunos e professores.

Agradecemos sua participação nesta pesquisa. Nosso interesse é obter informações sobre seus conhecimentos e percepções sobre meio ambiente, hábitos e atividades cotidianas que envolvem usos e consumo de energia elétrica. Essas informações são muito importantes para nós para que possamos redirecionar nossos procedimentos e encaminhamentos didático-pedagógicos sobre sustentabilidade e, se necessário, contribuir com informações e orientações gerais sobre questões que causam impactos ambientais.

Para os alunos: Isto não é uma prova

ou exame, não existem questões certas ou erradas e não será atribuída nenhuma nota.

Para os professores: não é uma avaliação de sua atuação em sala de aula, não existem questões certas ou erradas e não será considerada para nenhuma finalidade de avaliação profissional. Você não precisa se identificar. Isto significa que ninguém saberá o que você está respondendo. Nós garantimos absoluto anonimato e sigilo de suas respostas, as quais serão utilizadas somente com finalidades científicas. Após a tabulação das respostas os questionários individuais serão destruídos ou deletados.

Suas respostas são muito importantes. Por favor, responda todas as questões de maneira completa. Se você tiver alguma dúvida pergunte ao professor. Muito obrigado.

SE VOCÊ É ALUNO - Estou cursando

( ) Ensino Básico - Fundamental e Médio

( ) Ensino Técnico

( ) Graduação

( ) Pós-Graduação

SE VOCÊ É ALUNO - Qual é o curso Técnico, Graduação ou Pós-Graduação que você está fazendo?

SE VOCÊ É PROFESSOR - Sou formado em

SE VOCÊ É PROFESSOR - Leciono a(s) disciplina (s) no(s) Curso(s)

SE VOCÊ É PROFESSOR - leciono no(s) nível(is)

( ) Médio - somente

( ) Técnico - somente

( ) Médio e Técnico

( ) Médio, Técnico e Graduação

( ) Graduação - somente

( ) Graduação e Pós Graduação

( ) Pós-Graduação - somente

( ) Em todos os níveis indicados

Estou com - indique a sua faixa etária

( ) entre 18 e 22 anos ( ) entre 23 e 26 anos ( ) entre 27 e 30 anos

( ) entre 31 e 35 anos

( ) Mais de 36 anos

Sou do gênero

( ) Feminino

( ) Masculino

( ) Prefiro não dizer

SE VOCÊ É ALUNO - Atualmente eu

Só estudo

( ) Estudo e trabalho Leciono regularmente -

( ) Estudo e trabalho esporadicamente

Minhas PREOCUPAÇÕES atuais são - apresente duas preocupações - escreva aqui sua 1a preocupação

Minhas PREOCUPAÇÕES atuais são: apresente duas preocupações - escreva aqui a sua 2a preocupação

7.1. Considero como importante valor SOCIAL na minha vida atualmente - Apresente o que você considera muito importante em sua vida social atualmente

8.1. Considero como importante valor MATERIAL na minha vida atualmente -

Apresente o que você considera muito importante MATERIALMENTE em sua vida atualmente

9.1. Meus principais OBJETIVOS DE VIDA atualmente são:

Apresente o que você considera como seus principais OBJETIVOS DE VIDA atualmente

Durante o curso Técnico ou Médio na disciplina de Biologia ou nas demais disciplinas eu estudei

Pode marcar mais de uma alternativa

( ) Ecologia

( ) Problemas Ambientais

( ) Poluição

( ) Usos e Recursos Naturais

( ) Impactos Ambientais

( ) Energia e Meio Ambiente

( ) Reciclagem ( ) Outros.

Na minha casa atualmente vivem - indique o número de pessoas contando com você.

Quantos KW (quilowats) de energia elétrica são consumidos mensalmente na sua casa. Ou quanto paga de "luz" por mês?

Se você não souber escreva NÃO SEI

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELIVANDA FONSECA COELHO

RESUMO

Contação de histórias para bebês e crianças na Educação Infantil é uma prática essencial para o desenvolvimento cognitivo e emocional. Os contadores de histórias devem escolher narrativas simples, com personagens cativantes, estimulando a imaginação dos pequenos. Utilizando recursos como expressões faciais, gestos e entonação de voz, o contador cria um ambiente envolvente, promovendo o interesse e a participação ativa das crianças. Essa atividade contribui para o desenvolvimento da linguagem, ampliação do vocabulário, estímulo à criatividade e fomento à empatia, preparando os pequenos para futuras habilidades de leitura e compreensão. É importante adaptar o ritmo da contação à faixa etária, proporcionando uma experiência lúdica e educativa.

Palavras chave: literatura infantil; Diversidade Cultural; Ambiente de Aprendizagem; Contação de Histórias.

ABSTRACT

Storytelling for babies and children in Early Childhood Education is na essential practice for cognitive and emotional development. Storytellers should choose simple narratives, with captivating characters, stimulating children's imagination. Using resources such as facial expressions, gestures and voice intonation, the accountant creates na engaging environment, promoting children's interest and active participation. This activity contributes to language development, expanding vocabulary, stimulating creativity and fostering empathy, preparing children for future reading and comprehension skills. It is important to adapt the rhythm of the storytelling to the age group, providing a playful and educational experience.

Keywords: children's literature; Cultural diversity; Learning Environment; Storytelling.

1.INTRODUÇÃO

A contação de histórias para bebês e crianças na Educação Infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral dos pequenos. Este momento mágico transcende a mera transmissão de narrativas, transformando-se em uma experiência sensorial e emocional única. Ao mergulharmos nesse universo encantado, proporcionamos não apenas entretenimento, mas também estímulos fundamentais para o crescimento cognitivo, emocional e social das crianças. Através da escolha cuidadosa de histórias, da expressividade na narrativa e da interação envolvente, buscamos cultivar o amor pela leitura, ampliando horizontes e semeando as sementes do aprendizado desde os primeiros anos de vida.

2.METODOLOGIA

A metodologia da contação de histórias para bebês e crianças na Educação Infantil deve ser adaptada às necessidades e características específicas dessa faixa etária.

Escolha cuidadosa das histórias: Selecionar narrativas simples, com personagens cativantes e temáticas relevantes para a idade, promovendo a identificação e interesse das crianças.

Expressividade na narrativa: Utilizar entonação de voz, gestos e expressões faciais para criar um ambiente envolvente, estimulando a atenção e a participação ativa das crianças.

Estímulo sensorial: Incorporar elementos sensoriais, como texturas, cores e objetos táteis relacionados à história, para envolver os sentidos dos pequenos, proporcionando uma experiência mais rica.

Interação participativa: Encorajar perguntas, comentários e expressões das crianças durante a contação, promovendo a interação e o desenvolvimento da linguagem oral.

Adaptação ao público: Considerar a faixa etária e o desenvolvimento cognitivo das crianças ao escolher o ritmo da narrativa, garantindo que seja acessível e compreensível para o grupo.

Ambiente apropriado: Criar um ambiente acolhedor, com ilustrações visuais, recursos sonoros e outros elementos que complementem a história, tornando o momento mais envolvente.

Variedade de recursos: Incorporar diferentes recursos, como livros ilustrados, fantoches, músicas e até mesmo projeções visuais, para diversificar as experiências e manter o interesse das crianças.

Estímulo à criatividade: Após a história, promover atividades que incentivem a expressão criativa, como desenhos, dramatizações ou brincadeiras relacionadas ao enredo.

Ao adotar essa metodologia, a contação de histórias não apenas entretém, mas também se torna uma ferramenta poderosa

para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças na Educação Infantil

CONCEITOS TEÓRICOS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA BEBÊS E CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A contação de histórias para bebês e crianças na Educação Infantil é fundamentada em diversos conceitos teóricos provenientes de áreas como psicologia, pedagogia e literatura infantil. Alguns desses conceitos incluem:

Desenvolvimento Cognitivo: A contação de histórias contribui para o desenvolvimento cognitivo ao estimular a linguagem, a compreensão de conceitos, a memória e a capacidade de raciocínio das crianças.

Teoria do Desenvolvimento Socioemocional: Através das histórias, as crianças têm a oportunidade de explorar e compreender emoções, desenvolvendo habilidades socioemocionais fundamentais, como empatia e autoexpressão.

Teoria da Aprendizagem Significativa: A contação de histórias busca promover a aprendizagem significativa, conectando novos conhecimentos às experiências prévias das crianças, tornando o aprendizado mais relevante e duradouro.

Teoria da Motivação Intrínseca: Ao tornar a experiência de contar histórias envolvente e prazerosa, a contação busca estimular a motivação intrínseca das crianças para a leitura e aprendizado, desenvolvendo o gosto pela descoberta.

Teoria do Construtivismo: A contação de histórias alinha-se ao construtivismo ao proporcionar um ambiente interativo onde as crianças constroem ativamente o significado das histórias, conectando-as às suas próprias vivências. Teoria do Imaginário Infantil: Valoriza a importância da imaginação na infância. A contação de histórias alimenta o imaginário infantil, incentivando a criatividade e a construção de mundos imaginários pelos pequenos.

Literatura Infantil: Baseia-se nos princípios da literatura infantil, que busca adequar a linguagem, enredos e personagens às características e necessidades específicas das crianças, favorecendo o desenvolvimento da leitura. Esses conceitos teóricos fornecem a base para compreender como a contação de histórias se alinha ao processo de desenvolvimento infantil, proporcionando um ambiente enriquecedor que vai além do entretenimento, influenciando positivamente o crescimento cognitivo, emocional e social das crianças na Educação Infantil.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA LEITURA NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

Adaptação às Idades: Considerar as características específicas de cada faixa etária para escolher histórias e abordagens adequadas ao desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

Expressividade e Entonação: Utilizar expressões faciais, gestos e variações na entonação de voz para tornar a narrativa mais envolvente e cativante para os pequenos, estimulando sua atenção.

Uso de Recursos Visuais: Incorporar livros ilustrados, imagens coloridas ou até mesmo objetos tangíveis relacionados à história para estimular o interesse visual e facilitar a compreensão.

Interação Participativa: Encorajar a participação ativa das crianças, seja através de perguntas, comentários ou convites para expressarem suas opiniões, promovendo uma experiência mais dinâmica e envolvente.

Ritmo Adequado: Ajustar o ritmo da contação conforme a receptividade do grupo, garantindo que seja acessível e compreensível para todos, permitindo que absorvam a narrativa de maneira eficaz.

Exploração Sensorial: Introduzir elementos sensoriais, como texturas e aromas relacionados à história, para envolver os sentidos das crianças, tornando a experiência mais completa e sensorial.

Com base nesses Conceitos práticos refletem a importância de uma abordagem adaptativa, interativa e sensorial na contação de histórias, criando um ambiente estimulante e educativo para as crianças na Educação Infantil.

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA BEBÊS E CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A contação de histórias contribui para o desenvolvimento da linguagem oral, ampliando o vocabulário e promovendo a compreensão de estruturas narrativas. Através das histórias, as crianças são expostas a conceitos, situações e personagens diversos, estimulando o pensamento crítico, a imaginação e o raciocínio lógico. Introduzir narrativas desde cedo cria uma base sólida para o interesse pela leitura, promovendo a alfabetização e desenvolvendo o hábito de ler como uma fonte de prazer. As histórias proporcionam uma maneira segura e simbólica para as crianças explorarem emoções, identificarem-se com personagens e compreenderem aspectos emocionais e sociais o momento da contação fortalece os laços afetivos entre adultos e crianças, criando uma atmosfera de conexão e carinho, essencial para o bem-estar emocional. Ao serem

expostas a diferentes enredos, personagens e cenários, as crianças desenvolvem a criatividade e a capacidade de criar suas próprias histórias. Através das narrativas, as crianças aprendem sobre relações sociais, respeito, valores e normas, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades sociais e comportamentais.

A contação de histórias cria um ambiente lúdico que prepara as crianças para a aprendizagem formal, desenvolvendo habilidades essenciais, como atenção, concentração e memória. Introduzir histórias de diferentes culturas amplia a compreensão do mundo, promovendo o respeito à diversidade e enriquecendo o repertório cultural das crianças contação de histórias ensina as crianças a praticar a escuta ativa, melhorando sua capacidade de compreensão, concentração e participação em situações sociais.

A Base Nacional Comum Curricular prevê a contação de histórias como ferramenta pedagógica na educação infantil. Especificamente, o campo de experiência "escuta, fala, pensamento e imaginação" a valoriza inserida na habilidade de interação e de comunicação (BNCC, p. 42).

Em resumo, a contação de histórias na Educação Infantil vai muito além do entretenimento; é uma ferramenta educativa poderosa que molda o desenvolvimento integral das crianças, proporcionando benefícios duradouros ao longo de suas vidas.

A HISTÓRIA DO ENSINO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA BEBÊS E CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O ensino da contação de histórias para bebês e crianças na Educação Infantil possui raízes profundas na história da pedagogia e no reconhecimento da importância do contato com narrativas desde a infância, antes mesmo da formalização do ensino, a transmissão de conhecimento e valores através de histórias é uma tradição ancestral presente em diversas culturas, desenvolvendo-se oralmente de geração em geração.

No início do século XX, o movimento da Escola Nova destacou a importância da educação baseada na experiência e no interesse da criança. A contação de histórias foi reconhecida como uma ferramenta valiosa para envolver os alunos e promover a aprendizagem significativa. Educadores como Maria Montessori e Rudolf Steiner enfatizaram a relevância das histórias no desenvolvimento infantil. Montessori, por exemplo, valorizava a narrativa como um meio de enriquecer o vocabulário e a imaginação das crianças.

No século XX, o crescimento do movimento da literatura infantil impulsionou o desenvolvimento de histórias especificamente voltadas para crianças. Autores e ilustradores começaram a criar obras considerando as características cognitivas e emocionais da infância. Estudos contemporâneos em desenvolvimento infantil destacam a importância da exposição precoce a estímulos narrativos para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

Ao longo do tempo, a contação de histórias foi gradualmente incorporada às práticas pedagógicas da Educação Infantil. Instituições educacionais passaram a reconhecer seu valor como uma ferramenta eficaz para envolver, educar e estimular o desenvolvimento integral das crianças.

Hoje, a contação de histórias é considerada uma prática pedagógica consolidada, com abordagens adaptadas às diferentes fases do desenvolvimento infantil. Programas de formação de professores muitas vezes incluem estratégias específicas para ensinar a arte da contação de histórias, reconhecendo seu impacto positivo no aprendizado e no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

ESTUDO DE CASO "A MAGIA DAS HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL"

Em uma escola de Educação Infantil a professora introduziu a contação de histórias como prática pedagógica para estimular a linguagem e a interação nas crianças. Selecionou livros específicos, a professora escolheu livros de tecido coloridos e texturas variadas, adaptados para bebês. Optou por histórias curtas com imagens simples e contrastantes para captar a atenção dos pequenos.

Criou um cantinho aconchegante com almofadas e tapetes, utilizando ilustrações visuais relacionadas às histórias. Isso proporcionou um ambiente agradável e seguro para a atividade.

A professora praticou a entonação de voz, gestos suaves e expressões faciais cativantes. Adaptou seu ritmo ao das crianças, permitindo pausas para observar suas reações. Introduziu elementos sensoriais, como um livro com diferentes texturas e um brinquedo aromático relacionado à história. Isso estimulou os sentidos dos bebês durante a contação.

Encorajou a interação ao fazer perguntas simples e aguardar as respostas dos bebês, promovendo uma participação ativa, mesmo que em forma de balbucios e gestos.

A professora documentou as reações das crianças, fazendo anotações sobre expressões faciais, movimentos e interações. Isso ajudou a avaliar o impacto da contação de histórias no desenvolvimento dos bebês. Ela percebeu que as crianças demonstraram maior engajamento e atenção durante as

sessões de contação de histórias, demonstrando interesse nas imagens e texturas apresentadas. Observouse um aumento nas vocalizações e balbucios dos bebês, indicando um estímulo positivo à linguagem oral.

As expressões faciais e corporais das crianças revelaram envolvimento emocional, indicando que a contação de histórias se tornou um momento prazeroso e significativo para elas.

Com a manipulação de livros de texturas variadas contribuiu para o desenvolvimento da coordenação motora fina das crianças, que exploraram as páginas com entusiasmo.

Conclusão: O estudo de caso destacou a eficácia da contação de histórias adaptada para bebês na Educação Infantil. Além de estimular a linguagem, a prática mostrou-se benéfica para o desenvolvimento emocional, sensorial e motor dos pequenos. A professora continua aprimorando suas abordagens, reconhecendo a contação de histórias como uma ferramenta valiosa para a educação infantil.

FORMANDO LEITORES DESDE A PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA

Formar leitores desde a Educação Infantil é um compromisso valioso que transcende a mera aquisição de habilidades de leitura. É um investimento no desenvolvimento integral da criança, promovendo não apenas competência linguística, mas também enriquecendo sua imaginação, construindo vínculos emocionais e preparando o terreno para uma vida de aprendizado contínuo.

Ao longo deste processo, observamos que a criação de um ambiente literário estimulante, aliado à contação de histórias e práticas pedagógicas envolventes, desempenha um papel crucial. A introdução de diversidade literária, a participação ativa das crianças, atividades lúdicas e a modelagem de comportamento por parte dos adultos contribuem para consolidar a leitura como uma experiência prazerosa e significativa.

A leitura diária, integrada à rotina, não apenas fortalece o vínculo emocional entre educadores e crianças, mas também estabelece uma relação positiva com os livros. A exploração tátil, projetos literários e o envolvimento da família enriquecem ainda mais essa jornada, permitindo que cada criança encontre sua própria voz literária.

Portanto, a formação de leitores na Educação Infantil é um processo dinâmico, contínuo e adaptativo. Ao nutrir o amor pela leitura desde cedo, estamos contribuindo para o desenvolvimento de indivíduos críticos, criativos e socialmente conscientes, capazes de enfrentar os desafios do aprendizado e da vida com confiança e entusiasmo. Essa base sólida na infância semeia as raízes de uma sociedade mais letrada, reflexiva e culturalmente rica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias para bebês e crianças na Educação Infantil é uma prática pedagógica enriquecedora, proporcionando uma variedade de benefícios para o desenvolvimento integral dos pequenos, a contação de histórias promove o desenvolvimento cognitivo ao expor as crianças a diferentes contextos, personagens e enredos, estimulando o pensamento crítico e a imaginação. A prática contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem, ampliando o vocabulário, a compreensão de conceitos e a capacidade de expressão oral nas crianças.

O momento da contação estabelece vínculos afetivos entre educadores e crianças, criando um ambiente de confiança e segurança que favorece o bem-estar emocional, a contação de histórias incentiva a expressão criativa das crianças, seja através de desenhos, dramatizações ou participação ativa durante a narrativa, desenvolvendo sua capacidade de criar e comunicar. Ao explorar emoções e interações sociais presentes nas histórias, as crianças desenvolvem habilidades socioemocionais, como empatia, autoconhecimento e resolução de conflitos. Introduzir a contação de histórias desde cedo cria uma base sólida para a formação de hábitos de leitura, incentivando um relacionamento positivo com os livros desde a infância.

Ao apresentar histórias que abordam diversidade cultural, social e familiar, a contação promove a compreensão e respeito às diferenças, contribuindo para a formação de cidadãos mais inclusivos, a contação de histórias cria um ambiente lúdico e positivo de aprendizado, onde as crianças podem explorar, questionar e descobrir, fomentando uma atitude positiva em relação à educação, a utilização de recursos visuais, táteis e sonoros durante a contação enriquece a experiência, proporcionando um aprendizado multisensorial que atende à diversidade de estilos de aprendizagem das crianças. A contação de histórias deve ser uma prática contínua ao longo da Educação Infantil, adaptando-se às diferentes fases do desenvolvimento infantil, garantindo que continue a desempenhar um papel fundamental na formação das crianças.

Em síntese, a contação de histórias na Educação Infantil transcende o simples ato de narrar. É uma ferramenta educativa poderosa que, quando empregada de maneira sensível e adaptada, contribui para o flores-

cimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais, preparando as crianças para uma jornada de aprendizado ao longo de suas vidas.

REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização & Linguística. São Paulo: Scipione, 1997.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática. São Paulo:

Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. Letramento Literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

GOUVÊA, Maria Cristina. A Arte de Contar Histórias. São Paulo: Peirópolis, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1996.

MAGALHÃES, Ana Maria de Arruda. Livros, crianças e jovens: leituras e práticas culturais. São Paulo: Paulinas, 1999.

MEIRELES, Cecília. Problemas da literatura infantil. Rio de Janeiro: Agir, 1998.

MONTEIRO, Ivani Catarina Arantes Fazenda. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2015.

NEGRÃO, Lívia. A linguagem da criança na contação de histórias. São Paulo:

Paulinas, 1992.

ROCHA, Ruth. O texto na sala de aula: prática da análise linguística. São Paulo:

Ática, 1996.

https://milenioescolar.com.br/resumo/conta

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES, NECESSIDADES E EQUÍVOCOS

FABIANA DE LOURDES SCARPIM

RESUMO:

O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre a importância das práticas com a leitura e a escrita na Educação Infantil, problematizando o lugar privilegiado, o status inaugural, que a Alfabetização ocupa na modalidade do Ensino Fundamental. Para tanto, delimitamos, na primeira parte deste trabalho, por meio do suporte teórico que aborda a infância e a aprendizagem, refletir sobre concepções, divergências e equívocos comumente cometidos por profissionais e instituições de educação infantil a respeito das práticas com a língua na Educação Infantil. Após essa primeira explanação, partimos para uma análise bibliográfica acerca da especificidade da Educação Infantil como modalidade de ensino, apresentando uma reflexão sobre as necessidades da criança pequena, do acesso à língua como um direito a ser garantido pela escola ainda na infância e das possibilidades de trabalho numa perspectiva reflexiva e lúdica.

PALAVRAS-CHAVE: Infância; Educação Infantil; Alfabetização; Práticas de leitura e escrita.

ABSTRACT: The present work has a privileged objective, the inaugural status, that Literacy occupies in the modality of Elementary School. What is what is what is a work of education and education, through a work of education, education and education, reflection on common conceptions, divergences and misunderstandings, practices of early childhood education. After the first explanation, for a bibliographical analysis on the specificity of Early Childhood Education as a teaching modality, presenting a reflection on the needs of the young child, make access to the language as a right to be guaranteed by the school in childhood and possibilities of I work in a reflective and playful perspective.

KEY-WORDS: childhood; early childhood education; literacy; reading and writing practices.

1 INTRODUÇÃO

A Infância, no decorrer da história, foi progressivamente ganhando visibilidade e se constituindo objeto de estudos, envolvida em discursos políticos e pedagógicos que, aos poucos foram delineando os paradigmas e as concepções de educação, de criança e dos seus direitos, instituindo o que hoje conhecemos como Educação Infantil.

Nesse contexto as instituições de Educação Infantil precisaram superar o seu caráter assistencialista e ser repensadas como espaços que garantissem não apenas o bem estar das crianças, mas que proporcionassem a vivência da infância em sua totalidade, potencializasse a produção das culturas infantis, valorizando o brincar como instrumento pelo qual a criança apreende e ressignifica o mundo ao seu redor.

Os discursos de valorização do Brincar se tornam mais constantes e efetivos, assim como o combate à escolarização precoce, ao mesmo tempo em que na prática, temos uma omissão em relação ao trabalho com a leitura e escrita nos espaços da Educação Infantil. Compreende-se, equivocadamente, que qualquer atividade que envolva a manipulação da língua caracteriza “alfabetização”, é, portanto, de atribuição exclusiva e restrita do subsequente ensino fundamental, consequentemente as crianças pequenas são impedidas de aproximar-se da língua escrita e apropriar-se do seu funcionamento.

Não é nosso intuito questionar a importância do brincar na construção de conhecimentos pela criança pequena, nem lhe tirar o status de instrumento fundamental para a criança viver a infância em sua integralidade. O que nos interessa problematizar é a falta de intencionalidade pedagógica nas práticas da educação da infância relacionadas ao brincar em detrimento do trabalho integrado aos outros objetos de ensino.

Nosso objetivo é justamente promover uma reflexão acerca da alfabetização e do letramento para crianças pequenas, das práticas com a leitura e a escrita que se dão no espaço das instituições de Educação infantil, evidenciando a necessidade de potencializá-las numa perspectiva que considere as especificidades da infância, rompendo com concepções de ensino que negam à criança pequena a aproximação com esse objeto de conhecimento que é a língua.

Para tanto, num primeiro momento, problematizamos práticas e alguns equívocos comumente cometidos por profissionais e Instituições de Educação Infantil a respeito do ensino da língua. Posteriormente buscamos abordar a especificidade da Infância e da Educação Infantil, bem como as reais necessidades das crianças e o

que a escola deve garantir, apresentando alternativas e possibilidades de práticas pedagógicas com as crianças pequenas.

Nesse exercício reflexivo, tentamos responder, se é possível, necessário e ade-

quado ensinar as crianças pequenas o Sistema de Escrita? Que tipo de práticas deve ser promovidas e que outras devem ser evitadas para torná-las usuárias competentes da língua? É possível alfabetizá-las de maneira natural, sem comprometer o seu direito à vivência da infância e ao brincar?

Esperamos, dessa forma, promover novas possibilidades de ensino aprendizagem da leitura e da escrita, numa perspectiva que venha a romper com os paradigmas tradicionais de escolarização da infância e de massificação da língua portuguesa com práticas engessadas, mecânicas e anacrônicas, além de auxiliar os educadores da infância, apresentando algumas saídas para que o trabalho com a língua escrita nas instituições de Educação Infantil não seja negado, pelo contrário, se constitua como uma prática cada vez mais efetiva e reflexiva.

1. DOS EQUÍVOCOS DA ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA AOS EQUÍVOCOS DA OMISSÃO DAS INSTITUIÇÕES.

A questão central que impulsiona as reflexões deste trabalho está na discussão acerca do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita antes dos seis anos, especificamente as práticas promovidas ou omitidas na modalidade Educação Infantil, problemática que, em diferentes contextos históricos tem merecido atenção de educadores e estudiosos da área.

Nas últimas décadas, com a divulgação da psicogênese da língua escrita (FERREIRO E TEBEROSKY, 1985), a questão do ensino e aprendizagem da língua, esteve em evidência no meio acadêmico, o que promoveu profundas e importantes reflexões sobre os métodos de alfabetização até então utilizados e sobre como a criança apreende o Sistema de Escrita, colocando-a numa posição ativa e participante de sua aprendizagem. Nesse contexto, surgem significativas transformações de concepções e práticas com a leitura e escrita na escola.

As chamadas perspectivas psicogenéticas, inseridas num contexto de investigações psicológicas pioneiramente por Piaget (1978), analisavam os comportamentos infantis com o objetivo principal de investigar a compreensão do conhecimento não no seu estado final, mas em sua gênese, no seu processo de construção. Essa abordagem, na tentativa de compreender a gênese do pensamento e da inteligência humana por meio do estudo de como a criança se desenvolve, enfatiza o papel participativo do indivíduo.

Vygotsky, (1988) assim como Piaget, ao refletir sobre os sistemas simbólicos (a linguagem, a escrita, os sistemas de números, dentre outros) e a formação do símbolo na criança, também deu importância ao papel do sujeito na aprendizagem numa perspectiva sociointeracionista,

Ao considerar essa relevância atribuída aos signos e símbolos e, consequentemente, aos sistemas simbólicos, Vygotsky ressalta que o acesso a esses instrumentos ou ferramentas psicológicas e a maneira como as crianças manipulam são fatores determinantes no processo de estruturação da sua mente. (BAPTISTA, p. 18)

Os impasses acerca da alfabetização na Educação Infantil emergem não apenas com a divulgação das novas teorias a respeito do processo de aprendizagem que, questionam uma tradição de décadas de ensino, mas também com as mudanças no cenário político educacional a partir dos anos 90 que insere a modalidade infantil na Educação Básica, o que favorece a sua valorização, visibilidade e constitui nova identidade para creches (rompendo com o caráter assistencialista) pré-escolas assim como para os profissionais que atuam nestas instituições.

A constituição dessa nova identidade perpassa as novas concepções de infância e de escola para infância, relacionadas aos discursos de valorização da criança como sujeito histórico e da infância como direito garantido pelo Brincar. Desde então, tem-se discutido e questionado a adequação ou inadequação de se trabalhar a aquisição da língua escrita nesse período de educação da infância, e dado à complexidade da questão há uma polarização de concepções que culminam em práticas antagônicas e muitas vezes equivocadas.

Em relação à alfabetização, as políticas relativas a esse nível educativo (impropriamente chamado de pré-escolar) oscilaram entre duas posições extremas: Antecipar a iniciação da leitura e da escrita, assumindo alguns conteúdos (e, sobretudo, das práticas) que correspondem tradicionalmente ao 1º ano da escola primária, ou então – posição oposta – evitar que a criança entre em contato com a língua escrita. (Ferreiro, 2001)

Essa oposição tem ocasionado confusão nos fundamentos que norteiam as práticas dos docentes, gestores, formadores, coordenadores e todos aqueles que estão envolvidos no processo educacional e que constroem os princípios e objetivos das instituições de educação infantil. Equivocadamente interpretando como “proibido” toda e qualquer prática que remeta a alfabetização, sob o discurso de “antecipação de escolarização” ou a “transposição das etapas do desenvolvimento”.

A esse respeito, de acordo com Baptista, 2009, há duas posições contrárias,

De um lado, argumenta-se acerca da inadequação do trabalho com a língua escrita nessa faixa etária por considerá-lo uma antecipação indesejável de um modelo escolar típico do Ensino Fundamental. De

acordo com essa concepção, ensinar a ler e a escrever equivale a "roubar" das crianças a possibilidade de viver mais plenamente o tempo da infância. De outro lado, o trabalho com a língua escrita desde a educação infantil é avaliado positivamente e incentivado como uma medida "compensatória" ou propedêutica com vistas à obtenção de melhores resultados nas etapas posteriores da educação básica.

Em outras palavras, a primeira concepção, avalia negativamente e precoce o trabalho com a língua escrita na Educação Infantil, por compreendê-la como espaço para viver a infância em sua totalidade, em detrimento de toda e qualquer prática que antecipe a escolarização e transforme a criança em aluno. Contrariamente, a segunda concepção avalia positivamente o trabalho com a língua escrita desde a Educação infantil, com um caráter preliminar e introdutório o que, de certa forma é justificado pelas questões estruturantes da educação como a qualidade e o fracasso escolar, isso porque, o insucesso de muitas crianças na escola, o analfabetismo funcional, a falta de competências leitoras dos educandos egressos do Ensino fundamental alcança índices alarmantes.

É justamente esse fracasso que nos motiva a refletir sobre o papel fundamental da Educação Infantil como base, como modalidade de ensino que não deve ser dissociada das etapas subsequentes de escolarização, pelo contrário, ambas devem estabelecer uma relação de complementaridade. Também não significa reduzir as experiências das crianças antes dos seis anos às atividades introdutórias e a exercícios motores exaustivos. Nossa proposta é a busca por um meio termo, que, garanta a aproximação da criança às Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil, sem deixar de respeitar às vivências necessárias ao seu desenvolvimento, como o Brincar.

Assim como os objetivos da alfabetização do início da escola primária necessitam redefinir-se, também necessitam redefinir-se os objetivos da pré-escola com respeito à alfabetização. Não se trata, nesse nível nem de adotar as práticas ruins da escola primária, seguindo este ou aquele método de ensinar a ler e a escrever, nem de manter as crianças assepticamente afastadas de todo o contato com a língua escrita. Esta é uma falsa dicotomia. (Ferreiro, 2001, p.38)

Considerar toda e qualquer prática com a leitura e a escrita na Educação Infantil como antecipação da escolarização, é um enorme equívoco, mas esta concepção ainda hoje norteia o trabalho docente na Educação Infantil, negando à criança qualquer aproximação com este objeto de ensino por considerar uma prática tradicional, engessada que promove a antecipação da escolarização, portanto, compreendida como prejudicial ao seu desenvolvimento e cerceia o seu direito à infância. Embora pareça óbvio, que o contato da criança com a língua escrita é natural, já que desde tenra idade, a língua faz parte do seu meio cultural e social.

Esse discurso começa a ganhar força a partir dos 1998, com as publicações acerca do currículo, que concebem o Brincar como atividade essencial e direito a ser garantido pelas instituições de Educação Infantil:

Considerando as especificidades afetivas emocionais, sociais e cognitivas das crianças, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania devem estar embasadas, entre outros, no direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil. (BRASIL, 1998)

Na prática, há uma supervalorização do brincar (cuja importância não estamos questionando) em detrimento de outras linguagens, informações e práticas culturais essenciais para o desenvolvimento integral da criança, sua participação efetiva no seu meio histórico cultural e social. Podemos dizer também, que há uma hierarquização de objetos de ensino, um equívoco das instituições e seus projetos políticos pedagógicos que ao pressupor a promoção do direito pleno de vivência da infância, está, em contrapartida omitindo-se em relação à imersão da criança na língua, à reflexão sobre a língua.

Segundo documento publicado em 2008, pelo Ministério da Educação, intitulado Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, a criança precisa "brincar; Movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre; Expressar sentimentos e pensamentos; Desenvolver, a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão;" como também, "Ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas."

Se portanto, há um reconhecimento de que é essencialmente necessário "ampliar o conhecimento acerca do mundo da natureza e da cultura, e a língua é senão um objeto cultural, não há motivos para impedir que as crianças se aproximem deste objeto, o manipulem, façam reflexões sobre sua estrutura, sobre suas possibilidades e como consequência desta aproximação possam alfabetizar-se, ainda que neste momento a Alfabetização não seja obrigatória nem trabalhada de modo sistemático como no Ensino Fundamental, mas se dê de maneira natural potencializada pelo brincar.

Em oposição à perspectiva do Brincar como atividade principal na Educação Infantil, há um outro equívoco comumente percebido em muitas instituições de ensino. São as práticas tradicionais escolarizantes que,

ainda hoje, valorizam atividades repetidas, mecânicas, sem contexto ou significação alguma para as crianças, pressupondo o desenvolvimento de habilidades motoras necessárias à preparação para a alfabetização.

Durante muitos anos, essas atividades permeavam as práticas de ensino na pré-escola, atividades de cobrir pontilhados, escritas repetidas vezes de letras e números, colorir desenhos reproduzidos no mimeógrafo, mas pouco espaço para a reflexão do que se estava aprendendo e com que fim, apenas imposto arbitrariamente pelo professor. Essas práticas engessam o ensino e a aprendizagem, já que a criança apenas desenvolve habilidades motoras, e a decifrar um código, sem sentido para ela.

A ênfase praticamente exclusiva na cópia, durante as etapas iniciais de aprendizagem, excluindo tentativas de criar representações para séries de unidades linguísticas similares (listas) ou para mensagens sintaticamente elaboradas (textos), faz com que a escrita se apresente como um objeto alheio à própria capacidade de compreensão. Está ali para ser copiado, reproduzido, porém não compreendido, nem recriado. (Ferreiro, 2001)

É preciso também considerar, as questões sociais e econômicas envolvidas nos discursos polarizados sobre a alfabetização na Educação Infantil, que caracterizam divergências e contradições nos métodos de ensino e objetivos de instituições públicas e privadas e culminam na manutenção das desigualdades.

A esse respeito, Ferreiro, 2001, diferenciou os objetivos em ambas as instituições, que separam, de um lado, crianças pobres e frequentadores de escolas públicas, impedidas de aproximar-se da língua escrita ou no máximo limitadas à realização de atividades de socialização e de exercícios de caráter perceptivo-motor, de outro, crianças mais abastadas de famílias com altas expectativas educativas, permite-se a introdução de todas as práticas tradicionais do Ensino Fundamental potencializando a alfabetização antes mesmo do término da pré-escola.

Apesar da nossa crítica, ambas proposições apresentam equívocos consideráveis. Primeiro por não considerar a criança como sujeito do seu processo de conhecimento, segundo por negar à criança o acesso ao objeto de conhecimento que é a língua, terceiro por obrigá-las a se alfabetizar. De acordo com Ferreiro,

(...) as crianças de 4 e 5 anos que participam de experiências educativas em que ninguém as obriga a alfabetizar-se mas onde se oferece todo o tipo de estímulos para entrar em contato e interessar-se pela língua escrita avançam muito rapidamente e iniciam em excelentes condições a escola de 1º grau. (Ferreiro, 2001)

O fator social não é importante apenas na oposição ensino público e ensino privado, há também que ser considerado os diferentes contextos em que vivem as crianças que frequentam a escola pública e que são determinantes no processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada uma delas, isso porque podem potencializar o sucesso ou fracasso escolar.

Segundo os parâmetros curriculares nacionais – PCN's – de língua portuguesa, o domínio da língua, está relacionado à possibilidade de plena participação social dos seus usuários e abordam a necessidade de desenvolvimento linguístico do homem:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Nesse sentido, a língua, ao mesmo tempo em que favorece a inclusão na sociedade e na cultura, se constitui como instrumento de exclusão social. Isso porque, se a experiência, o meio em que se vive, o contato que se tem com a cultura e seus objetos, se configuram como elementos determinantes no processo de aprendizagem. As crianças cujo contexto social é precário e vulnerável encontram-se em situação desigual em relação àquelas em contexto privilegiado, no qual, os pais são alfabetizados ou tem níveis escolares mais altos.

Ferreiro, 2001 reafirma esse conceito,

Essa informação que uma criança que cresce em um ambiente alfabetizado recebe cotidianamente é inacessível para aqueles que crescem em lares com níveis de alfabetização baixos ou nulos. Isso é o que a escola "dá por sabido", ocultando assim sistematicamente, àqueles que mais necessitam, para que serve a língua escrita. E ao ocultar essa informação, discrimina, porque é impossível obter essa informação fora dos atos sociais que a convertem em funcional. (Ferreiro, 2001, p. 20)

Devemos ressaltar ainda, a nossa concepção de que a alfabetização, não deve ser prerrogativa do Ensino Fundamental, até porque o ingresso à esta modalidade não inaugura o contato da criança com a língua. A criança, antes mesmo do processo de escolarização, apresentam conhecimentos sobre a língua, certa experiência como ouvintes e falantes que lhes possibilitou participar das

situações de comunicação desde os primeiros anos de vida e esse ambiente natural de aprendizagem deve ser valorizado e potencializado no modelo escolar.

O grande desafio que se mostra, portanto, a partir das reflexões apresentadas, de tantos equívocos e contradições que envolvem o ensino da língua na Educação Infantil, está em se pensar novas possibilidades de ensino numa perspectiva reflexiva, que venha a romper com os paradigmas tradicionais de escolarização da infância. Além disso, não deixar de considerar que o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, independente de qual seja o objeto de ensino apresentado, pode se dar de uma maneira mais significativa, lúdica, prazerosa e natural.

2. As especificidades da Educação Infantil e as possibilidades/ necessidades de práticas com a leitura e a escrita.

Para compreendermos a especificidade da Educação Infantil como modalidade de ensino, é imprescindível reconhecermos a infância como uma construção social e histórica, cuja visibilidade se deu a partir de um contexto de vulnerabilidade, necessidade de proteção e de assistência, que levou a questão ao cerne do debate político e educacional, promovendo uma tomada de consciência da importância das experiências na primeira infância para formação do homem.

A educação infantil, que compõe a Educação Básica, durante muito tempo, teve caráter assistencialista e foi tratada como simples etapa de transição biológica do ser humano, sem a preocupação com o respeito à individualidade e ao desenvolvimento integral das crianças pequenas, e ainda hoje passa por um processo de constituição da sua identidade como modalidade de ensino e dos seus profissionais como Educadores da infância, numa constante revisão e divergências de concepções e práticas.

A partir dos anos 90, com um novo ordenamento legal, a LDB 9394/96, surge demandas por uma educação infantil institucional e qualitativa que abarcam as questões de oferta, acesso e universalização do atendimento às crianças de 0 a 5 anos. Dessas demandas desencadearam-se transformações efetivas nas concepções de infância e de escola, considerando a criança como um sujeito histórico de direito, autônomo, portador e produtor de culturas diversas, capaz de construir o seu próprio conhecimento, a partir da experiência com o meio e com os outros.

Sobre a Educação Infantil, A LDB traz em seu texto,

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. (Brasil, 1996)

No final dos anos 90, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas de elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. As Diretrizes Curriculares, reafirmam a concepção da criança como sujeito de direito, a valorização dos seus saberes e das suas experiências, o que a coloca numa posição ativa e autônoma em relação ao conhecimento:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Creches e pré-escolas passam a construir uma nova identidade, buscando romper com o assistencialismo, que a inaugurou, e inseriu no debate acerca das propostas curriculares para a Educação Infantil, a promoção do desenvolvimento integral das crianças, garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos, a aprendizagem de diferentes linguagens promovidas pela atividade essencialmente lúdica.

Essa atividade "lúdica" pode-se dizer que são todas as atividades que proporcionam prazer àqueles que as praticam, sejam crianças ou não. Segundo

Gomes (2009), o lúdico é a "Expressão humana de significados da/na cultura referenciada no brincar consigo, com o outro e com o contexto"(...) "é expressão de significados que tem o brincar como referência, representa uma oportunidade de (re) organizar a vivência e (re) elaborar valores, os quais se comprometem com determinado projeto de sociedade."

Na Educação Infantil, é essencialmente por meio dos jogos e brincadeiras, componentes lúdicos, que se pode não apenas "incutir valores vigentes no contexto social, mas, inclusive, complementar a personalidade da criança, propiciando um espaço de vivência crítica, favorecendo transformações qualitativas em todos os seus aspectos, sociais, psicológicos, culturais." (SILVA, 2004, p. 124). A criança teria na brincadeira que faz com outra criança, ou sozinha, oportunidade para usar seus recursos para explorar o mundo, ampliar sua percepção sobre ele e sobre si mesma, organizar seu pensamento

e trabalhar seus afetos.

Nessa perspectiva e em face às problemáticas já apresentadas anteriormente, considerando as particularidades desta modalidade de ensino e da infância como um direito a ser garantido na escola e fora dela, propomos algumas reflexões acerca da Alfabetização às crianças menores de 6 anos. Alfabetização, não no sentido estrito, de conhecimento sistematizado, convencional e tradicional do Ensino Fundamental, mas práticas com a leitura e escrita, práticas de letramento, que acreditamos, devem ser promovidas antes mesmo do ingresso ao Ensino Fundamental.

Partimos do pressuposto de que a aprendizagem é uma construção pessoal intermediada pela relação com o meio sócio-histórico e cultural, e que é ao relacionar-se ativamente com o mundo das pessoas e dos objetos, que as crianças vão atribuindo sentidos às situações vividas, aos objetos que vão conhecendo, manipulando e ressignificando-os.

Em outros termos, a criança aprende por meio da interação com as pessoas e com as coisas. O seu desenvolvimento biológico é importante, mas é a experiência, e papel que desempenha nessa experiência e o meio em que está inserida, que contribuem efetivamente com sua aprendizagem. A língua é senão um desses objetos, os quais deve ser permitido acesso às crianças para que elas conheçam, manipulem, ressignifiquem, elaborem hipóteses e construa conhecimento. Segundo BAPTISTA, 2009, "o aprendizado da linguagem escrita, desde a mais tenra idade, se constitui numa ferramenta fundamental para assegurar às crianças, como atores sociais que são e sua inclusão na sociedade contemporânea."

As contribuições sócio interacionistas de Vygotsky, além de evidenciar aspectos constitutivos da aprendizagem da leitura e da escrita, fundamenta nossa defesa de que o Ensino da escrita deve ser transferido para a Pré-Escola, isso porque, as crianças menores são capazes de descobrir a função simbólica da escrita.

(...) 80% das crianças com três anos de idade seriam capazes de dominar uma combinação arbitrária de sinais e significados, enquanto que, aos seis anos, quase todas as crianças seriam capazes de realizar essa operação. (...) o desenvolvimento entre três e seis anos envolve não só o domínio de signos arbitrários, como também o progresso na atenção e na memória. (Vygotsky, 2000)

A esse respeito, Ferreiro, 2001, aponta que, "de todos os grupos populacionais, as crianças são mais facilmente alfabetizáveis. Elas têm mais tempo disponível para dedicar à alfabetização do que qualquer outro grupo de idade e estão em processo contínuo de aprendizagem (dentro e fora do contexto escolar)."

Para alfabetizar é preciso garantir no tempo pedagógico momentos de reflexão sobre o Sistema Alfabético, atividades de reflexão fonológicas por exemplo, são propícias para esta questão, como também a reflexão sobre as situações de usos da língua escrita, demonstrando as possibilidades de funções sociais, e, no contexto do letramento, criar situações de leitura de histórias para crianças.

A alfabetização passa a ser uma tarefa interessante, que dá lugar a muita reflexão e a muita discussão em grupo. A língua escrita se converte num objeto de ação e não contemplação. É possível aproximar-se dela sem medo, porque se pode agir sobre ela, transformá-la e recriá-la. É precisamente a transformação e a recriação que permitem uma real apropriação. (Ferreiro, 2001, p. 47)

A educação infantil é ambiente que tem todos os meios para despertar nas crianças a curiosidade e o interesse pela língua. Para fazê-lo precisa apresentá-la de maneira que a Alfabetização, a escrita, seja naturalmente "cultivada" ao invés de "imposta" ou obrigatória. Assim as crianças não aprenderão a ler e a escrever, mas sim, descobrirão essas habilidades durante as situações de brincadeiras nas quais sentirem a necessidade de ler e escrever.

Não é obrigatório dar aulas de alfabetização na pré-escola, porem é possível dar múltiplas oportunidades para ver a professora ler e escrever; para explorar semelhanças e diferenças entre textos escritos; para explorar o espaço gráfico e distinguir entre desenho e escrita; para perguntar e ser respondido; para tentar copiar ou construir uma escrita; para manifestar sua curiosidade em compreender essas marcas estranhas que os adultos põem nos mais diversos objetos. (Ferreiro, 2001, p.39)

Se faz urgente e necessário repensar as práticas convencionais com a leitura e a escrita na escola e o papel da Educação Infantil como base desse processo de construção do conhecimento sobre a língua. Segundo Magda Soares, 2006, "se não construirmos os alicerces na Educação Infantil, que é a base, não há futuro para a Educação. Porque sem dominar a leitura e a escrita e suas práticas sociais, eles não têm um futuro garantido na vida de aprendizagem." Isso reafirma o que defendemos, a respeito da apropriação da língua como um instrumento de inserção cultural e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fizemos até aqui, importantes reflexões acerca das contradições presentes nas propostas e concepções das instituições de

Educação Infantil, no que diz respeito ao tratamento conferido à Língua, bem como o lugar hierarquizado, que ocupa nas práticas dos educadores da infância.

Vimos que a alfabetização é tema que tem gerado muitos conflitos na prática educativa, tanto na educação infantil, como no Ensino Fundamental. Isso porque, novas concepções e estudos da infância, na tentativa de erradicar uma escolarização precoce das crianças pequenas, promovem em muitos educadores atitudes de omissão em relação à alfabetização e às práticas de letramento, negando à criança pequena essa imersão na língua tão essencial para a descoberta do sistema de escrita alfabético.

Nesse contexto, um dos grandes desafios que atualmente nos inquieta e nos motiva a defender uma Educação infantil que valorize práticas de Alfabetização e Letramento é o insucesso escolar. O fracasso de muitas crianças na escola, o analfabetismo funcional, a falta de competências leitoras nos educandos egressos do Ensino fundamental, é prova de que o ensino da língua, ou a falta dele, na escola deve ser repensado.

Se faz urgente defendermos, que o acesso à língua escrita, ao sistema de escrita alfabético não deve ser prerrogativa do Ensino Fundamental, mas deve ter lugar também na Educação Infantil. As crianças podem apreendê-los não por obrigação, mas porque elas são capazes de aprender, devem ser motivadas a aprender e a escrita deve ter relevância, significado, ser cultivada e não imposta. Deixar a criança entrar em contato com a língua escrita na pequena infância e participar de eventos em que a leve a reflexão sobre o seu funcionamento pode ser a saída para a constituição de uma relação de complementaridade entre as duas modalidades de ensino.

As instituições de Educação Infantil devem ser estruturadas de modo que seus espaços sejam desafiadores, e seus profissionais promotores de experiências significativas, contextualizadas e relevantes para as crianças, favorecendo a sua curiosidade, imaginação e criatividade. O espaço físico, portanto, deve ser concebido como um "ambiente alfabetizador", ou seja, deve ter à disposição do olhar e do manusear da criança os mais diversos materiais escritos, de todos os gêneros presentes na sociedade. O alfabeto, músicas, parlendas, listas de diferentes campos semânticos, nomes dos objetos presentes na sala de aula ou em outros espaços, as palavras estáveis, lista dos nomes, calendários, rotina diária, pequenos textos construídos coletivamente com auxílio do Professor (escriba), um cantinho de leitura com livros, revistas, jornais, à disposição da criança, etc.

A brincadeira com as palavras e com as letras, podem estimular o interesse das crianças pela língua, e a alfabetização vai acontecendo naturalmente. Músicas, poesia, brincadeiras de roda, jogos, alfabeto móvel, bingo de letras e palavras, são alguns dos recursos, para a criança aprender a identificar as letras do alfabeto e também reconhecê-las como unidades sonoras nas palavras. A consciência fonológica vai se desenvolvendo na medida em que a criança é levada a brincar com as letras e com os seus sons de modo que possam pensar na estrutura do sistema de escrita, com interesse e curiosidade.

As rodas de leitura também são práticas que devem ser promovidas constantemente nas escolas de educação infantil. O comportamento do professor leitor de histórias, será para a criança um espelho do seu diante da leitura. A leitura de histórias deve ser feita de diferentes maneiras e a criança pode em muitas delas ser também a protagonista, já que podem recontá-las e dramatizá-las, histórias de repetição e contos que elas já memorizaram podem servir à este fim, além de promover a reflexão sobre a estrutura das histórias, a ordem dos fatos narrados, etc. Fantoches, dedoches, máscaras, objetos não estruturados, fantasias, adereços, podem fazer parte do repertório nos momentos de leitura e contação de histórias para tornar esse momento mais rico e prazeroso para a criança.

Além desses momentos em que o professor planeja previamente as atividades a serem desenvolvidas, é preciso também garantir momentos em que a própria criança manifeste a sua autonomia diante da língua. Para tanto os "Cantinhos de brincadeira" é uma atividade rica e pode promover aprendizagens significativas. Casinha, profissões, bonecos, modelagem, pintura, jogos, leitura, são algumas possibilidades de cantos temáticos para deixar a criança livre para explorar o que quiser, brincar de ser, de escrever e de criar. Nesse exercício, a criança, manifestando sua autonomia e manipulando os objetos, vai ressignificando-os, organizando seu pensamento e construindo conhecimento, não apenas da língua, mas de mundo

Quando ela senta no cantinho da leitura, por exemplo, vai expor o que entende como leitura, ainda que não leia, vai repetir o comportamento adulto, vai se colocar como leitor de histórias para si mesmo ou para os seus pares. Quando ela brinca de escrever no escritório, ela está expondo o seu entendimento sobre a função da escrita. Quando ela desenha livremente, pelo simples prazer de desenhar, ela está mostrando que é capaz de expressar-se por meio desta linguagem, está em processo de compreensão que o desenho representa algo, assim como a escrita das letras posteriormente.

O desenho da criança é a primeira representação do seu pensamento, ele prece-

de a escrita e, portanto, deve ter lugar privilegiado na Educação Infantil. As crianças devem desgastar todas as possibilidades do seu desenho, quando assim quiserem. É preciso considerar o desenho como um momento importante de ser garantido e valorizado na Educação Infantil, como também num espaço para exposição e apreciação das produções pelas crianças e pelos adultos.

À escola de Educação Infantil e todos os seus profissionais, cabe oferecer para todas as crianças, sem exceção, um espaço rico, propício para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral, com segurança, afeto e dignidade. Para que isso se concretize é necessário superar o fato de que as crianças pequenas não precisam de carteiras enfileiradas e atividades mecânicas repetidas e fora de contexto, mas, antes de tudo, necessitam de um espaço que seja aconchegante, professores bem preparados e afetivos.

Antes de aprender a ler e a escrever a criança precisa ter construído a autoconfiança, que envolve a autoestima, segurança, sentimento de pertença a um grupo, precisa sentir-se bem acolhida, sentir prazer e alegria naquilo que se propõe a fazer, tempo ocioso que potencializem seus pensamentos e suas hipóteses sobre tudo, sobre a língua, sobre si mesma, sobre os outros e sobre o mundo.

É preciso garantir, portanto, às crianças nas instituições de educação infantil, a partir das oportunidades de vivências múltiplas que considerem suas especificidades, sua voz, seu ritmo, seu tempo de aprendizagem e suas construções culturais no encontro com a sociedade, o acesso à linguagem escrita e dela se apropriar, para que se tornem usuárias efetivas e competentes da sua língua. É possível, urgente, necessário colocar as crianças desde cedo diante das letras, e há muitas maneiras de fazê-lo sem descuidar-se do direito de ser criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. É brincando que se aprende. Páginas Abertas. v. 27, n. 10, p. 20-21, 2001.

BAPTISTA, Mônica Correia. Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos. Brasília: MEC/SEF, 2009.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394/96, de 20 dez 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil Resolução. n°002/98.

_____. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, Mauro Luís. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Estudos e pesquisas, Rio de

Janeiro , v. 7, n. 1, jun. 2007.

CAGLIARI, L. C.; GLADIS M. CAGLIARI. Diante das Letras: a ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO. São Paulo: 1999, Mercado de Letras.

FERREIRO, Emília. Com todas as letras. 10ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. ; TEBEROSKY, A. 4 ed. Psicogênese da Língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FORTUNA, Tânia Ramos. O Brincar na Educação Infantil. Revista Pátio - Educação Infantil. Ano I - Nº 03, Dez. 2003.

GOMES, C.F. A atividade lúdica na relação ensino- aprendizagem: reflexões sobre o papel do ludismo na formação de professores. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2009, Curitiba. Anais do ... Congresso Nacional de Educação. Curitiba/ PR: Champagnat, 2009. v. 1.

KLEIMAN, Angela B. Preciso "ensinar" o Letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? UNICAMP, 2005.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. Educação & Sociedade, Campinas, v.27, n.96, 2006.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) Ludopedagogia - Ensaios 1: Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2000.

MAGDA SOARES. Alfabetização e Letramento. 2003, Contexto.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Asociação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: 2006.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SILVA, R.L. Lazer e gênero: suas relações com o lúdico. In: SCHWARTZ, Gisele Maria (Org.). Dinâmica lúdica: novos olhares. Barueri (SP): Manole, 2004. p.111- 129.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. Pensamento e linguagem. São Paulo, 1993: Martins Fontes.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

FERNANDA DE LIMA MARQUES

RESUMO:

Dentre os muitos assuntos discutidos acerca da inclusão escolar, encontra-se a questão da educação dos surdos que, por ser realizada em uma outra língua, a Libras, oferece uma gama de dificuldades que nem sempre o professor está preparado para lidar. Nesse sentido, o presente estudo direciona seu olhar para à questão da metodologia do ensino da LIBRAS no sistema educacional brasileiro. Nessa perspectiva, foram consultados autores como Santos (2017), Sassaki (1998) Barbosa (2017) Saviani (2010), dentre outros, a fim de compreender a real importância desta inserção para uma melhor inclusão do indivíduo surdo na sociedade. Para este fim, foi realizada uma pesquisa bibliográfica exploratória que fez uma breve análise histórica da educação de surdos no Brasil, bem como uma concisa reflexão acerca da formação do profissional de Libras, para ao fim verificar os benefícios que podem ser trazidos ao se ensinar LIBRAS para alunos ouvintes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; LIBRAS; Formação Continuada

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, uma maior atenção tem sido dada para a questão da inclusão associada à educação, criando a terminologia conhecida hoje como Educação Inclusiva, amplamente difundida e debatida, mas nem sempre compreendida em sua real dimensão.

Em meados da década de 1970, passou-se a integrar alunos com deficiência em escolas regulares, contudo, somente alguns eram atendidos, aqueles cujas necessidades se encaixavam perfeitamente com o que era oferecido pela escola. Assim, os que não conseguiam se adaptar, continuavam em sua condição de exclusão. Fato este que veio a se modificar a partir da década de 1980, quando a questão da inclusão ganha novas perspectivas (MRECH, 1998).

Surge então uma nova proposta que prometia uma reestruturação do sistema de Ensino a fim de receber todos os tipos de alunos, independentemente das características que apresentavam. A diversidade passou a ser respeitada, legislações foram criadas, congressos realizados, tudo para garantir o direito à educação para todos. Nesse cenário, surge a criação da Língua Brasileira de Sinais (Libras), oficializada por lei no ano de 2002 (LIMA, 2006).

Com o surgimento da Libras e a sua obrigatoriedade no atendimento de pessoas surdas no ensino regular, surgiu uma crescente necessidade por profissionais especializados que pudessem promover a ponte entre a escola e o aluno, pois "a presença de um intérprete é imprescindível no âmbito educacional para que ocorra de fato uma troca de conhecimentos" Araújo et. al. (2015, p. 9).

Os surdos trazem consigo uma condição linguística exclusiva, que pode ser desenvolvida se auxiliada por profissionais capacitados, conduzindo-os ao avanço de sua língua natural, a língua de sinais. Além disso, percebe-se uma maior dificuldade dos surdos para a reflexão abstrata, fato que não impede o seu desenvolvimento cognitivo (SANTOS, 2017, p. 7).

Em 2006 surge o primeiro curso de Licenciatura em Libras (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007). Desde então, uma série de cursos de pósgraduação, extensão e, até mesmo, cursos livres, são voltados para capacitação dos profissionais que atuam nesta área.

Vale ressaltar que a educação de surdos em muito tem evoluído ao longo dos anos, principalmente com o advento da tecnologia de informação, que permite a criação cada vez maior de aplicativos que facilitam a comunicação e a aquisição de informação para pessoas com deficiência.

O ensino da Libras é uma conquista que veio com o intuito de mitigar as dificuldades passadas pela população surda. O objetivo maior é facilitar o convívio com os não surdos, promovendo uma maior acessibilidade, conscientizando a sociedade da importância de um ensino bilíngue que faça a surdez não ser encarada apenas como uma deficiência, mas sim ser compreendida como toda uma cultura.

Entretanto muito ainda precisa ser feito para se alcançar um resultado plenamente satisfatório. Um dos obstáculos ainda encontrados é o modo como o ensino de Libras é tratado no Brasil. O que se observa são métodos pautados na tentativa de oralização do surdo, quando na verdade o movimento deveria ser o inverso. As escolas não deveriam propor adequações para que o surdo se encaixe, mas sim estimular situações nas quais a sociedade seja mais receptiva (GESSER, 2009).

Nesse sentido, o presente artigo vem com a premissa de propor uma breve discussão acerca das metodologias do ensino da Libras, tentando responder à seguinte problemática: qual a real importância do ensino

de LIBRAS para uma efetiva inclusão dentro da educação básica brasileira?

Para responder ao questionamento supracitado, optou-se pela realização de uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório e bibliográfico - que conforme Gil (2007, p.24) "envolve verificação bibliográfica e observação de situações que possibilitem o entendimento de determinados fatos" – cujo objetivo maior é salientar a importância do ensino da LIBRAS dentro do contexto escolar da educação básica brasileira.

Partindo desse pressuposto, dividiu-se o estudo em três tópicos principais: o primeiro, buscou fazer uma breve análise histórica acerca da educação dos surdos no Brasil, a fim de melhor compreender sua evolução, o segundo procurou ater-se à questão da formação do professor de Libras, baseado em alguns dados obtidos acerca desses profissionais, salientando a importância de se manter uma formação continuada para além da formação inicial. E o terceiro, e último, frisando a importância de se ter a disciplina de Libras inserida no currículo escolar da Educação Básica, bem como a manutenção de métodos que possibilitem a efetiva aplicação desse tipo de ensino.

A educação inclusiva é uma grande vitória, contudo, ainda há uma necessidade imensa de conteúdos que versem sobre essa temática, pois, apesar de ela constar em vários regulamentos e leis educacionais, a realidade está ainda muito aquém do que deveria ser.

Portanto, este material servirá de subsídio para que profissionais da área possam consultá-lo e utilizá-lo como ponto de partida para a reflexão de suas práticas dentro da sala de aula, porquanto só assim para se conseguir uma adequada evolução de variados métodos que, de fato, possam ser aplicados nas diversas realidades brasileiras.

2. A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL – BREVE HISTÓRICO.

A Educação Inclusiva é um conceito um tanto recente que passou a ser difundido a partir da década de 1970, mas que ganhou um maior reconhecimento e atenção nas décadas de 80 e 90, período no qual assumiu sua real dimensão, que é acolher a diversidade (MRECH, 1998).

A escola, antes padronizada e engessada, fechada em conceitos tradicionalistas e, muitas vezes, excludentes, passou a ser espaço de acolhimento e socialização para todos, inclusive os que eram excluídos por não conseguirem se adaptar aos padrões impostos (SASSAKI, 1998).

Ambientes escolares inclusivos são fundamentados em uma concepção de identidade e diferenças, em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico). Neles não se elege uma identidade como norma privilegiada em relação às demais (ROPOLI, et. al., 2010, p. 9).

Foram estas mudanças gradativas que fizeram surgir várias políticas públicas voltadas ao atendimento às pessoas com deficiência dentro das escolas de ensino regular. No Brasil, a primeira legislação a tratar disso foi o Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA], Lei 8069 / 90 (BRASIL, 1990), onde se previa atendimento especializado para portadores de deficiência na rede regular de ensino. Mais adiante, têm-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDBEN] (BRASIL, 1996), que não só ratifica o que foi proposto no ECA, mas também inclui o conceito de Educação Especial, transformando-a em uma modalidade de Ensino (BARBOSA, 2007).

Agora o Estado finalmente voltava o olhar para as pessoas com deficiência. Com a comunidade surda não foi diferente. Apesar desta ter iniciado sua história no Brasil muito antes do surgimento de algumas políticas públicas, somente nos dias atuais vem ganhando verdadeiro espaço. Fato este que pode ser verificado não só pela obrigatoriedade da presença de um interprete de Libras na escola, como a participação destes em programas de TV, eventos políticos, sites, blogs, etc.

No Brasil, em 2002, a Língua Brasileira de Sinais foi tornada oficial, mas antes disso a educação de surdos passou por vários percalços para chegar na forma que se apresenta hoje. No princípio, quando se tentou aplicar uma educação voltada para surdos, sempre se tinha em mente o método oral, que visava a inserção do surdo na oralidade dos não-surdos, fato este que não trouxe progresso algum para o desenvolvimento destes (BARBOSA, 2007)

Como não se obteve um resultado satisfatório, inseriu-se a filosofia do Bilinguismo que:

> [...] pressupõe a utilização de duas línguas pelo surdo: a Língua de Sinais ou a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), como sendo sua primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa sua segunda língua (L2). Esta filosofia é composta de uma singular cultura, específica da "comunidade surda" que defende a todo custo sua língua e a Língua Portuguesa, que o aproxima da normalidade e, portanto, fica em segundo plano para os surdos (BARBOSA, 2007, p.42)

Esta filosofia tem uma preocupação real em entender o surdo em sua totalidade, ou seja, reconhecendo sua cultura e seu jeito particular de ser, sem se ater somente à

questão biológica da surdez que, por muitos anos, foi tida como assunto principal no tratamento dado aos surdos (GOLDFELD, 1997).

Foi somente com este novo pensamento que a educação passou a reconhecer o surdo para além da sua deficiência física, como um sujeito capaz de se comunicar e exercer sua cidadania como qualquer outro indivíduo (MOURA, 2000)

Mantoan (2003) afirma que, para que o aluno surdo consiga se sentir de fato inserido no contexto escolar, faz-se necessária a presença de metodologias pedagógicas que realmente possam alcançar este objetivo, não só tendo o aluno como foco, mas também seus familiares e todos aqueles envolvidos em sua educação. Para isso o intérprete de Libras é mais que importante, é essencial, pois ele é a ponte entre o aluno e o conhecimento.

[...]com o apoio do instrutor de LIBRAS o aluno que ainda não a adquiriu poderá aprendê-la e para aqueles que já a dominam, a importância do intérprete será ainda mais eficaz, pois possibilitará ao aluno surdo compreender o conteúdo disciplinar que o professor estiver aplicando ou explicando para toda a classe (BARBOSA, 2007, p. 45)

Em 2005, a Lei nº 5.626 instituiu o uso obrigatório da Libras em unidades escolares do ensino regular, além de incluí-la como disciplina em cursos de licenciaturas atrelados ao ensino pedagógico, com o objetivo de capacitar os futuros profissionais da Educação acerca deste tema de modo que estes pudessem atuar de modo mais efetivo no tratamento direcionado aos surdos.

Contudo, apesar de toda essa proteção legislativa, a realidade é que ainda existem poucos profissionais formados na área e os que se habilitam, tem dificuldade de pôr em prática diversos ensinamentos adquiridos, uma vez que a escola oferece múltiplas barreiras pelo fato de ainda continuar presa à métodos de ensino que em nada condizem com a realidade do aluno atual.

3. A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO FORMA DE ENFRENTAR OS DESAFIOS DO ENSINO EM LIBRAS.

Em 2005, com a obrigatoriedade do ensino em Libras nas escolas regulares, fez crescer a necessidade pelo profissional interprete que dominasse esse tipo de comunicação. De acordo com o último censo do IBGE (2010), o Brasil contava com cerca de 10 milhões de pessoas surdas, número este que deve ter aumentado consideravelmente nos últimos anos.

É notório que a quantidade de profissionais habilitados para trabalhar nesta área não acompanha a real demanda de alunos que deles precisam, mesmo com a regulamentação da profissão de intérprete desde 2010. Sem contar que, com o passar dos anos, os interpretes de LIBRAS tornaram-se necessários não só na sala de aula, mas também em outros setores. Ambientes corporativos, políticos, de entretenimento e informação, todos passaram a se adequar aos novos tempos de inclusão e buscar por estes profissionais que em muito ajudam nesta tarefa.

Além da inclusão escolar, há uma série de outras leis que buscam inserir o surdo na sociedade. [...] Além disso, a transmissão de informações como em campanhas eleitorais, alguns tipos de propagandas e eventos precisam obrigatoriamente ser traduzidas para os surdos. Mas ainda há um imenso campo a ser explorado. Hospitais, prefeituras, delegacias, supermercados, centros de formação de condutores, concursos públicos, são inúmeros os espaços frequentados pelos surdos que requerem a presença de um tradutor. (EXAME, 2016, p.1)

O intérprete de LIBRAS que atua em sala de aula possui a responsabilidade de participar do processo de ensino-aprendizagem que vai muito além de apenas traduzir ou transmitir uma informação, o que requer uma maior capacitação deste profissional.

É verdade que a inclusão na sala de aula está sendo aprendida no dia a dia, com relação à inclusão de educando surdo, mas devemos proporcionar acesso à cultura surda, a LIBRAS, aos elementos que fortalecem a identidade surda, como também uma educação bilíngue. [...]É imprescindível que entendamos que a formação inicial deveria propor condições de um trabalho docente consciente, ou seja, não só de teoria, mas destacar a construção do conhecimento com práticas para que possamos enfrentar os desafios do processo ensino-aprendizagem (MARQUES, 2017, p. 2).

É imprescindível que a formação dos professores, garanta uma base sólida que permita-lhes ter plena consciência da realidade na qual vão trabalhar. Para isso, é preciso que haja um exímio preparo que envolva não só teorias, mas práticas e vivências pedagógicas, a fim de tonar a percepção deste profissional o mais ampla possível. Para que isto ocorra, faz-se necessária, além de estrutura adequada de trabalho, uma constante atualização das práticas aprendidas (SAVIANI, 2010).

Nesse sentido, "A formação continuada constitui-se em um valioso meio para garantir o suporte, a instrumentalização, a pesquisa e o desenvolvimento de conhecimentos para permear a atuação do professor" (FEITOSA; SILVA, 2017, p.2). Ela precisa ser compreendida como um processo constante no qual se busca aperfeiçoar os saberes conforme a vivência com a prática

docente. Seu objetivo maior é garantir que o professor se utilize de métodos que de fato sejam eficazes para uma aprendizagem significativa do aluno, para isso, é necessário estar sempre contextualizado, uma vez que sempre surgem novas metodologias de ensino com o passar do tempo. (NÓVOA, 2002).

A educação de surdos, apesar de todas as manifestações acerca da inclusão, ainda continua sendo um desafio para o sistema de ensino e muito disso se deve à ausência de profissionais realmente capacitados para atuarem na área.

De acordo com o último senso escolar da educação básica, ocorrido em 2018, promovido pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], existem cerca de 65.170 estudantes matriculados que apresentam algum grau de surdez. Já o Ensino Superior conta com 7. 542 matrículas (INEP, 2017)

Em contrapartida, no Brasil, existem apenas 5 universidades públicas que oferecem o curso de LIBRAS como principal (INEP, 2017). Nos demais casos, o profissional da educação só tem contato com a Língua por meio de disciplinas inseridas na grade curricular, fato este que tornou-se obrigatório a partir de 2005, com o Decreto Lei nº 5.626, abrangendo os cursos de Pedagogia, Educação Especial, Letras e Fonoaudiologia.

Existe uma grande discrepância entre o número de indivíduos que precisam ser atendidos e a demanda na formação de profissionais que possam atuar nesta modalidade específica da Educação Especial. Além disso, para os professores atuantes, é preciso que haja um verdadeiro investimento para que estes estejam em constante formação, afinal a LIBRAS, como língua que é, também está em constante evolução.

4. LIBRAS COMO DISCIPLINA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Uma das funções primordiais da linguagem é propiciar a comunicação social. É por meio da linguagem que o ser humano interage, constrói seus valores como indivíduo e articula seu pensamento em um constante processo de aprendizagem (VYGOTSKY, 2001).

Este é um processo comum, inerente a todo ser humano, contudo, para pessoas surdas é algo bem mais complexo, uma vez que elas não têm acesso à linguagem utilizada por todos, como língua materna.

Os processos para ensinar um indivíduo surdo merecem total atenção, uma vez que a aquisição da Língua é fator mais que importante para o desenvolvimento cognitivo de qualquer criança. Por isso, o surgimento da LIBRAS foi uma grande vitória para este público em específico, pois esta acabou por se tornar uma língua materna para aqueles que não conseguiam ter acessa à língua original. Fato este que abriu um leque de possibilidades muito grande (LIMA, 2014).

Entretanto, o que deveria ser uma vitória, acabou por tornar-se como mais um método de exclusão, devido a práticas mal elaboradas que, muitas vezes, são utilizadas dentro da escola. Não raro, principalmente em escolar públicas, é possível perceber que as crianças surdas ainda sofrem com o descaso de um tratamento que não se preocupa em conhecer suas peculiaridades, mas sim tentar adequá-las a determinados padrões (MANTOAN, 2003).

Observa-se, portanto, que a exclusão/separação/distinção vai além da deficiência. Por isso, é necessária uma quebra de paradigmas excludentes e categorizantes, nos quais a inclusão reverbere, em seu sentido amplo, impactando tanto surdos como ouvintes a fim de estabelecer a verdadeira inclusão (MENDONÇA et al., 2017)

Nesse sentido, o maior erro da escola é tentar oralizar o indivíduo surdo, renegando tudo aquilo que está por trás de sua linguagem específica e modo de agir. Com métodos que buscam sempre a repetição exaustiva, na tentativa de fazer o surdo se encaixar em um padrão linguístico que não lhe cabe.

É muito importante observar a dicotomia existente entre surdos e não surdos na tentativa de identificar quais os mecanismos educacionais podem ser utilizados para transformar a convivência entre estes dois grupos em algo corriqueiro e fácil.

É notório que a sociedade, apesar de pregar a inclusão nos mais variados discursos, de fato não a pratica como deveria ser. Sem sombra de dúvida, o melhor caminho para que estes percalços sejam vencidos está na escola e uma proposta que talvez possa surtir um efeito muito benéfico no tratamento dado aos surdos, é a inserção da disciplina de LIBRAS como componente curricular do ensino básico.

> [...]para transformar a sociedade em uma sociedade bilíngue, é primordial que, em conjunto ao ensino da LIBRAS, valorize-se a Cultura Surda de igual modo à Cultura Ouvinte, não valorizando uma em detrimento a outra. Todavia o conhecimento da Cultura Surda tem por objetivo compreender o jeito surdo de ser, conscientizando sobre sua importância (MENDONÇA, 2018, p. 8)

Não basta introduzir o ensino de Libras, mas deve-se criar uma cultura de respeito a esta comunidade, compreendendo toda a dimensão que esta comporta dentro de si. Tornando a dicotomia que existe entre ouvintes e não ouvintes cada vez menos valorizada. Isso tudo não será realizado com a

simples inclusão de profissionais intérpretes em algumas classes regulares.

Hoje, o ensino de LIBRAS já é obrigatório em todos os cursos de licenciatura e fonoaudiologia, contudo, não são todas Instituições que seguem essa recomendação. Ainda assim, este é um passo de suma importância, formar professores aptos para trabalhar esse tipo de linguagem em sala.

A Libras é um caminho dentro da área da surdez. Os professores, agora, estão considerando-a como uma ponte. Uma ferramenta para estabelecer não apenas uma comunicação, mas sim, um elo de vínculo com seus alunos. Para além disso, esse aprendizado está promovendo uma prática reflexiva de pensar a surdez em outros contextos. O docente que aprende língua de sinais não precisa utilizá-la apenas dentro de sala de aula. Eles fazem parte de um contexto social muito maior para exercerem sua cidadania. (MACEDO, 2012, p. 1)

Essa ponte que ocorre entre professor e aluno também poderia ocorrer entre alunos ouvintes e não ouvintes, caso, do mesmo modo como foi feito no Ensino Superior, a disciplina LIBRAS fosse ministrada para as classes escolares da educação básica.

Pensemos, por exemplo, nos benefícios da aprendizagem de uma língua de sinais por um ouvinte. Quando uma criança não surda aprende essa língua, descobre ou multiplica seus poderes de comunicação gestual e simbólica. Aprende como é possível se comunicar com seus colegas surdos, constrói procedimentos alternativos aos processos de comunicação e interação humana. Descobre que língua é linguagem, forma de transmitir e processar informações. Ao compreender o valor comunicativo dos gestos e suas correspondências com aquilo que comunicam, pode sentirse surpreendida (MACEDO, 2012, p. 2)

Inserir um contato com a LIBRAS para alunos ouvintes pode atraí-los cada vez mais para esse universo, atiçando uma curiosidade inerente às crianças, proporcionando, assim, uma busca por mais conhecimento acerca do assunto e tornando a convivência entre ouvintes e não ouvintes cada vez melhor.

A realidade de hoje em nada tem a ver com o proposto. O que se observa são professores intérpretes fazendo uma ponte entre o professor que leciona a matéria e o aluno surdo, situação está carregada de ruídos comunicacionais. Nem sempre o diálogo adequado é mantido uma vez que os dois agentes primordiais do processo não conseguem se compreender.

A presença de interpretes em sala nada mais é que a tentativa de mitigar um problema maior que poderia possuir uma solução mais adequada. Em vez de pôr um único interprete em uma turma, porque não ensinar a todos um novo método de se comunicar?

Graças a isso, quem sabe, os alunos ouvintes podem se tornar mais inteligentes e participativos, encontrando na limitação do outro, sua própria limitação e, o que mais significativo, a possibilidade de se construir modos de sua superação. Aprimoram, assim, sua socialização, aprendem a pensar e a agir na perspectiva de seus colegas surdos, descentram-se de seus pontos de vista, descobrem novas possibilidades. Tornam-se melhores. E aquilo que poderia parecer uma dificuldade, entrave ou perda de tempo, afinal é mais complicada a relação entre surdos e não surdos, apresenta-se como abertura, descoberta de que é possível criar sintonias e formas criativas de interagir com as pessoas, apesar de suas diferenças quanto aos recursos de comunicação. (MACEDO, 2012, p. 2)

Inserir a disciplina de LIBRAS no currículo escolar da educação básica só tem a contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária, capaz de respeitar as diferenças e vencer os obstáculos de adaptação.

É na escola que tudo se inicia. Os primeiros passos já foram dados. O Brasil é pioneiro quando o assunto é pessoa com deficiência. A legislação é protetiva e garante uma série de direitos para este público. Entretanto, ainda é preciso imbuir no seio da sociedade, uma maior conscientização.

Nas últimas décadas as discussões acerca da Educação Inclusiva vêm ocorrendo de forma mais contundente, trazendo mudanças que aos poucos tentam transformar o sistema educacional vigente. Isso é uma tendência mundial que também tem recebido muita impulsão aqui no Brasil.

Observou-se que vários teóricos abordam a questão da inclusão sempre frisando o quanto é preciso ter um conhecimento do que de fato ela significa, para só então colocá-la em prática. Esse posicionamento faz-se essencial para que a Educação Especial alcance sua verdadeira dimensão que é abraçar por completo a diversidade, ensinando o respeito como arma maior contra o preconceito.

Entretanto, na análise de dados do INEP, no que tange o atendimento às pessoas surdas ou com algum nível de surdez, a situação ainda é precária. Percebeu-se uma discrepância entre a quantidade de alunos matriculados e a quantidade de cursos de Libras ofertados em Universidades públicas, o que demonstra claramente que a formação dos profissionais para atuar nessa área não acompanha a crescente demanda de alunos.

Outro aspecto interessante a ser observado na análise dos dados do INEP é que

estes não pormenorizam a quantidade de professores de LIBRAS atuando em sala de aula. Na verdade, essa informação não fica muito clara nos relatórios consultados, impedindo que se fale com exatidão o quão defasado o sistema está com relação a esses profissionais.

A ineficiência no sistema só é possível ser mensurada pelos vários relatos de diversos autores que, por já possuírem prática de sala de aula, sabem como funciona o atendimento para os alunos surdos e transmitem essa experiência para os leitores de seus trabalhos.

Com relação à formação continuada, percebe-se que ela é tão importante quanto a formação inicial, principalmente em tempos onde a informação trafega em velocidades nunca antes vistas. A troca de conhecimento se faz de maneira muito mais rápida, o que possibilita uma constante mudança nas metodologias de ensino.

Tudo para o professor de LIBRAS é um pouco mais complicado, pois a ele incumbe trabalhar uma educação bilíngue onde, quase sempre, seu alunado ainda não conhece todos os pormenores do idioma principal. É no contato com o aluno, no seu cotidiano escolar, que o professor de LIBRAS vai conseguir detectar qual o melhor método se adequa, ou em que precisa melhorar para alcançar este aluno.

É uma verdadeira empreitada, ainda mais em uma realidade escolar como a da escola pública brasileira, na qual as classes escolares são lotadas, uma boa parte das escolas não apresentam a estrutura adequadas, e os profissionais da educação trabalham à exaustão, para tentar burlar um sistema cuja engrenagem roda no mesmo sentido há anos.

É preciso uma reforma estrutural. Não basta o professor ter consciência que precisa estar em constante formação, ele precisa ter como conseguir essa formação e um ambiente de trabalho que possibilite a execução do que foi aprendido. É uma luta diária, mas com certeza os primeiros passos já foram dados.

5. CONCLUSÃO

Este trabalho fez uma breve investigação acerca da Educação Especial direcionada para as pessoas surdas, frisando a formação dos profissionais de LIBRAS que atuam diretamente com este público.

Nessa acepção, buscou refazer o caminho da educação dos surdos no Brasil, por meio de uma sucinta análise histórica, na qual se percebeu o quão importante foi a luta das pessoas surdas, ao longo do tempo, para serem aceitas e tratadas como indivíduos comuns, aptos a exercer sua cidadania

Também fez uma busca acerca da situação da formação do professor de LIBRAS, dando uma especial atenção aos dados obtidos pelo INEP que comprovam a real defasagem desses profissionais no mercado.

Percebeu-se, ainda, o quanto a formação inicial, juntamente com formação continuada formam a base para uma educação em LIBRAS realmente eficaz, contudo, mesmo que isso um dia se efetive, é preciso que as escolas tenham estrutura para pôr em prática toda a metodologia que possa ser aprendida pelo professor em seu processo de formação.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, D. M. S.; SILVA. M. C.; SOUSA. W. P. A. A influência da LIBRAS no processo educacional de estudantes surdos em escola regular. Portal dos Surdos, 2015. Disponível em: http://files.portaldossurdos.webnode.pt/200002513-

4d0d14e084/a%20influncia%20da%20libras%20no%20processo%20educacional %20de%20estudantes%20surdos%20em%20escola%20regular.pdf. Acesso em 10 de dezembro de 2023.

BARBOSA, Meire Aparecida. A Inclusão Do Surdo No Ensino Regular: A Legislação. Monografia. Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2007. Disponível em: <

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/surdo_si stemaregular.pdf>. Acessado em 10 de abr. 2019

BRASIL. Lei Federal Lei 8069/90. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Brasília, 1990. Disponível em: <http:/portal.mec.gov.Br/Seeesp- Portal Seesp>. Acesso em 10 de dezembro de 2023.

_____. Lei Federal nº 10.436 no dia 24 de abril de 2002. Dispões sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em 10 de dezembro de 2023.

EXAME. Intérprete de Libras: um Mercado em Expansão. 2016. Disponível em: < https://exame.abril.com.br/negocios/dino/interprete-de-libras-um-mercado-emexpansao-dino89089438131/>. Acesso em 05 de dezembro de 2023.

FEITOSA, Claudinéia. SILVA, Kelly Suemia Dutra. A Formação Continuada Em

Libras Para Professores Da Educação Básica: A Experiência Da Secretaria

Municipal De Educação De Jataí-Go. Anais. V Seminário da Pós-Graduação em

Educação para Ciências e Matemática Reformas Educacionais: Pontos e

Contrapontos. GO, 2017. Disponível em: < http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:BnhCkOLiuNQJ:w2.ifg.e du.br/jatai/semlic/seer/index.php/anais/article/download/552/263+&cd=1&hl=ptBR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 10 de dezembro de 2023.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

GESSER, Audrei. LIBRAS? Que língua é essa?. São Paulo: Parábola Editorial, 2009

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007

GOLFELD, M. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. Censo da Educação Superior 2017. Brasília, 2017. Disponível em:< http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 05 de dezembro de 2023.

INEP. Censo da Educação Básica 2018. Brasília, 2018. Disponível em:< http://inep.gov.br/censo-escolar. Acesso em 05 de dezembro de 2023.

LIMA, P. A. Educação Inclusiva e Igualdade Social. São Paulo: Avercamp, 2006.

LIMA, Marisa Dias. Adequação do ensino do português como L2 nas crianças surdas: um desafio a superar/enfrentar. 2014. Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: Acesso em 10 de dezembro de 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MACEDO, Lino de. Benefícios da aprendizagem da língua de sinais para todos.

Rev. Diversa: Educação Inclusiva na prática. 2012. Disponível em: https://www.diversa.org.br/artigos/beneficios-da-aprendizagem-da-lingua-desinais-para-todos/. Acesso em 05 de dezembro de 2023.

MENDONÇA et al. A Importância Da Libras Como Componente Curricular Na Educação Básica. Revistas Icesps. 2018. Disponível em: < http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:94a6uw8DJ64J:revistas.

icesp.br/index.php/SaberesPratica/article/download/342/238+&cd=4&hl=ptBR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 05 de dezembro de 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes

Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: 2001.

Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em 05 de dezembro de 2023.

MOURA, M.C. O surdo: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Reiventer, 2000.

MRECH, Leny Magalhães. O que é Educação Inclusiva? Revista Integração. Ministério da Educação e Desportos. Brasília, v. 8, n. 20, p. 37-39, 1998

NÓVOA, A. Formação de Professores e Trabalho Pedagógico. Lisboa: Educa, 2002.

ROPOLI, et. al. A Escola Comum Inclusiva. Ministério da Educação. Ceará,

2010. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7 103-fasciculo-1-pdf&category_slug=novembro--2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 10 de dezembro de 2023.

SANTOS, Rosemary Meneses dos. O Surgimento Da Libras E Sua Importância

Na Comunicação E Educação Dos Surdos. IV Congresso Nacional de Educação – CONEDU. Paraíba, 2017. Disponível e:< https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA10_ID2368_16102017221540.pdf. Acesso em 10 de dezembro de 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Entrevista especial à Revista Integração. Revista Integração. Ministério de Educação e Desportos. Brasília: Secretaria de Educação Especial, v. 8, n. 20, p. 09-17, 1998.

SAVIANI, D. XX – formação de professores. In: Livro: Interlocuções Pedagógicas: Entrevista. Entrevista ao Jornal das Ciências – USP de Ribeirão Preto em 2004. Editora Autores Associados, 2010.

RESUMO

A IMPORTÂNCIA DA PINTURA NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

FLAVIO PEREIRA FERREIRA

O presente artigo tem por objetivo apresentar a importância da pintura como ferramentas facilitadoras no processo de ensino e aprendizagem das crianças pequenas. Objetiva uma abordagem da criança inserida na Educação Infantil e a cultura lúdica impregnada, estabelecendo o conceito de criança, Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e a apropriação da cultura lúdica como ferramenta pedagógica. O artigo justifica-se na finalidade de investigar a importância da pintura como forma de expressão à criança na primeira infância e como processo de desenvolvimento motor, afetivo se entrelaçam ao desenvolvimento infantil. Ressaltar o direito de expressar-se por meio da pintura como linguagem infantil, desvencilhando-se da visão adultocêntrica permeada por técnicas e estruturas rígidas. Por meio da proposição de vivências em uma turma de educação infantil resgatar a pintura como objeto de apreciação, percepção, criatividade e expressividade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Expressões Infantis; Lúdico; Pintura com as mãos.

SUMMARY

This article aims to present the importance of painting as facilitating tools in the teaching and learning process of young children. It aims to approach the child inserted in Early Childhood Education and the playful culture impregnated, establishing the concept of child, Early Childhood Education as the first stage of Basic Education and the appropriation of playful culture as a pedagogical tool. The article is justified in order to investigate the importance of painting as a form of expression for children in early childhood and as a process of motor and affective development intertwined with child development. Emphasize the right to express oneself through painting as a child's language, breaking away from the adult-centric view permeated by rigid techniques and structures. Through the proposition of experiences in an early childhood education class, rescue painting as an object of appreciation, perception, creativity and expressiveness.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Children's Expressions; Ludic; Hand painting.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar la importancia de la pintura como herramientas facilitadoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños pequeños. Pretende acercarse al niño inserto en la Educación Infantil y la cultura lúdica impregnada, estableciendo el concepto de niño, la Educación Infantil como primera etapa de la Educación Básica y la apropiación de la cultura lúdica como herramienta pedagógica. El artículo se justifica con el fin de investigar la importancia de la pintura como una forma de expresión para los niños en la primera infancia y como un proceso de desarrollo motor y afectivo entrelazado con el desarrollo infantil. Enfatizar el derecho a expresarse a través de la pintura como lenguaje infantil, rompiendo con la visión adultocéntrica permeada por técnicas y estructuras rígidas. A través de la proposición de experiencias en una clase de educación infantil, rescatar la pintura como objeto de apreciación, percepción, creatividad y expresividad.

PALABRAS CLAVE: Educación Infantil; Expresiones Infantiles; lúdico; Pintura a mano.

1. INTRODUÇÃO

No currículo da educação infantil as brincadeiras e interações são etapas importante da Educação Básica. As crianças pequenas conseguem explorar a criatividade e expressar sentimentos e emoções que a oralidade muitas vezes não desenvolvida não lhes permite. Agrega-se a essa fase também às pinturas e os desenhos, que muitas vezes são vistos como formas de passar o tempo, de pouca importância, mas que na verdade, as pinturas e desenhos são ferramentas pedagógicas muito utilizadas. Fomentam a expressividade e criatividade dos infantes, promovem o desenvolvimento e são oportunidades riquíssimas de interação, exploração e aprendizagem junto aos seus pares. Nesse contexto, por meio da observação é possível verificar o quanto as crianças criam e se expressam por meio de suas produções. Vão além do resultado, pois não se preocupam com o produto final, apenas exploram, criam e verificam suas hipóteses. Observar e explorar, criar e recriar, são movimentos constantes no universo infantil. Um olhar cuidadoso e atento do educador em registrar esses momentos, torna o processo visível e norteia o trabalho pedagógico de forma concisa e reveladora do protagonismo infantil.

Experiencias com tintas, mistura de materiais, colagens são sempre muito benquistas pelas crianças e um valoroso instrumento pedagógico. A criança pequena tem

no convívio familiar a sua primeira fonte de percepção do mundo e quando adentra o portão da escola essa percepção aumenta, seu repertório de vivências é ampliado. A escola e o núcleo familiar balizam as concepções que a criança formula sobre si e o meio em que está. A partir dessas vivências, ela vai moldando sua forma de ver e interagir. Cada criança com seu jeito peculiar e suas especificidades vai tecendo seus significados, criando autonomia e moldando seu jeito de ser e estar no mundo. Como bem coloca Oliveira (2001) a criança é um ser social, o que significa dizer que seu desenvolvimento se dá entre outros seres humanos, em um espaço e tempo determinados.

A instituição infantil é um lugar de produção de conhecimentos de interesses comuns, onde possibilita o aprender e conviver de forma coletiva por meio de investigações e descobertas. A convivência nesse espaço oportuniza aos pequenos o protagonismo, ou seja, a construção de sua identidade.

De acordo com Kishimoto (2001, p. 19) “A infância é, também, a idade do possível. Pode-se projetar sobre ela a esperança de mudança, de transformação social e renovação moral.



Foto: Mãozinhas nas tintas. Disponível em: https://blog.casatema.com.br/saiba-como-fazer-tinta-caseira-para-as-criancas/

A arte abriga toda a subjetividade da alma humana, excede palavras, significados ou conceitos, coaduna-se ao universo infantil proporcionando uma infinidade de possibilidades. A partir desse campo fértil e propício, estudos e pesquisas se desdobram, para cada vez mais, esmiuçar as possibilidades, dos diversos campos de atuação e sob diferentes olhares. Trazido por Ana Mae Barbosa, a Arte tem potencial crítico e transformador e por isso, defende a democratização da arte na educação desvinculando do status elitizado. Sendo reduzido a uma diminuta parcela da sociedade.

Formada com base freiriana, Ana Mae compreende a educação como prática libertadora e cria um método chamado Abordagem Triangular (2012), que é o ensino por meio da arte, sustentado por três pilares: conhecer a história, o fazer artístico e o saber apreciar uma obra de arte. A partir desse ponto, a arte-educadora rompe paradigmas e reformula o ensino da disciplina de Artes no país. Defendendo o aprender por meio da arte para uma educação integral, uma vez que, é necessário mobilizar diversas habilidades como a criatividade, imaginação, aspectos afetivos e emocionais, inteligência racional e habilidades motoras. Com base nesses conhecimentos, a Arte, em especial as Artes Visuais é uma ferramenta extremamente relevante para Educação Infantil.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1991, vol.3), as Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentidos às sensações, sentimentos, pensamentos e realidades, por vários meios dentre eles: linhas, formas, pontos, etc. Como linguagens dentro do campo da Arte formam uma importante ferramenta de expressão e comunicação humana e isso justifica a sua presença na educação infantil.

As Artes Visuais estão presentes no dia-a-dia das crianças, de forma bem simples como: rabiscar e desenhar no chão, na areia, em muros, sendo feitos com os materiais mais diversos, descartados ou encontrados por acaso porque muitas vezes nem são vistos como materiais que potencializem vivências significativas para as crianças, mas que na verdade carregam muito significado ao universo infantil. Como potes plásticos, retalhos de tecidos, embalagens, etc.

A presença das Artes Visuais na Educação Infantil, com o tempo, mostra o desenvolvimento entre teoria e prática. Muitas propostas são vistas como passatempos sem significados ou como uma prática meramente recreativa. Porém, pesquisas desenvolvidas em diferentes campos das ciências humanas trouxeram informações importantes sobre o desenvolvimento da criança pequena, seu processo criador, sobre a Arte e as várias culturas das infâncias.

Segundo Angotti (2001, p. 65),

Os caminhos através dos quais o trabalho irá se desenvolver devem então estar assentados na construção de concepções fundamentais que nortearão o fazer docente, concepções direcionadas do próprio caminhar, tais como as concepções de educação, educação infantil, criança, trabalho docente, desenvolvimento... entre outras tantas necessárias para o encaminhamento, direcionamento e revisão do próprio fazer. [...]

Essas informações trouxeram uma enorme contribuição para a valorização da produção infantil. Mesmo assim, a revolução que admitia a necessidade e a capacidade da expressão artística, virou "um deixar

fazer" sem intervenção, onde a criança não evoluía muito.

Promover as crianças experiências, momentos de observação e criação, aguçar a imaginação a partir de leituras, apreciação de obras, encenação, manuseio, questionamentos e problematizações, são os caminhos a serem percorridos para sujeitos que criam e se expressam de forma singular. Bons estímulos e um ambiente desafiador são primordiais para o desenvolvimento dos pequenos e pequenas.

De acordo com Angotti (2001, p. 55):

"Estudos científicos, principalmente os da Psicologia, têm apontado a importância dos primeiros anos de vida para a constituição do sujeito. Devemos ter como meta, na educação pré-escolar, a criança com seu desenvolvimento enquanto ser cognoscente e cognoscível, para que possamos garantir-lhe condições para a construção de sua pessoa."

2. PRODUÇÃO ARTÍSTICA DAS CRIANÇAS PEQUENAS

Questionando a visão da livre expressão em que a educação artística era automática nos processos de desenvolvimento, surge um movimento que constatou que esse desenvolvimento artístico é resultado de formas complexas de aprendizagem. A Arte, desde cedo, influencia a criança através de sua cultura, apesar de ser possível identificar espontaneidade e autonomia na exploração e no fazer artístico das crianças, seus trabalhos revelam o local e a época histórica em que vivem suas oportunidades e ideias.

A criança tem sua própria visão, ideia e interpretação sobre a produção de arte e o fazer artístico; por meio de vários aspectos, o fazer artístico que é a exploração, apreciação e a percepção do sentido que o objeto propõe, e da reflexão que é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala. O desenvolvimento da imaginação, expressão, sensibilidade, entre outras podem vir a ocorrer no campo da arte.

Na primeira infância, deve-se pensar nos objetivos estabelecidos em que promovam oportunidades para que as crianças pequenas sejam capazes de interessar-se pelas próprias produções, pelas de outras e pelas diversas obras artísticas (regionais, nacionais ou internacionais) com as quais entre em contato, ampliando seu conhecimento do mundo e da cultura. Produzir utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da moldagem, da colagem e da construção do objeto artístico.

Desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação, como também a valorização da diversidade cultural e artística dos diversos povos sem hierarquização.

A observação e identificação de imagens diversas são um aporte inicial para a ampliação do conhecimento dos pequenos. Levantamento de hipóteses e a confirmação ou não dessas questões, são os fios condutores para uma prática efetiva. No que se refere à apreciação de imagens, deve-se proporcionar o maior número de materiais variados possíveis e que tenham um significado para criança. Em se tratando de bebês, as imagens, formas, objetos com grande estímulo sensório-visual são os fios condutores.

Estimular a apreciação das suas produções e das dos outros, proporciona o conhecimento da diversidade artística, direcionar o olhar aos elementos da obra, por meio da leitura, observação, narração, descrição e interpretação de imagens e objetos; visa o desenvolvimento da percepção e apreciação com as experiências pessoais. Onde, o que se tem valor é a utilização de instrumentos, materiais e suportes diversos, para a experimentação dentro das condições motoras para o manuseio.



Foto: Expressividade artística na educação infantil. Disponível em: https://vercrescer.com.br/tinta-comestivel-para-bebes-confira-sete-receitas/

Em todo caso, as crianças sempre reagirão de diferentes maneiras dependendo do tipo de material que utilizem. À primeira vista podem não gostar da textura, achar estranho, mas aos poucos vão se habituando e explorando com mais destreza à medida que vão sendo estimuladas. As experiências devem ser bem contextualizadas com o universo infantil: os apoios que serão necessários seja, pessoal, material ou espacial.

Angotti (2001, p. 66) destaca,

As cenas cotidianas de um trabalho docente executado à luz de um ideário pedagógico bem constituído e organicamente

planejado, se não forem as ideais (dada as inúmeras variáveis que interferem nesse fazer), pelo menos serão parte de um corpo com alcances bem positivos e profícuos de realizações [...]

Nesta fase, ao trabalhar com leitura de imagens é importante elaborar perguntas que instiguem a observação, a descoberta e o interesse da criança. Deve-se respeitar o seu ritmo, interesse, tempo de concentração e o prazer na realização. O professor deve ficar atento para redimensionar as atividades, em relação ao tempo ou a própria atividade. Sendo relevante a organização de possibilidades condizentes e que melhor se adapte ao contexto.

A organização da sala, a quantidade, a qualidade dos materiais presentes e sua disposição no espaço são determinantes para o fazer artístico. Carvalho & Rubiano (2001) afirmam que a personalização dos espaços e objetos é elemento crucial no desenvolvimento da identidade pessoal. [...] "Um ambiente deve ser planejado, tanto em termos de espaço como de objetos disponíveis, para atender ambas as necessidades, de contato social e de privacidade." (p.112) Nesse caso, a organização do ambiente funciona como um segundo educador.

A organização dos espaços seja interna ou externo, além das vivências, deve primar por cuidado, observação e interação entre as crianças e crianças, crianças e adultos. "A perspectiva é que o educador seja cuidadoso na estruturação e organização contínua do ambiente, a fim de favorecer o envolvimento dos pequenos e pequenas nas vivências. Dessa maneira o educador torna-se mais disponível para observar as ações das crianças e poderá estabelecer um contato mais individualizado com as crianças que assim necessitarem." (CARVALHO & RUBIANO, 2001, p. 122)

O percurso produzido tem que buscar entender o processo individual de cada criança, afastando julgamentos como feio ou bonito, certo ou errado. Os educandos devem ser observados constantemente e as observações registradas.

O registro serve como um poderoso documento que evidencia o percurso, bem como acertos e entraves dos sujeitos da turma em questão. A análise reflexiva sobre as produções das crianças, em relação a elas mesmas, ou seja, a avaliação do desenvolvimento artístico da criança deve especificar suas conquistas e as etapas do seu processo criativo. Esse percurso comunica a obtenção dos objetivos propostos e o alcance deles pelas crianças. Esse dispositivo auxilia o educador na tomada de decisão, em avançar ou replanejar a partir dos resultados.

Cabe ao educador ter um olhar atento e sensível para propor vivências que favoreçam o protagonismo infantil e a pintura com as mãos é relevante nesse quesito. Com uma infinidade de possibilidades, contribui em muitos aspectos o desenvolvimento dos pequenos:

Constrói na criança sua identidade enquanto sujeito pertencente a uma cultura;

Desenvolve na criança o conceito de criadora e produtora de cultura;

Desperta sua expressão artística, sua criatividade e imaginação;

Estimula toda parte motora, sensorial, além praxia global e fina;

Os primeiros contatos devem propiciar as crianças à livre expressão e o não direcionamento é aconselhável. Um olhar vivo, receptível; um olhar infante e perspicaz como as crianças, assim deve ter o educador, pois a censura nessa fase pode limitar a criatividade dos pequenos.

Apresentar um espaço amplo, a princípio tinta comestível, guache, ou materiais atóxicos. A pintura com os dedos, as mãos, envolvendo o corpo e um momento de exploração para as crianças pequenas é um movimento inicial para que se apropriem e seja uma vivência significativa.

Quanto mais cedo um indivíduo entra em contato com as expressões artísticas, mais cedo ele reconhece as artes. Dessa forma, pode usufruir de seus benefícios, como a ampliação do repertório cultural, ainda durante a infância.

2.1. EXPRESSÃO ARTÍSTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O ensino da arte na educação infantil deve respeitar as especificidades dessa fase, as crianças podem conhecer estilos, conceitos, regras e técnicas das diferentes expressões artísticas à medida que vão se apropriando desse universo. "Ora, é importante ter em mente que a ideia de arte não é própria a todas as culturas e que a nossa possui uma maneira muito especifica de concebê-la." (COLI, 1981, p. 47)

Para além de técnicas, períodos ou estilos, os pequenos têm que se constituírem produtores, participantes ativos, irem além da releitura da obra. As crianças bem pequenas precisam se acostumar com texturas, formas, cores e materiais.

A arte tem assim uma função que poderíamos chamar de conhecimento, de "aprendizagem". Seu domínio é o do não-racional, do indizível, da sensibilidade: domínio sem fronteiras nítidas, muito diferente do mundo da ciência, da lógica, da teoria. Domínio fecundo, pois nosso contato com a

arte nos transforma. (COLI, 1981, p. 76)

Nessa fase da oralidade é muito presente, então para um primeiro contato, o ideal são as tintas comestíveis, feitas a partir de alimentos comuns como beterraba e cenoura. Assim, as crianças vão se ambientando as produções artísticas.

Num segundo momento, outras tintas como guache, (muito presente nas unidades de educação infantil) poderão ser utilizadas. Por conta da fase oral, o sabor não é agradável e os ajudará a evitar que chupem os dedos e coloquem os materiais na boca.

Essa experiência potencializará a sensibilidade táctil dos pequenos, assim como, a sua capacidade criativa. Esse contato com texturas distintas ora mais líquidas, ora mais espessas, de aromas e sabores diferentes, também ajudam a repertoriar a criança.

Para as crianças um pouco maiores, o ensino da arte por meio de atividades colaborativas, como acontece no teatro e pode acontecer na pintura, por exemplo, contribui para a capacidade de trabalhar em equipe e, ajuda ainda, a fortalecer o vínculo da criança com a escola.

Quando se estimula a criança a criar, estará ajudando para que desenvolva sua percepção, emoção e inteligência. A criança contará com mais meios para expressar-se e irá adquirindo com mais prática a partir das experiências. A potencialidade criativa das crianças é enorme, mas nem sempre se reconhece isso a não ser que lhes ofereçam a oportunidade de colocá-las em prática. Fazer exposições dos trabalhos é uma forma de estimular e valorizar a criatividade infantil.

As crianças são observadoras, mesmo com a oralidade não muito desenvolvida, falam com gestos, apontam para o que querem, chamam a atenção do adulto as suas vontades e anseios.

Fica claro quando as suas atividades são expostas, pois querem mostrar a todos que ela fez, contam como fizeram e o que sentiram. Apreciam vídeos em que aparece a turma.

Desde a mais tenra idade é possível estimular a criatividade e a expressividade das crianças utilizando pintura com as mãos. Em geral, dos seis meses até os dois anos de idade, meninos e meninas já se encontram preparados para desfrutar dessa deliciosa experiência. A pintura com mãos propicia aos infantes darem seus primeiros passos dentro do mundo da arte e desenvolverem autonomia. (MEDINA, 2015).



Foto: Propiciando novas experiencias e suportes para as crianças. Disponível em: http://influenser.com.br/a-importancia-da-arte-na-educacao-infantil/

Esses meios são muito importantes tornam visível o percurso construído, o trabalho pedagógico ganha cor, forma, torna-se concreto. Essa valorização para além do registro torna substancial o protagonismo infantil. Atua na valorização das produções infantis, a afirmação de que os pequenos são produtores de cultura, sujeitos criativos e sensíveis. Rompe a visão adultocêntrica de que se tornarão sujeitos, eles estão sendo agora.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente a educação demonstra cada vez mais uma exigência complexa, porém necessária, que processo de ensino e aprendizagem sejam estudados e refletidos pelos educadores. Desta forma, tornar a educação algo significativo e prazeroso para o desenvolvimento da criança como algo imprescindível.

Os grupos sociais se encontravam e marcavam suas trajetórias assim a arte está presente na história e na formação da sociedade, rituais e formas de organização. Observamos ao estudar as pinturas rupestres deixadas pelos homens das cavernas. Aprendemos que o desenho está impregnado de sentido e vai além das palavras, ele é subjetivo. “A Arte constrói, com elementos extraídos do mundo sensível, um outro mundo, fecundo em ambiguidades.”

Atualmente, o senso comum atrelado a Arte presente na Educação Infantil, minimiza a potencialidade e criatividade dos pequenos atribuindo aos desenhos e pinturas um mero entretenimento. Passando despercebida toda sua polissemia.

Entretanto, historicamente a educação brasileira apresenta uma prática que

imobilizava as crianças, fazendo-as somente ouvintes que devem absorver as informações que o educador transmite por meio de uma educação tida como bancária (FREIRE, 1996). Nesse olhar o professor entendido como aspecto principal para que a aprendizagem se desenvolva, sendo dada a criança a função de realizar as tarefas, numa visão da qual elas eram vazias de conhecimento.

Na contramão dessa concepção, a busca por uma educação significativa e prazerosa onde a criança é entendida como um ser social, que seu desenvolvimento se dá entre outros seres humanos em espaços e tempos determinados (MACHADO, 2001). Nessa perspectiva, as vivências propiciadas às crianças pequenas, com outras crianças e materiais, lhes permitirão apreensão e significados complexos do meio cultural e social ao qual estão inseridas.

O desenho e a pintura, por exemplo, são atividades artísticas que promovem o desenvolvimento da imaginação, criatividade, aspectos afetivos e emocionais, inteligência racional e habilidades motoras das crianças. Além da promoção de atividades colaborativas que contribuem para a capacidade de trabalhar em equipe, o fortalecimento do vínculo entre crianças, educadores e o entendimento do eu na sociedade.

Desse modo, uma relevante contribuição do ensino da arte na educação infantil é a formação da criança enquanto consumidora e produtora de cultura. Compreender e fomentar a expressividade infantil sem o caráter propedêutico. A criação, ressignificação presentes no universo infantil são os vieses da promoção do sujeito autônomo e crítico. O ensino das diferentes expressões artísticas baliza a educação infantil e suas múltiplas linguagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A Arte na Educação Infantil. Vila Global Education. São Paulo, 05 de mar. de 2021. Disponível em: https://www.campusvilla.com.br/arte-na-educacao-infantil - Acesso em 24/02/2022.

BARROSO, J. Autonomia e gestão das escolas. Lisboa: Ministério da Educação, 1996. BRASIL. Lei n. 9394, de 20/12/96, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Diário Oficial da União, n. 248, 1996.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Brasília: MEC/SEB, 1999.

CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis E. (orgs.). Educação infantil: pra que tequero? Porto Alegre: Artemed, 2001. FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à pratica educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2004.

HADDAD, N. Metodologia de estudos em ciências da saúde: como planejar, analisar e apresentar trabalho científico. São Paulo: Roca, 2004.

KAMII, C, Devires, R. 1991. Piaget para a educação pré-escolar. PA: Artes Médicas.

KRAMER, Sonia. Com a Pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 2006.

LAKATOS, Maria Eva. MARCONI, Maria de Andrade. Metodologia do trabalho científico. 4. Ed. São Paulo. Revista e Ampliada. Atlas, 1992.

MEDINA, Vilma. Pintura com dedos na infância. Guiainfantil.com. São Paulo, 05 de mar. de 2021. Disponível em: https://br.guiainfantil.com/materias/cultura-e-lazer/artes/pintura-com-os-dedos-na-infancia/ - Acesso em 24/02/2022.

MELLO, Vania. A importância da arte na Educação Infantil, 2019. Disponível em: http://influenser.com.br/a-importancia-da-arte-na-educacao-infantil/ Acesso em 25/02/2022.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. (org). Educação Infantil: muitos olhares. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001 PIAGET, J. A psicologia da criança. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. Ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

RESUMO

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FRANCISCA EDNA MOREIRA HOLANDA PATRÍCIO BALBINO

Este artigo tem como objetivo estudar a Educação Física e e sua importância para a Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa documental que busca identificar informações em documentos como: livros, jornais, revistas, roteiros de programas de televisão e internet que provoquem questões de interesse. O trabalho é desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, baseada em autores que decorrem a respeito da Educação Física e seus vários seguimentos e contribuições. O tema em questão é fundamental por intervir no processo ensino aprendizagem de forma prazerosa e significativa. A Educação Física permite que se vivencie diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações culturais que seja vista como uma variada combinação de influências onde é presente na vida cotidiana. A partir das danças, dos esportes, dos jogos que compõem um vasto patrimônio cultural que deve ser valorizado, conhecido e desfrutado.

Palavras-chave: Contribuições; Educação Física; Forma Prazerosa.

INTRODUÇÃO

Com o intuito de fomentar o progresso abrangente da infância, considerando os elementos físicos, emocionais, sociais e cognitivos, torna-se imprescindível a facilitação das aquisições educacionais, através de atividades que estimulem a percepção dos deslocamentos do corpo e a manifestação de suas afetividades.

Segundo Cunha (1990), o desenvolvimento psicomotor possui grande relevância, pois as crianças com níveis mais avançados de desenvolvimento psicomotor e conceitual são aquelas que obtêm melhores desempenhos acadêmicos.

Recentemente, o corpo e o movimento foram incorporados à instituição escolar, por meio da expressão artística.

A consciência somática, conforme enfatizado por Piaget (1994, p. 97):

É algo que se desenvolve naturalmente na infância, se essa tiver permissão de conhecer seu corpo, o que implica experimentar os movimentos, utilizá-los com desenvoltura e ter a sensação de domínio deste corpo.

O ensino por meio da atividade cinética emerge nesse contexto como uma concepção pedagógica, trazendo o corpo de forma racionalmente estruturada em torno de seu eixo e servindo como referência para toda a organização espaço-temporal que viabiliza a exploração do mundo. Uma atividade motora exploratória e perspicaz, sistematicamente organizando o espaço e o tempo, e permitindo a construção da estrutura gráfica.

Todas as formas de representação simbólica na faixa etária da educação infantil possibilitam que a criança inicie a deixar sua marca no mundo, demonstrando seu crescimento singular.

Sempre nos dizem que é preciso fortificar o corpo, que é preciso suar e transpirar. Assim, para ficar em forma, montamos numa bicicleta, nos penduramos num espaldar, corremos até perdemos o fôlego no jogging, empunhamos halteres. Que tristeza! Nossos músculos merecem muito mais do que essa domesticação forçada. O que é preciso fazer é, primeiro abrir os olhos e nos esforçamos para olhar nosso corpo, a fim de compreendermos como ele funciona (BERTHERAT, 2010, p. 2)

À medida que a criança se desloca com maior liberdade, é capaz de perceber a si mesma e aos objetos no espaço em relação a si, podendo se orientar nesse espaço e avaliar seus movimentos, buscando adaptá-los ao ambiente vivenciado.

A criança interage com seu corpo, arrastando, girando, lançando um objeto, enchendo e esvaziando, se escondendo, caindo, equilibrando, saltando, correndo, construindo, destruindo, rabiscando, desenhando, escrevendo, fantasiando.

Araújo (1992) afirma que: "dada a importância da ação psicomotora na formação da personalidade da criança, é indispensável um trabalho educacional que promova um melhor desenvolvimento de suas capacidades".

O desenvolvimento do esquema corporal ocorre a partir da experiência vivida pelo indivíduo, com base na familiaridade e conhecimento que ele tem de seu próprio corpo e sua relação com o mundo ao seu redor.

Segundo Le Boulch (1985, p. 79):

O esquema corporal ou imagem do corpo pode ser considerado como uma percepção global ou um conhecimento imediato que temos de nosso corpo em uma posição estática ou em movimento, na relação entre suas diferentes partes e, principalmente, na relação com o espaço e objetos que nos cercam.

O mundo da criança pequena é permeado pela racionalidade e pela afetividade.

O movimento é o meio fundamental

de expressão das crianças na Educação Infantil, pois a distância entre a emoção e a ação é menor quanto mais jovem a criança é.

Ao se movimentarem, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades de uso significativo de gestos e posturas corporais.

O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mover partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio de gestos e expressões faciais, interagindo de forma intensa com o apoio do corpo.

Henri Wallon, um filósofo francês conhecido por suas pesquisas sobre psicologia do desenvolvimento, coloca o movimento como o elemento inicial da comunicação e do desenvolvimento humano, conferindo-lhe uma importância primordial no trabalho educacional. (MANTOVANI, 2009, p. 31 e 32)

De acordo com Wallon (1975), "o movimento, antes de estabelecer uma relação com o meio físico, age primeiro sobre o meio humano, afetando as pessoas por meio de sua expressividade".

O cuidado com o corpo das crianças pequenas é uma parte necessária de sua educação em suas especificidades. É por meio do movimento corporal que meninos e meninas se expressam, exploram, aprendem e se comunicam.

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA, UTILIZANDO JOGOS E BRINCADEIRAS

A atividade lúdica desempenha um papel crucial no desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo, tornando-se uma forma inconsciente de aprendizagem, prazerosa e eficaz.

O professor de Educação Física deve ser um mediador no processo de ensino-aprendizagem, criando condições para que as crianças explorem seus movimentos, manipulem materiais, interajam com seus colegas e resolvam situações-problema.

De acordo com Vasconcellos (1995):

O professor precisa partir da realidade dos alunos, compreender suas necessidades e buscar alternativas de interação. Durante a fase de transição, a conscientização é importante até que se torne um novo hábito. (VASCONCELLOS, 1995, p.74)

O professor de Educação Física deve valorizar as ações de cooperação e solidariedade, para que as brincadeiras não se tornem apenas competitivas. Dessa forma, a criança desenvolverá autoconfiança, respeitando suas limitações e possibilidades.

O brincar não pode ser aleatório e desprovido de regras e conteúdos, mas deve ser essencial na educação infantil, proporcionando o desenvolvimento motor e mental da criança. O professor pode utilizá-lo como recurso pedagógico, promovendo o processo de ensino-aprendizagem.

Como afirma Haetinger (2005, p. 83):

O educador segue a evolução social e cultural de sua comunidade e do mundo, e deve utilizar todas as ferramentas e ideias disponíveis para aprender e ensinar, para tornar sua sala de aula o lugar mais encantador do mundo. Queremos a escola do encantamento onde todos se sintam incluídos.

No contexto da educação das crianças pequenas, elas são capazes de explorar a representação, dando início a atividades imaginárias e de faz-de-conta, onde um simples objeto, como um pedaço de madeira, pode se transformar em um cavalinho ou um microfone, por exemplo, dependendo da imaginação e da situação de brincadeira em que a criança está envolvida.

As brincadeiras permitem que a criança manifeste suas emoções, possibilitando ao professor obter um maior conhecimento de sua personalidade, ajudando-a a superar desafios e a respeitar as regras com disciplina.

A utilização de jogos, atividades lúdicas e brinquedos em diferentes situações educativas pode ser uma forma de estimular, analisar e avaliar aprendizados específicos, habilidades e potencialidades das crianças envolvidas. Por essa razão, é importante que os professores da educação infantil e das séries iniciais proporcionem momentos de jogos e brincadeiras durante o processo de ensino-aprendizagem.

É possível uma aprendizagem com características lúdicas, com o objetivo de dinamizar a aprendizagem, pela iniciativa do aluno e pela motivação gerada pelo trabalho grupal. Nessa medida, a participação do professor no jogo e na brincadeira dos alunos tem a finalidade de ajudá-lo a perceber como podem participar da aprendizagem e da convivência em geral. (TEIXEIRA, apud MOREIRA, 2010, p.71).

Ao utilizar jogos e brincadeiras, o professor tem a oportunidade de identificar quais lacunas as crianças apresentam durante o processo de ensino-aprendizagem e compreender o que não conseguiram entender do conteúdo proposto.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) menciona que, por meio das brincadeiras, as crianças aplicam seus conhecimentos prévios para atribuir significado às suas atividades lúdicas e frequentemente agem por imitação.

O professor de Educação Física deve

atuar como facilitador das brincadeiras, combinando momentos em que orienta e direciona o processo com outros momentos em que as crianças são responsáveis por suas próprias brincadeiras.

Apesar dos estudos que comprovam a eficácia do uso de jogos no ambiente escolar, ainda há resistência por parte de alguns educadores que não acreditam na possibilidade de combinar brincadeira e conteúdo pedagógico. Para esses profissionais, brincar e aprender são duas instâncias separadas que não devem ser abordadas simultaneamente.

Para que o aspecto lúdico tenha um espaço garantido no dia a dia das escolas, é essencial que os educadores atuem de maneira envolvida e vivencial, em que o professor se entregue por completo ao momento, demonstrando alegria e flexibilidade. Isso implica em deixar de ser apenas um transmissor de informações e formador dos alunos, passando a desempenhar um papel extremamente relevante como mediador e facilitador das interações entre as crianças.

Os impactos e influências que o professor exerce sobre os alunos vão além dos conhecimentos e habilidades transmitidos. Eles envolvem valores, atitudes e hábitos adquiridos ao longo do relacionamento professor-aluno, que vão além da sala de aula, contribuindo para a construção da personalidade individual e da percepção de mundo.

Conforme mencionado por Antunes (2001):

As brincadeiras [ou atividades] dentro do lúdico se tornam um aliado e instrumento de trabalho pedagógico super valorizado para se conseguir alcançar os objetivos de uma construção de conhecimentos onde o aluno seja participativo ativo. (ANTUNES, 2001, p. 28)

Para que as atividades educativas lúdicas sejam realmente impactantes nas aulas de Educação Física, é crucial assegurar a capacitação dos professores e criar condições adequadas para o exercício de sua profissão.

O professor de Educação Física que busca proporcionar uma aprendizagem significativa para seus alunos deve reconhecer a importância das relações interpessoais em suas aulas.

Konder (1992, p.139) destaca que o diálogo em sala de aula é de extrema importância para a prática do professor, pois ele afasta a desigualdade que surge a partir de uma perspectiva de dominação e discriminação:

Os argumentos do outro podem me oferecer uma oportunidade valiosa para ampliar meus horizontes, arejar meu pensamento e fundamentar com mais solidez minha própria visão. Reconheço no meu interlocutor alguém que, mesmo defendendo ideias que eu rejeito, desempenha um papel essencial na minha renovação pessoal, no enriquecimento do meu conhecimento e na superação das rigidezes dogmáticas que possam estar presentes sem que eu perceba.

Deve-se considerar que o movimento de equilíbrio e desequilíbrio das diferenças promove o crescimento do grupo, por meio da prática de construção coletiva, uma vez que a sala de aula é marcada pela multiplicidade de vozes, tensões e, consequentemente, conflitos. Por isso, os jogos e as brincadeiras são processos extremamente importantes para o professor trabalhar com as crianças, especialmente na educação infantil e nas séries iniciais.

Conforme afirmado por Freire (2002):

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos (...). A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele. (FREIRE, 2002, p.52)

O papel do educador é fundamental na criação de um ambiente de sala de aula prazeroso e afetivo. Um professor que estabelece uma boa relação com seus alunos está mais propenso a reconhecer suas potencialidades e se preocupar com seu aprendizado e nível de satisfação, tornando suas participações mais atrativas e encorajadoras.

A escola deve considerar as crianças como seres sociais, e o professor deve trabalhar com elas para garantir uma integração construtiva na sociedade. É responsabilidade do professor capacitar as crianças de forma a promover sua autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade e cooperação.

Conforme afirmado por Maria Montessori (1987, p.64):

Nossas crianças aprenderam a se movimentar entre as coisas sem tocá-las, a correr sem fazer barulho, tornando-se ágeis e espertas. Elas encontravam prazer na própria perfeição. O que as interessava era descobrir a si mesmas, suas possibilidades, e se envolver em um tipo de mundo oculto que é o da vida em desenvolvimento.

O professor tem a responsabilidade de criar um espaço que integre brincadeiras e jogos nas atividades diárias, proporcionan-

do um ambiente de aprendizagem escolar que promova alegria, prazer, movimento e solidariedade no ato de brincar.

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil (1998, p.9):

O educador não precisa ensinar a criança a brincar, pois isso acontece espontaneamente, mas sim planejar e organizar situações que permitam uma variedade de brincadeiras, oferecendo às crianças a oportunidade de escolher temas, papéis, objetos e parceiros para brincar. Dessa forma, elas poderão expressar suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais de forma pessoal e independente.

Considerando o conhecimento prévio trazido pela criança, o professor deve atuar como mediador, navegando junto com as crianças e proporcionando momentos de faz-de-conta, danças, diferentes gêneros textuais, brincadeiras, jogos, viagens imaginárias, dramatizações, escrita espontânea e teatro. Vygotsky (1933, p.35) destaca que: "As relações que o indivíduo estabelece com o ambiente são fundamentais para seu desenvolvimento e a linguagem; a interação com os outros é um dos fatores que promove essas relações".

Por meio de jogos e brincadeiras, a criança é capaz de assimilar diversos conteúdos de maneira mais fácil e compreensível, com prazer e diversão. Portanto, é essencial que o professor atue como mediador nesse processo de ensino-aprendizagem.

Aulas ministradas de forma mais lúdica permitem um maior desenvolvimento na aprendizagem das crianças, pois os jogos e brincadeiras geralmente desafiam as crianças e estimulam o desenvolvimento de pensamentos e raciocínios significativos e amplos. Tanto a construção de brinquedos quanto a forma de jogar cada jogo exigem atenção constante.

ATIVIDADES LÚDICAS

A participação em atividades lúdicas e recreativas desempenha um papel crucial no desenvolvimento de habilidades e competências. O ato de brincar é uma parte essencial da essência humana, contribuindo para o desenvolvimento social e cultural das pessoas. Além disso, o brincar proporciona aprendizado e prepara os indivíduos para viverem de forma harmoniosa na sociedade.

Por meio do simbolismo presente nas brincadeiras, as pessoas realizam ações e intervenções no mundo, desenvolvendo a imaginação, confiança, controle, criatividade, cidadania, cooperação e habilidades de relacionamento interpessoal. A brincadeira é uma porta de entrada para um outro mundo, permitindo a exploração e reflexão da realidade e cultura em que estamos inseridos. Nesse contexto, as regras sociais são internalizadas de forma prazerosa, sem que percebamos sua influência.

A brincadeira estimula o intelecto e emocional, desestabilizando a convivência individual e proporcionando um desenvolvimento do cérebro, social e cultural. Durante o processo de brincar, as pessoas expressam seus conhecimentos e expectativas em relação ao mundo. É uma maneira satisfatória de enfrentar as exigências sociais e a vida cotidiana, permitindo a elaboração da autonomia de ação e a organização das emoções. O brincar também ajuda a controlar a impulsividade, promove a reflexão e estimula o planejamento de estratégias, desenvolvendo conexões cerebrais e influenciando diretamente as emoções.

Acompanhado por outras pessoas em espaços coletivos, o brincar exige companhia, compartilhamento de objetos, colocar-se no lugar do outro, ensinar e aprender o que é proposto. Essa interação traz benefícios sociais significativos.

A oportunidade de brincar de forma intencional, livre e exploratória proporciona às crianças uma aprendizagem ativa, na qual elas são capazes de compreender e resolver problemas. Durante a brincadeira, as crianças têm a chance de identificar, compreender, reconhecer e entender as propriedades dos materiais, além de descobrir e distinguir elementos e características semelhantes e diferentes. Elas também discutem com o grupo de pares, aprendem com outras crianças e adultos, usam e descrevem coisas de diferentes maneiras, representam coisas em diferentes formas e estruturas, observam e antecipam transformações e mudanças, organizam e rearranjam materiais dentro de um espaço dado, aprendem sobre suas próprias capacidades, preferências e desagrados, lidam com a frustração e aprendem relações simples de causa e efeito, e compreendem que é necessário tempo para realizar tarefas ou alcançar resultados desejados.

Brincar é uma forma de preparação para a vida, permitindo que a criança entre em contato com o mundo físico e social, compreendendo como as coisas são e como funcionam. As atividades lúdicas explicitam as múltiplas relações do ser humano em seu contexto histórico, social, cultural e psicológico, enfatizando as relações reflexivas, criativas, inteligentes e socializadoras. O aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, contribui para a saúde mental e prepara os indivíduos para um estado interior fértil. Além disso, promove os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

O lúdico é uma atividade socialmente

construída e diferenciada em cada cultura. É um conjunto complexo de elementos especificamente humanos, criando um espaço de jogo entre o real e o imaginário. Sua natureza se transforma de acordo com a cultura, história e condições objetivas em que o indivíduo e o grupo estão inseridos. Alguns elementos do lúdico incluem o desejo como motivação intrínseca, a afetividade, a situação imaginária e a interação criativa.

A atividade lúdica tem sua motivação na própria ação do sujeito, e não nos efeitos ou resultados externos. Seu propósito real consiste nas vivências de diversos aspectos da realidade, que são significativos para o sujeito que age de forma lúdica. O brincar, o lúdico e o lazer desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de habilidades e competências. A atividade de brincadeira é essencial à natureza humana, contribuindo para o avanço social e cultural das pessoas. Além disso, a brincadeira promove a aprendizagem e prepara os indivíduos para uma existência pacífica na sociedade.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), (1998, p.117):

O lazer é de suma importância na estruturação das identidades, individuais e coletiva, portanto, já que o lúdico é parte do lazer, logo auxilia também nessa construção. No processo de estruturação das identidades — individuais e coletivas — o lazer aparece, para os adolescentes e jovens, como um espaço particularmente importante. Por ser menos disciplinado que a família, a escola e o trabalho, o lazer propicia o desenvolvimento de relações de sociabilidade e de experimentação, fundamentais para esse processo. O lazer permite também que os adolescentes e jovens expressem seus desejos e aspirações e projetem outros modos de vida. Por todos esses aspectos, o lazer se evidencia como uma das dimensões mais significativas da vivência juvenil. Partindo do pressuposto de que o lazer é parte fundamental na construção da identidade na fase juvenil, decidimos usá-lo como fator positivo no auxílio ao aprendizado, pois assim como é fundamental nesse processo, porém invisível aos olhos do jovem ou adolescente, é também no processo da educação, ou seja, o indivíduo aprende de forma prazerosa, pois o lúdico lhe proporciona esse prazer.

A aquisição de conhecimento ocorre como resultado e o estudante não percebe que está aprendendo a língua portuguesa, mas assimila o conteúdo porque este foi associado a uma atividade prazerosa.

O entretenimento também é considerado como o desenvolvimento da identidade, portanto, possui uma grande importância na vida social, econômica, política e cultural de toda sociedade (FERRARI, 2002).

Conforme mencionado anteriormente, o lazer é uma das formas que oferecem benefícios para as pessoas. Dentre esses contextos, Werneck (2000, citado por PINTO; BURGOS, 2002) demonstra que a recreação é um espaço para experienciar o lúdico, ou seja, refere-se às práticas culturais estabelecidas durante o tempo livre, envolvendo atividades recreativas.

Oliveira (2005, p.15) relata com base em vários autores que:

O esporte, o entretenimento e a recreação estão diretamente relacionados com a qualidade de vida e a redução da violência. Tão importante quanto gastar menos tempo com transporte, sentir-se seguro nas ruas, ter acesso à educação e saúde pública ou viver em lugares não poluídos, é também usufruir do tempo livre de maneira saudável, divertida, prazerosa e construtiva.

O lazer está intimamente ligado ao lúdico; por exemplo, o jogo incorpora o próprio conceito de lúdico. Ele é uma atividade livre, um divertimento (sem obrigação); limitado (em um espaço e tempo previamente determinados); incerto (sem resultados precisos); improdutivo (não possui vínculos com a sociedade-consumo); regulamentado (submetido a regras) e fundamentado (em um contexto de irrealidade em relação à vida) (BRUHNS, 1997).

Portanto, a entrega ao lazer por meio da brincadeira é desfrutar da internalização de virtudes e valores com satisfação, sem pressão ou obrigatoriedade. É permitir atingir níveis elevados de aprendizado interno, que ocorre no tempo livre e promove autoconfiança, autonomia, satisfação, alegria, além do desenvolvimento social.

Guedes (1994), em seu capítulo nas "Orientações Básicas sobre Atividades Físicas e Saúde para Profissionais das Áreas de Educação e Saúde", define-a como "um estado dinâmico de energia e vitalidade que permite a cada indivíduo não apenas realizar as tarefas diárias, participar ativamente das horas de lazer e lidar com emergências inesperadas sem fadiga excessiva, mas também evitar o surgimento de disfunções causadas pela falta de movimento, enquanto opera no auge da capacidade intelectual e sente a alegria de viver". Ele propõe também que a aptidão física seja a capacidade de realizar esforços físicos sem fadiga excessiva, garantindo a sobrevivência de pessoas com bom estado orgânico no ambiente em que vivem.

Os componentes da aptidão física abrangem diferentes aspectos, podendo ser direcionados à saúde e envolvendo um maior número de pessoas, valorizando variáveis fisiológicas como capacidade aeróbica máxima, força, flexibilidade e componentes da composição corporal, ou podem ser direcionados para habilidades esportivas, nas quais variáveis como agilidade, equilíbrio,

coordenação motora, potência e velocidade são mais valorizadas, visando ao desempenho esportivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, o componente curricular de Educação Física levava em consideração exclusivamente os aspectos biofisiológicos do ser humano. No entanto, com a introdução da psicomotricidade, esse pensamento restrito foi sendo transformado, abrindo espaço para uma visão mais abrangente que analisa o homem em seu contexto social, histórico e cultural. A relação entre movimento e aprendizagem é complementar, pois o corpo e a mente devem se integrar como um todo, visando a combinar o conhecimento com os movimentos psicomotores e promovendo assim um desenvolvimento significativo. É essencial ter consciência das possibilidades de agir e transformar a realidade de forma saudável, por meio do domínio corporal, pensamento, ação e cognição.

O Professor Unidocente também possui responsabilidade nessa situação, pois, ao ministrar todas as disciplinas, sem permitir a presença de outros profissionais, acaba comprometendo o tempo destinado à Educação Física. Além disso, muitos professores unidocentes não buscam informações e formação contínua para aprimorar suas práticas. Sem saber como proceder, eles simplesmente realizam atividades livres durante as aulas de Educação Física. De acordo com os autores estudados, o Professor deve orientar seus alunos da melhor forma possível, integrando os temas nos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

É essencial respeitar a individualidade dos alunos e incentivá-los a atingir objetivos que despertem maior interesse pela disciplina. Quando a criança consegue superar desafios motores, ela se motiva a permanecer em movimento.

É fundamental destacar que, para lecionar Educação Física nas séries iniciais, o professor deve considerá-la como um componente curricular. Para isso, é necessário compreender a organização dos conhecimentos e construir um currículo adequado para a disciplina. Existem diversas obras que oferecem diretrizes nesse sentido, e o profissional precisa saber como e por que aplicá-las, além de estar genuinamente comprometido com seus alunos. Lidar com essas especificidades requer conhecimento, que nem sempre é garantido nos cursos de formação de Pedagogos ou nas oportunidades de formação continua.

É crucial que os profissionais da educação possuam conhecimento sobre psicomotricidade, sendo capazes de identificar suas manifestações nas crianças e propor atividades que estimulem uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, é recomendável promover o trabalho interdisciplinar com os professores de educação física escolar, pois eles podem desempenhar um papel facilitador na intervenção e aplicação de uma variedade de jogos e brincadeiras psicomotoras.

É importante ressaltar que este estudo não esgota o assunto, pois ele pode ser aprofundado por meio de pesquisas envolvendo outros profissionais. No entanto, essa pesquisa tem o mérito de apontar caminhos para uma mudança nas práticas de Educação Física na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSUNÇÃO, E. J.; COELHO, M. T. Problemas de Aprendizagem. 12ª Edição. Editora: Atica. São Paulo – SP, 2006.

BUSS-SIMÃO, M. A Dimensão Corporal: Implicações no Cotidiano da Educação da Pequena Infância. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis – SC, 2009. Revista Internacional de Investigación en Educación.

BATISTA, Luis Carlos da Cruz. Educação Física no Ensino Fundamental. Rio de Janeiro: 2ª edição, Sprint, 2003.

BETTI, Mauro. A Educação Física na escola brasileira de 1º e 2º Graus- uma abordagem sociológica. São Paulo; USP,1991.

BOULCH, J.L. A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil – Conhecimento de Mundo. Brasília, MEC/SEF. 1998.

COLL, C. [et al.]. Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DARIDO, S.C. Educação Física na Escola; questões e reflexões. Araras: Topázio, 1999. FAZENDA, I. Interdisciplinaridade um projeto em parceria. 3. ed.São Paulo: Lloyola, 1995.

GALLARDO, J. S. P; Educação Física: contribuições à formação profissional. Ijuí: ed. Unijui, 2003.

GALLARDO, J.; OLIVEIRA, A. A. B. de e ARAVEÑA, C. Didática de Educação Física. A criança em movimento: jogo, prazer e transformação. São Paulo: FTD, 1998.

KISHIMOTO, T. M. O Jogo e a Educação Infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

_____. Jogo brinquedo, brincadeira e a educação. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LE BOULCH, Jean. Educação Psicomotora: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LLEIXÀ, Arribas Teresa. A educação física de 3 a 8 anos. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEDINA, J. P. S. A Educação Física cuida do corpo e mente. Campinas: Papirus,1983.

MANTOVANI, Michelle. Movimento corporal na educação musical: influências de Emile Jaques Dalcroze. 2009. Tese (Mestrado em Música) - Universidade Estadual Paulista. São Paulo-SP.

RODRIGUES, Luis G.C e MARTINS, João Luis. Recreação: trabalho sério e divertido. São Paulo: ícone, 2002.

RIZZI, L.; HAYDT, R. C. Atividades lúdicas na educação da criança. São Paulo: Ática, 1987.

SOARES, C. Educação Física Escolar-conhecimento e especificidade. Mimeo,1995.

TENÓRIO, J. G; SILVA, C. L. Educação Física Escolar e a Não Participação dos Alunos nas Aulas. Artigo Original, Mato Grosso, Ciência em Movimento, 2013. p. 71 - 80.

TISI, Laura. Educação Física e a alfabetização. Rio de Janeiro: Sprint 2004.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo – SP. Editora: Martins Fontes, 1987.

RESUMO

A história da Geografia é acompanhada de momentos de ruptura, debates teóricos, construção e reconstrução de conceitos. O forjar da sua identidade como campo de conhecimento é inerente a sua trajetória histórica. Sua historiografia é concebida em momentos e lugares diversos. Nesse sentido, ela existe desde que o homem constrói relações com a natureza, os povos antigos já concebiam conhecimentos geográficos e, por exemplo, podemos destacar os gregos com suas contribuições geográficas concebidas na sua época. O objetivo do trabalho que aqui se apresenta é analisar o ensino da geografia em um cenário tão diverso, dominado pela tecnologia e em que as tendências de comportamento desvalorizam as Ciências Humanas. O docente em Geografia, utilizando as TIC´s pode colaborar com um progresso didático no ensino, dividindo juntamente com as TIC´s os diversos conteúdos da ciência geográfica. A utilização dos recursos tecnológicos inserido na educação ajudará ao aluno a compreender sua realidade e consequentemente o espaço geográfico, em uma visão crítica.

Palavras-chave: Geografia; Ensino; Tecnologia. Recursos Didáticos.

1 INTRODUÇÃO

O capitalismo impacta de forma direta na ausência de espaços adequados para o estudo e o desenvolvimento intelectual, apenas para a manutenção de um sistema que privilegia uma pequena parte da população e a manutenção do poder político, econômico e também dos possuidores dos meios de produção. Contribuindo com a formação de uma população muito mais fácil de tornar-se massa de manobra, uma vez que o senso crítico exige tempo e esforço para ser desenvolvido e isso segue sendo gasto com a prioridade de sobrevivência através da venda do tempo e da força de trabalho pela recompensa financeira.

No materialismo dialético podemos afirmar que a burguesia agia como uma tese, enquanto o proletariado seria a sua antítese. A forma como o capitalismo não abre espaço para a educação, sobretudo para aqueles(as) alunos(as) que derivam das classes sociais mais baixas é uma representação clara do constante conflito que deve haver entre a burguesia e esse povo classificado como proletariado.

De maneira geral, é possível afirmar que a estrutura desse Estado, os sistemas econômicos e a manutenção do poder político e econômico possuem uma relação direta com as desigualdades sociais. Em suas valiosas contribuições sobre o tema, Florestan Fernandes (1972), pontua que a estrutura social foi idealizada, moldada e se adapta de forma frequente a fim de agir na manutenção das classes sociais, bem como na permanência dos agentes que se encontram em cada uma delas, mesmo que isso represente fome, ausência de direitos humanos e sociais e falta de qualidade de vida para centenas de milhares de pessoas.

Para o autor, a origem das classes sociais e consequentemente a das desigualdades sociais é associada ao desenvolvimento da estrutura social que tinha como objetivo se basear no padrão de civilização ideal vigente: o padrão europeu, branco, rico e nobre. Porém, com pouca frequência esse era o real padrão encontrado, de modo que os homens já tendiam a buscar alterar sua cultura, seus costumes, comportamentos e características físicas para que, de modo submisso e alienado, entrassem dentro desse padrão mesmo que de forma parcial (FERNANDES, 1972).

Dentre as classes sociais brasileiras, a mais marcante é a elite tradicional que - desde os primeiros passos do país enquanto nação - rejeita qualquer tipo de igualdade, sendo ela social, política ou jurídica, valendo-se da ideia de que a manutenção da superioridade de um seleto grupo, descendentes daqueles que ocupavam esse lugar antes, garante a continuidade de uma sociedade civilizada, nacionalista e conservadora (FERNANDES, 1972).

Mesmo que o Brasil tenha em sua história períodos de grande crescimento econômico e que sejam inegáveis as situações em que as parcelas mais pobres da população puderam ter acesso a bens de consumo e a ambientes em que antes não tinham possibilidade, ainda é desproporcional o crescimento econômico daqueles que já pertenciam às classes sociais mais elevadas da população, o que justifica o crescimento no número de milionários, bilionários e de multinacionais no Brasil. Em um país onde até mesmo as instabilidades econômicas e políticas podem favorecer os mais ricos e afetam de maneira muito mais agressiva aqueles que já possuem dificuldades para sobreviver de maneira plena, compreende-se como a desigualdade social pode se consolidar quase como uma realidade natural e impossível de ser alterada. O caminho para que essas transformações possam ocorrer é a educação, ideia que é defendida de forma integral pelo autor, ou seja, a ideia de que a educação é responsável por transformações sociais significativas (FERNANDES, 1972).

Harvey (s.d.) pontua que a relação existente entre o espaço geográfico e o capitalismo enquanto sistema econômico consiste justamente no fato de que, sem essa expansão geográfica, o capitalismo em si mal poderia estar em plena expansão no atual momento. Uma vez que depende de expansões na busca por mais formas de acumular capital, o que exige mais expansão geográfica.

Moreira (s.d) discute a forma como, até os dias de hoje, a Geografia é tratada como a Física das Ciências Humanas. Tal realidade deriva do fato de que, uma vez que volta seus estudos para o espaço físico do mundo onde vivemos, a Geografia tende a nutrir preocupações e avançar no campo que se relaciona ao meio ambiente e a sustentabilidade, de forma geral.

2 GEOGRAFIA: CONTEXTO HISTÓRICO

Segundo Sarandy (2004), a educação pode ser considerada então, uma das primeiras instituições sociais que passaram por uma grande reforma estrutural e ideológica. Agora, é preciso ensinar os alunos a lidarem com sua liberdade, seus corpos e suas ideias. Nesse ambiente as matérias que compõem as ciências humanas são colocadas em papel de destaque como ferramentas amplificadoras do ensino nacional, sempre abordando assuntos relacionados às interações entre os homens e a sociedade.

A escola tem como função, então, ensinar o aluno a conhecer, conviver, fazer e, por fim, a ser. Muitos dos conteúdos abordados durante o ensino da dessas matérias discutem sobre todos esses pilares ao lado dos contextos históricos nacionais e a sua influência nas relações sociais que se formam e se alteram. O olhar crítico é adquirido dessa forma, através do estudo da função política, economia e social dos homens perante o ambiente em que estão inseridos.

A história da Geografia é acompanhada de momentos de ruptura, debates teóricos, construção e reconstrução de conceitos. O forjar da sua identidade como campo de conhecimento é inerente a sua trajetória histórica. Sua historiografia é concebida em momentos e lugares diversos. Nesse sentido, ela existe desde que o homem constrói relações com a natureza, os povos antigos já concebiam conhecimentos geográficos e, por exemplo, podemos destacar os gregos com suas contribuições geográficas concebidas na sua época.

Segundo Moraes (2005, p.11), "O rótulo Geografia é bastante antigo, sua origem remonta à Antiguidade Clássica, especificamente ao pensamento grego". Para esse discurso, por exemplo, como os principais contribuidores de seu tempo para a Geografia grega, pode-se pontuar: Tales e Anaximandro, com seus estudos sobre a forma da Terra; Heródoto e seus estudos de descrição dos lugares e os estudos das relações homem e natureza de Hipócrates.

Em sua trajetória, a Geografia passou por muitas fases, segundo Tonini (2006, p. 15), a Geografia:

"os primeiros passos para a sistematização foram dados com a intenção de construir um campo de conhecimento com a finalidade de descrever os grupos humanos e seus lugares. Esse conhecimento foi buscado, inicialmente, nos relatos das aventuras dos exploradores, nas narrativas dos viajantes, nas relações entre os comerciantes, nos romances dos escritores, nas investidas dos historiadores. "

Nesse contexto, muitos dos conhecimentos ditos geográficos eram vistos como curiosidades sobre as coisas do mundo. Dessa forma, os relatos das aventuras além-mar, comprovam que a relação homem e natureza sempre fez parte do processo de desenvolvimento da Geografia.

O surgimento da Geografia se deu pelas condições históricas, a sua sistematização reporta-se segundo Moraes (2005, p. 59), "a especificidades da situação históricas da Alemanha, no início do século XIX, época em que se dá a eclosão da Geografia, está no caráter tardio da penetração das relações capitalista nesse país. " Nesse contexto histórico 8 acontecia à sistematização da Geografia finais do século XVIII, início do século XIX, com seus principais protagonistas Humboldt e Ritter.

Com a evolução dos saberes ao longo dos séculos, o constructo da Geografia nos seus diversos momentos históricos, destacamos as correntes de pensamento e suas escolas geográficas. Nesse contexto de desenvolvimento específico, a Geografia se dividia em duas escolas: Determinista representada por: Friedrich Ratzel (1844-1904), e Possibilista do francês Vidal de La Blache (1845-1918). Esta fase da história geográfica foi de extrema importância para a Geografia.

Os discursos em relação ao seu objeto de estudo são permeados de elementos que alicerçaram sua identidade como ciência. "Os diversos entendimentos que atualmente podem ser dados à Geografia foram gestados por intensas discussões conceituais em distintos contextos históricos, tramados desde sua institucionalização" (Tonini, 2006, p. 13). Na trajetória da Geografia seu processo de configuração até o status de ciência, foi articulado aos estudos da natureza e as explicações sobre as coisas do mundo. A partir dessa perspectiva vão se construindo as marcas identitárias para a Geografia, nos diversos momentos históricos em particular, o projeto de identidade e unificação alemã.

"Essencialmente, a partir de uma tecnologia disciplinar: a escolarização" (TONINI, 2006).

Para sua institucionalização como disciplina finais do século XIX, o contexto histórico vivido pela Alemanha contribui para a construção da Geografia escolar. Sabendo que segundo (MOREIRA, 2009):

"a Alemanha ainda não se constituía como um Estado Nacional, ou seja, as terras que hoje compreendem a Alemanha, no final do séc. XVIII e início do séc. XIX, eram pequenos grupos de feudos. Perante esta realidade, era necessário que esses pequenos grupos de terras se juntassem para formar um único Estado Nacional" [...]

A Geografia, de certo modo, exerceu um importante papel neste processo de unificação alemã. Porém, é preciso esclarecer que a Geografia escolar, em sua gênese, tinha como principal objetivo contribuir no processo alemão de unificação e de fortalecimento do nacionalismo. Anos depois, a Geografia é inserida no meio acadêmico com seu objeto de estudo já definido. Para Moreira (2009), Ratzel foi o principal nome nesta fase, pois o ponto de partida do que conhecemos como determinismo geográfico se dava pelo ideal de que o homem seria produto do meio, ou seja, as condições naturais é que determina a vida em sociedade podendo determinar o seu sucesso ou fracasso.

Já no século XIX, o francês La Blache surge como uma resposta às ideias deterministas de Ratzel. Nesse contexto diz Moreira (2009, p. 29):

[...] "a escola francesa adota o possibilismo como ponto de referência para seus estudos geográficos. A principal ideia possibilista é que o homem e natureza estabelecem relações mútuas, ou seja, ambos exercem influências entre si sendo que o homem passa a ser o agente ativo, abrindo possibilidades de desenvolvimento diante da natureza."

No final do século XIX, Ritter surge como um importante nome para a Geografia de sua época. Partindo da gênese do determinismo ratzeliano, a antropogeografia de Ritter estabelecia ideias positivistas e racionalistas trazendo consigo estudos ligados a relação homem-natureza. Seus estudos foram decisivos para a construção da Geografia moderna. Ao analisarmos o contexto em questão, pode-se destacar segundo Tonini (2006, p. 35), "Ritter divide com Humboldt a posição de pioneirismo na sistematização da Geografia". É nesse contexto Tonini (2006, p. 39) a Geografia escolar:

ao estabelecer que, para melhor governar era imprescindível conhecer melhor o quadro natural, direcionou seu discurso para descrever os povos via natureza, pois esta era o elemento de normatização, já que todas as relações de poder eram explicadas pela natureza. Segundo essa visão, a Geografia concentra em sua gênese "científica" a invenção das grandes metanarrativas geográficas que circulava na Geografia Escolar da época.

Nesse discurso da época a Geografia escolar se institucionalizava como ciência e matéria, esse foi o primeiro discurso inscrito na Geografia Escolar (TONINI, 2006). Para uma visão mais contemporânea da Geografia escolar, sua ruptura como conhecimento moderno, vale destacar os discursos geográficos que permeou novos significados para a relação sociedade natureza. E nesse contexto ganha destaque o discurso da renovação da Geografia.

2.1 O ensino legitimo da Geografia

Até meados da década de 1960 a geografia tradicional apresentava um caráter teórico positivista, de modo que o ensino era apoiado por métodos descritivos, para a explicação objetiva da paisagem. Deste modo, as ações humanas ocorriam no espaço geográfico, que era considerado um espaço absoluto. Com o advento do pensamento dialético, a partir da década de 1960, iniciou-se um processo de renovação, porém, algumas práticas docentes do ensino de geografia ainda eram influenciadas pelo pensamento tradicional. Segundo Santos (1996, p. 20):

"Com a renovação da Geografia o espaço começou a ser compreendido como uma configuração territorial onde se estabelecem as relações humanas contraditórias de produção e organização do espaço, considerando as dimensões subjetivas e singulares que os homens estabelecem entre si e com a natureza. Com base nesta nova ótica, a geografia escolar deve deixar de centrar-se na descrição empírica da paisagem, passando a estabelecer interpretações de origem política, econômica e sociocultural, associadas aos elementos físicos e biológicos que fazem parte da paisagem, investigando as múltiplas interações entre eles estabelecidas na constituição do espaço geográfico."

Portanto, é necessário a utilização de suporte técnico e recursos digitais - tecnológico afim de que sejam feitas leituras da paisagem, como descrição, observação, interação, análise, síntese entre outros. Com isso torna-se possível aos alunos uma visão aproximada de realidades distantes. Nesse contexto, para a ação pedagógica destaca Martins (2009, p. 64):

"cada vez mais, os professores deparam-se com desafios e situações que lhes impossibilitam atender as especificidades do seu trabalho. Exige cada vez mais que o professor dê conta de um campo de conhecimentos e saberes na sua atuação profis-

sional. São conhecimentos que ele precisa mobilizar pra transformar sua ação pedagógica."

Entretanto estudar Geografia é estudar o espaço como um todo, a partir das relações existentes que o configuram. Por isso é cabível ao professor como mediador do processo ensino-aprendizagem, possa analisar juntos com os estudantes as possibilidades que a Geografia tem a trazer e as ferramentas que podem ajudar na sua ação didática no processo ensino-aprendizagem.

Bem como todos os setores do mundo, o ensino da geografia também caminha a passos largos para se associar as novas tecnologias. A utilização dos multimeios educativos no Brasil, principalmente o uso da informática na educação, é datada na década de 1970. No ano de 1973, o poder público iniciou alguns programas para o uso dessas ferramentas na educação, na modalidade CAI (Computer Aided Instruction), realizada na cidade do Rio de Janeiro, na I Conferência Nacional de Tecnologia Aplicada ao Ensino Superior, onde obtivemos as primeiras experiências com o uso do computador como ferramenta para o ensino (MORAES, 1997).

Ainda na década de 1970, o Brasil iniciou investimentos na área de informatização da sociedade. "Buscava-se construir uma base que garantisse uma real capacitação nacional nas atividades de informática, em benefício do desenvolvimento social, político, tecnológico e econômico da sociedade brasileira" (MORAES, 1997, p.01).

2.2 Geografia, ensino e a tecnologia

A informática e todo o seu avanço estão praticamente permeando todas as atividades humanas, e por isso o ensino necessita de mudança de comportamento didático. Santos (1996) destaca: "a informatização é um fenômeno revolucionário para a sociabilidade e a comunicação humana, atuando sobre a produção e a reprodução do conhecimento de forma imediata". Estamos em um momento na história da humanidade em que a fluidez das informações é quase que imensurável.

Santos (2004 p. 14) alerta, "essas transformações podem ser entendidas, em que o atual é tanto mais difícil de apreender, nas fases em que a história se acelera, quanto nos arriscamos a confundir o real com aquilo que não o é mais". Então, torna-se difícil compreender o real, quando a história é dinâmica. Nos dias atuais, estamos inseridos no período técnico-científico informacional, onde os objetos são cada vez mais artificializados.

Libâneo (2010) em sua obra: "Adeus professor, adeus professora", analisa as transformações da sociedade e como os professores e as escolas são um importante instrumento democrático para a sociedade contemporânea. Explica ainda que, num mundo globalizado, onde ocorrem várias transformações científicas e tecnológicas em escala mundial, o papel da escola e dos professores é de ajudar o educando a "pensar cientificamente" os problemas humanos.

Libâneo (2010, p. 04) afirma que:

"A escola tem, pois, o compromisso de reduzir a distância entre a ciência cada vez mais complexa e a cultura de base produzida no cotidiano, e a produzida pela escolarização, junto a isso tem, também, o compromisso de ajudar os alunos a formarem-se sujeitos pensantes, capazes de construir elementos categorias de compreensão e apropriação crítica da realidade."

A organização de metodologias colaborativas poderá contribuir para tal finalidade que exige os novos tempos para a educação. A este propósito, entende-se que, desenvolver uma metodologia de forma colaborativa com alunos, contribuirá para que eles possam tornar-se mais ativos nas aulas conforme aponta Moran (2000, p. 53):

"A educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. É importante educar para os usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitam a evolução dos indivíduos."

Atualmente a disponibilidade e o acesso à internet e outros meios digitais se tornaram mais fáceis. Pois bem, falando de novas tecnologias, voltado a finalidade didática, verifica-se a escassez de material preparado especificamente para escola no Brasil, mesmo apesar dos currículos escolares incentivarem o desenvolvimento de competências para consecução e utilização de informações por meio do computador e a sensibilização dos docentes para a presença de novas tecnologias no cotidiano. Com a globalização e o período técnico-científico-informacional torna-se quase impossível assimilar as transformações que ocorrem constantemente. Nesse contexto Cavalcante e Beisek (2010, p. 84), destaca:

"No âmbito escolar a utilização das Tecnologias Digitais auxilia no processo de construção de conhecimento, colaborando através dos recursos digitais na elaboração e desenvolvimento de metodologias, em especial nas aulas de Geografia. O ensino de Geografia possibilita a integração das tecnologias aos assuntos trabalhados como paisagem, território, espaço, redes e lugar proporcionam um olhar para o dia a dia dos estudantes, dessa maneira o uso das Tecnologias Digitais na construção do conhecimento dos alunos, só tem a crescer. E enfatizam

a importância do uso destas tecnológicas para o ensino de Geografia, reforçando a necessidade de o docente ater-se aos novos recursos metodológicos, com finalidade de trabalhá-los em sala."

O docente em Geografia, utilizando as TIC´s pode colaborar com um progresso didático no ensino, dividindo juntamente com as TIC´s os diversos conteúdos da ciência geográfica. A utilização dos recursos tecnológicos inserido na educação ajudará ao aluno a compreender sua realidade e consequentemente o espaço geográfico, em uma visão crítica. De acordo com Cavalcanti (2002, p. 82), "um grande desafio enfrentado atualmente pelos professores na prática de ensino é o de considerar que o trabalho escolar se insere numa sociedade plena de tecnologia". Com isso o professor de Geografia deve estar disposto a abraçar tais instrumentos contemporâneos, em todo contexto digital tecnológico, a fim de intermediarem a didática dos saberes geográficos com as novas tecnologias.

Em um mundo moderno convém um ensino moderno, e usando os mecanismos técnicos, certo que não é tarefa fácil ao professor, mas que sem dúvidas levará aos alunos ao melhor aproveitamento de suas aulas. O educador poderá fazer uso das novas tecnologias, propondo ludicidade e criatividade através de aparelhos modernos e contemporâneos como jogos, músicas, vídeos, programas de computadores, entre outros aparelhos técnicos.

Assim sendo, as instituições públicas ou privadas que fornecem liberdade e vantagens ao professor de geografia atuar com auxílio das novas tecnologias, nesse intuito estão investindo no aprimoramento das competências do educador e no desenvolvimento das habilidades afetivas, criativas e interativas de seus alunos. Como afirma Moran (2000, p. 86):

"A produção de conhecimento com autonomia, com criatividade, com criticidade e espírito investigativo provoca a interpretação do conhecimento e não apenas a sua aceitação. Portanto, na prática pedagógica o professor deve propor metodologias que contemplem elaboração de projetos que provoquem um estudo sistemático, uma investigação orientada, para ultrapassar a visão de que o aluno é um objeto, e torná-lo sujeito e produtor do seu próprio conhecimento."

Para Moraes (1997), "o simples acesso à tecnologia, em si não é aspecto mais importante, mais sim, a criação de novos ambientes de aprendizagem e de novas dinâmicas sociais a partir do uso dessas novas ferramentas". Considerando ao uso das tecnologias no ensino, pode-se considerar como ferramentas úteis e eficientes para o desenvolvimento intelectual, formativo do indivíduo. Tornando os procedimentos de ensino-aprendizagem um manejo aprimorado e positivo que beneficia a qualidade da formação do discente.

Contudo atualmente a inclusão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC'S), nas aulas de Geografia, é vista ainda como um recurso desafiador, porque contempla uma novidade no sentido de ensinar e trabalhar em sala de aula, objetivando a construção do conhecimento do aluno, que este desafio está voltado ao uso de imagens, fotografias aéreas, leituras de paisagens, contextualizando-as com o tempo, o lugar, escala, bem como a referência à relação sociedade/natureza permeado o dia-a-dia, tornando a aprendizagem do aluno significativa (STURMER, 2011 p. 10).

Com essa afirmação, é notável a necessidade dos educadores a buscarem meios para atualizarem-se às exigências do ensino contemporâneo, pois quando adotá-los tornar-se ao as suas aulas mais interessantes e significativas.

Para a Geografia, nas últimas décadas, tem-se visto um aumento de interesse e a necessidade de explicar teoricamente seu trabalho e sua produção. Da mesma forma, a motivação tem sido a busca por quadros teóricos e conceituais que são mais específicos para a disciplina de geografia, tentando ir além da simples adição da produção de outras ciências sociais.

O tradicional ensino de geografia deu lugar à revisão de uma noção que, ao longo da evolução histórica da geografia como ciência, tem ocupado um lugar central na disciplina: o espaço (CORRÊA, 1995). Sem querer investigar a fundo este aspecto, é conveniente salientar que o espaço, como um objeto de estudo da geografia, tem havido discussões intensas, levando a significativos avanços conceituais em função de clarear os fundamentos teóricos da geografia como uma ciência social.

Cavalcanti (2012 p.45):

No ensino de Geografia, os objetos de conhecimento são os saberes escolares referentes ao espaço geográfico. São resultados da cultura geográfica elaborada cientificamente pela humanidade e considerada relevante para a formação do aluno. Propostas mais recentes desse ensino são pautadas na necessidade de trabalhar com os conteúdos escolares sistematizados de forma crítica, criativa, questionadora, buscando favorecer sua interação e seu confronto com outros saberes.

As ciências sociais, de modo geral, incluindo a geografia, por tradição, concentraram seu interesse no tempo, negligenciando o espaço. A Geografia tradicional tem con-

siderado o espaço absoluto, como algo que existe em si, fora o seu conteúdo e sua percepção.

Da mesma forma, o espaço foi considerado como uma categoria de pensamento, bem como o tempo, que são indispensáveis para a experiência humana e anterior. Kant considerou-os categorias, desde que não concebeu a experiência humana fora do espaço e tempo. Este tipo de conceito de espaço foi privilegiado e assumido na perspectiva idealista, que tem colocado ênfase sobre o ser humano para saber as condições e modo, influenciando o mesmo (QUIVY, 2005).

Estas e muitas outras concepções de espaço têm dificultado o desenvolvimento e a consolidação dos conceitos e quadros teóricos relativos ao espaço geográfico; mas, ao mesmo tempo, não impediram que o conhecimento alcançado nele seja socialmente útil. Espontaneamente, a noção de espaço e o conjunto de referências espaciais, de forma teórica e reflexiva, permitiram a constituição do conhecimento social, eles facilitaram o desenvolvimento social (SANTOS, 1996).

Atualmente, um grande número de estudiosos da geografia coincidem em considerar o espaço geográfico como uma construção social, palavras de Cavalcantti (2002); ou seja, é um espaço social. É um produto da ação humana, portanto não é um objeto determinado ou pré-existente, mas isso ocorre socialmente e, como tal, também historicamente frente a sua recriação constante.

Essa concepção implica uma mudança muito importante e significativa, no que diz respeito as posições da geografia tradicional, uma vez que implica que o espaço é um objeto a ser investigado no âmbito dos processos sociais que envolvem a ele, como parte do mesmo. Logo, partimos do pressuposto que os professores de geografia têm uma grande responsabilidade na construção de mediações didáticas que possibilitem aos estudantes lerem o mundo em que vivem, correlacionado fenômenos naturais e sociais em diferentes escalas espaço-temporais. Concordamos com Moreira (1982):

Yves Lacoste intitulou seu livro recente: A Geografia Serve Antes de Mais Nada para Fazer a Guerra. Diríamos, alargando o significado desse enunciado, que a geografia, através da análise dialética do arranjo do espaço, serve para desvendar máscaras sociais, vale dizer, para desvendar as relações de classes que produzem esse arranjo. É nossa opinião que por detrás de todo arranjo espacial estão relações sociais, que nas condições históricas do presente são relações de classe. (MOREIRA, 1982. p.2).

Recorrendo aos elementos mais ancestrais da concepção de geografia, Moreira propõe que desde seu surgimento até a atualidade, a geografia traz em seu germe a essência de sua episteme, a qual seja: a interação dos entes com o meio, e a interação dos entes sobre o meio numa complexa rede de interações e correlações.

3 CONCLUSÃO

A geografia, por consequência, desperta de seu estudo, a possibilidade da localização de si e atribui sentido a esta. O estar do ser, suas relações e desdobramentos, revelam o sentido das ocupações espaciais e a especificidade das relações sociais. Mais do que localizar e compreender espaços a geografia, pode (e deve) despertar nos sujeitos a capacidade de localizar a si próprio e localizar-se no arranjo social. É a partir da interpretação crítica da organização espacial que a geografia se apresenta enquanto ciência humana, inclusiva por sua própria natureza, articulada com outros conhecimentos, propondo a leitura imersiva na relação homem/natureza.

As necessidades de um educador de geografia são vastas e abrangentes. Esses requisitos incluem a criação de pensamento crítico, compreensão da importância da educação, desenvolvimento de valores como responsabilidade e reflexão e ampliação do conhecimento pessoal. Os educadores de geografia devem manter um contato próximo com os currículos escolares, a fim de preencher a lacuna entre o conhecimento e sua aplicação em ambientes de sala de aula. Os professores devem sempre buscar novas maneiras de melhorar sua compreensão, usar recursos em sala de aula para criar métodos de aprendizagem mais eficientes, desenvolver métodos criativos para melhorar a compreensão dos alunos sobre as aulas de geografia, bem como desenvolver sua compreensão do ensino de Geografia nas escolas.

Os professores de Geografia podem utilizar seu poder de referência disciplinar para discutir a importância do espaço geográfico na vida de um aluno, interferir no processo de construção do conhecimento do aluno, fazendo-lhes perguntas sobre seus pensamentos e cultura. Ao participar das discussões em classe, os alunos desenvolvem uma compreensão mais profunda do espaço e sua importância cultural. Os professores de geografia são responsáveis por inspirar seus alunos a apreciar a importância das questões sociais. Entender as tendências geográficas não precisa ser apenas importante - é uma parte necessária para expandir o entendimento além dos limites da escola. A atividade profissional exercida pelo professor é importante para os alunos e para a sociedade; transmitem informações valiosas, agindo como uma ponte entre os alunos e o mundo ao seu redor.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Raimundo Lenilde de. Ensino de Geografia: perspectiva histórico-curricular no Brasil republicano. 2012. 139f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2012.

CASSETI, V. A natureza e o espaço geográfico. In: MENDONÇA, F.; KOZEL, S. (Orgs.) Elementos de epistemologia da geografia contemporânea. Curitiba: Ed. da UFPR, 2002.

CASTELLAR, Sônia. A psicologia genética e a aprendizagem no ensino de geografia. In: _____. (Org.). Educação geográfica: teoria e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2006.

CAVALCANTE. M BIESEK. O uso de tecnologia no ensino de Geografia: experiência na formação de professores. 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia. Anais. Porto Alegre.

CAVALCANTI, L. D. S. Geografia e práticas de ensino. Goiânia: Alternativa. 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O ensino de geografia na escola. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 45 – 47.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Org.) Geografia: conceitos e temas. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p.15-48.

DIAS, Elayne Cristina Rocha; PORTELA Mugiany Brito. Ensino de Geografia Para o Deficiente Auditivo: Estudo De Caso da Unidade Escolar Matias Olímpio De Teresina – Piauí. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 80-106, jul. / dez. 2013.

FREITAS. M. I. Castreghini de; ZUCHERATO, Bruno; VENTORINI, Silva Elena. Educação especial em Geografia: o ensino de gráficos histogramas para alunos cegos e de baixa visão por meio de práticas. XXI Congresso de Iniciação Científica da UNESP. São José do Rio Preto: UNESP, 2009.

FREITAS. Reinaldo de. Ensino de Geografia e Educação Inclusiva: estratégias e concepções. Revista Urutágua. Nº 14 – dez.07/jan./fev./mar.2008. Maringá: UEM, 2008.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. Geografia e Modernidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

HARVEY, David. A geografia do Manifesto. Lutas Sociais, n. 4, p. 65-74, 1998.

HARVEY, David. A geografia do Manifesto. Lutas Sociais. São Paulo.

MARTINS, Rosa. E. M. W. Os desafios na construção dos saberes docentes do professor de geografia. Linguagem Educação e Sociedade, Teresina, Ano 01, n. o1, jan/abr. 2017.

MORAES, Antonio Carlos Robert. O sentido formativo da Geografia. Instituto de estudos avançados da universidade de São Paulo (IEA-USP), 2009.

MOREIRA, Ruy. A insensível natureza sensível. _____. Círculo e a espiral: para a crítica da geografia que se ensina. cap, v. 1.

MOREIRA, Ruy. O que é geografia. São Paulo: Brasiliense, 2009.

MOREIRA, Ruy. Pensar e ser em Geografia. São Paulo: Contexto, 2007.

PENA, Fernanda Santos. Surdez e a formação de professores de Geografia: algumas considerações. VI Seminário Sociedade Inclusiva. Belo Horizonte: PUC Minas, 2010.

O PAPEL DAS ARTES MARCIAIS NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO SER HUMANO

HENRIQUE CESAR MARTINELI

RESUMO

As artes marciais desempenham um papel significativo no desenvolvimento integral do ser humano, proporcionando benefícios físicos, mentais e sociais. Apesar disso, há uma falta de discussão sobre esses benefícios no meio acadêmico e profissional da Educação Física escolar. Este artigo explora a importância das artes marciais como ferramenta pedagógica, destacando sua capacidade de promover o desenvolvimento físico, motor e cognitivo dos alunos. Além disso, são analisados os diferentes significados atribuídos às artes marciais e a importância de incorporar aspectos filosóficos e históricos no ensino dessas práticas. Por meio de estudos de casos e análises pedagógicas, este artigo evidencia como as artes marciais podem contribuir para o desenvolvimento moral, social e acadêmico dos alunos.

Palavras-chave: Artes marciais. Desenvolvimento integral. Educação Física Escolar.

INTRODUÇÃO - OS BENEFÍCIOS DAS ARTES MARCIAIS

As artes marciais quando bem contextualizadas e bem direcionadas nas aulas de Educação Física e bem direcionadas, proporciona todos os benefícios e favorece o desenvolvimento integral do ser humano (BROWN e JOHNSON, 2000).

Segundo Junior e Junior (2011) pouco se discutem no meio acadêmico e profissional sobre os benefícios que as artes marciais oferecem para os alunos na Educação Física escolar, sejam eles de qualquer idade, sexo, série, origem ou classe social.

Através de jogos e debates dentro do conteúdo da arte marcial, é possível levar o aluno a desenvolver o físico, o motor, cognitivo.

O desenvolvimento interior do ser humano ajuda no desenvolvimento e no trabalho de base, na velocidade e na precisão dos pés e das mãos, na clareza e na mente, no equilíbrio, na força e na coordenação.

Os diferentes significados atribuídos às Artes Marciais têm possibilitado seu conhecimento por várias classes da sociedade. Atualmente, podemos considerá-las atividade de lazer, exercício que visa o aumento da aptidão física, defesa pessoal, prática esportiva, além de serem constantemente associadas a um estilo de vida e orientadas por determinados valores culturais.

Através dos estudos filosóficos da arte marcial, dos treinamentos em conjunto com o professor e com os colegas, a criança aprende a se controlar na sociedade, aprende a ter altruísmo, espírito de equipe, dentre outros aspectos (TWEMLOW, BIGGS et al., 2008; MONAHAN, 2007).

Independente da arte, precisamos atentar para o conteúdo filosófico, a história da arte, os caminhos da vida que ela oferece e as lições morais, para que os benefícios sejam vistos, e não somente o treinamento técnico, físico.

De acordo com Trusz e Dell'Aglio (2010) o Judô como exemplo de arte marcial é mais uma ferramenta para a criança, especialmente para auxiliar no desenvolvimento moral utilizando os princípios da arte em situações de aulas coletivas, para que seja estabelecido relações de respeito mútuo e cooperação.

Com a prática de esportes, artes marciais e atividades extraclasse aumenta-se o desempenho escolar dos alunos (TWEMLOW et al., 2008), porque promove a identidade social e grupal, desenvolvendo a segurança e a autoconfiança (TRUSZ, DELL'AGLIO, 2010).

Acredita-se que a escola seja a ambiente mais apropriada para trabalhar e melhorar a saúde dos alunos, pois permite a interdisciplinaridade e educação para saúde, pois os alunos enfrentam problemas semelhantes aos adultos como má alimentação e estilo de vida sedentário (PAGANI, et al, 2012).

COMPREENDENDO AS ARTES MARCIAIS

As artes marciais têm como características o desenvolvimento espiritual, físico e técnico do praticante, o praticante de uma arte marcial nunca deve ferir o outro intencionalmente, mas deve estar “preparado para a guerra” por assim dizer.

O principal objetivo é o desenvolvimento motor e espiritual do praticante, buscando melhorar seu potencial próprio e amenizando a competividade com o oponente (SIMPKINS e SIMPKINS, 2007).

Para compreender as artes marciais necessita serem considerados diversos fatores, assim como levar em conta que existem diversos tipos de lutas nesse segmento.

Existem entre o contexto das artes marciais, diversas tradições e inúmeras histórias envolvidas. O que existe de relato no

passado é que o homem já fazia uso das lutas para sua sobrevivência conseguindo alimentos e para sua defesa. (RUFINO; DARIDO, 2013).

Não se pode racionalizar a concepção da luta, sem considerar a dimensão cultural e simbólica. Para Rufino e Darido (2013), o ser humano usa invariavelmente as artes marciais nas atividades simbólicas para poder valorizar e orientar suas ações, variando a maneira com que é utilizada visando que cada sociedade tem sua modalidade existente.

O autor considera que o ato de lutar se caracteriza como necessidade do ser humano.

ARTES MARCIAIS COMO MODALIDADE

Desde o princípio da raça humana, o homem lutava para garantir sua sobrevivência, com o tempo criou suas próprias técnicas de lutas. De acordo com Lançanova (2006) as artes marciais geraram diversas discussões em relação a sua criação, origem e surgimento.

Os jogos de lutas são caracterizados pelas brincadeiras que as crianças fazem que envolvam o combate de alguma forma, como por exemplo, cabo de guerra e várias outras.

As artes marciais são praticadas por diferentes razões que incluem esporte, saúde, defesa pessoal, desenvolvimento pessoal e em sociedade, disciplinar a mente, forjar o caráter e o crescimento da autoconfiança.

A luta tem um efeito psicológico impressionante nas pessoas, pois o fato de se lutar com um adversário ao qual não se conhece e não se teme e ao final da luta confraternizar com aquele que a pouco era um "inimigo".

As artes marciais assim como as modalidades conhecidas, emanada da necessidade do ser humano em proteger a si mesmo (LANÇANOVA, 2006). Para Breda (2010) com o tempo as lutas apareceram cada vez mais em outras manifestações sociais, como na preparação de exércitos para guerras no Oriente e Grécia Antiga e como defesa-dissimulação.

No mundo das artes marciais não há somente o objetivo da luta, existe uma filosofia, que deve ser entendida, por meio das suas origens. A arte marcial oriental na sua maioria surgiu nos templos budistas.

Predomina uma filosofia própria em relação à luta, ela se baseia no desenvolvimento total o corpo, a mente e o espírito, existem diversos estilos de artes marciais e cada uma desenvolve métodos e técnicas de luta que garantem a eficiência do estilo. Entre os principais se encontram:

O Taekwondo, sua origem coreana baseada nos chutes no adversário, embora tenha técnicas de uso das mãos. Taekwondo significa “o caminho das mãos e dos pés”.

O boxe, o Karatê, o taekwon-do são lutas traumatizantes que envolvem golpes de impacto sobre o oponente diferente das outras que não são permitidos socos e pontapés.

O Kung Fu tem uma origem muito antiga e tendo relação com a observação de movimentos que são usados pelos animais durante as lutas. No Kung Fu existem diversos estilos, sendo o mais conhecido Wing Chun, difundido por Bruce Lee.

O Judô é inspirado nos nobres e samurais, seu significado é “caminho da flexibilidade” ou “caminho suave” e seu foco principal é a compreensão de que para vencer é necessário “usar a força e peso do oponente contra ele mesmo”.

O Judô é o principal representante das lutas de projeção, por fazer uso de golpes que arremessam o oponente. Em contrapartida elas são um destaque por ensinar técnicas com amortecimento de quedas.

A Capoeira é a única arte marcial brasileira, sua origem vem dos escravos negros, como não podiam pratica nenhum tipo de luta, disfarçavam a capoeira com música para parecer uma dança.

Sendo classificada como luta cultural, pois não necessita do contato físico, que a Capoeira é principal representante, porém temos algumas artes marciais orientais que usam também a luta imaginária, que é denominado de Kata.

O Boxe é um tipo de arte marcial agressiva, sua origem vem da Inglaterra, no boxe se utiliza apena os punhos (mãos fechadas) tanto para se defender como para atacar o adversário, seu objetivo principal é nocautear o oponente.

O Karatê uma modalidade da arte marcial bem difundida, tem sua origem no Japão e seu significado “caminho das mãos vazias”, suas técnicas são baseadas no bloqueio, chutes e socos.

O Jiu-jitsu é uma luta que envolve torções e pressões sobre as articulações para submeter o oponente e fazê-los desistir do combate.

Levando em consideração as lutas apresentadas, esses conteúdos precisam ser aplicados de acordo com os riscos que levam aos alunos na ordem apresentada, de acordo com a idade, dependendo do nível do praticante, sendo ela também crescente, a partir dos iniciantes.

CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS

A luta proporciona aos alunos oportunidades de desenvolvimento, porque ao ser utilizado como instrumento de aprendizagem, propõem dificuldades motoras e psicológicas que ajudarão os alunos na resolução de problemas.

A luta necessita ter um objetivo concreto na aprendizagem o professor de educação física precisa elaborar suas aulas com antecedência para que não se torne respetiva e desestimulante para eles.

O professor de educação física precisa proporcionar a ampliação do repertório gestual, de forma a capacitar o corpo para o movimento. Não basta simplesmente exigir que os alunos produzam uma série de movimentos sem um objetivo.

O professor precisa mostrar para o aluno que a repetição dos movimentos por diversas vezes não ajuda o aprendizado, e necessário que o aluno aprenda os conceitos gerais década gesto ou golpe.

Os movimentos que eles aprenderam serão utilizados por diversas vezes em outras atividades que não seja a luta, como exemplo e o ensinamento da queda no judô, muito útil para a vida toda do indivíduo, que pode reduzir danos em acidentes que lhe ocorram.

Um ensinamento muito importante que a artes marciais traz para a escola é o aluno deve utilizar com certeza, é como manter o autocontrole, isso o ajudara em diversas situações do cotidiano e também ao longo de sua vida junto aos familiares, colegas e professores.

Com isso utilizar as artes marciais para o desenvolvimento do aluno de uma forma ampla. Isso significa que além das práticas corporais, precisa ser somada as práticas de comportamento e atitudes. Lançanova (2006):

O professor não pode prender-se à ideia de exercícios de movimentos de luta dentro de uma dinâmica “sem dinâmica”, diversificar, pesquisar é o que o professor deve fazer, não só para abordar uma metodologia para o conteúdo das lutas, mas para qualquer plano de ensino. Abordando novos conceitos, e ensinando como as lutas são exatamente o que qualquer aluno precisa para levar em seu dia a dia. (LANÇANOVA, 2006 p. 49).

INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS AO ALCANCE DO PROFESSOR

O professor de educação física tem receio de utilizar o conteúdo das lutas nas suas aulas, devido à questão que envolve a violência. A proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) explicou que se faz necessário explicar os conceitos, sendo separado por bimestres, além de criar um plano de ensino pronto e os conteúdos da luta a ser desenvolvido.

Os PCN’s (Parâmetros Curriculares Nacionais) podem auxiliam como abordar o conteúdo, não sendo necessário que pessoas que praticam algumas lutas aplicam o conteúdo para ter certeza que daria certo.

O professor não precisa temer em abordar o conteúdo, ele está apto ao alcance do professor, porque com simples atividades ele pode elaborar aulas que tragam aprendizados aos alunos.

Para Breda (2010 p. 61) ele demonstra como simples atividades podem se tornar um grande aprendizado:

“Se um professor de caratê chegar ao dojo (local de aula) com um rolo de jornal em mãos e mostrar aos alunos como se faz uma espada e ensinar a esses alguns pontos de esgrima e do kendo, com certeza não estará ensinando o caratê. Se esse mesmo professor colocar colchonetes no chão e ensiná-los a rolar e a cair, não estará ensinando caratê e, sim princípios do judô ou jiujitsu. Em contrapartida, esse professor estará dando a seus alunos meios diversos de conhecer outras modalidades de luta proporcionando a essa criança o mínimo de que ela precisa para poder escolher uma prática corporal: conhecer várias“. (BREDA, 2010, p. 61).

O professor por meio das artes marciais estará ensinando aos alunos o conteúdo das lutas de uma maneira bem amplo, se faz necessário pesquisar e elaborar suas aulas partindo desses princípios, ou até mesmo tendo seus princípios, mas sabendo transmitir os conteúdos para seus alunos.

Os jogos de lutas podem ser apresentados às crianças, por já serem incluídas em seu contexto, mas também podem ser apresentadas as outras idades por levarem pouco risco aos alunos, e por terem um caráter lúdico.

As outras classes poderão ser classificadas de acordo com o risco que irão levar aos alunos que são respectivamente: As Lutas de Projeção, de Submissão, Culturais e Traumatizantes.

Diante dos inúmeros benefícios que a luta proporciona aos seus praticantes, torna-se preciso que a sua inserção no contexto escolar seja considerada, e que sejam incorporadas de maneira mais ampla nas aulas de educação física.

As lutas são alternativas simples e viáveis, o professor dentro da realidade em que se encontra pode elaborar aulas diversificadas e ajudar no desenvolvimento de seus alunos.

ESPORTES COMO PRÁTICA EDUCATIVA

O esporte aparece como sendo uma intervenção positiva sendo uma ferramenta de transformação.

Hoje em dia existe um grande número de projetos sociais que tem surgido no Brasil, formulado pela organização governamental e não governamental esta última principalmente que propõem ações educativas através do esporte.

Para Silva (2007) a inserção do esporte como prática educacional alternativa em projetos sociais tem origem nos anos 90, pelo Instituto Ayrton Senna.

A prática de atividade esportiva além de benefícios físicos desenvolve o aspecto sócio emocionais na formação do indivíduo. Entende-se que desde que os aprofundamentos de estudos em Educação Física começaram a delinear uma nova abordagem de pesquisa e ensino nessa área do conhecimento.

Muitos professores que atuam nas escolas brasileiras se restringiram somente ao seu dia a dia, não discutindo sua prática e tampouco a escrevendo. Por outro lado, os estudos acadêmicos têm desvendado teorias que nem sempre são aplicáveis no campo da prática.

Portanto, este estudo, se caracteriza como uma ferramenta fundamentada na teoria e na prática para aplicação das lutas na Educação Física escolar e em outros ambientes pedagógicos de atuação do professor e do profissional de Educação Física.

O estudo não se esgota neste escopo, mas, é um passo inicial para a promoção das lutas rompendo o preconceito de que as lutas são promotoras da agressividade e da violência.

O esporte facilita o processo educativo, promovendo à cooperação, participação, a socialização, a espontaneidade, o prazer à iniciativa, servindo de aprendizado para a vida em sociedade (GUARESCHI, REIS, HUNING, 2007).

Praticar esporte possibilita a integração do indivíduo ao grupo ou ao meio; satisfaz a necessidade de realizar exercícios físicos; auxilia o indivíduo a lidar com tensões nas situações imprevistas, buscar desenvolver confiança e segurança em si mesmo promovendo vivências dos valores éticos e estéticos.

As atividades esportivas desempenham um papel imprescindível na construção da identidade de jovens e adolescentes, pois veiculam valores que os jovens acabam internalizando, permite que os mesmos façam suas próprias escolhas, reforçam a autoestima e autoconfiança, bem como criam laços de solidariedade e cooperação (ABRAMOVAY, CASTRO, PINHEIRO 2002, p. 57).

REGULAMENTAÇÕES DAS ARTES MARCIAIS NA ESCOLA

É importante é perceber o quanto e como as lutas e artes marciais estão presentes em nossa sociedade, os meios e as formas pelas quais chegam até nós.

Pode passar quase despercebido as suas manifestações, esquecendo que é parte da cultura do movimento humano, historicamente produzidas e enriquecidas com a cultura dos seus povos de origem.

Em relação à LDB (Lei de Diretrizes e Bases) proclamada em 20 de dezembro de 1996 mudou a forma que a Educação Física estava sendo ministrada na escola nos últimos anos.

Ao explicar no art. 26, § 3o, que a Educação Física passou a ser exercida em toda a escolaridade no território brasileiro entre a primeira a oitava séries, não apenas de quinta a oitava séries.

Com o objetivo de auxiliar a execução no trabalho do professor de Educação Física na escola, compartilhar seu esforço de fazer com que a criança domine o conhecimento de que necessita para crescer como cidadão reconhecendo seu papel na sociedade.

O PCN (Parâmetro Curricular Nacional) incentiva o uso das artes marciais como conteúdo a ser utilizado nas aulas de Educação Física, se tratando de uma disciplina com possibilidades do aluno verificar os aspectos técnicos e táticos, contribuir no desenvolvimento cognitivo, motor e das capacidades físicas (BRASIL, 1997).

O espaço escolar precisa de uma reformulação, o próprio PCN afirma que a realidade enfrentada para utilizar os espaços para os jogos, esportes, lutas, danças e ginásticas são precários e afirma que para realizar essas transformações, é preciso um trabalho com a participação da comunidade e dos poderes públicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As artes marciais representam uma valiosa ferramenta para o desenvolvimento integral dos alunos na Educação Física escolar. Desde o desenvolvimento físico e motor até a promoção de valores morais e sociais, essas práticas oferecem inúmeros benefícios aos praticantes. No entanto, é fundamental que os educadores compreendam a importância de abordar as artes marciais de forma contextualizada, considerando seus aspectos históricos, filosóficos e culturais. Ao integrar as artes marciais ao currículo es-

colar de maneira adequada, os professores podem proporcionar experiências enriquecedoras que contribuem significativamente para o crescimento e desenvolvimento dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; PINHEIRO, L. C.; et.al. Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, 2002.

ANTUNES, Marcelo Moreira. A relação entre as artes marciais e lutas das academias e as disciplinas de lutas dos cursos de graduação em Educação Física. Ef. De esportes – Buenos Aires – Nº 139 – 2009.

BETTI, M. Educação física e sociedade, São Paulo, SP: Revista Movimento, 1991.

BRASIL/MEC. LEI nº. 9394, de 20/12/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Plano Nacional de Educação Lei n.º 10.172, 09/01/2001. Brasília: Diário Oficial da União N.º 7, Ano CXXXIX, 10 de janeiro de 2001.

BREDA. M. [et. Al.] Pedagogia do esporte aplicada às lutas. São Paulo, SP: Phorte, 2010.

DARIDO, S. Possíveis diálogos entre a educação física escolar e o conteúdo das lutas na perspectiva da cultura corporal. Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 11, n. 1, 2013.

FREIRE, P. Educação e mudança. Petrópolis: Vozes, 1984.

FERREIRA. H S. As lutas na Educação Física escolar. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, n. 135, p. 36-44, novembro 2006.

GUARESCHI N. M. F.; REIS, C. D.; HUNING, S. N. Intervenção na condição de vulnerabilidade social: um estudo sobre a produção de sentidos com adolescentes do programa do trabalho educativo. Estudo, pesquisa. Psicol. V.7 n.1 Rio de Janeiro jun. 2007.

KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí, RS: Unijuí, 1994.

JUNIOR, S.R; CHAVES J; HAMILTON C. L. Possibilidades das Lutas como Conteúdo na Educação Física Escolar: O confrontamento em uma abordagem pedagógica com alunos da 6a série em um colégio estadual do município de Guarapuava-PR. Cadernos de Formação RBCE, p. 69-80, 2011.

LANÇANOVA, J. E. S. - Lutas na Educação Física Escolar: alternativas pedagógicas. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Universidade da Região da Campanha, Alegrete, 2006.

LAPLANCHE, J; PONTAHS, J.B. Dicionário de psicanálise. Barcelona: Editorial Labor, 1981.

LEITE, F, F; BORGES, R, S; DIAS, T, L, V. a utilização das lutas enquanto conteúdo da educação física escolar nas escolas estaduais de araguaína-to. Revista Científica do ITPAC, Araguaína, v.5, n.3, Pub.3, Julho 2012.

MASCARENHAS, Fernando. Lazer como prática da liberdade: uma proposta educativa para a juventude. Goiânia: Editora UFG, 2003.

MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. Educação física infantil: inter- relações: movimento, leitura, escrita. São Paulo: Phorte, 2008.

MOCARZEL, Rafael Carvalho da Silva. Artes marciais e jovens: violência ou valores educacionais? Um estudo de caso de um estilo de Kung-fu / Rafael Carvalho da Silva Mocarzel. – Niterói, 108p. 2008.

MONAHAN, M. The Practice of Self-Overcoming: Nietzschean Reflections on the Martial Arts. Journal of the Philosophy of Sport, n. 4, 2007.

NASCIMENTO, P. R. B. & ALMEIDA, L. A. tematização das lutas na Educação Física escolar: restrições e possibilidades. Movimento, Porto Alegre, v. 13, n. 3, setembro/ dezembro 2007.

OLIVEIRA, S. R. L. & SANTOS, S.L.C. Lutas Aplicadas a Educação Física Escolar. Curitiba – PR, 2006.

PAGANI, M.; ANDREOLA, R. Lutas na escola: judô como opção de educação física para o ensino fundamental no município de sorriso-MT. Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente n.3, v.2, 2012.

PARANÁ (Estado). Educação Física: ensino médio. 2ª ed. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2006.

RUFFONI, R. & MOTTA, A. Lutas na infância: uma reflexão pedagógica. Laboratório de estudos do esporte, Rio de Janeiro. Centro Universitário Celso Lisboa. 2000.

SÃO PAULO (Estado). Proposta Curricular do Estado de São Paulo. São Paulo: SEE, 2008.

SILVA, Fábio Silvestre da. Projetos sociais em discussão na psicologia do esporte. Rev. Bras. Psicol., esporte. Dez. 2007.

SIMPKINS, C. A.; SIMPKINS, A.M. Confucianism and the Asian martial traditions. Journal of Asian Marrial Arts, v. 16, n. 1, 2007.

TRUSZ, R. A & NUNES, A. V. A evolução dos esportes de combate no currículo do curso de Educação Física da UFRGS. Movimento, Porto Alegre, v.13, n. 01, janeiro/abril de 2007.

TUBINO, M.G. Dimensões sociais do esporte. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TWEMLOW,Stuart W.; BIGGS,Bridget K.; NELSON,Timothy D.; VERNBERG,Eric

M.;FONAGY,Peter; TWEMLOW, Stephen W. Effects of Participation in a Martial Arts– Based Antibullying Program in Elementary Schools. Psychology in the Schools. Vol. 45(10), 2008.

TWEMLOW, Stuart W.; SACCO, Frank C.; FONAGY, Peter. Embodying the Mind: Movement as a Container for Destructive Aggression. American Journal of Psychotherapy, Vol. 62, No. 1, 2008.

A LEITURA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

IOLANDA DOS SANTOS CORRÊA BERNARDINO

RESUMO

Analisar a importância que tem a leitura para o desenvolvimento de uma criança no processo de alfabetização e letramento é o que este trabalho propõe. Mesmo sem saber ler a criança recebe, através da leitura, estímulos importantes para o seu desenvolvimento. Esse estímulo deveria vir da família, porém os pais envolvidos em seu cotidiano estão deixando de lado esse grande prazer de ler para os seus filhos. Diante de tal fato vemos a escola com uma função especial que é a de iniciar os pequenos leitores ao gosto por leituras de diferentes textos. Assim como a escola, ao professor deve junto com os cursos de reciclagem, buscar toda sua criatividade e planejamento para as atividades de leitura destinadas às crianças, sempre respeitando a faixa etária de seu aluno e o tipo de material pertinente a ele para que assim esse leitor ainda mirim se torne um leitor assíduo e para uma vida inteira, transformando nosso país num lugar muito mais culto e com pessoas mais capacitadas em enfrentar a grande jornada da vida.

Palavras-chave: Leitura. Alfabetização. Letramento.

INTRODUÇÃO

A inserção da leitura já nos primeiros anos da vida escolar ainda é fato discutido por muitos que julgam a educação infantil um momento destinado somente a brincadeiras. O hábito de ler deveria vir de casa, mas o que se vê são crianças chegarem à escola sem interesse suficiente para mergulhar nesse mundo de imaginação e curiosidades.

Muitos questionamentos se formam em torno da inserção da leitura nos primeiros estágios da vida escolar de uma criança, mas qual é a importância desse ato? Há quem acredite que a leitura feita nesse período escolar pouco contribui para o sucesso e desenvolvimento de uma criança, porém mesmo sem saber ler ela recebe estímulos vindos das páginas dos livros ou mesmo de pequenos textos trazidos da vivência dos alunos, esses estímulos mexem com a sua emoção e ao longo dos anos faz transformações valiosas na vida de quem nela entra.

O estímulo à leitura deveria vir da família, mas o hábito de ler para seus filhos, presenteá-los com livros ou até mesmo levá-los a livrarias e bibliotecas é pouco incentivado em nosso país. De fato, o que percebemos são pais atarefados em busca do sustento ou mesmo sem condições efetivas que venham colaborar com o incentivo à leitura. Diante disso, a escola exerce papel fundamental no intuito de propiciar aos seus alunos, de forma interdisciplinar e lúdica, o contato com os livrosdesde seus primeiros anos escolares. Esse empenho pela leitura deve acontecer com todos os envolvidos no campo educacional da instituição de ensino.

Manusear as obras utilizadas em sala de aula é um bom início para se criar encantamento com as suas ilustrações e futuramente o descobrimento das letras. A vontade de transformar a criança numa leitora assídua não é tarefa fácil para nenhum educador, principalmente quando ela não interage completamente às atividades de leitura, fato que ocorre quando não é incentivada desde pequena por sua família. Nesse propósito o professor deve ser um verdadeiro exemplo de leitor.

Para que o aluno entre no mundo da leitura o professor deve usar toda sua criatividade, sempre atentos quanto ao material e aos textos pertinentes a faixa etária de seu educando na intenção de despertá-lo ao gosto de ler cada vez mais, pois a leitura instiga a percepção, a curiosidade e a imaginação, responsáveis ao bom desenvolvimento de uma criança tornando-a mais autônoma.

A literatura infantil transporta a criança em uma viagem mágica e ampla fazendo com que ela descubra outros mundos, despertando sentimentos, e ampliando reflexões em torno do mundo que a cerca. Consequentemente irá resolver situações com muito mais sabedoria, mas para isso é necessário que o professor faça sua parte muito bem-feita, planejando suas atividades de leitura. O livro, bem escolhido, é um recurso que une o prazer pela leitura e o aprendizado sem que a criança o perceba.

Ao professor cabe explorar, entre outros, o ensinamento de valores, cidadania e respeito às diversidades, parte integrante na formação de uma criança leitora. O comportamento ético que é trabalhado na infância reflete em todos os momentos da vida de um cidadão de bem e nas histórias infantis é possível buscar esses reflexos. A relação de afetividade e respeito entre professor e aluno contribui para a formação de um cidadão leitor, pois essa aproximação gera o conforto que as crianças necessitam para assimilar a leitura com muito mais prazer.

O presente trabalho visa analisar a importância da leitura inserida na Educação Infantil na intenção de formar verdadeiros leitores, desenvolvendo o gosto ao ato quando ainda não leem. Qualquer educador

se sente gratificado quando a criança pede pela leitura, ou mesmo demonstra em seus atos reflexos de boas condutas, fruto de boas leituras, reflexos que é notado na fase em que começa a ser alfabetizada, onde certamente demonstrará maior desenvoltura. O prazer pelo livro o acompanhará por uma vida inteira.

O educador deve ainda compreender como as crianças nessa fase escolar reagem aos diferentes textos apresentados e também verificar qual o material literário adequado à prática da leitura condizente com a fase que a criança pertença, e para que a leitura permaneça acesa, estimular a vontade em buscar novas textos.

A metodologia usada nesse processo de pesquisa será a exploratória no sentido de fazer o levantamento e a sondagem das informações pertinentes ao objeto de estudo e a bibliográfica lendo diferentes matérias na internet, livros e reportagens de revistas sistematizando as informações do que for obtido para maior obtenção de resultados com relação à leitura feita para crianças na educação infantil. Tem abordagem qualitativa onde deverá utilizar os dados coletados e análise dos mesmos com a intenção de esclarecer os fundamentos que tornam a leitura essencial feita em sua fase inicial ainda para bebês e em todas as fases da Educação Infantil com o intuito de formar leitores para uma vida inteira.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Não é difícil notar a desenvoltura que uma criança alcança ao ser incentivada à leitura. A leitura promove a imaginação, aguça emoções e sentimentos que, sem estímulo, muitas vezes ficam reprimidos no seu interior. Porém nem sempre a leitura infantil foi tratada com tanto interesse por pensadores, professores e escritores, onde a criança era vista como um adulto, e consequentemente as obras literárias não se destinavam a elas.

É com a vinda da vinda da família real ao Brasil, época da colonização, que a literatura infantil começa a surgir devido a traduções e adaptações das obras portuguesas. As obras existentes até esse período tinham cunho puramente didático ou moral sendo escritas por pedagogos.

No Brasil as primeiras adaptações foram feitas por Alberto Figueiredo Pimentel que traduz contos de Charles Perrault, irmãos Grimm e de Andersen, em grandes clássicos como Chapeuzinho Vermelho, A Bela Adormecida, O Barba Azul, O Gato de Botas, Pequeno Polegar, A gata borralheira, Branca de Neve, João e Maria, O Patinho Feio, O Soldadinho de Chumbo, e muitos outros. Contudo esses contos tinham essências europeias que eram muito afastadas da vivencia brasileira e esse fato contribuiu para que sérios problemas começassem a surgir.

Em busca de mudanças destaca-se no cenário da nossa literatura Monteiro Lobato que demostra preocupação em escrever com uma linguagem dirigida às crianças. Sua primeira obra acontece em 1921, chamada A menina do Narizinho Arrebitado, na qual já há a introdução da oralidade no texto escrito e vem destacar-se por ter características brasileiras da época. De acordo com Soares (1999, p.54):

O papel exercido por Monteiro Lobato no quadro da literatura infantil nacional tem sido seguidamente reiterado, e com justiça. É com esse autor que se rompe (ou melhor: começa a ser rompido) o círculo da dependência aos padrões literários provindos da Europa, principalmente no que diz respeito ao aproveitamento da tradição folclórica. Valorizando a ambientação local predominante na época, ou seja, a pequena propriedade rural, Monteiro Lobato constrói uma realidade ficcional coincidente com a do leitor de seu tempo e inventa o Sítio do Pica Pau Amarelo.

A leitura dos textos de Monteiro Lobato possibilita que outras vivências sejam experimentadas. Ignora o moralismo tradicional, presentes em outras obras destinadas às crianças e estimulam o leitor a ver a realidade através de seus próprios conceitos. Monteiro Lobato ainda escreveu muitas outras obras importantes à nossa literatura entre elas estão Ideias de Jeca Tatu, Negrinha, Minotauro, mas sem dúvidas sua maior grande série, reproduzida por muito tempo pelo sistema de televisão o Sítio do Pica-Pau Amarelo alcança um enorme público infantil.

Além de Monteiro Lobato outros escritores como Ziraldo e Ana Maria Machado também se dedicaram a escrever ao público infantil e suas obras são grandes sucessos em todo país como o Menino Maluquinho e a Grande Aventura de Maria Fumaça entre outros.

Com todas as evoluções que se presencia torna-se difícil imaginar que a pouco tempo atrás o adulto nivelava a literatura infantil ao brinquedo ou a algo que servia apenas para o entretenimento, não se levando em conta a concepção de que a literatura infantil é uma grande e forte aliada na formação da consciência cultural, e excelente recurso para o crescimento emocional, trabalhando o psicológico da criança, pois na literatura se encontram muitos dramas e perigos, fazendo com que a criança reflita em si, favorecendo a busca de soluções para tais situações. Inicialmente exposta na história contada, e ao longo de sua trajetória para resolver situações da própria vida.

Para que esse procedimento ocorra

de forma eficaz é necessário que aconteça desde cedo, mesmo quando as crianças ainda não leem. A leitura deve ocorrer desde os primeiros meses de vida, contribuindo assim para a aquisição da linguagem e posteriormente na construção do sujeito leitor. Em entrevista ao site da Revista Nova Escola Parra, Soares (2003, p.1) diz:

Ao ler histórias para os pequenos, damos a eles a chance de encontrarem nelas ecos de sentimentos que ainda não conseguem explicar, embora experimentem com frequência. E assim começa para cada um de nós um mergulho num universo particular.

Os pais deveriam ser os precursores da leitura na vida de seus filhos, porém o que se vê é que muitos pais não vivenciaram essa experiência em sua época de infância. O hábito de ir à bibliotecas, livrarias ou mesmo ter um livro na cabeceira de sua cama é cada vez mais rara. Hábitos aparentemente tão singulares, mas que transformam toda uma geração. Evidentemente o ato da leitura vivenciada com os pais fortalece os laços afetivos entre eles. Há uma grande dificuldade em formar verdadeiros leitores para uma vida toda, principalmente se a mudança dos hábitos não for verdadeiramente efetiva. A conscientização inicial precisa vir dos pais, que são os que primeiro tem contato direto com a criança. Não é aceitável, por sua vez lançar mão de desculpas para o fracasso de um filho no campo da leitura como a falta de tempo e de recursos financeiros, pois nos dias atuais, muitos recursos vêm ao encontro dessa atividade que transforma e abre valorosos caminhos para o futuro.

Os bebês nascem com uma grande sensibilidade à voz humana. Segundo Parra (2013, p1) quando se lê para eles os pais dão a oportunidade de desenvolverem a audição, construindo assim significados importantes e que o faz ter sentido da vida que está ao seu redor, começando assim a compreensão de algo que foi lido e que está representado em seu interior. Dessa forma ao ler para uma criança desde os primeiros meses de vida, além de valorizar um hábito prazeroso, faz o bebê começar a conhecer o mundo mágico de histórias e ainda o som das palavras, início da forma para expressar-se bem no futuro.

A leitura, principalmente, a de obras literárias amplia os sonhos e a fantasia de uma criança já na primeira infância e proporciona desde muito cedo a oportunidade de desenvolver sua criatividade e ampliar os horizontes da cultura e do conhecimento. Abramovich (1997, p.17) aponta que:

...é ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário!

Sob esse aspecto a literatura infantil contribui para que a criança, que está em processo de formação, construa sua personalidade e seu raciocínio crítico diante da visão do mundo que a cerca. E consequentemente ser inserida no contexto de ensino aprendizagem, despertando na criança não só um mundo mágico como também o hábito da leitura.

A criança não tem que aprender os símbolos gráficos que impulsionam a leitura para só depois ler, inicialmente ela tenta imitar os mais velhos como mostra o RCNEI (1998, v.3 p.128) e "desde muito pequenas, as crianças utilizam-se de livros, revistas, jornais, gibis, rótulos etc. para 'ler' o que está escrito". A criança quando se coloca em uma situação real de ler um texto para sua informação ou por prazer, certamente irá elaborar estratégias que a conduzirá para a conclusão da tarefa. Ela utiliza o escrito real que faz parte de sua vida, de seus hábitos e costumes como uma embalagem usada em sua casa, um cartaz, o nome de uma rua, um outdoor, ou mesmo um livro de sua preferência. Esses escritos reais são percebidos e lidos pelas crianças desde os primeiros anos, já quando ela inicia seus primeiros sons. "É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler..." (Soares, 1999, p.15).

A leitura inicial não se faz pelo que está escrito e sim pelo sentido que se dá, ou seja, sua própria concepção, e esse procedimento é constatado pelas inúmeras leituras de um mesmo texto, onde a criança mesmo sem saber ler encontra meios de identificações dentro do texto. Jolibert (1994, p. 14), completa que não se ensina uma criança a ler, ela é quem se ensina. Dessa maneira há uma exploração dos textos significativos que vão ao encontro de situações de comunicação que a criança vivencia em todos os momentos. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, v.3 p.121-122) destaca que:

Pesquisas na área da linguagem tendem a reconhecer que o processo de letramento está associado tanto à construção do discurso oral como do discurso escrito. Principalmente nos meios urbanos, a grande parte das crianças, desde pequenas, estão em contato com a linguagem escrita por meio de seus diferentes portadores de texto, como livros, jornais, embalagens, cartazes, placas de ônibus etc., iniciando-se no conhecimento desses materiais gráficos antes mesmo de ingressarem na instituição educativa, não esperando a permissão dos adultos para começarem a pensar sobre a escrita e seus usos. Elas começam a apren-

der a partir de informações provenientes de diversos tipos de intercâmbios sociais e a partir das próprias ações...

A grande importância que a leitura exerce na vida de uma criança está no fato de se fazer um caminho de descobertas, conhecimentos e compreensão do mundo, seja essa leitura feita por ela ou por outra pessoa como seus pais ou educadores. O incentivo à prática de leitura deixa a criança não só confiante para o exercício à prática de ler quando entra no processo da alfabetização, mas torna uma criança capaz de resolver questionamentos e aumenta sua capacidade de ver o mundo.

A naturalidade com que se faz a leitura no dia a dia de uma criança é outro ponto de grande importância. Tanto que, a partir dos três a quatro meses o bebê começa a demonstrar um contato físico com o livro, ao ponto de levá-los à boca. Por esse fato, o cuidado com o material adequado é pertinente, e faz com que esse comportamento seja completo nessa etapa da vida.

Dos dois aos cinco anos a criança ainda tem a necessidade de que leiam para ela, e por ter a atenção curta, gosta que o mesmo livro seja lido várias vezes, pois a cada leitura novas descobertas são feitas e a história assim vai sendo melhor compreendida. Uma outra característica dessa fase é o gosto da leitura dos livros cedidos pela escola, pois gostam da entonação que seus pais dão à história no ato da leitura. Principalmente quando estes modificam sua voz, dando mais vivacidade ao enredo.

Esse gosto aos livros não acontece apenas porque os pais o dizem aos filhos. O real gosto pelos livros acontece quando as crianças convivem com os adultos que gostam de ler, sejam livros de contos, jornais, revistas, ou qualquer material que desperte seu interesse, como rótulos. O RCNEI (1998, v.3 p.152) nos coloca que:

Alguns textos são adequados para o trabalho com a linguagem escrita nessa faixa etária, como, por exemplo, receitas culinárias; regras de jogos; textos impressos em embalagens, rótulos, anúncios, slogans, cartazes, folhetos; cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal etc.); convites; diários (pessoais, das crianças da sala etc.); histórias em quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis; parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas e trava-línguas; contos (de fadas, de assombração etc.); mitos, lendas, 'causos' populares e fábulas; relatos históricos; textos de enciclopédia etc.

A rotina ao hábito de leitura favorece o aprimoramento do gesto de ler, ativando no pequeno leitor o seu desenvolvimento aos estímulos que o faz resolver situações com autonomia no seu cotidiano. Soares (2002 p. 16) diz que:

... Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...

Em todas as fases da vida é importante incentivar o amor pelos livros, o contato inicial que a criança tem é para manuseá-los, reconhecer suas formas. Nessa fase, acompanhada pelos pais, que além do incentivo beneficiam seu filho a uma melhor aprendizagem, pronúncia das palavras e nas relações sociais que ela terá ao longo de seu caminhar até chegar à vida adulta.

Uma criança ao ser instigada, adequadamente, e sem traumas ao ato de ler expandirá seu vocabulário e assim cria familiaridade com o mundo da escrita. O manuseio de obras literárias torna a conduta desse leitor muito prazerosa, visto que a cada história a imaginação da criança flui, evolui, e a conduz a emoções inigualáveis, capazes de levar o aluno a lugares que ele jamais viu ou que jamais verá, porém é seu encantamento pelas histórias que o conduz, tornando possível a busca de novas leituras ao longo da vida. O RCNEI (1998, p.143) dá orientações quanto a leitura:

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu.

A criança começa a estabelecer, dentro de si, que existe grupos sociais diferentes do seu, como ainda lugares bem diferentes do lugar onde vive. Uma vez que as histórias são fontes de informação valiosas e implicam na maneira de ver tudo e todos que estão à sua volta.

O que não se permite é uma história qualquer tirada de qualquer livro. As escolhas dos livros devem seguir rigorosos critérios de avaliação dos adultos e é de extrema importância para as crianças. A escolha do livro a ser trabalhado com as crianças busca antes de tudo, desenvolver o seu imaginário. Suas escolhas para ser bem-sucedidas não podem e não devem ficar a margem dos significados que a própria criança tem, e para isso o livro deve ser escolhido para atender as suas necessidades e não as necessidades de quem os escolhe. A criança sempre terá o seu próprio modo de ver, analisar e degustar o texto que escolheu, nesse momento ela buscará dentro dela o significado que a história tem e que seja semelhante ao que ela mesma tem dentro de si, ou que dá significado a sua vida.

Os primeiros contatos que a criança tem com os livros são decisivos para que

esse encantamento nunca acabe. Essa escolha deve encher seus olhos com ilustrações interessantes capazes de prendê-la às suas páginas, aguçando cada vez mais sua curiosidade e tornar a hora da leitura a mais agradável possível. Como afirma Abramovich (1997, p. 24):

Ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores.... É encantamento, maravilhamento, sedução... O livro da criança que ainda não lê é a história contada. E ela é (ou pode ser) ampliadora de referenciais, poetura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhado, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma boa história provoca... (desde que seja boa).

Dessa forma a literatura adotada deve conter conteúdos que possam promover o senso crítico do educando para assim, torná-lo questionador, argumentador, que fale e seja ouvido. De acordo com o Portal de Educação Infantil as orientações para o trabalho com os livros são muito pertinentes e estabelece uma faixa etária como: de dez meses a dois anos, as histórias devem ser rápidas e curtas, as ilustrações devem conter uma gravura em cada página, mostrando coisas simples e atrativas no campo da visão. O material usado deve ser de pano, madeira ou plástico, nesse caso para não causar danos ao material e para a proteção da criança. De dois a três anos, os textos devem ter histórias rápidas com pouco texto e enredo bem simples. O tema deve aproximar-se do cotidiano da criança. As ilustrações devem ser grandes e com poucos detalhes. Quanto aos materiais podem ser fantoches, músicas, e livros sonoros. De três aos seis anos os livros devem propor vivências de acordo como cotidiano familiar da criança por meio de textos curtos. Nessa fase predomina-se às imagens. Os materiais são livros com dobraduras simples e se dá muita ênfase ao contador que se caracteriza com roupas pertinentes à história.

O tempo determinado para se contar uma determinada história está relacionado sempre, ao interesse provocado na criança. Daí, onde se busca o conhecimento prévio do que será lido, a fim de usar o estímulo adequadamente, visando não se perder o foco em contar uma história completa e levantar questionamentos que os levem a variadas reflexões. Como afirma Abramovich (1997, p. 20), qualquer história pode ser contada:

...desde que ela seja bem conhecida pelo contador, escolhida porque a ache particularmente bela ou boa, porque tenha uma boa trama, porque seja divertida ou inesperada ou porque dê margem para alguma discussão que pretende que aconteça, ou porque acalme uma aflição...o critério e do narrador... e o que pode se suceder depois depende do quanto ele conhece suas crianças ...

O desenvolvimento à leitura conduz a criança em uma rica experiência na vida, despertando seu interesse e sua motivação para que ela aceite desafios de tomar decisões e atitudes por toda uma vida.

Alguns aspectos que os livros trazem são capazes de despertar o interesse de uma criança ao campo da leitura. Gomes (2013 p. 1) nos fala de alguns deles como: a ilustração, a propriedade de imagem, a estética coerente com o tema e as emoções que a obra literária sugere, como também os elementos figurativos como a cor, tamanho da imagem, disposição espacial, com poucos detalhes. Todos esses aspectos atraem o interesse da criança, impulsionando-o na busca de novas obras literárias, sempre com mais autonomia.

A importância de se adequar o livro a faixa etária e aos estágios psicológicos da criança se dá para que ela se sinta motivada no momento de manusear um material literário. Coelho (2000, p. 33) afirma que os estágios psicológicos da criança são um importante fator para a apropriação dos textos e considera cinco categorias que direcionam as fases do desenvolvimento psicológico da criança quanto à leitura: o pré-leitor, dividida em primeira infância dos quinze meses aos três anos, e a segunda infância dos três aos cinco anos; o leitor iniciante dos seis e sete anos; o leitor em processo dos oito aos nove anos; o leitor fluente dos dez aos onze anos e o leitor crítico dos doze anos em diante. É notado que esses estágios variam de aluno para aluno, e que se o processo de leitura não for bem estimulado a criança não entrará nesses moldes. Para Coelho (2000) isso acontece da seguinte forma:

A inclusão do leitor em determinada 'categoria' depende não apenas de sua faixa etária, mas principalmente da inter-relação entre sua idade cronológica, nível de amadurecimento biopsíquico-afetivo-intelectual e grau ou nível de conhecimento/domínio do mecanismo da leitura. Daí que as indicações de livros para determinadas 'faixas etárias' sejam sempre aproximativas (COELHO, 2000, p. 32).

As ricas experiências que a leitura traz à vida do ser humano, aprimoram o enriquecimento linguístico que a criança precisa ter. A aquisição dos livros de literatura infantil vai se modificando à medida que a criança evolui, tendo uma consequência real, o leitor vai se afastando das obras que não lhe chamam mais atenção conforme a sua faixa etária, a chamada transitoriedade. Os pais que entendem o valor da leitura na vida de um ser, o inicia desde a gestação. O gosto pelos livros e por boas leituras torna o leitor a frente de sua faixa etária, pois a leitura

tem o poder de transformar, permitindo que se fale, se escute, se sonhe e que se entre no mundo encantado da fantasia, recursos necessários à vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatei que a inserção da leitura já nos primeiros estágios da vida escolar de uma criança é extremamente importante, não só no desenvolvimento positivo ao hábito de ler, mas também ao favorecimento de seu vocabulário e ainda no seu controle emocional, pois é através de inúmeras leituras que ela terá seus primeiros contatos com o medo, a raiva, a aflição, o amor e muitas outras. Esse processo para ser bem-sucedido é necessário que seja iniciado desde os primeiros meses, quando ainda bebê, visto que nessa fase a criança já tem sua grande sensibilidade, a voz humana, e é por meio dela que a leitura vai tomando seu espaço e contribuindo para o seu desenvolvimento intelectual. Espaço esse que antes não era reconhecido, hoje faz dos livros infantis importantes ferramentas para a iniciação das crianças ao hábito de ler, por escritores, educadores e as instituições de ensino, que reconhecem na leitura caminhos favoráveis em busca de novos leitores. Torna-se importante ainda que a leitura pode e deve ser feita de tudo que está ao seu entorno e que fazem parte de seu dia a dia e não só dos livros literários. As crianças para ter proximidade com a leitura, necessitam gostar do que estão ouvindo.

Sei que o hábito de ler se faz numa missão constante e que não basta ler umas poucas vezes para que tornemos nosso aluno um leitor assíduo, portanto é preciso engajar todos numa só tarefa, a de ler constantemente. Para tanto é preciso a ajuda de todos que estão ao entorno da criança, incluindo sua família, parte imprescindível do processo, afinal quando uma criança vê um leitor em seu lar, certamente seu prazer pela leitura estará sendo despertado.

Esse trabalho permitiu compreender a importância de ler textos variados para uma criança, e que essa diversidade a faz entender melhor o mundo que a cerca, permitindo ao educador explorar aspectos como valores, costumes, cultura, diversidade entre outros, tão importantes na formação da personalidade de seu educando. Descobri ainda que existem materiais adequados a cada fase que a criança pertença, como também o tipo de informação pertinente a idade cronológica da criança, na qual despertando seu interesse, fará com que ela sempre venha buscar novas leituras.

Assim, as condições necessárias ao desenvolvimento de hábitos de leitura, incluem oportunidades para ler de todas as formas possíveis e transpassar a criatividade de quem conta histórias ou mesmo faz a leitura do mundo, e dessa forma não se deve deixar de lado a frequência nas livrarias, feiras de livros e bibliotecas, que são excelentes sugestões para tornar permanente esse hábito tão prazeroso, e traz benefícios para uma vida inteira.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1997.

AROEIRA, M.; SOARES, M.; MENDES, R. Didática de pré-escola: vida e criança: brincar e aprender. São Paulo: FTD, 1996, p. 167.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília: MEC/ SEF,1998. v.3, p.115-160.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular/ Secretária de Educação Básica – Brasília: MEC 2016 2ª versão. Acessado em 5 de janeiro de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2013. Acessado em 5 de janeiro de 2024

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: Teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

FREIRE, Paulo. Virtudes do Educador. Série Folheto, Editora Vereda, 1982.

JOLIBERT, Josette. Formando Crianças Leitoras. Porto Alegre. ArtMed Editora, 1994.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. Atividades Lúdicas para Educação Infantil. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

REGO, Lúcia Lins Browne. Literatura Infantil: Uma Perspectiva da Alfabetização na Pré-Escola. 2ª Ed. São Paulo: FTD, 1995.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. Presença Pedagógica. Vol 9, n. 52. jul/ ago, 2003, p. 14-21.

Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. A magia da linguagem. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 49-73.

ZILBERMAN, Regina. A Literatura Infantil na Escola. São Paulo: Global Editora, 1987.

AS CONTRIBUIÇÕES DA ARTE PLÁSTICA NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JACQUELINE ALINE SILVA GALDINO

RESUMO

Este trabalho investiga como a Arte Plástica favorece o aprendizado das crianças na etapa da Educação Infantil. A Arte Plástica e a aprendizagem da criança na Educação Infantil e ação do professor são destaques nesta pesquisa. Apesar das dificuldades, a Arte integrada à Educação Infantil favorece a aprendizagem e promove o desenvolvimento integral da criança. Este estudo é um levantamento bibliográfico do tipo qualitativo acerca da contribuição da Arte e das suas linguagens: artes plásticas, artes visuais, dança, teatro e música quando trabalhados adequadamente se tornam um facilitador da aprendizagem. Este trabalho teve sua metodologia apoiada nos documentos oficiais direcionados para o segmento da Educação Infantil. Espera-se que os resultados deste trabalho contribuam e colaborem com a melhoria da (trans) formação da ação docente, bem como oferecer elementos para a Formação Continuada dos professores de Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Arte Plástica; Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Ao pensar em Educação Infantil podemos visualizá-la com muitos aspectos: crianças, cuidados, rotinas, brincadeiras, pinturas, colagens, dramatizações, rodinhas, ensino variado e desenvolvimento das diferentes linguagens que compõem o currículo desse segmento. Neste contexto, é possível pensar a linguagem da Arte como instrumento importante na construção do caráter cultural e no desenvolvimento criador individual e coletivo de cada criança, sendo essencial na primeira infância por abordar a sensibilidade, a cultura, a percepção, a criatividade, o imaginativo, as interações, as relações e outros elementos importantes para a formação individual.

Sob esse olhar, a motivação pelo tema da Arte na aprendizagem das crianças da Educação Infantil se deu a partir da observação do envolvimento delas nas atividades que envolviam alguns dos eixos da Arte. As crianças apresentavam alegria e curiosidade quando tinham que realizar alguma atividade de artes plásticas, além disso, faziam referência à mesma ao longo da semana todas as vezes que se recordavam da atividade ou comentavam as produções que visualizavam nos murais das salas. Partindo dessa realidade, o trabalho tem como tema destacar as contribuições da Arte na aprendizagem das crianças da Educação Infantil. Essa temática tenta responder à investigação de como a Arte pode ser instrumento pedagógico ao ampliar a aprendizagem na Educação Infantil.

Assim, o ensino de Arte deve dar lugar à criatividade, à imaginação, à experimentação, à descoberta do novo. Por esse motivo, o professor não deve apresentá-la com atividades direcionadas semiprontas, mas pode apresentá-la por meio de atividades interativas, com experiências e estímulos à criatividade e à experimentação, de modo que haja envolvimento das crianças e o desenvolvimento das suas habilidades.

As atividades desenvolvidas com as crianças da Educação infantil devem permitir momentos de discussão sobre o tema que estão trabalhando, favorecer a reflexão acerca do modo como se utiliza o material (pincéis, tintas, argila, papel, cola etc.), levantar hipóteses sobre conhecimentos prévios, deixar que trabalhem em grupos ou de forma individual e contribuir para ampliação do olhar e da cognição infantil. Logo, ela precisa ser trabalhada e contextualizada com as demais áreas do conhecimento e não ser tida como um conteúdo escolar para preencher tempo.

O objetivo desse trabalho é investigar como a Arte favorece e facilita o aprendizado das crianças na etapa da Educação Infantil. Essa reflexão aprimora as possibilidades de se trabalhar com Arte nos seus aspectos mais amplos e mais singulares na Educação infantil, inclusive no que se refere às formas adequadas a cada faixa etária e a cada realidade de grupo escolar.

Desse modo, será possível que as ações docentes dessa linguagem auxiliem as habilidades das crianças da Educação Infantil. A criança é por excelência sensível às manifestações artísticas, pois está aberta ao que lhe oferecem; à escola, portanto, cabe oferecer meios para explorar essa sensibilidade e fazer com que as crianças se desenvolvam por meio da Arte.

A metodologia desse trabalho incluiu observação empírica e referencial teórico feito por meio de pesquisas bibliográficas de caráter teórico qualitativo com levantamento bibliográfico de análise dos textos dos Documentos Oficiais: Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) vol. 1 e 2, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), vol. 1 e 2, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros curriculares Nacionais: arte (PCN).

Sendo assim, espera-se ao fim desse

trabalho ratificar o aprendizado das crianças de Educação Infantil por meio da linguagem artística, confirmando nossas hipóteses quanto a contribuição da Arte na aprendizagem, bem como buscando aprimorar os meios para que tal aprendizado seja ampliado.

2. A ARTE PLÁSTICA E A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Por envolver emoção, habilidade, expressão, comunicação e reflexão, a Arte favorece o aprendizado das crianças em idade escolar, sobretudo as que estão na Educação Infantil. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil aponta que as Artes visuais são uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que por si só justifica sua presença neste segmento (Brasil. 1998, p.85).

No que se referem à efetivação das propostas pedagógicas do currículo da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009) preveem que as condições para o trabalho coletivo, a organização de materiais, de espaço e de tempo certifiquem a "indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança" (DCNEI, 2010, p. 19). Se o currículo do Ensino Fundamental tem disciplinas em separado, necessitando da interdisciplinaridade para ser efetivo, o da Educação Infantil prevê a indivisibilidade dos conteúdos a serem apreendidos, de modo que as crianças aprendam por meio do todo e não apenas pelas suas partes.

Essas diretrizes (Brasil, 2010, p.12) ainda definem a criança como:

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.

Pode-se dizer que essa definição é fruto de muitas intervenções históricas: no passado ela era tida como sujeito necessitado dos adultos, dependente, sem voz nem vez, sem direitos. Na atualidade é tida como sujeito social e histórico inserida em uma sociedade, pertencente a uma organização familiar com determinada cultura e momento histórico. É um ser lúdico que ao brincar, encenar e estabelecer vínculos afetivos faz suas próprias construções sobre as pessoas, si mesma e o mundo. Nas instituições escolares dos tempos atuais, a criança é sujeita participativa: pinta, desenha, interpreta, imagina, fantasia, observa, experimenta e, consequentemente, seu aprendizado e desenvolvimento estão envolvidos com a Arte e suas expressões artísticas.

As Diretrizes citadas (Brasil, 2010, p.16) apontam três princípios norteadores do projeto pedagógico dessa etapa:

- Éticos – tratam da autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito ao bem-comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades;
- Políticos – referem-se aos direitos de cidadania, exercício da criticidade e respeito à ordem democrática;
- Estéticos – dizem respeito à sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Ao se referirem às práticas pedagógicas acerca dos eixos norteadores do currículo, descrevem que é preciso garantir experiências que "promovam o relacionamento e a interação das crianças com atividades diversificadas tais como a música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura" (Brasil, 2010, p. 25) de modo que por meio delas tenham uma a aprendizagem facilitada.

Segundo o PCN de Arte (Brasil. 1998, p.105) "as atividades propostas na área de artes devem garantir e ajudar as crianças e jovens a desenvolverem modos interessantes, imaginativos e criadores de fazer e de pensar sobre a arte, exercitando seus modos de expressão e comunicação.

Para tanto, as aulas de Arte na Educação Infantil têm que ir além das folhas brancas, das tintas coloridas, dos lápis de cor e de cera, das massinhas, dos recortes e colagens de jornais e revistas. Elas precisam ser um meio para que as crianças ampliem o repertório daquilo que vivem e sabem, desenvolvam e aperfeiçoem suas habilidades, seus conhecimentos, seus saberes de mundo e das coisas. É preciso enobrecer o aprendizado, e não repetir a mesma fórmula já desgastada: um ensino simplificado e empobrecido no qual a criança faz sua produção por meio da repetição de modelos prontos ou sob a ordem "faça dessa forma" ou "como se pede".

Destarte é preciso pensar a Arte como algo necessário e importante para as rotinas escolares, já que está presente no currículo de todos os segmentos de ensino. Assim, ela não será uma disciplina a mais e sem sentido, ou passatempo para crianças e professores tal como aponta o PCN de Arte (1998, p.87):

Em muitas propostas as práticas de Artes Visuais são entendidas apenas como meros passatempos em que atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha são destituídas de significados. Outra prática corrente considera que o tra-

balho deve ter uma conotação decorativa, servindo para ilustrar temas de datas comemorativas, enfeitar as paredes com motivos considerados infantis, elaborar convites, cartazes e pequenos presentes para os pais etc. Nessa situação, é comum que os adultos façam grande parte do trabalho, uma vez que não consideram que a criança tem competência para elaborar um produto adequado. As Artes Visuais têm sido também, bastante utilizadas como reforço para a aprendizagem dos mais variados conteúdos. São comuns as práticas de colorir imagens feitas pelos adultos em folhas mimeografadas, como exercícios de coordenação motora para fixação e memorização de letras e números.

Muitas vezes, essa concepção se dá pelo fato de o professor da Educação Infantil ser um profissional que administra todas as linguagens e não tem formação específica para a disciplina de Arte. E por não ter formação ou qualificação, tanto nos cursos de graduação quanto nas formações continuadas, o educador trata a Arte como uma linguagem a mais sem compreender a importância e a potencialidade dela para as crianças e o seu aprendizado. Ellwanger (2011, p.14) nos motiva a mudar essa concepção e buscarmos uma formação em que se possa trabalhar a Arte com as crianças de modo em que elas tenham suas habilidades artísticas aguçadas:

O ser humano que não conhece Arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão o sonho, da força comunicativa dos objetos á sua volta da sonoridade instigante da poesia das criações musicais, das cores e formas dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. Partindo desta perspectiva o professor precisa criar formas de ensinar os alunos a perceberem as qualidades das formas artísticas. Seu papel é o de propiciar a flexibilidade da percepção com perguntas que favoreçam diferentes ângulos de aproximação das formas artísticas, aguçando a percepção incentivando a curiosidade, desafiando o conhecimento prévio, partindo da aprendizagem informal que os alunos trazem para a escola e, ao mesmo tempo oferecendo outras perspectivas de conhecimento.

A Educação Infantil é uma importante etapa do ensino, pois nela são realizadas muitas aprendizagens. A rotina e as situações cotidianas criadas, vividas e experimentadas na creche e pré-escola podem ampliar as possibilidades de as crianças adquirirem conhecimentos para toda a vida. Nesta etapa, as crianças estão aptas a aprender diferentes ações: aprendem a conviver; desenvolver projetos em grupo; buscar soluções para conflitos e problemas; cuidar da higiene, da organização pessoal, dos colegas que necessitam ajuda e do ambiente; aprender a dividir por meio de pequenos cálculos, construir as primeiras hipóteses e também compreender suas emoções e dos pares e a forma de reagir às situações. Além dessas habilidades, cabe mencionar outros aprendizados importantes dessa faixa etária: expressar-se; comunicar-se; criar, ouvir e recontar histórias; ouvir poemas; reconhecer novas linguagens; colecionar objetos; conversar sobre o crescimento de algumas plantas e animais; ter iniciativa para escolher uma atividade/brincadeira; participar de diferentes brincadeiras: roda, faz-de-conta, mercadinho, amarelinha, esconde-esconde etc., e especialmente a brincar.

Quanto a isso, o caderno de estudos e pesquisa do curso de pós 'O Ensino de Arte e Educação Física' aponta que:

O ensino da arte possibilita o desenvolvimento não somente de aspectos éticos, afetivos e estéticos, mas também de outras noções, tais como: volume espaço, percepções de luz, de texturas, organizações de formas, linhas, pontos, ideia de profundidade, das dimensões bi e tridimensionais, entre outros. (GALVÃO et al.. p.26).

Logo, a Arte auxilia na 'alfabetização estética' e no desenvolvimento da crítica, possibilita a descoberta de inúmeros fatos e acontecimentos do mundo que a cerca e oferece condições à criatividade, à imaginação e à criação. Ademais, quando presente na primeira infância, ela pode favorecer consideravelmente à aprendizagem, sobretudo quando aplicada às brincadeiras, ao material lúdico, à criatividade, às pinturas, às colagens e aos materiais diversificados.

É através da Arte que a criança expressa seus sentimentos, medos e frustrações; ela apropria-se de diversas linguagens, adquirindo uma sensibilidade e capacidade de lidar com formas, cores, imagens, gestos, falas, sons e outras expressões. Também amplia seu conhecimento, suas habilidades e a descoberta de suas potencialidades tal como afirma o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998, p. 85) no vol. 3:

[...] os ensinos das Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, o movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são atributos da criação artística. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às Artes Visuais.

Por outro lado, Schramm (2001, p.48) traz a seguinte colaboração:

O ensino da arte atua no processo

de aprendizagem e desenvolvimento, propiciando à criança a compreensão de sua história como ser humano, estimulando e ampliando a sua percepção do mundo e possibilitando a construção da autonomia, da cooperação, do senso crítico da responsabilidade – aspectos fundamentais para a formação da cidadania e, consequentemente, para a construção social.

Vimos que as crianças podem ser iniciadas ao ensino da Arte pela 'alfabetização estética' em suas linguagens e dimensões, mas para tanto a sala de aula deve ser um espelho do atelier do artista ou do laboratório do cientista. Neste ambiente se rompe com a relação sujeito/objeto do ensino tradicional e aprende-se a construir o conhecimento por meio de pesquisas e técnicas de maneira viva e dinâmica, sendo assim, as crianças – mesmo as pequenas – podem ser iniciadas na pesquisa, através da curiosidade, verificação, comparação e pequenos experimentos.

A Escola, portanto, é o local institucional que pode oferecer tempo para o aluno refletir, pensar, desenvolver-se, expressar-se com liberdade e autonomia, trabalhando com algumas manifestações artísticas em articulação às demais disciplinas curriculares. Ademais, a vivência escolar ajuda na construção dos conceitos da percepção/análise, apreciação, fruição, leitura e contextualização do espaço/tempo, além de influenciar na construção do ser humano, no desenvolvimento das competências, habilidades e conhecimentos necessários ao processo de aprendizagem e para a vida em sociedade.

De modo geral, a educação é uma atividade estética e criadora em si própria permitindo o estabelecimento de relações com os pares, familiares, o sentido de si mesmas e a compreensão de mundo. Corroborando a reflexão feita podemos citar as palavras de Martins (1998, p.74) quando descreve que:

No espaço educacional comprometemo-nos com a nossa "visão de mundo", com nossa palavra. Estamos ali em pessoa - uma pessoa que tem os seus pontos de vista, suas opiniões, desejos e paixões. Não somos apenas veículos para a transmissão de ideias de terceiros: repetidores de opiniões alheias, neutros e objetivos. A relação educacional é, sobretudo, uma relação de pessoa a pessoa, humana e envolvente.

Portanto, para se trabalhar com a Educação Infantil, é preciso criatividade, material diversificado, uma formação docente embasada, de qualidade, consistente e capaz de levar as crianças a desfrutarem do conhecimento e de seus conceitos com participação efetiva. Segundo Coleto (2010, p.146):

O papel do professor é mediar os conhecimentos, apresentar novos saberes aos que a criança já possui. Tudo o que ela adquire, seja por intermédio do professor ou do seu meio (família, colegas, sociedade), ajuda no desenvolvimento de suas expressões e percepções. O professor como principal mediador dos conhecimentos, precisa apresentar à criança situações que lhe possibilitem ampliar e enriquecer suas experiências, de modo prazeroso e lúdico.

Assim, quando o professor da Educação Infantil ajuda as crianças a compreender os saberes envolvidos na resolução de tarefas simples, como narrar um acontecimento, consolar outra que chora, empilhar blocos, fazer um desenho, arrumar os brinquedos, cuidar dos pertences pessoais, caprichar nos trabalhos etc., ele está oferecendo condições propícias para o desenvolvimento de habilidades cada vez mais complexas aos pequenos e que perdurarão para toda a vida.

É importante que o professor aprofunde seus conhecimentos estéticos, seja por cursos online, presenciais, cursinhos, palestras, livros, mantendo sempre contato com o conhecimento teórico, faça recorrentes leituras acerca das áreas que leciona, pesquise, reflita sobre suas práticas e se modifique quando encontrar algo que não favoreça o desenvolvimento da aprendizagem. O docente deve, portanto, ter ciência de que para ser um professor na Educação Infantil é necessário estar aberto à criatividade, à diversidade, à ilustração de temas variados e relacionados a outras linguagens.

Cada vez mais é preciso buscar a atualização dos conhecimentos acerca do que se leciona, é preciso ter uma prática pedagógica que permita às crianças uma aproximação do conhecimento artístico da sua e das demais culturas existentes. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998, p.33) auxilia na reflexão ao dizer que:

O trabalho com crianças da Educação Infantil (0 a 6 anos) deve levar em conta o processo de aprendizagem que se realiza de acordo com as fases de desenvolvimento da criança. Contudo, é bom lembrar que cada criança é única, com identidade própria e um ritmo singular de desenvolvimento. Portanto, além de levar em conta o processo de maturação da criança de modo geral e suas características individuais, é preciso propor situações que a incentivem à conquista devagar da autonomia e da individualidade em seus diversos contextos. Detectar os conhecimentos prévios das crianças não é tarefa fácil. Implica que o professor estabeleça estratégias didáticas para fazê-lo.

Desse modo, o educador de Educação Infantil deve estimular e incentivar os alunos quanto à criação, à produção, à ampliação de conhecimento e à apreciação artística, de modo que se sensibilizem com as cores, sons, gestos, posturas e dramatizações. Assim, o educador, através de suas práticas e

estratégias didáticas, poderá ver, perceber, ouvir e valorizar as produções de cada aluno em sua especificidade, conhecer cada criança quanto ao que gosta, como faz, como se desenvolve, para qual aptidão apresenta maior interesse para bem desenvolver suas atividades pedagógicas.

Para produzir Arte em sala de aula, não se precisa ser necessariamente um artista, o educador deve levar em conta a bagagem cultural das crianças, incentivando-as a apreciar as obras de artistas de modo que, ao percebê-las, possam ampliar o repertório sensitivo quanto às obras de Arte de um modo geral. Para que o ensino de Arte seja transformador, é preciso que as práticas teóricas do saber e do fazer artístico sejam consistentes e coerentes com o ensino oferecido às crianças.

O PCN (1998, p.50) sugere algumas didáticas para que o aprendizado nessa área possa ser alcançado:

Os temas devem ser escolhidos considerando o desenvolvimento do aluno. Podem ser propostas de pesquisa de movimentos, de estímulos rítmicos, de criação de movimentos em duplas ou grupos e de composição com a área de música. Nem sempre a originalidade é necessária em cada aula, pois os alunos gostam e necessitam da repetição de atividades. Essa experimentação possibilita que descubram suas capacidades e adquiram segurança ao se movimentar e possam atuar e recriar a partir de suas descobertas. Não é necessário que as aulas sejam acompanhadas por estímulos sonoros criados, pois no silêncio existem ritmos (internos e externos) que podem e devem ser explorados. Os jogos populares de movimento, cirandas, amarelinhas e muitos outros são importantes fontes de pesquisa.

De acordo com o PCN de Arte (1998), o professor é o profissional que cria situações de aprendizagem e para tanto necessita, de acordo com Martins, Picosque e Guerra, (1998, p. 118), estar atento ao trabalho que está desenvolvendo e:

[...] valorizar o repertório pessoal de imagens, gestos, "falas", sons, personagens, instigar para que os aprendizes persigam ideias, respeitar o ritmo de cada um no despertar de suas imagens internas são aspectos que não podem ser esquecidos pelo ensinante de arte.

Não se pode, portanto, esquecer que a Arte pode ser sentida e vista de diferentes modos tanto pelos adultos como pelas crianças; os adultos conseguem visualizá-la, experimentá-la por meio das exposições, das idas aos museus, apreciando obras esculpidas, pintadas, feitas à mão, etc. Dessa maneira, para o adulto está associada à estética. Já a criança a entende como forma de se expressar, pois é da natureza dela "lidar com o mundo de modo lúdico, fazer o que lhe dá prazer e satisfação. Por isso, gosta tanto de brincar e desenhar" (SANS, 1995, p. 21).

Essas atividades proporcionam entretenimento e envolvem-nas por completo, transmitem para o papel, desenho, pintura, colagem, dramatização, jogo simbólico, brincadeira de faz de conta ou outra atividade, o que sentem em seu interior, a espontaneidade estética e a capacidade de criação. Daí, a necessidade de terem seus desejos e suas vontades valorizadas, e serem motivadas, estimuladas e não fazerem tudo de forma mecânica e sem sentido.

As crianças são muito próximas à disciplina de Artes, bem mais do que as demais disciplinas, talvez seja pelo uso do material diversificado, das cores, da plasticidade que envolve o ensino. Essa disciplina está mais naturalmente integrada às suas vidas e as fazem representar a realidade de múltiplas formas usando os sistemas simbólicos. É por meio dela que conhecem e vivenciam os aspectos técnicos, inventivos, representativos e expressivos em artes visuais e audiovisuais, dança, música, desenho e teatro, de modo que possam construir um olhar diferenciado e reflexivo sobre as criações artísticas.

Ajuda-nos a reflexão de Ostetto (2011) citado por Holm (2007, p.12) ao afirmar que:

Quando se trabalha com a primeira infância, arte não é algo que ocorra isoladamente. Ela engloba: controle corporal coordenação equilíbrio motricidade sentir ver ouvir pensar falar ter segurança. E ter confiança, para que a criança possa se movimentar e experimentar. E que ela retorne ao adulto, tenha contato e crie junto. O importante é ter um adulto por perto, co-participando e não controlando.

Portanto, conclui-se que a Arte é importante para o aprendizado, uma vez que a criança tem a possibilidade de expressar ideias e sentimentos enquanto canta, dança, cria, desenha ou representa/dramatiza cenas conhecidas. Por experiência, percebemos que, após essas aulas, as crianças estavam mais atentas para ouvir, ver, sentir. Revelar sua autonomia e espontaneidade, ter oportunidade para ter suas atitudes transformadas naquele momento e quem sabe para toda a vida. Pelos traçados e pelos materiais produzidos em sala, a criança demonstra inclusive o lugar e a época em que vivem os aprendizes, transparecendo ainda a influência da mídia e do contexto social em que está inserida.

Por meio da Arte e suas linguagens/desdobramentos, é possível perceber o desenvolvimento do pensamento artístico, da percepção estética, da sensibilidade e da imaginação, seja para realizar formas artís-

ticas, seja para apreciar as obras produzidas por si, pelos colegas, pela natureza e por artistas em diferentes épocas e culturas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da Arte Plástica tem passado por significativas compreensões e transformações. Muito tem se produzido acerca desse tema, bibliografia vasta, muitos documentos e exposições de autores nacionais e internacionais, seminários, simpósios e encontros de docentes que debatem sobre o entendimento da arte no espaço educativo. A Arte desenvolvida então pela escola deverá configurar-se numa concepção onde Arte e educação caminham juntas e as práticas se relacionam com outras, desse modo, deve buscar trabalhar com o fazer espontâneo, a arte tradicional e popular, o folclore, a arte contemporânea, a história da arte, a integração e a polivalência. Como vimos, a Arte está articulada às demais áreas de ensino como a antropologia, a filosofia, sociologia etc. e por isso, traz a valorização dos sentidos culturais e valores estéticos.

O ensino de Arte não pode reduzir-se a uma disciplina que trata dos aspectos decorativos e festeiros, como passatempos de atividades sem significados, ocupando intervalos das aulas e ausências dos docentes. Não deve reduzir-se às práticas escolares do desenhar, colar, pintar, modelar com argila ou massinha. Ao contrário, deve ser tido como instrumento pedagógico que viabiliza a aprendizagem das crianças de Educação Infantil, ampliando seus olhares em relação ao mundo em seu potencial cognitivo, emocional contribuindo para a formação de pessoas críticas, reflexivas e atuantes desde cedo no meio social.

Podemos dizer que o conceito de criatividade também vem se ampliando, seja pelas leituras como pelas interpretações das obras de Arte. O professor da Educação Infantil precisa selecionar, reelaborar, reconstruir os materiais, abrir caminhos para o olhar e a escuta sensíveis. Precisa também ter repertórios imagéticos, musicais, literários, cênicos, audiovisuais, criatividade quanto ao uso de tintas, pincéis, massinhas, colagens, pinturas etc. Além de combinar materiais, inventar formas, pesquisar, testar novos materiais e formas, experimentar diferentes elementos, estar aberto ao novo, à experimentação, à criação e ao erro e à dúvida. Dessa forma terá possibilidades de desenvolver uma aula dinâmica e cheia de possibilidades favoráveis à aprendizagem.

A Arte contribui na ampliação do olhar da criança sobre o mundo, a natureza e a cultura, diversificando e enriquecendo suas experiências sensíveis e estéticas, por isso, vitais. As linguagens de música, dança, teatro e artes visuais, quando bem trabalhadas nos espaços escolares, muito auxiliam às crianças no seu desenvolvimento cognitivo, sensório-motor e até mesmo psíquico. As crianças passam a interagir melhor com os educadores, com os colegas, e passam a fazer melhor uso dos materiais oferecidos. Elas não têm medo de se sujar quando pintam, colam, usam tintas e outros materiais, estão focadas na obra, naquilo que estão produzindo e não no ambiente ao redor.

Quando dramatizam, expõem o que há em seu interior, transferem para si a história, o conto. Quando pintam, desenham rabiscam trazem para o papel o que pensam, o que sentem, o que está em seu interior. Quando dançam e ouvem música muitas não tem vergonha de quem está ao seu redor, liberam os movimentos, soltam o corpo e o sentimento do seu interior, entregam-se ao que é proposto com intensidade.

A criança da atualidade tem contato no percurso casa-escola e vice versa com materiais variados que compõem o universo da Arte, elas veem outdoors, muros grafitados, pichados, paredes pintadas, flores e plantas etc. e muitas das vezes, apresentam verbalmente conhecimentos acerca desse material visualizado. O professor pode fazer uso desse recurso para desenvolver suas atividades artísticas e desenvolver conceitos e conteúdos artísticos.

Assim, a Educação Infantil, como fora dito, é o espaço ideal para que as crianças tenham o primeiro contato com as linguagens da Arte. Neste segmento poderão ter contato com obras de Arte e construir um olhar sobre como ver, o que ver e analisar obras de arte sejam elas, esculpidas ou pintadas.

O fazer artístico e a fruição estética contribuem para o desenvolvimento de crianças e têm o poder de ampliar o potencial cognitivo e a concepção de olhar o mundo de modos diferentes. Os educadores devem ter esta postura internalizada a fim de que a prática pedagógica tenha coerência, permitindo às crianças conhecer o repertório cultural em que vivem e ter contato com outras referências, mas sem a imposição de uma forma de conhecimento sobre outra ou a dicotomia entre reflexão e prática.

Concluímos acreditando que a Arte de fato pode favorecer a aprendizagem das crianças, ela contribui para a percepção estética, a sensibilidade, a psicomotricidade, a imaginação, o tato, a mudança do olhar, as relações, a oralidade, a percepção do corpo e do movimento etc. Permite também que o professor se reinvente e trabalhe com materiais diversificados, seja criativo e produza algo novo e não apenas copie sem refletir sobre aquilo que propõe aos seus alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006.

_____. 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.

COLETO, Daniela Cristina. A importância da arte para a formação da criança.

Revista Conteúdo. Capivari, v.1, n.3, jan./jul. 2010, p.137-152.

ELLWANGER, Marciane. O ensino da arte na educação infantil: reflexões sobre estética. Fevereiro 2011. Disponível

em<http://repositorio.unesc.net/bitstream/handle/1/977/Marciane%20Ellwanger.pdf?seq uence=1>. Acesso em: 25 jan. 2024.

GALVÃO. Andréa Studart Corrêa et al. Caderno de Estudos e Pesquisa: O Ensino de Arte e Educação Física. AVM – Faculdade Integrada. Brasília-DF.

HOLM, A. M. Baby Art: os primeiros passos com a arte. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

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

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. Caderno de Formação: formação de professores educação infantil princípios e fundamentos. Acervo digital Unesp, v. 3, p. 27-39, mar. 2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320> Acesso em: 25 jan. 2024.

PILLOTTO. Sílvia Sell Duarte; SCHRAMM, Marilene de Lima Körting. Reflexões sobre o ensino das artes. Joinville, SC: Ed. UNIVILLE, 2001.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. A criança e o artista: Fundamentos para o ensino das artes plásticas. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2001. (Coleção Ágere).

A IMPORTÂNCIA DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PROMOÇÃO DA ATIVIDADE FÍSICA E COMBATE AO SEDENTARISMO

JANICE DAS GRAÇAS DE JESUS ALVES

RESUMO:

Atualmente, com o estilo de vida cada vez mais sedentário e a prevalência de doenças relacionadas ao sedentarismo, como a obesidade, diabetes e doenças cardiovasculares, a prática de atividades físicas torna-se ainda mais importante. O objetivo deste artigo é destacar a relevância das aulas de Educação Física na promoção da atividade física e no combate ao sedentarismo. A metodologia utilizada para desenvolver este artigo consistiu na revisão de literatura, buscando informações e estudos que destacassem a importância das aulas de Educação Física na promoção da atividade física e no combate ao sedentarismo. Foram consultadas diversas fontes, incluindo artigos científicos, livros e sites especializados. É fundamental que as pessoas incluam a atividade física em sua rotina diária, seja por meio da prática de esportes, exercícios aeróbicos, musculação, dança ou qualquer outra forma de movimentar o corpo. As aulas de Educação Física desempenham um papel fundamental na promoção da atividade física e no combate ao sedentarismo.

PALAVRAS-CHAVE: Sedentarismo; Atividades Físicas; Educação Física.

1 INTRODUÇÃO

Ao realizar uma atividade física ocorre um processo complexo que envolve a interação de diversas substâncias e estruturas do corpo humano. Para a movimentação do corpo humano o sistema nervoso central envolve a comunicação de diferentes estruturas musculares e neurais, desencadeando uma série de eventos bioquímicos que resultam na contração muscular (ACHOUR JUNIOR, 2002).

O movimento e/ou atividade física constante é essencial para a vida e para o funcionamento do universo como um todo. Sem movimento, não haveria crescimento, reprodução, comunicação, troca de energia e matéria, entre outras funções vitais (SILVA, COSTA; 2011)

No corpo humano, por exemplo, o movimento é fundamental para a circulação sanguínea, respiração, digestão, locomoção e várias outras funções fisiológicas. A falta de movimento ou a restrição de movimentos pode levar a problemas de saúde e até mesmo à morte.

"Uma árvore que não é flexível quebra com uma tempestade, uma folha quando cai no chão fica seca e dura; um corpo morto é rígido. Já a folha que fica na árvore é mais flexível, assim como um bebê ou um brotinho de planta. Eles estão no início de sua jornada, ainda flexíveis e se preparando para moldar-se aos recipientes da vida" (ESPINDOLA, 2018).

Portanto, pode-se dizer que o movimento é uma característica fundamental da vida e do universo, e sua presença em todos os níveis de organização é imprescindível para o equilíbrio e a harmonia do mundo.

Durante a infância, o corpo humano passa por um intenso período de crescimento e desenvolvimento, e o movimento desempenha um papel crucial neste processo. Através da prática de atividades físicas e brincadeiras, as crianças exploram e experimentam diferentes movimentos, desenvolvendo a coordenação motora, a força, a flexibilidade e o equilíbrio (FARIA, 2016).

Além disso, a atividade física na infância desempenha um papel fundamental na prevenção de doenças crônicas, obesidade e problemas de saúde mental. Estudos mostram que crianças que praticam atividades físicas regularmente têm maior capacidade de concentração, melhor desempenho acadêmico e maior autoestima.

É importante incentivar e promover a prática de atividades físicas desde a infância, para que as crianças possam desenvolver hábitos saudáveis que irão acompanhá-las ao longo da vida. O movimento é essencial para a saúde e o bem-estar físico e mental, e deve ser valorizado e incorporado no dia a dia de todas as pessoas, desde a mais tenra idade (ESPINDOLA, 2018).

A obesidade é considerada uma epidemia global, sendo um dos problemas de saúde pública mais urgentes da atualidade. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a obesidade atingiu níveis alarmantes em todo o mundo, com cerca de 39% da população adulta acima do peso e 13% obesa.

No Brasil, a situação não é diferente, com mais da metade da população acima do peso e cerca de 20% obesa. A obesidade está associada a diversas doenças crônicas, como diabetes, hipertensão, doenças cardiovasculares e câncer, representando um grande desafio para os sistemas de saúde.

A falta de atividade física, a má alimentação, o sedentarismo e o acesso fácil a alimentos ultraprocessados são fatores que contribuem para o aumento da obesidade. É fundamental que governos, profissionais de saúde e a sociedade como um todo trabalhem juntos para combater essa epidemia e

promover hábitos saudáveis (SILVA, COSTA; 2011).

A Educação Física é uma disciplina fundamental no currículo escolar, pois tem o propósito de promover a saúde e o bem-estar dos alunos, incentivando a prática de atividades físicas e combatendo o sedentarismo. Através das aulas de Educação Física, os alunos têm a oportunidade de desenvolver suas habilidades motoras, aprender sobre os benefícios da atividade física e adquirir hábitos saudáveis que irão contribuir para a sua qualidade de vida (OLIVEIRA, 2006).

Além disso, as aulas de Educação Física são uma forma de combater o sedentarismo, que é um dos principais problemas de saúde da atualidade. Promover a prática regular de atividades físicas desde a infância é fundamental para prevenir esses problemas e garantir a saúde e o bem-estar dos alunos.

O objetivo deste artigo é destacar a relevância das aulas de Educação Física na promoção da atividade física e no combate ao sedentarismo.

A metodologia utilizada para desenvolver este artigo consistiu na revisão de literatura, buscando informações e estudos que destacassem a importância das aulas de Educação Física na promoção da atividade física e no combate ao sedentarismo. Foram consultadas diversas fontes, incluindo artigos científicos, livros e sites especializados.

A estrutura do trabalho foi organizada da seguinte forma:

A Importância da Atividade Física na Evolução da Sobrevivência Humana: aborda a importância da atividade física na evolução da sobrevivência humana. Ao longo da história,

Importância da atividade física e combate ao sedentarismo: abordagem sobre os impactos negativos do sedentarismo na saúde e benefícios da prática regular de exercícios físicos.

Papel das aulas de Educação Física: destaque para a importância das aulas de Educação Física no contexto escolar, como forma de estimular a prática de atividade física desde a infância e adolescência, bem como promover as oportunidades para uma cultura de atividade física nas escolas.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A Importância da Atividade Física na Evolução da Sobrevivência Humana

A atividade física é essencial para manter o funcionamento equilibrado do nosso corpo. Ela ajuda a regular o metabolismo, melhorar a circulação sanguínea, fortalecer o sistema imunológico e mantem a saúde.

Além disso, a prática regular de atividades/exercícios físicos ajuda a reduzir o estresse, a ansiedade e a depressão, promovendo o bem-estar mental. Também contribui para a melhora da postura, da coordenação motora e da flexibilidade, prevenindo lesões musculoesqueléticas (SILVA, COSTA; 2011)

Movimentar-se regularmente é fundamental para manter o corpo saudável e fortalecer a nossa capacidade de defesa contra doenças.

A atividade física é uma manifestação cultural que acompanha a humanidade desde os seus primórdios, o ato de movimentar o corpo representa como as pessoas se expressam, comunicam, mexem, trabalham, aprendem, compreende o mundo e suas sensações (LIMA, 2005).

As primeiras civilizações praticavam atividades físicas para a sua sobrevivência, as sociedades pré-históricas usavam sua força, resistência e velocidade para caça e proteção de seus lares (OLIVEIRA, 2006).

Dessa forma, a atividade física era essencial para garantir a obtenção de alimentos, a defesa contra predadores e inimigos, e a realização de deslocamentos em busca de novos locais para habitar.

Os primeiros povos também utilizavam a atividade física como forma de expressão cultural e social. Danças, rituais e competições esportivas eram comuns em muitas sociedades antigas, servindo não apenas como meio de entretenimento, mas também como forma de fortalecimento do grupo e celebração de conquistas e tradições.

Além disso, a prática de atividades físicas estava muitas vezes ligada a crenças religiosas e espirituais, sendo realizada em rituais de culto aos deuses, em busca de proteção divina ou para purificação do corpo e da alma.

Com o passar do tempo, os exercícios físicos eram utilizados como preparação para guerra, ao longo da história, diferentes civilizações desenvolveram seus próprios métodos de treinamento físico para preparar seus exércitos para a guerra. Esses treinamentos eram realizados regularmente e de forma disciplinada, visando garantir a segurança e a sobrevivência da nação.

As atividades físicas eram variadas e incluíam corridas, saltos, levantamento de pesos, lutas e treinamentos com armas. Os soldados também praticavam técnicas de camuflagem e estratégias de guerra, como emboscadas e táticas de ataque surpresa, com o intuito de atacar e se defender contra possíveis invasões inimigas. Além disso, os

exercícios físicos também eram importantes para manter a saúde e o condicionamento físico dos soldados, aumentando a resistência e evitando lesões durante os combates (OLIVEIRA, 2006).

Assim, a atividade física desempenhava um papel fundamental na vida das primeiras civilizações, contribuindo para a sua sobrevivência, desenvolvimento social e cultural, e garantindo sua conexão com a natureza e o mundo que as cercava, ou seja, o movimento corporal foi determinante para a sobrevivência animal que possibilitou a exploração de diferentes ambientes e a adaptação a mudanças no ambiente. Esse processo é coordenado e controlado pelo sistema nervoso central, que recebe informações sensoriais do ambiente e do próprio corpo para ajustar os movimentos de acordo com as necessidades do animal, o cérebro envia sinais elétricos através dos neurônios até os músculos, estimulando sua contração e movimento (BARROS NETO, BOZZA SOARES; 2014).

Além disso, a mobilidade também está relacionada à capacidade de aprendizado e memória dos animais. Através da prática e da repetição de movimentos, os animais desenvolvem habilidades motoras e criam padrões de movimento que facilitam suas atividades diárias, que são essenciais para a adaptação e manutenção da vida no planeta (GALLO, 2020).

Com o passar dos anos, a prática de exercícios físicos foi se desenvolvendo e se diversificando, passando a ser valorizada também por seus benefícios para a saúde e bem-estar das pessoas. Na Grécia Antiga, por exemplo, a prática de exercícios físicos era parte essencial da educação dos jovens, sendo valorizada não só pela sua importância para a saúde do corpo, mas também para o desenvolvimento da mente e do espírito.

Durante a Idade Média, a prática de exercícios físicos foi bastante limitada devido às condições de vida da época, marcada por guerras, epidemias e escassez de alimentos. No entanto, os exercícios físicos continuaram a ser praticados por soldados e cavaleiros, sendo essenciais para o treinamento militar e a preparação para batalhas (BARROS NETO, BOZZA SOARES; 2014).

Com o Renascimento e a era moderna, a prática de exercícios físicos ganhou mais destaque e se tornou uma prática mais popular entre as pessoas, sendo associada à busca pela saúde, beleza e bem-estar. A partir do século XIX, com o surgimento da Educação Física como disciplina escolar, a prática de exercícios físicos passou a ser valorizada como parte integrante da formação das crianças e jovens, contribuindo para o desenvolvimento físico, mental e social.

Hoje em dia, a prática de exercícios físicos é amplamente difundida e valorizada pela sociedade, sendo reconhecida como essencial para a prevenção de doenças, a melhora da qualidade de vida e a promoção da saúde física e

mental. Diversas modalidades de exercícios físicos são praticadas em academias, clubes, parques e espaços públicos, atendendo às diferentes necessidades e preferências das pessoas (GALLO, 2020).

Em suma, o exercício físico tem uma longa história na sociedade, evoluindo ao longo dos séculos e se tornando parte integrante da cultura e do estilo de vida das pessoas. Seja pela busca pela sobrevivência, pela saúde, pelo bem-estar ou pela estética, a prática de exercícios físicos permanece como uma atividade essencial para a vida humana.

2.2 Importância da Atividade Física e Combate ao Sedentarismo

A vida contemporânea se caracteriza pela constante correria, excesso de trabalho, uso frequente de tecnologia e falta de tempo para atividades físicas. Isso tem levado cada vez mais pessoas a adotarem um estilo de vida sedentário, ou seja, passam a maior parte do tempo sentadas, seja trabalhando em frente ao computador, assistindo televisão, usando o celular ou dirigindo (CELICH, SPADARI; 2008).

O sedentarismo é um dos maiores problemas de saúde da atualidade, e a falta de atividade física regular está associada a inúmeros riscos para a saúde. A inatividade física tem sido relacionada a um maior risco de desenvolver doenças crônicas como obesidade, diabetes, hipertensão, ansiedade, doenças cardiovasculares, baixa imunidade, doenças pulmonares, esteatose hepática não alcoólica, distúrbios do sono, transtornos do humor, dislipidemias, síndrome metabólica, aterosclerose e até mesmo alguns tipos de câncer (POVOAS, et al., 2015).

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), o sedentarismo aliado a má alimentação é principal causa da obesidade, caracterizada pelo excesso de gordura corporal depositada em diferentes partes do corpo, podendo ocasionar vários fatores de risco para a saúde

No Brasil, estima-se que cerca de 45% da população seja sedentária, ou seja, não pratica atividades físicas regularmente. Isso coloca o país em uma situação preocupante, já que o sedentarismo está diretamente associado ao aumento da incidência de doenças crônicas (IBGE, 2020).

Segundo dados da pesquisa Ministério do Esporte (2015), a população brasileira sedentária é de 67 milhões de pessoas em

todo o país, sendo que o índice de sedentarismo entre as mulheres é maior do que o dos homens, com 50,4% contra 41,2%. Somente 25,6% da população brasileira praticam esportes e 28,5% realizam alguma atividade física. Entre os motivos apresentados para a inatividade estão a falta de tempo, motivação e a famosa preguiça.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), é necessário realizar a atividade física pelo menos 3 vezes por semana, pelo menos com 30 minutos. A pesquisa realizada pelo Ministério do Esporte (2015) aponta que a população mais jovem é mais apta a atividade física. Nas faixas etárias entre 15 e 19 anos 32,7% se declararam sedentários, já na faixa etária entre 20 e 24 anos o número de sedentários sobe para 38,1%. E conforme a idade avança a taxa de sedentarismo vai aumentando, como observado na figura 1 a seguir.

Estes estudos são preocupantes e mostram que o sedentarismo é mais comum em países desenvolvidos, onde o estilo de vida é mais sedentário e as pessoas passam longas horas sentadas em frente a computadores ou televisões (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2015).

Além dos problemas de saúde individual, o sedentarismo também impacta a saúde pública, aumentando os custos com tratamentos médicos e medicamentos, e sobrecarregando o sistema de saúde. A sociedade como um todo também sofre com os efeitos do sedentarismo, pois isso pode resultar em perda de produtividade no trabalho e aumento da necessidade de afastamentos por problemas de saúde (OMS, 2022).

Figura 1: Sedentários por Faixa Etária



Fonte: Ministério do Esporte, 2015.

Entretanto, sabe-se a oportunidade à atividade física orientada não são igualitários para todas as pessoas, existem marcadores sociais que limitam e até impossibilitam o acesso a determinados grupos sociais ao estilo de vida ativo.

Alguns dos principais marcadores sociais que podem influenciar o acesso à atividade física orientada incluem o nível socioeconômico, a localização geográfica, a idade, o gênero, a etnia e a deficiência. Pessoas que vivem em áreas com pouca infraestrutura esportiva, com altos índices de violência ou com falta de segurança, por exemplo, podem ter dificuldade em encontrar espaços adequados para a prática de atividades físicas.

Além disso, o custo de participar de programas ou academias de atividade física orientada pode ser um obstáculo para pessoas de baixa renda. Questões como falta de tempo devido a jornadas de trabalho extenuantes, cuidado de filhos ou idosos, falta de transporte e falta de informação também podem dificultar o acesso de certos grupos à prática regular de exercícios.

Para combater o sedentarismo e dar o primeiro passo em direção a uma vida mais ativa e saudável foram instituídos o Dia Mundial da Atividade Física (6 de abril) e o Dia Mundial da Saúde (7 de abril), a fim de informar sobre os riscos de se manter inativo e refletir sobre os hábitos de vida e buscar maneiras de incorporar mais movimento e exercícios na rotina diária. Pequenas mudanças como caminhar mais, praticar esportes, fazer atividades ao ar livre ou até mesmo realizar exercícios em casa podem fazer uma grande diferença na nossa saúde e qualidade de vida (OMS, 2020).

O sedentarismo é considerado uma doença e a sua conscientização sobre os problemas causados na saúde individual, pública, na sociedade é de responsabilidade da criação de políticas públicas que visam garantir o acesso igualitário à atividade física orientada para todos os grupos sociais. Por isso, a importância das aulas de Educação Física nas instituições escolares. Também é importante incluir a criação e manutenção de espaços públicos adequados para a prática de exercícios, a oferta de programas gratuitos ou subsidiados, a promoção de atividades físicas adaptadas para pessoas com deficiência, a conscientização e educação sobre a importância da atividade física, entre outras medidas (PÓVOAS, et al., 2015).

Ao garantir o acesso igualitário à atividade física orientada, é possível contribuir para a promoção da saúde e qualidade de vida de toda a população, prevenindo doenças e contribuindo para a inclusão social e o bem-estar de todos.

O principal remédio para o sedentarismo (doenças não transmissíveis) é a prática regular de atividade e/ou exercício físico, que deve ser orientado por um profissional capacitado.

Portanto, é fundamental combater o

sedentarismo e incentivar a prática regular de atividades físicas, seja por meio da prática de esportes, exercícios aeróbicos, musculação, pilates, yoga, entre outras modalidades. É importante ressaltar que é preciso encontrar uma atividade que seja prazerosa e que se encaixe na rotina de cada pessoa, para que a prática se torne um hábito saudável e duradouro (CELICH, SPADARI; 2008).

Por isso, é essencial que as pessoas se conscientizem sobre a importância de se manter ativas e adotar hábitos saudáveis. A prática regular de atividade física traz inúmeros benefícios para a saúde, como a melhora da disposição, da qualidade do sono, da saúde mental e do bem-estar geral. Além disso, a atividade física pode auxiliar na prevenção de várias doenças e na manutenção de um peso saudável.

2.3 Papel das aulas de Educação Física

A Educação Física é uma disciplina fundamental no currículo escolar, tendo um papel crucial no desenvolvimento físico, cognitivo e emocional dos alunos. No contexto escolar essa disciplina contribui para a promoção da saúde e do bem-estar dos alunos, além de estimular a prática de atividade física desde a infância e adolescência (OLIVEIRA, 2006).

É durante as aulas de Educação Física que os alunos têm a oportunidade de experimentar diferentes modalidades esportivas, desenvolver habilidades motoras, aprender sobre saúde e nutrição, além de promover a integração social e o trabalho em equipe.

Além disso, as aulas de Educação Física também ajudam no desenvolvimento cognitivo dos alunos, melhorando a concentração, a memória e a capacidade de aprendizagem. Estudos mostram que a prática regular de atividade física está diretamente relacionada com um melhor desempenho acadêmico, pois estimula o cérebro e melhora a função cognitiva (FARIA, 2016).

Durante a prática de exercício físico, o corpo humano trabalha de forma integrada e coordenada, envolvendo a interação dos sistemas nervoso, endócrino, cardiovascular, digestivo, respiratório, metabólico, imunológico e esquelético (ACHOUR JUNIOR, 2002).

Dessa forma, a atividade física não é só benéfica para os músculos, mas sim, para todo o organismo humano, contribuindo para o aumento da massa muscular, fortalecimento dos ossos, melhora da postura e da flexibilidade, prevenção de lesões musculares e articulares, controle do peso e da pressão arterial, diminuição do risco de doenças cardiovasculares, diabetes, osteoporose, entre outros.

Durante o exercício, o ritmo cardíaco e a respiração aceleram para fornecer oxigênio e nutrientes aos músculos, promovendo o fortalecimento do sistema cardiorrespiratório. (ACHOUR JUNIOR, 2002).

Ao se exercitar o corpo são liberados neurotransmissores, substâncias químicas cerebrais e hormônios que atuam nas emoções, proporcionando a sensação de bem-estar e de alívio das tensões do corpo, e consequentemente ocorre uma melhora significativa no estado de ânimo. Após algumas semanas de treino regular, os indivíduos apresentam mais energia e disposição para realizar as atividades cotidianas (ACHOUR JUNIOR, 2002).

Logo, a prática regular de exercícios físicos traz inúmeros benefícios para o corpo e a mente. Os exercícios ajudam a fortalecer os músculos, melhorar a capacidade cardiorrespiratória, aumentar a flexibilidade e a coordenação motora, além de contribuir para a redução do estresse e da ansiedade (LIMA, 2005).

Portanto, é essencial que as aulas de Educação Física sejam valorizadas e incentivadas nas escolas, para que os alunos possam adquirir hábitos saudáveis desde cedo e se tornarem adultos mais ativos e saudáveis. É fundamental que a Educação Física seja integrada ao currículo escolar de forma planejada e estruturada, para que os benefícios da prática de atividade física sejam alcançados em todas as etapas da vida dos alunos.

Dessa forma, as aulas de Educação Física é uma oportunidade para promover uma cultura de atividade física nas escolas. Além, do engajamento de parcerias com instituições esportivas e organizações da sociedade civil, que podem oferecer suporte e recursos para a promoção da atividade física nas escolas. Programas de voluntariado, aulas práticas em clubes esportivos ou visitas a academias podem ser estratégias interessantes para envolver os alunos e incentivá-los a adotar um estilo de vida mais ativo.

3 CONCLUSÃO

Por meio deste artigo, espera-se destacar a importância das aulas de Educação Física como um importante instrumento na promoção da saúde e qualidade de vida, incentivando a prática regular de atividade física desde a infância e contribuindo para o combate ao sedentarismo.

Os impactos negativos do sedentarismo na saúde são evidentes. O corpo humano foi feito para se movimentar e a falta de atividade física pode causar uma série de problemas físicos e psicológicos. Além disso, o sedentarismo está diretamente relacionado ao aumento do peso corporal, o que

pode levar à obesidade e todas suas consequências negativas para a saúde.

A atividade física um processo natural da humanidade, que vem se aperfeiçoando com a prática de exercícios físicos e esportes, essencial para manter a saúde em dia e prevenir uma série de doenças. Por isso, é importante dedicar um tempo do dia para se movimentar e cuidar do corpo, garantindo assim uma vida mais saudável e equilibrada.

REFERÊNCIAS

ACHOUR JUNIOR, Abdallah. Exercícios de Alongamento: Anatomia e Fisiologia. Editora: Manole, 2002.

BARROS NETO, T. L., BOZZA, R., SOARES, E. T. (2014). História da Prática de Atividade Física: Uma Reflexão Sobre os Séculos XIX e XX. Revista Brasileira de Ciência e Movimento, 22(4), 143-150.

CELICH, L. S.; SPADARI, G. Estilo de vida e saúde: condicionantes de um envelhecimento saudável. Cogitare Enferm, v.13, v. 2, p. 252-260. 2008.

ESPINDOLA, Bruno Milanez. A importância de movimentar o corpo. Artigo de Fisioterapia do CEMPS – Tijucas/SC, 2018. Disponível em: (tijucas.sc.gov.br)

FARIA, Bruna Barcelos; COSTA, Costa, Célia Regina Bernardes. Educação Física e atividade Lúdica: O papel da ludicidade no desenvolvimento Infantil. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 1. Vol. 9. pp. 136-155, outubro / Novembro de 2016.

GALLO, S. Corpo ativo e filosofia. In: MOREIRA, W. W. (Org.). Século XXI: a era do corpo ativo. Campinas, SP: Papirus, 2020.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 40,3% dos adultos são considerados sedentários no Brasil. Agência Brasil, Publicado em 18/11/2020. Disponível em: (ebc.com.br)

LIMA, Eloísa Rodrigues; SANTOS, Herbenia Oliveira; ARAÚJO, Vilma Coelho.

Corporeidade e movimento. Trabalho de Conclusão de Curso Pedagogia.

Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, 2005

MINISTÉRIO DO ESPORTE. 45,9% dos brasileiros não praticam esportes ou atividades físicas, afirma pesquisa. 23 de junho de 2015. Disponível em: https://oimparcial.com.br/noticias/2015/06/459-dos-brasileiros-nao-praticamesportes-ou-atividades-fisicas-afirma-pesquisa/

OLIVEIRA, V. M. O que é Educação Física.11ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

OMS (Organização Mundial de Saúde). Falta de atividade física pode causar doenças em 500 milhões de pessoas até 2030. Publicado em 19 outubro 2022.

PÓVOAS, S.C.A., et al. (2015). Sedentarismo e problemas de saúde em adultos: uma revisão sistemática. Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde, 20(5), 538-549.

SILVA, P. V.; COSTA Jr., A.L. Efeitos da atividade física para saúde de crianças e adolescentes. Psicologia Argumento, Curitiba, Vol 29, n.64, jan/mar 2011.

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de refletir sobre as crianças que apresentam transtorno global de desenvolvimento. Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) representam uma categoria na qual estão agrupados transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas. É importante compreender que nem todos os estudantes diagnosticados com algum tipo de transtorno mental são estudantes da Educação Especial – área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento. Nessa categoria, estão incluídos os alunos com diagnóstico de autismo, Síndrome do Espectro Autista (Asperger), Transtorno Desintegrativo da Infância (psicose) e Transtorno Invasivo de Desenvolvimento - sem outra especificação.

Palavras-Chave: Transtorno Global de Desenvolvimento; Inclusão; Aprendizagem.

ABSTRACT

This article aims to reflect on children who have pervasive developmental disorders. Pervasive Developmental Disorders (PDD) represent a category in which disorders that have affected developmental functions in common are grouped. It is important to understand that not all students diagnosed with some type of mental disorder are students of Special Education - area of Global Developmental Disorders. This category includes students diagnosed with autism, Autistic Spectrum Syndrome (Asperger), Childhood Disintegrative Disorder (psychosis) and Pervasive Developmental Disorder - not otherwise specified.

Keywords: Pervasive Developmental Disorder. Inclusion. Learning

INTRODUÇÃO

A educação sempre foi marcada por processos históricos e culturais que conduzem e guiam modelos de instrução nas famílias, comunidades, escolas e atualmente, pode-se pensar também em ambientes fora dela. Os padrões de ensino tradicionalmente foram ao longo dos tempos passando por diversas alterações e junto com essa evolução a inclusão foi implantada dentro das escolas com o intuito de garantir a interação dos indivíduos com necessidades especiais.

Nos dias atuais, trabalhar com a inclusão não é só incluir o aluno dentro de uma sala de aula, é, acima de tudo dar a esse aluno oportunidade de preparalo para o convívio social, tanto no aspecto humano, quanto no aspecto profissional. Hoje as leis impõem a garantia uma porcentagem de 5% no quadro de vagas para a contratação de pessoas deficientes em todas as empresas, o que obriga as instituições a terem uma educação de qualidade para todos sem exceção.

Dentro do tema escolhido surge a necessidade de averiguar como as escolas têm trabalhado a inclusão para desenvolver conhecimentos. Partindo da hipótese que as escolas estão trabalhando a inclusão apenas num processo de interação dos alunos com necessidades especiais na sociedade. Esse trabalho tem como objetivo buscar sugestões que possam ajudar as escolas e os professores a obterem maiores informações de como desenvolver por meio da inclusão conhecimentos que possam ser interessantes para o aluno incluso. Usaremos a pesquisa bibliográfica, por intermédio de livros, artigos e material de internet, embasado em vários autores com grandes conhecimentos sobre o tema escolhido.

HISTÓRICO DA INCLUSÃO NO BRASIL

A inclusão surgiu no Brasil, devido às famílias com filhos com necessidades especiais terem dificuldades em lidar com essa situação e de buscar formas para interagir os deficientes na sociedade. A primeira lei que veio a dar um suporte foi à constituição de 1824.

Segundo essa afirmação:

O que temos é a Constituição Brasileira de 1824 registrando o "compromisso" com a gratuidade da instrução primária "a todos os cidadãos" e com a criação de colégios e universidades "onde serão ensinados os elementos da ciência, belas-letras e artes". No entanto, o grupo de "todos os cidadãos" não incluía a massa de trabalhadores, que em sua maioria era escrava, e certamente também não dizia respeito às pessoas com deficiências. (KASSAR, 2004, p. 21)

Dessa forma foi que a partir do século XVI, foram criadas as santas casas de misericórdias, vindo da origem portuguesa, que atendiam crianças pobres e abandonadas. Foi na cidade de São Paulo que surgiu o hospital que acolhia crianças de até sete anos de idade, entre elas as chamadas crianças especiais.

No começo do século XX, segundo Jannuzzi (2006) começaram a surgir alguns indicadores do interesse da sociedade pela educação dos deficientes, mediante os tra-

balhos científicos e técnicos publicados, primeiramente pelos médicos. Esses trabalhos tiveram início em 1900 por meio de apresentação de monografias no IV Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia.

A primeira escola para crianças especiais foi o pavilhão Bourneville em 1903 no Rio de Janeiro.Percebemos que esses pavilhões anexos aos hospitais psiquiátricos, nascidos sob a preocupação médico-pedagógica, mantém a segregação desses deficientes, continuando, pois a patentear e a institucionalizar a segregação social, mas não apenas isso.

Há a apresentação de algo esperançoso, de algo diferente, alguma tentativa de não limitar o auxílio a essas crianças apenas ao campo médico, à aplicação de fórmulas químicas ou outros tratamentos mais drásticos. Já era a percepção da importância da educação; era já o desafio trazido ao campo pedagógico, em sistematizar conhecimentos que fizessem dessas crianças participantes de alguma forma de vida do grupo social de então. (JANNUZZI, 2006, p.38)

Percebe-se por meio da afirmação da autora, que o processo de inclusão já vem se arrastando há muito tempo, e que desde 1900, já havia indícios de dar atenção às crianças com necessidades especiais no aspecto de promover a educação dentro do processo hospitalar.

Percebe-se que nos relatos da história da educação no Brasil, a educação especial desenvolveu-se de uma forma a ser comparada a um apêndice no sistema de ensino, em que foi incluído na educação especial um caráter mais assistencialista.

Nesse sentido, cabe alertar que, tanto na literatura educacional quanto em documentos técnicos, é frequente a referência a situações de atendimento a pessoas deficientes (crianças e/ou adultos) como sendo educacionais, quando uma análise mais cuidadosa revela tratar-se de situações organizadas com outros propósitos que não o educacional.(MAZZOTTA, 1996, p. 15)

Dessa forma, fica evidenciado que a educação especial foi criada num propósito de atender os indivíduos patológicos, e pode até ser encontrada por meio das políticas educacionais relatos de práticas e atitudes consideradas em algumas situações de exclusão.

ALGUNS DOCUMENTOS E ASPECTOS QUE CONTRIBUÍRAM PARA INCLUSÃO

Na primeira metade do século XX, ou seja, antes de 1950, de acordo com Mazzotta (1996) havia quarenta estabelecimentos públicos de ensino regular que ofereciam atendimento escolar especial a diferentes intelectuais. Segundo o autor, nesse período surgiram várias instituições de educação especial em diversas cidades do Brasil como: São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Belo Horizonte e Campinas.

Com o crescimento da industrialização, a partir de 1930 houve uma grande expansão das capitais, proporcionando a preocupação com a escolaridade da população e fazendo com que fosse registrado na Constituição Brasileira de 1934.

Na década de 40, surgem as primeiras associações de pais e amigos dos excepcionais- APAE, no Rio de Janeiro. Podemos apontar como fator que colaborou para a atenção dispensada à educação especial na LDB de 1961 o ingresso de parte da população economicamente menos favorecida à escolarização, decorrente ao aumento crescente de escolas públicas em relação ao número de habitantes. A partir desse momento, evidencia-se a preocupação dos poderes públicos com os "problemas de aprendizagem" e com a educação especial propriamente. (KASSAR, 2004, p. 28).

Percebe-se que por meio dessa afirmativa, que a criação da LDB foi essencial para implementação nas escolas públicas de uma modalidade de educação que passa a atender os portadores de educação especial para todos os alunos e uma preocupação dos poderes públicos em proporcionar condições de aprendizagem a todos.

Mazzotta (1996) destaca que a participação das pessoas com deficiência no planejamento e execução de serviços destinados a elas é um desafio que se coloca para uma sociedade que objetiva ser democrática.

Pode ser constatado por meio dessa afirmativa que as conquistas são grandes quando envolve a participação das pessoas com deficiências na execução de atividades, isso teve um grande avanço por meio, de leis como o estatuto da criança e do adolescente – ECA a constituição de 1988 e a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB Lei nº 9.394/96.

Isso mostra que em termos de aparato as leis existem, mas há uma divergência enquanto de quem é a responsabilidade na hora de educar: Estado ou família? Como podemos observar na citação a seguir há uma divergência em torno de quem responsabilizar.

Podemos dizer que há, nesse momento, uma inversão dos papéis do Estado e da família diante da responsabilidade do oferecimento da educação. Em outras palavras, parece haver no texto da legislação educacional um certo "distanciamento" do Estado em relação a esse "dever". (KASSAR, 2004, p.34)

A UNESCO solicitou em 1968, que um grupo de especialistas fizesse uma pesquisa em quatro países considerados avançados no aspecto de educação especial naquela época e apresentasse um relatório sobre o assunto. Esses países foram: Suécia, Rússia, Estados Unidos e Uruguai.

Segundo a UNESCO (1968) a opinião do grupo é que as políticas nacionais adotadas em matéria de educação especial devem orientar-se a assegurar a igualdade de acesso à educação e a integrar a todos os cidadãos na vida econômica e social da comunidade. Os objetivos da educação especial destinados às crianças com deficiências mentais, sensoriais, motoras ou afetivas são muito similares aos da educação geral, quer dizer: possibilitar ao máximo o desenvolvimento individual das aptidões intelectuais, escolares e sociais. Os membros do grupo apontaram que o ideal seria poder estabelecer um plano de educação para cada criança desde a mais tenra idade, dotando aos programas da flexibilidade conveniente para cada caso.

De acordo com os resultados obtidos pelo grupo dos especialistas que fizeram a pesquisa, a política da educação deve ser pautada no aspecto pedagógico buscando contrapor essa característica clínica criada no Brasil para educação especial.

Outro órgão que muito contribui para a inclusão é a Organização das Nações Unidas (1993), pois o documento "Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência" aponta no parágrafo 24:

"O processo mediante o qual o meio físico e os diversos sistemas existentes no seio da sociedade, tais como serviços, atividades, informação e documentação, são postos à disposição de todos, sobretudo das pessoas comdeficiências". (ONU,1993, p. 4)

A sociedade é obrigada a se adaptar com o processo da inclusão, em que é promovido e garantido a autonomia, a independência e o empowerment, e dessa forma garantindo a equiparação de oportunidades a todos os alunos especiais. Diante disso, é necessário entender o conceito dessas palavras.

Autonomia de acordo com Sassaki (1997) "é a condição de domínio no ambiente físico e social, preservando ao máximo a privacidade e a dignidade da pessoa que a exerce". Ou seja, segundo o autor as pessoas se confundem com os termos de autonomia e independência, pois são considerados por muitos como sinônimo.

Segundo Sassaki (1997) "independência é a capacidade de decidir sem depender de outras pessoas, como por exemplo, família e/ou profissionais especializados". Dessa forma, é evidente que o ideal é que se crie na inclusão condições para que haja autonomia e independência a todos os inclusos.

Para Sassaki (1997) Empowerment "é o processo pelo qual uma pessoa, ou um grupo de pessoas, usa seu poder pessoal inerente a sua condição – por exemplo, deficiência, gênero, idade, cor – para fazer escolhas e tomar decisões, assumindo assim o controle de sua vida". De acordo com o autor, a palavra "empowerment" pode ter como sinônimo "empoderamento".

O documento da ONU nos parágrafos 25,26, e 27 preveem o princípio de igualdade de direitos de todos os indivíduos e o dever da sociedade em dar oportunidade para que possa vir a garantir esses direitos.

Do princípio da igualdade de direitos decorre que as necessidades de toda e qualquer pessoa têm igual importância, que essas necessidades devem constituir a base do planejamento das sociedades e que todos os recursos devem ser entregues por forma a garantir que a todos sejam concedidas as mesmas oportunidades de participação.

As pessoas com deficiências são membros da sociedade e têm direito a permanecer nas suas comunidades locais. Devem receber o apoio de que necessitam no âmbito das estruturas regulares de educação, saúde, emprego e serviços sociais.

À medida que as pessoas com deficiência alcançam a igualdade de direitos, devem também ficar sujeitas às mesmas obrigações. À medida que as pessoas com deficiência vão alcançando o gozo desses direitos, as sociedades devem esperar cada vez mais delas. Como parte de processo de realização da igualdade de oportunidades, deve providenciar-se no sentido de ajudar as pessoas com deficiências a assumir a sua plena responsabilidade como membros da sociedade.(ONU, 1993, p. 5).

De acordo com a afirmativa desse documento da ONU, fica evidente que a sociedade tem um papel fundamental para o sucesso na inclusão das pessoas com deficiência ou necessidades especiais. É necessário dar a oportunidade deles de caminhar sozinho, tendo o apoio de outras pessoas, mas sem impedir que eles se sintam valorizados e responsáveis pelo seu trabalho e pelos seus atos no cotidiano.

CONCEITOS SOBRE AS VÁRIAS ÁREAS DE INCLUSÃO

A inclusão era tida como algo impossível na era antiga, principalmente pelos gregos, por isso, dará algumas definições de inclusão.

Começamos com a definição de algumas palavras como: Norma e Anomalia,como se define o autor Mir (2004) "Norma" de

origem etimológica latina que quer dizer “Esquadro”, ou seja, a normalidade seria um estado comum e habitual e qualquer situação que torne uma ameaça para o estado pode ser considerado uma anomalia.

Anomalia advém da palavra grega Ómolos que significa desigual, escabroso. O Ómolos é o irregular, o rugoso, o sem lei, o sem valor para manter a ordem no cosmos é necessário excluir todos os Ómolos.

Compreende-se assim, a razão pela qual, na antiguidade, a matança de crianças deficientes era encarada como um procedimento natural. Elas não tinham lugar na ordem social estabelecida. (MIR, 2004, p. 195).

Atualmente essa situação é muito diferente, pois as leis atuais buscam uma interação dos deficientes nas escolas públicas com o intuito de promover a igualdade a todos de forma inclusiva e satisfatória.

A inclusão refere-se ao incluir alunos com uma quantidade de necessidades especiais, pois a deficiência pode ser permanente ou uma incapacidade.

II- deficiência permanente – aquela que ocorre ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III- incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida. (Brasil. Decreto nº 3.298, 1999, p.1).

Depois em 2004 houve nova redação neste decreto, em que passou a ser rígido pelo decreto nº 5.296, que define a deficiência como uma divisão de perdas física, auditiva, visual e mental, fazendo assim compreender as Necessidades Educacionais Especiais.

CONCEITO DE ESCOLAS ESPECIAIS

Vamos dar uma definição sobre o que é uma Escola Especial, e qual a sua função perante a sociedade.

Escola especial ou escolas de educação especial, até mesmo instituição de ensino especializado é aquela organizada para atender exclusivamente alunos classificados como “excepcionais”, portanto, como vimos anteriormente, aqueles que “desviam da média usual”.Não atende, portanto, os alunos considerados “normais” (MAZZOTTA,1996, p. 52).

Mas as escolas ou instituições de educação especial, ou escolas especiais, como são identificadas por alguns, podem ter atendimentos diferentes entre si, algumas são especialistas em síndromes, necessidades específicas, enquanto outras optam por trabalhar com todas as necessidades educacionais especiais.

As escolas devem ser preparadas para atender diversos tipos de deficiências,como destaca alguns documentos:

Declaração de Salamanca (1994) “As escolas devem buscar atender adequadamente todos os alunos que possui necessidades educacionais e especiais, destacando que tais necessidades podem ser advindas de deficiência ou dificuldades de aprendizagem”. De acordo com o documento muitas crianças obtêm dificuldades na aprendizagem e com isso, necessitam de atenção especial em alguns pontos no período de sua escolarização.

A INCLUSÃO E SEUS DESAFIOS

Trabalhar a inclusão nas escolas não é um desafio fácil, pois envolve pais, alunos, professores e a sociedade num todo. O primeiro a sentir-se desafiado é o professor que sempre se sente preocupado e com receio de receber alunos especiais, como pode-se observar na citação abaixo:

Os sentimentos dos professores de educação especial e dos professores de educação regular poderiam ser resumidos da seguinte maneira: “Estes alunos sempre foram educados juntos com outros semelhantes a eles. Tanto eles quanto seus professores trabalharam de maneiras fundamentalmente diferentes daquelas que trabalhamos e, o que é muito importante, seus professores têm afiliações diferentes, fontes de recursos diferentes e responsabilidades diferentes das nossas.

Ter esses alunos aqui conosco vai nos desviar do nosso propósito real e destruir nossa rotina. Além disso, não sabemos como ensinar tais alunos. Os dois grupos serão prejudicados; os pais desses alunos jamais irão permitir que isso aconteça, nem os pais dos nossos alunos”. (O'BRIEN e O' BRIEN, 1999, p. 48).

Como constata nessa citação os professores são os que mais resistem a trabalhar a inclusão nas escolas, ainda não pode afirmar que seja despreparo na formação ou falta de adequação e recursos das escolas, mas o que percebe-se é que as instituições de ensino tende a ter grandes desafios para que a inclusão seja trabalhada de forma satisfatória.

A promessa da inclusão total está no tipo de comunidade escolar que se pode de-

senvolver quanto alunos com deficiências importantes revelam ter consciência das dimensões da vida escolar e proporcionam oportunidades, para que todos que dela compartilham, de aprender maneiras mais gratificantes de estar juntos. Evidentemente, os alunos com deficiências importantes não são os únicos professores dessas lições à comunidade, tampouco os únicos beneficiários das escolas que estão dispostas a aprender com eles. (O'BRIEN e O' BRIEN, 1999, p. 52)

De acordo com os autores é de suma importância trabalhar a comunidade num todo, ou seja, a escola tem uma grande influência em desenvolver a cultura dentro da do bairro onde está inserida, e dessa forma desenvolver procedimentos que possam ser benéficos aos alunos inclusos.

A IMPORTÂNCIA DA EQUIPE DE APOIO

Para que as escolas consigam ter êxito é necessário trabalhar vários fatores internos e externos, a fim de evitar situações desagradáveis que possam surgir no cotidiano, pois trabalhar com a inclusão envolve um grande número de situações e pessoas, nas quais haverá diversas questões para serem resolvidas.

Os princípios da inclusão aplicam-se não somente aos alunos com deficiência ou sob risco, mas a todos os alunos. As questões desafiadoras enfrentadas pelos alunos e pelos educadores nas escolas de hoje não permitem que ninguém se isole e se concentre em uma única necessidade ou em um grupo-alvo de alunos. (SCHAFFNER E BUSWELL, 1999, p. 69).

De acordo com as autoras, a escola não pode se preocupar em trabalhar a inclusão somente com os alunos especiais, é necessário trabalhar principalmente com os outros alunos, em que o papel do professor é essencial, mas muitas vezes a escola necessita da contratação de um facilitador para ajudar os professores em determinadas situações.

O facilitador da inclusão atua, sobretudo, como um locador de recursos, pois não se pode esperar que o professor detenha todos os conhecimentos necessários para satisfazer as necessidades de todos os alunos em uma turma heterogênea.

Tal tarefa pode envolver a localização de material e de equipamento adequados, ou especialistas, consultores, professores e outro tipo de pessoal ligado à escola com especialização em uma determinada área. Por exemplo, o facilitador da inclusão pode ajudar no recrutamento e na organização dos assistentes ou dos ajudantes de turma, como os auxiliares de ensino e os voluntários. (SCHAFFNER E BUSWELL, 1999, p. 75).

Entre as principais atividades desenvolvidas pelos facilitadores estão as de ajudar os alunos inclusos aos quais chamamos de alunos especiais e também os outros alunos. Os facilitadores não devem interceder sem ser necessário, pois o facilitador é um recurso a mais dentro da sala de aula, mas quem determina e atribui todas as formas de espécies de atividades são os professores.

Segundo Schaffner e Buswell (1999) “Aqueles que têm atuado como facilitadores observam que a parte mais difícil do trabalho é saber retirar-se de uma situação quando o aluno começa a obter o sucesso”.

Os facilitadores têm que saber o momento de retirar, sem fazer com que os alunos sintam sua falta de forma notória, pois o facilitador tem como objetivo proporcionar o encorajamento nos seus alunos para que eles construam uma rede natural de amizades.

Outro fator que mais se destaca é a equipe de apoio, que envolve vários setores e profissionais de diversas áreas para atender a demanda de pessoas com necessidades especiais.

Uma equipe de apoio é um grupo de pessoas que reúne para debater, resolver problemas e trocar ideias, métodos, técnicas e atividades para ajudar os professores e/ou os alunos a conseguirem o apoio de que necessitam para serem bem-sucedidos em seus papéis. A equipe pode ser construída de duas ou mais pessoas, tais como alunos, diretores, pais, professores de classe, psicólogos, terapeutas e supervisores. As equipes de apoio podem assumir várias configurações. A equipe de encaminhamento e avaliação de educação especial é um exemplo de uma equipe de apoio do trabalho escolar. Muitas escolas têm equipes interdisciplinares de série e nível que incluem equipes de educação regular e de educação especial, que se reúnem regularmente para planejar o currículo e apoiar todos os alunos daquela série.

Às vezes, são formadas equipes para planejar o espaço físico e o apoio para um determinado aluno ou para a resolução de problemas em torno de um determinado aspecto que exija atenção. (SCHAFFNER E BUSWELL, 1999, p. 74).

Como foi citado acima se percebe que para estruturar uma equipe de apoio são necessários vários profissionais de diversas áreas, onde cada profissional desempenha cada função e juntos são essenciais para alcançar o sucesso. O gestor tem um papel importantíssimo para formar uma equipe de apoio, pois cabe a ele a busca por recursos financeiros e elaborar projetos que possam favorecer a adesão de verbas.

O diretor deve reconhecer sua res-

ponsabilidade de definir os objetivos da escola e de garantir a tomada de decisões, o enfrentamento de desafios e o apoio às interações e aos processos que se compatibilizam com a filosofia da escola. (SCHAFFNER E BUSWELL, 1999, p. 74).

Segundo afirmam os atores acima, o diretor tem como fator primordial garantir que a escola seja capaz de educar com êxito todos os alunos, também proporcionar condições para os professores possam aderir novas práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão é um dos temas mais estudados e discutidos por autores renomados, profissionais de diversas áreas dos campos pedagógicos, psiquiátricos e psicológicos, que envolve diretamente as áreas de educação e medicina. Pode-se constatar que a inclusão está a caminho de ser trabalhada de forma correta principalmente aqui nas escolas brasileiras. Dentro do tema proposto procuramos responder questões sobre como as escolas têm trabalhado a inclusão para proporcionar conhecimentos aos alunos especiais.

O que se constatou é que as escolas estão a caminho do que é necessário para produzir conhecimento aos alunos. Na teoria tudo parece fácil, mas na prática não é o que se depara no cotidiano das escolas. As escolas estão se preparando para receberem os alunos, porém, ainda faltam profissionais capacitados e estruturas adequadas para trabalhar a inclusão de forma satisfatória. Por meio dessa análise fica claro que no que realmente a pesquisa propõe que é, investigar se as escolas são capazes de proporcionar conhecimentos, é evidente que é muito difícil associar o conhecimento de forma significativa aos alunos especiais.

Pode-se perceber que para a inclusão realmente acontecer é necessário muito investimento, seja ele, equipe de apoio, equipe técnica, equipe pedagógica e equipe médica. O professor tem que ter conhecimento e tempo para planejar as aulas de forma significativa, pois para construir conhecimento junto com os alunos especiais é um desafio necessário de abraçar.

Constata-se que a inclusão é muito mais ampla e que as escolas estão a todo tempo sendo desafiadas por diversos fatores, entre eles o de produzir uma aprendizagem significativa aos alunos especiais. Também pode ser constatado que há diversas formas de aprendizagem, e que a aprendizagem comunitária é de suma importância na vida desses alunos, pois envolve o seu cotidiano em partes importantes de como passar numa faixa pedestre, pegar um ônibus, observar e aguardar o sinal de um farol, até mesmo a envolver num projeto dentro de uma empresa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB n.º 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

_____. Decreto nº 3.928, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853,de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado,1988.

Declaração de Salamanca e Linha De Ação Sobre Necessidades Educacionais Especiais. Brasília: CORDE, 1994

JANNUZZI, G. S. M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XX. – 2. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006. – (Coleção educação contemporânea).

KASSAR, M. C. M. Uma leitura de educação especial no Brasil. Caminhos pedagógicos da educação especial. Gaio, R.Meneghetti, R. G. K. (orgs). – Petrópolis,RJ: Vozes, 2004.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas. –São Paulo: Cortez, 1996.

MIR, L. Guerra civil: estado e trauma. São Paulo: Editora geração, 2004.

Organização das Nações Unidas (ONU). Resolução n.º 48/96 – 20 de Dezembro de 1993. Define as normas para Equiparação de Oportunidades para pessoas com deficiência, 1993.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro:W-VA, 1997.

STAINBACK, S et al. Inclusão. Um guia para educadores / Susan Stainback e William Stainback; tradução Magda França. Lopes – Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

RESUMO

Este artigo visa extrair da obra de Paulo Freire, o sentido da autonomia discente e docente, que é reconhecida mundialmente não apenas como uma resposta a problemas brasileiros do passado ou do presente, mas como uma contribuição original e destacada da América Latina ao pensamento pedagógico universal. Não se pode dizer que seu pensamento responda apenas à questão da educação de adultos ou à problemática do chamado "Terceiro Mundo".

Nesse contexto, a pergunta de partida deste trabalho se dá a luz das contribuições de "Paulo Freire nas perspectivas atuais da educação", ou seja, Quais são as contribuições de Paulo Freire que lhe ampliaram sua visibilidade?

Suas obras buscam refletir sobre a prática educativa e os processos de ensino aprendizagem, destacando a importância da autonomia discente e docente. Freire argumenta que autonomia não significa individualismo ou isolamento, mas sim capacidade de agir de forma consciente, responsável e reflexiva destacada pelo diálogo na construção de conhecimento. Freire defende uma abordagem dialógica na educação, na qual educadores e estudantes participantes ativo, dinâmico e interativo, centrado na construção de conhecimento.

Palavras chave: Pedagogia, Autonomia, Estudantes.

INTRODUÇÃO

Tornar o estudante autônomo de seu processo de aprendizagem, não é uma tarefa fácil. Exige muito esforço, paciência e presença educativa. Exige ter escuta ativa, mas também saber calar durante o processo de ensino e aprendizagem. O medo de magoar ou decepcionar deve ser substituído pela certeza de que o amor também se demonstra sendo firme no estabelecimento de limites e responsabilidades. Muitos autores discutem aspectos a serem adotados dentro do contexto educacional e Paulo Freire acaba sendo um dos que tem imensa contribuição para a melhoria da qualidade do ensino, da aprendizagem, das relações interpessoais no ambiente escolar, entre outras aplicações. Por essa razão, este artigo busca destacar a importância e a relação do livro "Pedagogia da Autonomia", de Paulo Freire, com as práticas educacionais na escola regular diante da vivência e da experiência docente dos autores do trabalho em questão.

O CONTEXTO EDUCACIONAL, FRENTE A OBRA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA DE PAULO FREIRE.

A formação continuada de professores deve sempre estar atrelada ao desenvolvimento da prática educacional, na perspectiva de passar por constante reflexão para que possa ampliar a aproximação entre teoria e prática, o conhecimento e a realidade. Segundo, Freire (2010) nos traz fortemente a relação entre teoria e prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria sozinha, não dá uma visão significativa e a prática, "verdade absoluta", ou seja, ambas precisam caminhar juntas desde a formação docente e perdurar por toda sua vida profissional dentro da educação. Ao ingressar na vida escolar, o professor passa a perceber como essa relação era evidente e faz frente às proposições de Freire em muitas de suas obras, algumas delas propostas pela própria escola para aprimoramento do trabalho docente dos seus professores.

A educação no ambiente escolar deve levar ao desenvolvimento integral e prazeroso à luz dos valores sociais, despertando e estimulando o educando para a verdade, a justiça, o respeito e a solidariedade. Esse ideal da instituição vai ao encontro da formação e das concepções educacionais de Paulo Freire, que crê na educação autêntica como o caminho necessário para a justiça e a paz. Assim, Freire descreve que a escola deve estar pautada em um modelo de "pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade, à própria autonomia do educando" (FREIRE, 2010, p. 16). Para Freire, o professor deve exercer a prática docente para que os alunos tenham autonomia para aprender sem pressões. Nas diferentes realidades educacionais, a prática docente deve procurar aguçar a curiosidade dos alunos principalmente por meio de pesquisas na troca de saberes. No ensino/aprendizagem por meio das atividades lúdicas, o conteúdo interage com os objetivos a serem trabalhados no momento oportuno. Na troca de saberes entre o professor e os educandos, estes constroem e reconstroem seus saberes desenvolvendo sua autonomia. Assim,

"[...] nas condições de verdadeira aprendizagem", Freire (2010) afirma que "os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo (FREIRE, 2010, p. 26)".

O compartilhamento de saberes entre os estudantes, possibilitam ampliação de repertório e construção de novos saberes,

porém, em outra perspectiva, não menos relevante, é necessário que haja interação entre professor e aluno não apenas eventualmente, e, sim, constantemente. Para isso ocorrer mais facilmente, é importante que o professor estimule seus alunos para aula, iniciando-as, por exemplo, com uma conversa informal, o que leva os estudantes a perceberem que algo novo irá acontecer. Com essa postura, os estudantes passam a escutar mais a fala do professor e, assim, permitir uma aproximação de diálogo entre professor e alunos para conhecê-los melhor, inclusive alguns casos familiares ou problemas da própria escola. Dessa forma, o aluno sente-se acolhido nas suas vivências ou experiências e a escuta sempre aproxima, de maneira que quando ele ensina ao mesmo tempo em que aprende, se apropria do conhecimento e dos aspectos culturais gerais. Assim, "ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural" (FREIRE, 2010, p. 41).

Para o autor Paulo Freire, ensinar exige uma rigorosidade metódica. O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente reforçar a capacidade de crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.

Jacob, François. Nous Sommes Programmés, mais pour apprendre. Le Courrier, UNESCO, fevereiro, 1991.

* FREIRE, Paulo. À sombra desta mangueira. São Paulo, Olho d'água, 1995.

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

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador. O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória – não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão, mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética mas pensa mecanicistamente. Pensa errado. É como se os livros todos a cuja leitura dedica tempo farto nada devessem ter com a realidade de seu mundo. A realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um dado aí, desconectado do concreto. Não se lê criticamente como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado. Ler vinte livros, trinta livros. A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas. Por isso é que o pensar certo, ao lado sempre da pureza e necessariamente distante do puritanismo, rigorosamente ético e gerador de boniteza, me parece inconciliável com a desvergonha da arrogância de quem se acha cheia ou cheio de si mesmo. O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se "dispõe" a ser ultrapassado por outro amanhã*. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. À "do-discência" – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico.

Ensinar exige pesquisa. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino**. Esses que-fazeres 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. Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornan-

do-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando "curiosidade epistemológica". A curiosidade ingênua, do que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja "promoção" da ingenuidade não se faz automaticamente.

* A esse propósito, Ver Vieira Pinto Álvaro, Ciência e Existência. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. 1.4 – Ensinar exige criticidade Não há para mim, na diferença e na "distância" entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se criticiza. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente "rigorizando-se" na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. Na verdade, a curiosidade ingênua que, "desarmada", está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade, mas não de essência. A curiosidade de camponeses com quem tenho dialogado ao longo de minha experiência político-pedagógica, fatalistas ou já rebeldes diante da violência das injustiças, é a mesma curiosidade, enquanto abertura mais ou menos espancada diante de "nãoeus", com que cientistas ou filósofos acadêmicos "admiram" o mundo. Os cientistas e os filósofos superam, porém, a ingenuidade da curiosidade do camponês e se tornam epistemologicamente curiosos.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de "irracionalismos" decorrentes ou produzidos por certo excesso de "racionalidade" de nosso tempo altamente tecnologizado. E não vai nesta consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas de outro a diaboliza. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa.

Ensinar exige estética e ética A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar.

Muheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nós fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia* ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado. De testemunhar aos alunos, às vezes com ares de quem possui a verdade, rotundo desacerto. Pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-la. Mas como não há pensar certo à margem de princípios éticos, se mudar é uma possibilidade e um direito, cabe a quem muda – exige o pensar certo – que assuma a mudança operada. Do ponto de vista do pensar certo não é possível mudar e fazer de conta que não mudou. É que todo pensar certo é radicalmente coerente.

Para explicar melhor esses fatos observados em meu cotidiano escolar, Freire (2010) destaca que é preciso "estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos" (FREIRE, 2010, p. 30).

Na educação, é fundamental a postura ética dos seus atores. Na prática educacional, torna-se evidente a importância do professor planejar criteriosamente cada aula, visando atingir não apenas conhecimento, mas também valores sem os quais não seria possível atingir os objetivos almejados. Nesse sentido, Freire afirma que os seres humanos são:

"capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fazem seres éticos"

(FREIRE, 2010, p.33). A postura do educador

"progressista" deve ser o exemplo para os alunos. Nesse aspecto, os docentes devem prezar por manter atitudes coerentes com as suas falas.

O aluno vai gostar de ler e escrever se eu, professora, também mostrar interesse pela leitura e escrita. Quando os atos dos professores não correspondem à próprias falas, fica mais difícil interagir com a criança numa postura honesta e coerente. Desse modo, Freire (2010) relata que na prática educacional, "pensar certo é fazer certo" (FREIRE, 2010, p.34), ou seja, o professor não pode querer algo do aluno que ele esteja distante, disso, pois o aluno também irá se distanciar. Quando as crianças encontram dificuldade para aprender e necessitam de apoio ou mesmo da famosa "recuperação", os docentes, dentro de suas próprias vivências dentro da educação, mostram que tudo é possível, que é necessário seguir em frente, mas com esforço e determinação, buscando levantar a autoestima desses alunos e, assim, prosseguir com o conteúdo que ficou para trás por diferentes motivos e em diferentes contextos. O professor não pode discriminar o aluno que não aprendeu ou não consegue aprender. Sob essa ótica, Freire (2003) deixa claro que a educação nunca pode ser discriminatória em nenhum aspecto, devendo o professor se arriscar, inovar, para oferecer o melhor para seus alunos, onde "o papel do professor e da professora é ajudar o aluno e a aluna a descobrirem que dentro das dificuldades há um momento de prazer, de alegria" (FREIRE, 2003, p. 52). Cada situação exige uma reflexão crítica de como lidar com ela e, desse modo, Freire elucida que "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (FREIRE, 2010, p.39). Isso fica evidente quando uso minha experiência anterior para lidar com as diversidades. Antes de tudo, é preciso diagnosticar as necessidades dos alunos, respeitando o contexto cultural, social, afetivo com relação ao nível de desenvolvimento que apresenta seus conhecimentos em leitura e escrita. Nessa análise inicial, é possível planejar as aulas para que elas não se detenham apenas à transmissão de conhecimentos, mas que sejam transformadoras da realidade. De acordo com Freire (2010), o ensino dos conteúdos não pode se deter apenas à transmissão do saber, sendo ela importante para formação de cada indivíduo que perceberá que a aprendizagem é um elemento indissociável do ambiente escolar, da mesma forma que o conhecimento não deve ser trabalhado como algo finalizado e, sim, que pode ser revisto, recriado, repensado. Isso deve respeitar a natureza da aprendizagem de cada aluno para que adquira autonomia para ter um aprendizado significativo diante de suas necessidades e limitações. Freire (2010) descreve a necessidade de o professor ter bom senso ao desenvolver suas práticas pedagógicas para atingir mais facilmente a autonomia dos alunos. Levando isso para a minha realidade como educadora, sempre que percebo que alunos estão com dificuldades ou que a minha metodologia não está acessível, tento fazer algo diferente, pois a utilização de atividades lúdicas sempre é interessantes aos educandos. O professor precisa sa-

ber ouvir, sentir, olhar o que cada educando apresenta para poder articular os saberes necessários ao processo de ensino aprendizagem. Nesse aspecto, Freire (2010, p. 69) cita que "aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito" e "a curiosidade como desafio para provocar algum conhecimento provisório de algo" (FREIRE, 2010, p. 87). Por isso é tão importante o professor saber usar as metodologias e recursos para que os alunos aprendam cada vez mais e tenham autonomia necessária para isso, além de utilizá-las com alegria, entusiasmo e a esperança de fazer a diferença em suas vidas, visto que Freire (2010) descreve que nenhum educador deve cruzar os braços diante das fatalidades, mesmo diante da impossibilidade de mudar a sua realidade. Em muitos momentos durante a prática educacional, a mudança é necessária, principalmente na educação pública, visto as diferentes realidades educacionais que sofrem influência direta das desigualdades sociais locais e que podem até acarretar problemas de alfabetização. Daí vem à mente: como os professores permitiram que isso acontecesse já que eles têm a autonomia dentro de sala de aula e dos processos educativos? Tanto eu quanto eles encaramos uma realidade educacional de cotas em que o que vale é o número de aprovados e não a qualidade da aprendizagem. O desafio de todo educador é tentar mudar essa realidade e deixar claro, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, que os alunos devem ter autonomia para desenvolver suas habilidades leitoras e escritoras e isso servir de pilar para os demais anos de escolaridade à frente. Pensando no bemestar dos alunos, o poder público deveria ter mais cuidado no trato com os professores, visto que eles encaram muitas diversidades dentro da escola. Hoje na minha prática dentro da educação básica da rede pública, percebo claramente o desânimo dos professores com as condições de trabalho e com sua remuneração; alguns deles, porém conseguem superar esses impasses pelo fato de gostarem do que fazem e de terem consciência da importância da educação como forma de libertar os indivíduos das sombras da ignorância. Por essa razão, Freire (2010) afirma que as autoridades da educação devem lutar em defesa de seus professores para que estes lutem em defesa de seus alunos. O professor enfrenta as dificuldades em benefício de seus educandos quando domínio do conhecimento, confiança, empatia, habilidade e competência no seu fazer pedagógico em sala de aula. No contexto escolar, o professor deve sempre estar em desenvolvimento buscando se atualizar, pesquisar, refletir sobre as suas práticas para que tudo que fizer tenha algum sentido e contribua para a melhoria das suas aulas e da aprendizagem dos seus alunos. A generosidade é uma virtude que devemos aprender e exercitar. Aprendi a observar minhas posturas docentes e pude identificar a presença dessa virtude. Quanto à generosidade, vejo isso em minha relação com os alunos, quando respeito os seus saberes e suas dificuldades e ofereço-lhes os meios para que possam superá-las. Nessa vertente, o professor deve sempre buscar melhorar sua prática e formação, visto que "o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe" (FREIRE, 2010. p.92).

Atuando nesses últimos seis anos em escola pública, que dispõe de uma realidade mais desafiadora e cheia de percalços, sempre me faço valer de que a educação é uma forma de intervenção no mundo e na realidade em que a escola se insere. Assim, "não posso ser professor sem me por diante dos meus alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente" (FREIRE, 2010, p. 96). Não posso escapar à apreciação dos alunos e a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Assim, me vejo como "professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo" (FREIRE, 2010, p. 102).

Respeitar o direito do outro em sala de aula se faz presente em todas as atividades.

Iniciar uma aula e elucidar sempre que necessário, com uso da "autoridade" do professor, uma postura ética entre os educandos é de real importância para o bom desempenho de qualquer atividade proposta. Exemplificando isso, com ações de minha prática, quando desenvolvo uma atividade de leitura ou escrita e coloco que o silêncio se faz necessário, os alunos devem respeitar o que foi proposto. Essa postura se diferencia de "autoritarismo". Para Freire (2010, p. 105), "o grande problema que se coloca ao educador ou à educação de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade". Enfatizando novamente o diálogo, lembro, em uma de minhas aulas, que uma aluna começou a contar espontaneamente suas aflições no cotidiano familiar e as crianças fizeram um "silêncio imediato", necessário à fala do colega. Partindo desse ponto, Freire (2010, p. 113) descreve que:

"[...] o educador que escuta, aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele". Freire (2014, p. 9).

descreve que "o verdadeiro compromisso é a solidariedade" e ouvir o aluno no ambiente escolar se torna muito importante, visto que o diálogo fora da escola muitas vezes é pouco evidenciado.

Nesse aspecto, a educação precisa ter a qualidade satisfatória e zelar pela reflexão e ação do educador para a formação de seus alunos. Isso se destaca nas palavras de Freire (2014, p. 8) quando ele fala que "[...] não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem – realidade". Buscar junto aos alunos dias melhores dentro da realidade e fazer com que eles acreditem que isso é possível deve ser um exercício frequente em sala de aula, de modo que Freire (2010) relata que "o poder da ideologia me faz pensar nessas manhãs orvalhadas de nevoeiro em que mal vemos o perfil dos ciprestes como sombras que parecem muito mais manchas das sombras mesmas.

Sabemos que há algo metido na penumbra, mas não divisamos bem" (FREIRE, 2010, p. 126). Nesse sentido, é importante que o docente sinta o ambiente e os seus alunos, e em seguida deixe as coisas do jeito que o permita se sentir a vontade com sua turma e ao mesmo tempo mostre a necessidade da mudança, desde a arrumação do espaço físico, materiais, e principalmente, procurando saber os hábitos do outro professor, como são os horários, observando os cadernos entre outras coisas que me abrem espaço para atuar com mais segurança. Finalmente, o conteúdo apresentado muitas vezes, precisa ser adaptado ou transformado diante do que foi observado.

"[...] Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionalista" (FREIRE, 2010. p. 145).

Hoje em dia há a necessidade de a escola saber dialogar com seus alunos para dar sentido ao ensino e, ao mesmo tempo, auxiliar na elaboração do currículo programático da escola. Quanto a isso, Freire (2011, p. 47) ressalta que "o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição, mas revolução organizada [...], sistematizada [...] daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada", na tentativa de alcançar o maior objetivo, qual seja, o melhor futuro para o educando e, automaticamente, para toda a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

[...] a prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar, se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes (FREIRE, 2010, p. 22).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões discutidas ao longo do trabalho sempre tiveram em pauta evidenciar a importância da comparação entre a prática docente na atualidade com as ideias da obra de Freire, foi possível contemplar que, no processo educacional e de ensino, os professores mais comprometidos com a aprendizagem dos alunos acabam seguindo seus passos e pensamentos para ajudar a enfrentar todas as adversidades que forem sendo encontradas. Ao ter contato com as ideias e pensamentos de Freire, os professores passam a refletir mais sobre sua prática docente e pedagógica, como também potencializar a escuta ativa para com seus alunos, interagindo com eles para que possam estreitar seus laços no intuito de favorecer grandemente a aprendizagem com o máximo de autonomia e esperança. "Ninguém começa a ser professor de um dia para o outro... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. Os profissionais da educação se formam como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática" (FREIRE, 2010, p. 58).

Procurou-se abordar as definições e características das obras de Paulo Freire e suas contribuições para o ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. Sobre educação: (diálogos): volume 1. Rio de Janeiro:

Paz e Terra, 1982.

RESUMO

O ser humano nasce e cresce com a necessidade de brincar, pois o brincar é uma das atividades mais importantes na vida dos indivíduos. Pelo jogo a criança tenta compreender o mundo adulto que a cerca, desenvolvendo funções psíquicas superiores constitutivas da consciência humana, tais como a abstração, a memória, a generalização, a percepção, a atenção e outras atividades criadoras. O jogo foi tomado como uma produção histórica e, portanto, cultural subordinada ao significado que imprime especialmente no momento que lhe atribuem valores educativos para justificá-lo no currículo escolar. A análise sobre o papel e importância dos jogos e brincadeira nos faz repensar uma proposta que priorize esse subsídio metodológico para o Ensino Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Jogos e Brincadeiras; Desenvolvimento.

ABSTRACT

The human being is born and grows with the need to play, because play is one of the most important activities in the lives of individuals. In the game the child attempts to understand the adult world that surrounds it, developing superior constitutive psychological functions of human consciousness, such as abstraction, generalization, memory, perception, attention, and other creative activities. The game was taken as a historical production and therefore the cultural meaning that prints especially in the moment that you assign values to justify it in the educational curriculum. The analysis on the role and importance of the games and joke makes us rethink a proposal to prioritize this methodological Child education allowance.

KEYWORDS: early childhood education, fun and games, development.

INTRODUÇÃO

A criança não é, e não pode ser vista um adulto em miniatura, ela ainda precisa passar por diversas fases de sua vida, o desenvolvimento motor, físico, cognitivo e social para chegar a fase adulta e o brincar é um dos elementos necessários ao seu desenvolvimento. O ato de brincar, como já foi visto, é algo intrínseco ao ser humano e que está presente em sua vida, sobretudo, durante a infância. Qualquer ação pode ser considerada brincadeira, não há nenhum traço específico para determinar quais formas de agir podem ser consideradas e interpretadas como tal.

Para que se identifique e se ação realizada é uma brincadeira, basta que os sujeitos envolvidos nela a determinem dessa forma São muitos os jogos existentes nas diferentes regiões do Brasil que podem ser utilizados para esse fim; cabe ao professor levantar junto a crianças, familiares e comunidade aqueles mais significativos. As brincadeiras e jogos envolvem a descoberta e a exploração de capacidades físicas e a expressão de emoções, afetos e sentimentos. Além de alegria e prazer, algumas vezes a exposição de seu corpo e de seus movimentos podem gerar vergonha, medo ou raiva. Isso também precisa ser considerado pelo professor para que ele possa ajudar as crianças a lidar de forma positiva com limites e possibilidades do próprio corpo.

O ensino poderá tornar-se mais valoroso significativo para a criança, quando os profissionais que lidam com ela entenderem o quanto se envolvem com essas atividades e, como elas ampliam suas vivências sociais e psíquicas. Por isso é fundamental que as brincadeiras sejam entendidas como parte essencial do desenvolvimento da criança. Por exemplo, como cita Macedo em “Os jogos e sua importância para a criança” (1995), quando as crianças jogam, elas conectam-se profundamente naquilo que estão fazendo, ficam sérias, atentas, se entregam de corpo e mente ao momento.

Delimitações do Problema: Como o brincar vem sendo tratado no interior das escolas de educação infantil, o incentivo, os espaços e as mediações que têm acontecido nessas instituições e a importância disso tudo para a aprendizagem e desenvolvimento da criança são os focos de discussão do presente trabalho. No mundo atual, o crescimento acelerado e desordenado das cidades, a crescente participação da mulher no mercado de trabalho com consequentes modificações na organização familiar. – Somada à desqualificação do lúdico, do tempo livre e de lazer pela sociedade capitalista, vem retirando das crianças os espaços e os tempos que eram de brincar.

Justificativas: o brincar, no contexto educacional, proporciona não somente um meio real de aprendizagem, como também permite que os educadores possam aprender sobre as crianças e suas necessidades. Criar condições para a brincadeira é uma ação que está cada vez mais presente no núcleo escolar e não somente em espaços restritos fora da escola

Objetivo Geral: discutir sobre a impor-

tância do brincar no processo de desenvolvimento da criança, sobretudo na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, visando à ludicidade como caminho para a aprendizagem e a construção do conhecimento através de brincadeiras, jogos e brinquedos. Mais presente no núcleo escolar e não somente em espaços restritos fora da escola. Toda criança aprende a brincar desde os primeiros anos de vida, precisando de alguém disponível para brincar em conjunto, além de ensiná-la a brincar. Criar condições para a brincadeira é uma ação que está cada vez

Objetivos Específicos: a importância pedagógica do jogo na aprendizagem dos esportes, a metodologia face ao propósito do referido estudo destacando-se os caminhos trilhados o jogo/brincadeira e o lúdico no meio educacional através dos itens: o jogo como recurso pedagógico, o jogo com seus diferentes enfoques e classificação.

Metodologia: O estudo foi construído a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre a área das brincadeiras e jogos da aprendizagem e do desenvolvimento na educação infantil e o direito da criança do brincar.

DESENVOLVIMENTO

A educação infantil no Brasil percorreu um longo caminho, onde, em certos momentos, vinculou se a saúde em seus pressupostos higienistas; em outros, a caridade e ao amparo a pobreza e, em outros ainda a educação. Na verdade, os próprios órgãos públicos, que tem uma tradição em lidar diretamente com grupos organizados da população, reforçavam a orientação de guardar as crianças principalmente em relação à higiene e a alimentação. (Horn, 2004).

Sendo um fenômeno tão natural, chama a nossa atenção o motivo pelo qual a escola, principalmente aquelas destinadas ao atendimento da infância, desconsideram o potencial presente nas brincadeiras infantis, subvalorizando essas atividades enquanto elemento do currículo escolar. Para ganhar ela precisa mais do que interagir ou reconhecer as habilidades do outro, mas, observar seu desenvolvimento, agir mais rápido, desenvolver raciocínio ágil e, se doar, de forma que aquela jogada seja a única, pois o objetivo imediato é ganhar, a próxima partida fica para depois que essa terminar, no sentido literal da frase.

O jogo se destaca como estratégia utilizada pelas crianças, pois é no ato de jogar brincar que ocorrem importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança. O jogo configura um caminho de transição para um novo e mais elaborado nível de desenvolvimento, uma vez que o seu conteúdo é retirado da realidade social. No jogo, a criança se sujeita as regras de uma dada situação ou fenômeno e se preocupa extremamente com a veracidade da ação feita. É por meio dos jogos que ela poderá pela representação superar seus limites. A concepção de infância modificou-se ao longo do tempo bem como o cuidado oferecido à criança. O brincar

Tais modificações levaram muitos estudiosos a olhar para o brincar como parte fundamental do desenvolvimento integral da criança e contribuíram, no decorrer da história, para a elaboração de políticas públicas para a Educação Infantil. Porém, na atualidade, o repertório de brincadeiras vem sofrendo influências das novas tecnologias, o que permite compreender, em parte, o abandono/esquecimento das brincadeiras tradicionais num momento em que o tempo para ser criança é cada vez mais reduzido e a criança passou a ser um "foco" de consumo. Piaget (1976), por exemplo, em seus estudos sobre o pensamento da criança mostra a importância do brincar em vários períodos do desenvolvimento infantil.

Segundo ele, a criança inicia a brincadeira por meio do próprio corpo, já que no primeiro ano de vida não consegue representar os objetos externos. Mais tarde, com o aparecimento das imagens mentais, da função simbólica e da linguagem, a conduta da criança modifica-se; surge o pensamento propriamente dito e o início da compreensão dos signos, possibilitando à criança o jogo simbólico, a imaginação e a imitação, nos quais ela revive prazeres e/ou conflitos elaborando-os, compensando-os e completando a realidade por meio da ficção. Subsequente ao domínio da linguagem a criança apresenta um duplo progresso: pode pensar antes de agir e conhecer as regras que organiza uma situação. O brincar nesse nível, baseado na cooperação e na compreensão das regras explícitas, possibilita à criança uma construção progressiva de sua autonomia, socialização e afetividade.

AS PRIMEIRAS LEGISLAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As primeiras legislações sobre a criança surgiram, em diversos países, nos fins do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. A "doutrina da situação irregular", predominante na época, baseava-se no controle social dos menores invasores, bem como daqueles reconhecidos como abandonados moralmente ou materialmente por seus familiares. Os juízes adquiriram o poder de decidir sobre o destino dessas crianças e jovens, intervindo na vida dessas famílias em nome da proteção, conforme o conteúdo dessas primeiras legislações.

No Brasil estão garantidos em vários documentos legais como a Carta Magna Brasileira (BRASIL Constituição, 1988), O Esta-

tuto da Criança e da Adolescência (BRASIL, Lei 8.069/90) e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL. Lei 9.394/96). "(Esses documentos representam avanços em relação à educação infantil nos últimos anos quando a criança passou a ser considerado "sujeito do direito" e" pessoa em situação peculiar de desenvolvimento). As políticas públicas devem considerar as precárias condições sociais e econômicas das famílias como fatores que marcam a desigualdade na democratização do acesso da infância à educação e ao direito de brincar.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada em 1959 (Declaração... 1959) pela Assembleia Geral das Nações Unidas, o primeiro documento legal de âmbito internacional, mudou esse panorama, concebendo a criança a qualidade de "sujeito de direito". Vários direitos foram concebidos nesse documento, dentre os quais se destacam: alimentação, moradia, assistência médica adequada para a criança e a mãe, educação gratuita, lazer, proteção contra o abandono e exploração no trabalho (Declaração... 1959). A todas as crianças preveem-se equidade no seu atendimento como garantia aos direitos assinalados, sem qualquer exceção ou distinção por motivo de raça, cor, sexo, idioma, religião, implicações políticas ou de outra natureza, condição social, situação econômica, entre outras variáveis inerentes à própria criança ou à sua família. Quanto ao lazer infantil, o Princípio VIII da Declaração da Declaração Universal dos Direitos da Criança, (Declaração... 1959) prevê que:

"a criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para a educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício desse direito". Assinala-se que tal direito da criança da criança em desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras de cunho educativo já era reconhecido desde 1959 na Declaração da Declaração Universal dos Direitos da Criança, cabendo à sociedade e autoridades a responsabilidade de garanti-lo.

O primeiro código brasileiro específico para crianças e adolescentes correspondeu ao Código de Menor Mello Mattos n (1927 apud FROTA, 2002), destinado aos menores de 18 anos, que se encontrava em "situação irregular", como os delinquentes e abandonados moral ou materialmente. Esse código delegava aos estados o atendimento à população carente, no período de 1930 a 1945, mediante intervenção ativa desses estados.

Hoje temos uma nova ordem legal iniciada com a Constituição de 1988 que definiu como direito das crianças. A Lei Federal nº 8069/90, mostra que toda criança tem o direito de brincar, mostra também que "Todas as crianças têm direito: à vida e à saúde, à liberdade, ao Respeito e à Dignidade, à convivência familiar e comunitária, à educação, à cultura e ao lazer, à proteção ao trabalho..." (2004).

A LDB-96 passa a ser vistas como locais legítimos de favorecimento do desenvolvimento infantil, uma vez que têm a função de educar as crianças nas suas múltiplas necessidades. A LDB-96, ao contemplar a importância do brincar nas creches e pré-escolas, deixa implícita a ideia de que deve haver espaço para o brincar e para os jogos e as brincadeiras. A fundamentação jurídica do direito de brincar não é apenas uma questão relevante apenas no âmbito acadêmico. Ela possui considerável relevância prática para sua normatização e implementação concreta no contexto escolar que tem a responsabilidade de garantir o melhor interesse da criança-cidadã. É preciso considerar que esta fundamentação pode ter por base o direito individualista da relação entre pais e filhos no ambiente doméstico, bem como uma fundamentação dentro da perspectiva do direito público.

A contraposição entre o direito público e o direito individualista, numa atitude radicalista, pode levar ao apagamento dos direitos de liberdade da criança no ambiente coletivo ou o apagamento da responsabilidade da coletividade e a desconsideração dos contextos únicos que fazem parte do momento de vida da criança. Na Declaração de Genebra (1924) não era reconhecido este direito, pois apenas elencava os direitos de proteção. A partir da DUDC (1959), o brincar é uma vertente essencial dos chamados direitos de liberdade.

O direito de brincar na Constituição de 1988 se depreende da conjugação dos direitos ao lazer, à convivência familiar e à convivência comunitária, e ao direito ao não trabalho, que é muito mais do que um "direito ao ócio". Por ser extensão do direito à infância, deve ser considerado como tutela autêntica, completa e compartilhada entre a família, a sociedade civil e o Estado, pois assim afirma a Constituição Federal de 1988:

Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, 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 colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão.

Ao estabelecer no art. 15 do ECA que as crianças são titulares de liberdade, respeito e dignidade como pessoas em processo de desenvolvimento, quis o legislador que a eles fossem garantidos direitos básicos de caráter moral como prioridade absoluta constitucional. O ECA estabelece neste

artigo os direitos de personalidade, oponíveis a todos, erga omnes. Isso significa que quem se omite em situação concreta, poderá ser responsabilizado.

O direito de brincar está estabelecido no ECA em seu Livro I da Parte Geral, sob a égide do Título II que trata dos direitos fundamentais, mais especificamente artigo 16 do Capítulo II que elencam os direitos de liberdade, ao respeito e à dignidade da criança. Artigo 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: IV – brincar, praticar esportes e divertir-se. O brincar como expressão do direito de liberdade da criança é um dos fundamentos do princípio da dignidade de sua pessoa. Os direitos da criança no tocante ao brincar, lazer, esporte, cultura, educação, entre tantos outros, têm sido enunciados desde a Declaração Universal dos Direitos da Criança aprovada em 1959 (Declaração... 1959).

A Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (BRASIL. Lei nº 9.394/96), baseada na Constituição de 1988, reconhece a importância do acesso da criança, do nascimento até os seis anos, à educação infantil em creches e pré-escolas compreendendo essa fase a primeira etapa da educação Básica, responsável pelo desenvolvimento da criança em seus aspectos físicos, psicológicos e sociais, Os locais das creches e pré-escolas são considerados ambientes específicos que, de certa forma, facilitam o brincar protegido.

Conforme a citação, o dever não cabe somente ao Estado, mas também à família e à sociedade de assegurarem direitos básicos à criança como os concernentes, à vida, à saúde, à alimentação, á educação, e, inclusive, ao lazer. Enfim, a cooperação de todos os setores da sociedade é primordial para a garantia desses direitos, pois as crianças se encontram em estágios específicos de desenvolvimento, necessitando de proteção diferenciada e de absoluta prioridade no atendimento O Art. 3º do ECA assegura que todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana devem ser gozadas pela criança e a ela devem ser asseguradas, todas as oportunidades e facilidades, por lei ou por outros meios, para promoverem os desenvolvimentos físicos, mentais, morais, espirituais e sociais, em condições de liberdade e de dignidade.

O art. 4º do ECA ressalta os deveres da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público, no sentido de que os direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à dignidade, à liberdade e à convivência familiar e comunitária sejam assegurados com absoluta prioridade. No Artigo 16 do ECA são especificados os aspectos que compreendem o direito à liberdade, dentre os quais destacam-se: I - Ir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; [...]. IV – Brincar, praticar esportes e divertir-se; V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação (BRASIL. Lei 8.069/90).

O reconhecimento do direito de brincar exposto no art.16, IV do ECA demonstra que a luta pelo reconhecimento da dignidade da infância venceu uma prova importante na aceitação dos ideais e da forma de vida infantil. O brincar consiste no direito de liberdade de ação da criança no sentido de que ela tem a possibilidade de escola e de ação de acordo com suas motivações próprias.

Quando pensamos em jogos e brincadeiras, inevitavelmente nos reportamos à infância, ou mais propriamente a criança. E difícil imaginar uma criança que não goste de brincar e ou jogar, tamanho e o prazer com o qual se entrega a suas atividades lúdicas. Aliás, e próprio de nossa humanidade esse desejo para o jogo, de modo que se enganam aqueles que acham que um dia deixamos de jogar ou brincar como fazíamos na infância. Apenas trocamos a simplicidade das brincadeiras infantis por outras mais complexas como o esporte e a dança à medida que vamos crescendo e se desenvolvendo.

FANTÁSTICA RELAÇÃO COM O MUNDO DA CULTURA

Podemos pensar então que o jogo e nosso ponto de partida: e a partir dele que iniciamos nossa fantástica relação com o mundo da Cultura. É a partir do jogo e da brincadeira que nos ampliamos nossas experiências para outras atividades como o esporte, a dança as lutas a ginastica o teatro a literatura etc. como diz Winnicott (1975) o jogo ou o brincar conduz naturalmente a experiencia cultural; na verdade, constitui seu fundamento. A experiencia cultural, portanto, surge como extensão direta da atividade lúdica das crianças, e nossa primeira forma de comunicação com o mundo que nos cerca.

Kishimoto (1998) ressalta que o jogo desempenha um papel fundamental na constituição das representações mentais infantis e como isto está vinculado ao desenvolvimento da criança, já que o brincar é um elemento essencial para o equilíbrio emocional. A psicanalista Melanie Klein (1985) também atribuiu grande importância ao brincar sendo pioneira em sua utilização como técnica psicanalítica, pois defendia que a criança expressa suas fantasias e ansiedades principalmente através do brincar. Também utilizando o brincar como técnica para a análise de crianças, Aberastury (1972) relaciona as brincadeiras com os processos de maturação e crescimento, sendo que as

brincadeiras quando "normais", podem estar associadas às identificações da criança e evoluir para elaborações cada vez mais saudáveis e próximas da realidade. Para Benjamin (1984):

Os brinquedos associados à industrialização e subordinados ao mercado, acabam proporcionando exclusões sociais, já que os mais cobiçados são os mais caros, fora do alcance de classes menos favorecidas. Com a tecnologia moderna, muitos aspectos importantes para o desenvolvimento global da criança vêm se perdendo. A industrialização e a urbanização promoveram uma diminuição de espaços apropriados para o brincar e vem desencadeando o esquecimento de brincadeiras tradicionais e consequentemente o desaparecimento do acervo cultural da infância. Na contemporaneidade, vários autores têm procurado dar destaque à importância das brincadeiras tradicionais.

A infância, tal como a conhecemos e a definimos, nem sempre foi concebida desta forma. De acordo com Philippe Àries (1981) a "descoberta" da infância teve início no século XIII quando as crianças passaram a ser representadas por meio da arte e expressadas não enquanto crianças, mas como "adultos em miniatura".

Durante o século XIV as pinturas acerca da infância referiam-se a temas religiosos e a maioria das crianças retratadas aparecia ilustrada como anjinhos. Por volta dos séculos XV e XVI destacava-se uma iconografia com a criança expressas em imagens de família, com outros adultos, brincando no colo de sua mãe, etc. Nessa época, ao mesmo tempo em que a criança passa a ser admirada por sua graciosidade também há uma preocupação pela sua inserção na sociedade e, em consequência, com a sua educação para a vida e para o trabalho (TOMÉ, 2005).

Conforme Rappaport (1981) foi também no século XX que surgiu uma preocupação em aprofundar os estudos acerca da criança e lhe oferecer uma educação formal de maior qualidade. No Brasil, um grande salto na doutrina voltada para a criança ocorreu com a elaboração da Constituição Federal de 1988. Em seu Capítulo III - Seção I, Artigo 208, reconhece a criança como sujeito de direitos. Determinou como dever do Estado a garantia à educação infantil em creches e pré-escolas para a criança pequena (Brasil, 1988). Em 1990 com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Educação Infantil é reafirmada como dever do Estado e como um direito da criança.

No ECA pode se constatar: Art. 54. É dever de o Estado assegurar à criança (...) IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; Em 1996 foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96), que estabeleceu pela primeira vez na história das legislações brasileiras a Educação Infantil (0 a 6 anos) como a primeira etapa da educação básica. E determinou ainda: A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Título V, Capítulo II, Seção II, Artigo 29).

Em decorrência da LDB, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (volumes 1, 2 e 3) no qual se destaca o brincar como uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança. Aponta o direito ao brincar como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil, sendo o brincar considerado como linguagem infantil que favorece a simbolização, socialização, autoestima e criatividade.

O significado atribuído ao educar é: Propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, Vol. 1, p. 23).

Para Piaget (1976) o brincar constitui-se expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que as crianças quando jogam assimilam, acomodam e podem interferir na realidade. Outro estudioso do brincar é Vygotsky, que trata de um brincar específico: o de "faz de conta". Para ele os desejos não realizáveis podem ser alcançados pelo mundo imaginário, por meio do brinquedo.

Além disso, a brincadeira tem a função de transmitir conhecimentos sobre a estrutura social e os tipos de relações valorizadas por uma cultura específica. O brinquedo cria na criança uma nova forma de desejo. Ensina-a desejar, relacionando seus desejos e um eu fictício ao seu papel no jogo e nas regras (VYGOTSKY, 1989).

Oliveira (2000) também faz menção à importância do brincar como condição necessária para o desenvolvimento saudável da criança. Expressa o modo como ela organiza sua realidade além de introduzi-la no universo sóciohistórico-cultural. Destaca que:

(...) é brincando que a criança se humaniza aprendendo a conciliar de forma efetiva a afirmação de si mesma à criação de vínculos afetivos duradouros. (...) o brincar abre caminho e embasa o processo de ensino/aprendizagem favorecendo a construção

da reflexão, da autonomia e da criatividade (p. 7/8).

Kishimoto (1998) ressalta que o jogo desempenha um papel fundamental na constituição das representações mentais infantis e como isto está vinculado ao desenvolvimento da criança, já que o brincar é um elemento essencial para o equilíbrio emocional. A psicanalista Melanie Klein (1985) também atribuiu grande importância ao brincar sendo pioneira em sua utilização como técnica psicanalítica, pois defendia que a criança expressa suas fantasias e ansiedades principalmente através do brincar. Também utilizando o brincar como técnica para a análise de crianças, Aberastury (1972) relaciona as brincadeiras com os processos de maturação e crescimento, sendo que as brincadeiras quando "normais", podem estar associadas às identificações da criança e evoluir para elaborações cada vez mais saudáveis e próximas da realidade.

O BRINCAR SE INSERE NO PROCESSO DE MUDANÇAS HISTÓRICAS

Como a infância, o brincar também se insere no processo de mudanças históricas. Nos dias atuais, a valorização das imagens veiculadas pela televisão, as novas tecnologias e os brinquedos eletrônicos têm gerado um impacto maior de estímulos impostos pela sociedade de consumo, modificando o repertório das brincadeiras infantis. Para Benjamin (1984):

Os brinquedos associados à industrialização e subordinados ao mercado, acabam proporcionando exclusões sociais, já que os mais cobiçados são os mais caros, fora do alcance de classes menos favorecidas. Com a tecnologia moderna, muitos aspectos importantes para o desenvolvimento global da criança vêm se perdendo. A industrialização e a urbanização promoveram uma diminuição de espaços apropriados para o brincar e vem desencadeando o esquecimento de brincadeiras tradicionais e consequentemente o desaparecimento do acervo cultural da infância. Na contemporaneidade, vários autores têm procurado dar destaque à importância das brincadeiras tradicionais.

Para Kishimoto (1999), por exemplo, a brincadeira tradicional infantil desenvolve modos de convívio social, permite a transmissão da cultura e garante o lado lúdico e a situação imaginária. De acordo com Fantin (2000): Resgatar a história de jogos tradicionais infantis, como a expressão da história e da cultura, pode nos mostrar estilos de vida, maneiras de pensar, sentir e falar, e, sobretudo, maneiras de brincar e interagir.

Configurando-se em presença viva de um passado no presente Friedmann (1995) assinala a relevância do resgate dos jogos tradicionais considerando que estes fazem parte de nosso patrimônio lúdico. Destaca que o jogo tradicional tem um importante papel de servir como um instrumento para o desenvolvimento das capacidades físicas, motoras, sociais, afetivas, cognitivas e linguísticas nas crianças. Segundo Carvalho, "o desenvolvimento da criança se dá principalmente através do ato de brincar, onde pode acontecer em várias situações" (1989, p.28).

Segundo Piaget (1962 cit. por Félix, 2006, p.29) o "jogo estimula o desenvolvimento das estruturas intelectuais, considerando-o expressão e condição do seu desenvolvimento, estando implícito na assimilação que opera relativamente à realidade. " Freud (cit. por Félix, 2006, p.30) afirma ainda, que o jogo é importante para o desenvolvimento emocional da criança.

Complementarmente, "Erikson (1963) considera que o jogo desempenha um importante papel no desenvolvimento da autoestima, na medida em que as crianças adquirem consciência dos seus pensamentos, do seu corpo, objetos e dos outros" (Félix, 2006, p. 30).

Através do jogo existe a possibilidade de conhecer o meio que nos rodeia, seja este cultural, político ou social; a transmissão do jogo ao longo dos tempos permite-nos ter uma ideia da forma como as pessoas viviam e organizavam as suas vidas. (...) De fato, o jogo tem sido transmitido de cultura para cultura, procurando os vários intervenientes adotá-lo à realidade social em que vivem. O jogo, ao possuir uma carga histórica, permite que a cultura se propague e que exista um processo de aculturação organizada, ou seja, que não exista somente uma transmissão de valores culturais, mas também um processo de inter-relação (Félix, 2006, p. 28-30).

O brincar é fulcral para aprendizagem da criança. Se esta for prazerosa, voluntária e espontânea, a criança tirará um maior proveito da experiência vivida, desenvolvendo assim capacidades a nível cognitivo, social e emocional, como criatividade, companheirismo, a socializar-se com o outro, a respeitar as regras e a lidar com as frustrações. "O ato de brincar proporciona a construção do conhecimento de forma natural e agradável; é um grande agente de socialização; cria e desenvolve a autonomia. " (Cunha, 2001 cit. por Tessaro & Martinez Jordão, 2007, p.2).

A brincadeira é o conjunto das atividades da criança pequena, livre de regras; estas, a existirem, são impostas pela própria criança, em volta de uma aura de fantasia, em que tudo tem seu lugar e relação, nada existe ali por acaso ou sem motivo (Ferreira, 1976 cit. por Félix, 2006, p.33).

Assim, de uma forma sucinta, o brincar permite: Divertir, relaxar, dar prazer; obter catarse; Ocupar o tempo livre; Dominar o mundo, as situações; Testar a realidade;

Obter conquistas, ganhos; Desenvolver a criatividade; Promover a autoestima, autoconfiança; Socializar; Aprender; Desenvolver o físico; Produzir cultura; Desenvolver a linguagem; e Obter saúde.

A formação lúdica possibilita ao educador conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades, desbloquearem resistências e ter numa visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto. (Kishimoto, 1999 cit. por Tessaro & Martinez Jordão, 2007, p.2).

"Os jogos proporcionam também a interdisciplinaridade, e o entrosamento não só entre os alunos, mas todo o corpo docente que de alguma forma se envolve para a realização dos eventos" (Martinez, 2005, 2006 cit. por Tessaro & Martinez Jordão, 2007, p.5).

Durante todo o processo do desenvolvimento físico, moral e social da criança, muito bem explicado por Piaget, Vygotsky e Wallon, é importante destacar que os ambientes em que elas estão inseridas e as brincadeiras espontâneas ou dirigidas poderão contribuir de forma significativa na sua formação integral. Maluf mostra que: "... É importante a criança brincar, pois ela irá se desenvolver permeada por relações cotidianas, e assim vai construindo sua identidade, a imagem de si e do mundo que a cerca" (2003, p. 20). A criança é então, um ser sociável que se relaciona com o mundo que a cerca de acordo com sua compreensão e potencialidades e, brinca espontaneamente, independentemente do seu ambiente e contexto. Por isso, quanto maior o número de atividades lúdicas inseridas nas atividades pedagógicas, maior será o envolvimento da criança com o conhecimento trabalhado.

Sobre a importância do ato de brincar para o desenvolvimento psíquico do ser humano, Bettelheim afirma que: "Nenhuma criança brinca espontaneamente só para passar o tempo. Sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos. " (Bettelheim, 1984, p. 105).

A base para o desenvolvimento sadio continua sendo a família, embora essa atravesse por profundas reformulações conceituais e de valores na sociedade pós-moderna. O ideal é que a criança viva os primeiros anos com seus pais, ou representantes desses, no lar. Porém, a situação sócia econômica das famílias do mundo atual tem feito com que as crianças deixem muito cedo suas casas para ficarem em Creches ou em Centros de Educação Infantis que atendam, desde o berçário até as séries iniciais, enquanto seus pais trabalham. Como mostra ROSSINI (2003, p. 11): "... aprender tem que ser gostoso... a criança aprende efetivamente quando relaciona o que aprende com seus próprios interesses.".

A criança concebida como ser humano em desenvolvimento, dotado de competências, saberes e direitos, situada em um contexto histórico e social, contrapõe-se às experiências de exclusão, que separa crianças pobres e ricas, meninos de rua, crianças com famílias de outras abandonadas, exploradas e violentadas (Pinto & Sarmento, 1997).

Valorizar a identidade de cada criança exige reflexão sobre sua identidade e como construí-la (Haddad, 1991). Essa é uma das indicações das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, aprovada em 1999, que constitui um desafio às creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverá, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino (LDB, Título IX, Das Disposições Transitórias, art. 89). O educar é hoje, um desafio para os profissionais da infância; pois se sabe que o ato de educar apresenta algumas características que o define como um aspecto formativo e que acontece ao longo dos anos por meio das experiências pessoais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"A importância do brincar e do aprender na educação infantil". É de fundamental importância na vida da criança e a brincadeira é um meio que a criança utiliza para desenvolver, aprender a se relacionar com as outras crianças e com o mundo em que está inserida. Vale ressaltar que as escolas de educação infantil devem oferecer à criança um ambiente de qualidade e favorecedor para o desenvolvimento da criança, que estimule as interações sociais e que seja um ambiente enriquecedor da imaginação infantil, porque é através do brincar que a crianças aprendem, tornando os momentos de brincadeiras em aprendizagens significativas. Uma boa brincadeira ou jogo deve sugerir alguma coisa interessante e desafiadora para as crianças.

O valor dos conteúdos e a adequação devem ser considerados em relação aos níveis de desenvolvimento delas. O comportamento das crianças a brincadeira propriamente dita no que concerne as atividades físicas e mentais envolvidas, as crianças sentem prazer em competições mesmo as com dificuldades de aprendizagem ou mesmo aquelas com algum tipo de deficiência aderem a algum tipo de brincadeiras.

As atividades lúdicas infantis brincadeiras, produções plásticas, expressões corporais caracterizam as diversas culturas com seus saberes, suas crenças, seus conteúdos e valores, e levam a marca, a influência

de todo o entorno familiar, social, midiático e mercadológico. Essa representação e seus simbolismos têm a vida própria e dizem da criança, do seu ser das suas emoções, das suas crenças, da sua realidade.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda. A criança e seus jogos. Rio de Janeiro: Vozes, 1972.

BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 1998. Vol. 1, 2 e 3.

DECLARAÇÃO DOS DIREITO da Criança, de 20 de novembro de 1959 (1959).

Adotada pela Assembleia das Nações Unidas:

http://www.culturabrasil.pro.br/zip/direitosdacrianca.pdf;

FRIEDMANN, Adriana. Jogos Tradicionais. Série Idéias, São Paulo: FDE, n.7, p. 54-61. 1995.

FRIEDMANN, Adriana, O brincar na educação infantil – 1 ed. são Paulo – Moderna, 2012.

GLEISY. Vieira Campos. Lilian lima. Por dentro da educação infantil: a criança em foco. RJ. Wak ed.2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo:

Pioneira, 1998. 2ª ed.

KISHIMOTO, T.M (org). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 2003.

PIAGET, Jean. Seis Estudos de Psicologia. Rio de Janeiro: Forense, 1976. RAPAPPORT, Clara R. et al. Teorias do Desenvolvimento. São Paulo: EPU, 1981. Vol. 1.

PINTO, M. & Sarmento, M. J. (Org.). (1999). Saberes sobre as crianças: para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998) (Coleção Infans). Portugal: Centro de Estudos da Criança, Universidade do

Minho;

SOMMERHALDER, Aline. Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender, 1 ed. – Curitiba PR: 2011.

TOMÉ, M. F. Fala Professora! Um estudo de caso sobre as perspectivas de professoras da Educação Infantil acerca do Projeto Pedagogia Cidadã, 2005.

Dissertação (Mestrado em Psicologia). UNESP. Assis.

THOMSON Learning. O brincar e suas teorias. São Paulo pioneira, 2002.

WAJSKOP, G. Brincar na pré-escola. 6ed. São Paulo: Cortez, 2005. VYGOTSKY, Lev S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

A IMPORTÂNCIA DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JULIANA LINO DOS SANTOS FERREIRA

RESUMO:

O artigo destaca a importância de trabalhar as competências socioemocionais com crianças na educação infantil, especialmente considerando os desafios do século XXI. Explorar a autorregulação da aprendizagem no contexto do ensino da arte é relevante para capacitar as crianças a controlarem seu próprio processo de aprendizagem, promovendo autonomia e responsabilidade. Integrar esses aspectos ao ensino da arte proporciona às crianças a oportunidade de explorar e expressar suas emoções de forma criativa e significativa. A escolha da pesquisa bibliográfica como metodologia permitiu fundamentar e fortalecer os argumentos sobre estratégias de autorregulação da aprendizagem na educação infantil, possibilitando uma revisão detalhada da literatura existente e uma análise crítica de diferentes perspectivas e teorias relacionadas ao tema.

PALAVRAS-CHAVE: competências socioemocionais; autorregulação; arte; educação infantil.

1 INTRODUÇÃO

As interfaces dos conhecimentos pedagógicos doravante da abordagem da autorregulação da aprendizagem na educação infantil consistem em estabelecer um ponto de discussão capaz de elucidar a relevância que o ato regulador exerce positivamente no ensino de arte, é a centralidade objetiva deste artigo.

Sabe-se que o cerne da educação reside em formar o indivíduo integralmente para a cidadania. Contudo, os desafios impostos pelas mudanças rápidas na sociedade, como o aumento da exposição a tecnologias digitais, a carência de interações sociais significativas e a amplificação do estresse e da ansiedade no cotidiano, são problemáticas que demandam o cultivo das habilidades socioemocionais desde tenra idade.

Após a pandemia, o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem ganhou ainda mais relevância devido aos desafios enfrentados pelas crianças durante esse período de incerteza e distanciamento social. Tais habilidades auxiliam os pequenos a regular-se a si mesmo frente às emoções negativas associadas à pandemia, permitindo-lhes controlar suas reações emocionais e comportamentais de maneira saudável.

Sendo assim, a necessidade de investir em ações que tornem crianças mais estratégicas e autorreguladas dentro do ambiente escolar, a partir da perspectiva da Teoria Social Cognitiva é um ponto a ser discutido.

Segundo Bandura (2008. p71):

"As pessoas não são apenas hospedeiras e espectadoras de mecanismos internos regidos pelos eventos ambientais. Elas são agentes das experiências, ao invés de simplesmente serem sujeitas a elas. Os sistemas sensorial, motor e cerebral são ferramentas que as pessoas usam para realizar as tarefas e os objetivos que conferem significado, direção e satisfação às suas vidas."

A teoria social cognitiva reconhece o indivíduo como parte essencial de um contexto social no qual desempenha um papel influente e é também influenciado por ele. Essa interação entre comportamentos, oriundos de questões pessoais e do ambiente, é descrita por Bandura (2008) como uma relação complexa denominada reciprocidade triádica. Nesse contexto dinâmico, a perspectiva da agência emerge como um elemento fundamental para compreender o autodesenvolvimento e a adaptação do comportamento humano.

A autorregulação é uma ação dinâmica, temporal, intencional, planejada e complexa. Segundo Perrenoud (1999, p.96) a autorregulação na perspectiva sociocognitiva é "uma autonomia progressiva no aprender e por extensão na própria vida", isto é, ela é compreendida como um processo consciente e voluntário de governo de si, que opera através de um conjunto de subfunções psicológicas, que possibilita a gerência dos próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos, voltados e adaptados para obtenção de metas pessoais e guiados por padrões gerais de conduta, levando o sujeito a ter o sentido de agência (Bandura, 2008).

Delors (1999) afirma que a construção do conhecimento é ao longo da vida e fundamenta-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com as outras pessoas e aprender a ser, assumindo as responsabilidades pessoais através da construção de sua personalidade e trabalhando na resolução de conflitos.

Pensar sobre seus processos de raciocínio, modificando-os quando necessário. Deste modo, admite-se que,

[...] é a posse consciente, conhecedora e controlada destes meios internos e externos que pode levar os estudantes a exercer um papel ativo na construção dos seus saberes, na concretização das suas aspirações, na elaboração e direção dos seus objetivos intelectuais, afetivos, sociais e profissionais, e que lhes garante uma integração ativa e

responsável na sociedade (LOPES DA SILVA, VEIGA SIMÃO & SÁ, 2004, P. 59-60).

Assim, o construto da autorregulação ressalta que é importante conhecer a si próprio permanentemente como sujeito corresponsável pelas suas aprendizagens e suscetível às transformações que elas provocam (comportamental, cognitiva ou afetiva), além de enfrentar imprevistos e incertezas nas situações do dia a dia, como também melhora resultados interacionais, promove a prática emancipadora que favorece crescimento pessoal, incentiva o desenvolvimento de potencialidades.

Dessa forma, o presente estudo, embora sujeito a limitações, visa enriquecer o conhecimento sobre a importância de se impor regras intrínsecas na aprendizagem no ensino da arte na educação infantil, sob a perspectiva das competências socioemocionais, buscando responder às seguintes questões: como a autorregulação da aprendizagem no ensino da arte pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade nas crianças na educação infantil? De que maneira as estratégias de autorregulação da aprendizagem podem ser integradas de forma eficaz ao currículo de arte na educação infantil? Quais são os benefícios específicos que a prática da autorregulação da aprendizagem pode trazer para o processo de ensino e aprendizagem da arte na primeira infância?

Para abordar essas questões, optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa, que combina elementos teóricos e empíricos. Esta pesquisa foi estruturada em seu desenvolvimento com três eixos principais para orientar a análise e a investigação: fundamentos da autorregulação da aprendizagem na educação infantil, benefícios da integração da arte na autorregulação da aprendizagem e estratégias para promover a autorregulação da aprendizagem por meio da arte.

Sendo assim, faz-se necessário refletir sobre a proposta da autorregulação como ferramenta para facilitação dos processos sociais e educativos em crianças e suas complexidades emocionais, também com o intuito de ampliar a prática docente com as estratégias de autorregulação da aprendizagem no ensino da arte, partindo de um contexto de exercícios do saber autônomo que sustenta a motivação para a aprender e a proatividade, de forma que o docente seja um mediador influente.

INTEGRAÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A autorregulação da aprendizagem é embasada na Teoria Social Cognitiva. Apoiada a essa teoria, a aprendizagem ocorre por meio da interação dinâmica entre os fatores pessoais, ambientais e comportamentais.

Para entender o processo de autorregulação, Bandura (2008) apresenta alguns conceitos em sua teoria sociocognitiva, entre eles está o conceito de “modelagem” que apresenta uma mudança no comportamento, na cognição e no afeto, adquirido pelo indivíduo por meio de observação de modelo, ou seja, por meio de experiência vicária.

O autor defende três subprojetos como importantes no processo autorregulatório. São eles: auto-observação, o qual o indivíduo analisa o próprio comportamento; autojulgamento, que compara as metas preestabelecidas pelo estudante e suas realizações e a autorreação. Apresenta também algumas competências básicas, dentre elas, a competência da autorreflexão, que é a capacidade de o indivíduo poder analisar as suas experiências.

2.1 FUNDAMENTOS DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A autorregulação da aprendizagem é um componente-chave do processo educacional, pois envolve a capacidade dos indivíduos de controlar seus próprios pensamentos, emoções e comportamentos para alcançar metas educacionais, na educação infantil o estímulo a autorregulação permite que a criança reflita sobre seu próprio processo de aprendizagem, identifique estratégias eficazes e faça ajustes quando necessário.

A Resolução nº. 1 de 7 de abril de 1999, em seu art. 3º, inciso III, enfatiza que as instituições de Educação Infantil devem promover práticas educacionais que integrem os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/linguísticos e sociais da criança, reconhecendo sua integralidade e indivisibilidade (Brasil, 1999).

Rosário (2004, p. 37) define a autorregulação como “[...] um processo ativo no qual os sujeitos estabelecem os objetivos que norteiam a sua aprendizagem tentando monitorizar, regular e controlaras suas cognições, motivações e comportamentos com o intuito de os alcançar”.

Albert Bandura (1977) desenvolveu um modelo teórico para explicar a autorregulação do comportamento, composto por três subprocessos: autoobservação, processo de julgamento e autorreação. Segundo o autor, a expectativa de sucesso em uma tarefa depende dos julgamentos individuais sobre sua capacidade de realização, conhecida como autoeficácia. Essa crença influencia significativamente a motivação e o comportamento dos alunos, sendo que aqueles com maior autoeficácia tendem a ser mais motivados e persistentes nas atividades aca-

dêmicas (Zimmerman & Schunk, 2011).

Na educação infantil, a autorregulação da aprendizagem se manifesta quando as crianças participam ativamente de seu próprio processo de aprendizado. Isso significa que elas não apenas recebem informações passivamente, mas também têm um papel ativo na definição de seus objetivos educacionais e no monitoramento de seu progresso em direção a esses objetivos.

Além disso, a autorregulação da aprendizagem na educação infantil também envolve a regulação das emoções e comportamentos das crianças durante o processo de aprendizagem.

Por exemplo, se uma criança sentir frustração ao tentar desenhar o pássaro e perceber que não está conseguindo como gostaria, ela pode usar estratégias para lidar com essa emoção, como respirar fundo ou pedir ajuda ao professor, além de outros fatores positivos como no preparo das crianças para se tornarem aprendizes autônomos, capazes de regular suas próprias emoções, atenção e comportamento.

2.2 BENEFÍCIOS DA INTEGRAÇÃO DA ARTE NA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A arte oferece uma variedade de benefícios específicos para o desenvolvimento da autorregulação na infância. Por meio da expressão artística, as crianças aprendem a concentrar sua atenção, controlar impulsos e regular emoções.

Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI, 1998):

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às artes visuais. Tal como a música, as Artes visuais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente (p. 85)

Ao criar arte, elas são incentivadas a tomar decisões, resolver problemas e perseverar diante de desafios. Além disso, a arte proporciona um espaço seguro para explorar e expressar sentimentos complexos, promovendo o autoconhecimento e a autoexpressão. Ao se envolver em atividades artísticas, as crianças praticam habilidades de autorregulação que são essenciais para o sucesso acadêmico e para a vida em geral.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) enfatizam a importância de uma abordagem que permita às crianças explorar seu próprio desenvolvimento e o mundo ao seu redor através de atividades sensoriais, corporais e expressivas. Essa abordagem deve respeitar o ritmo individual de cada criança e incentivar brincadeiras que estimulem diferentes formas de linguagem, como a verbal, artística, musical e dramática. Portanto, é responsabilidade das instituições de educação infantil desenvolver propostas pedagógicas que integrem essas vivências de maneira equilibrada e enriquecedora.

A educação infantil deve criar um ambiente propício para a expressão espontânea das crianças, promovendo aprendizados significativos através de experiências lúdicas e imaginativas.

A integração das atividades artísticas às habilidades de autorregulação, como atenção, planejamento e persistência, oferece uma série de benefícios para o desenvolvimento da criança. Ao se envolver em processos criativos e expressivos, as atividades artísticas fornecem um espaço rico para a prática dessas capacidades.

Essas atividades podem promover destreza no ato de regular a si, a saber, na modelagem de massinhas, ao modelar as crianças planejam como esculpir sua criação com base no real, elas também precisam prestar atenção aos detalhes e persistir enquanto trabalham para alcançar a forma desejada, bem como ao reproduzir alguma coreografia ou gestos musicais em grupo, a criança precisa de atenção aos movimentos do executor, planejar a sequência de passos ou gestos e com sua persistência estimulada pelo professor, ela pratica e refina a dança até que esteja sincronizada e fluente.

A literatura revela que os alunos mais autorregulados têm melhor aproveitamento da aprendizagem no ambiente escolar e apresentam maior desempenho e motivação diante dos estudos (Schunk & Zimmerman, 2008).

Exemplificando, a criança autorregulada pode estabelecer o objetivo de aprender a desenhar um animal específico, como um pássaro. Ela pode então monitorar seu próprio progresso, observando seus esboços e comparando-os com imagens de pássaros reais. Se ela perceber que está tendo dificuldades com algumas partes do desenho, a motivação interna diante daquela aprendizagem pode ajustar sua abordagem e fazê-la praticar mais essas áreas específicas do desenho.

Assim, a capacidade de autorregulação, quando cultivada e aprimorada, contribui significativamente para o desenvolvimento do indivíduo não apenas dentro do ambiente educacional, mas também em sua trajetória profissional. Os princípios subjacentes ao processo autorregulatório, como o monitoramento, controle e reflexão, têm aplicabilidade em diversas esferas da vida,

proporcionando benefícios que transcendem os limites da sala de aula (Bembenutty & White, 2013; Schunk & Zimmerman, 2008; Wolters & Benzon, 2013).

2.3 ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM POR MEIO DA ARTE

As estratégias dessa abordagem podem ser divididas em cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas são aquelas usadas para facilitar o armazenamento da informação, como sublinhar, fazer resumos, montar mapas conceituais e elaborar perguntas/respostas sobre o tema (Perassinoto, Boruchovitch & Bzuneck, 2013). Já as estratégias metacognitivas são voltadas para o planejamento, monitoramento e regulação do processo de aprendizagem, incluindo a organização do ambiente de estudo, a elaboração de um plano de atividades semanais, a análise da compreensão durante a leitura e a busca de ajuda quando necessário (Pozo,1996).

Posto isto, é primordial integrar as estratégias cognitivas e metacognitivas ao ensino de arte na educação infantil de maneira articulada. Ao apresentar imagens simples de obras de arte ou ilustrações de livros infantis, os educadores podem incentivar as crianças a observar e apontar elementos específicos que despertem sua atenção, como cores vibrantes, formas interessantes ou personagens cativantes, estimulando-as a elaborar perguntas ou respostas sobre o significado do que estão visualizando.

Além disso, é importante que as crianças sejam incentivadas a planejar suas atividades artísticas, estabelecendo objetivos e metas para suas criações. Durante o processo de criação, elas devem ser estimuladas a monitorar seu progresso, refletir sobre as escolhas feitas e ajustar sua abordagem conforme necessário. Organizar o espaço de trabalho e o tempo de forma eficaz também é fundamental, bem como buscar ajuda de colegas ou educadores quando necessário para aprimorar suas habilidades artísticas.

Nesse sentido, Teixeira (2003) faz o alerta de que se adotamos uma concepção de ensino que tenta romper com o modelo tradicional, centrado na transmissão verbal, temos que repensar também a nossa concepção de professor.

> [...] a tarefa do professor é fazer aprender, ou seja, cabe a ele a função reguladora da aprendizagem. Assumir essa maneira de pensar o ensino e a função do professor exige um profissional com autonomia, que possa transitar pelas teorias, tomando como referência a sua prática pedagógica, e não se constituindo apenas, em um "aplicador" de novas ideias. (Teixeira 2003, p. 111)

O papel do educador promoção da autorregulação da aprendizagem em arte, é de oportunizar ao aluno suas expressões de forma espontânea, pessoal, porém é importante que ele consiga analisar o contexto da atividade e quais benefícios regulatórios são necessários que ela desenvolva.

Lavelberg (2003, p.12) destaca a importância de os professores serem apaixonados por arte, pois isso os capacita a transmitir entusiasmo aos alunos e estimulá-los a buscar conhecimento. Um professor comprometido com sua própria aprendizagem pode inspirar seus alunos a adotar uma atitude semelhante.

O engajamento do educador no estímulo à autorregulação dos alunos durante as atividades artísticas é importante para o desenvolvimento integral das crianças. Agindo como facilitador, o educador oferece orientação e suporte enquanto os alunos exploram sua criatividade por meio da arte.

Ao estimular a autoavaliação, a reflexão e o autocontrole, o educador auxilia os alunos a monitorar e regular seu próprio processo de aprendizagem. Isso envolve ajudá-los a estabelecer metas, planejar suas atividades, acompanhar seu progresso e fazer ajustes conforme necessário, como em uma interação com blocos para fins de apropriação de habilidades visuais, espaciais e apreciação estética. Nesta atividade, o professor pode começar perguntando à criança o que ela gostaria de construir e ajudá-la a definir uma meta, como construir uma torre ou uma casa.

Em seguida, o professor pode orientar a criança a fazer um plano, ajudando a selecionar os blocos necessários e a decidir a ordem em que serão empilhados. Durante a atividade, o professor pode encorajar a criança a acompanhar seu progresso, perguntando-lhe regularmente se está seguindo seu plano e se está satisfeita com sua construção até o momento. Se a criança encontrar desafios ou sentir que sua construção não está saindo como planejado, o professor pode oferecer sugestões e apoio para fazer ajustes, como tentar uma abordagem diferente ou adicionar suporte adicional aos blocos.

Ao final da atividade, o professor pode revisar com a criança o processo de construção, discutindo o que funcionou bem e o que poderia ser melhorado, incentivando-a a refletir sobre sua experiência e aprender com ela.

O feedback construtivo e motivador do educador é fundamental para fortalecer a confiança dos alunos em suas habilidades artísticas, incentivando-os a perseverar e assumir a autonomia em seu aprendizado. Em síntese, o papel do educador é vital na construção de um ambiente educacional

que promove a autorregulação dos alunos, capacitando-os a se tornarem aprendizes confiantes e independentes.

Considerando as atividades artísticas na educação infantil, as crianças são incentivadas a explorar uma variedade de formas de expressão, incluindo pintura, escultura, música, literatura, dança e até mesmo arquitetura, em uma escala adaptada para a autorregulação da aprendizagem.

Com isto, o trabalho docente assume o papel de mediador neste processo, criando oportunidades e estratégias de aprendizado, considerando as relações professor-aluno neste processo, assim, para Fernandes e Inocente (2010):

"...ao ampliar o repertório de estratégias de enfrentamento, as pessoas podem se tornar mais hábeis para lidar bem com as dificuldades e aprender quais os tipos de estratégias que podem ajudá-las a atingir seus objetivos em diferentes situações"

Ao pintar, as crianças têm a oportunidade de escolher suas cores e materiais, planejar como desejam representar suas ideias visualmente e ajustar sua técnica conforme necessário durante o processo criativo. Da mesma forma, ao modelar argila ou outros materiais escultóricos, elas decidem como moldar e esculpir suas obras, monitorando seu progresso e adaptando sua abordagem para alcançar o resultado desejado.

Durante atividades musicais, as crianças regulam sua voz ou o ritmo de sua batida para se ajustar ao grupo, mantendo o equilíbrio e a harmonia. Na leitura de livros, elas monitoram sua compreensão do texto, identificando palavras desconhecidas, fazendo conexões com suas próprias experiências e ajustando sua velocidade de leitura conforme necessário para garantir a compreensão do conteúdo.

Na dança, as crianças regulam seus movimentos corporais, ajustando postura, equilíbrio e coordenação para acompanhar a coreografia ou expressar sua própria criatividade. Por fim, ao construir estruturas com blocos ou outros materiais de construção, elas planejam e organizam sua construção, monitorando e ajustando sua abordagem para garantir que a estrutura seja estável e atenda aos seus objetivos de design.

Essas atividades não apenas promovem a expressão artística, mas também desenvolvem habilidades de autorregulação, permitindo que as crianças controlem seu próprio processo de aprendizagem e adaptem suas abordagens conforme necessário.

3. CONCLUSÃO

Na educação infantil, as crianças são imersas em um mundo de descobertas sensoriais em todas as suas atividades. Quando envolvidas em expressões artísticas, elas não apenas desenvolvem habilidades para representar o simbólico, mas também cultivam sentimentos profundos e fortalecem sua autoestima.

É fundamental reconhecer que a arte vai além de uma simples prática; é um processo que mergulha nas profundezas das emoções e sentimentos humanos. Ao promover a competência social nas crianças, estamos pavimentando o caminho para avanços cognitivos significativos, capacitando-as a assumir o controle de seu próprio aprendizado e crescimento.

Assim, a integração da autorregulação da aprendizagem na educação infantil, especialmente por meio das expressões artísticas, emerge como um pilar fundamental para o desenvolvimento completo das crianças. Investir em estratégias que fomentem a autorregulação através da arte desde tenra idade é essencial para preparar as crianças para os desafios do mundo contemporâneo. Dessa forma, elas serão não apenas aprendizes criativas, mas também confiantes, independentes e resilientes diante das vicissitudes da vida.

REFERÊNCIAS

BANDURA, A. Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral. Change. Psychological Review, v. 84, p. 191-215, 1977.

BANDURA, A.; Azzi, R. G. e Polydoro, S. Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos. (pp. 69-96). São Paulo: Artmed. 2008.

BEMBENUTTY, H., & White, M. C. Academic performance and satisfaction with homework completion among college students. Learning and Individual differences, 24,83-88. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 1999. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação

Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em 25 de fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação In-

fantil. Brasília: MEC/SEF, 1998d. 3 v.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. UNESCO, MEC. Editora Cortez: São Paulo,1999.

FERNANDES, Gilberto Fernandes; INOCENTE, Nancy Julieta. Estratégias Para enfrentamento (coping): um levantamento bibliográfico. Taubaté: 2010. Disponível em: http:// www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2010/anais/arquivos/0570_0609_01.pdf. Acesso em 28 de fev. de 2024.

LOPES DA SILVA, A. Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais. Porto Editora, Porto: Portugal, 2004. PERASSINOTO, Maria Gislaine Marques; BORUCHOVITCH, Evely e BZUNECK, José Aloyseo. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. Aval. psicol. [online]. 2013, vol.12, n.3, pp. 351359. ISSN 1677-0471.

PERRENOUD, P. Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre. Artmed. 1999.

POZO, J. Estratégias de aprendizagem. In C. Coll, J. Palácios, & A. Marchesi

(Orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação (p. 176197). Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

ROSÁRIO, P., SOARES, S., NÚNEZ, J. C., GONZÁLEZ-PIENDA, J., & RUBIO, M. Processos de autorregulação da aprendizagem e realização escolar no Ensino Básico. Psicologia, Educação e Cultura, VIII (1), 141-157. 2004.

SCHUNK, D. H., & Zimmerman, B. J. Motivation and Self-Regulated Learning:

Theory, Research, and Applications. Lawrence Erlbaum Associates. 2008.

TEIXEIRA, L. R. M. “Desenvolvimento cognitivo e educação infantil: espontâneo ou produzido?” In: Rússeff, I. e Bittar M. (orgs). Educação Infantil: política, formação e prática docente. Campo Grande. 2003.

WOLTERS, C., & Benzon, M. Assessing and predicting college students' use of strategies for the self-regulation of motivation. Journal of Experimental Education, 81(2),199-221. 2013.

ZIMMERMAN, B. J. Self- regulating academic Learning and achievement: The emergence of a social cognitve perspective. Educational Psychology Review, v2,n.2,p.173-201,1990.

O TEATRO DE ANIMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JULIANA TERSI ALMEIDA

Resumo

Este artigo tem como objetivo gerar reflexões a respeito da importância da utilização da linguagem artística do teatro como instrumento facilitador de uma aprendizagem significativa, desde o início da escolaridade infantil. Considerando que, muitos teóricos importantes, há muito já postulam a respeito da importância da arte como mecanismo de expressividade e desenvolvimento infantil. Assim, neste artigo procuro abordar a temática da arte na educação, dando um enfoque especial ao teatro, que muitas vezes é esquecido por muitos educadores. No entanto, sabemos que utilizar o teatro como instrumento para educar não é algo novo e recente, pois desde os povos antigos há registro da sua utilização com o intuito de transmitir um conhecimento. Desta forma, abordar esta temática se faz necessário, pois a utilização do teatro na Educação Infantil pode estar associada a poucos materiais. Haja vista que, basta colocar uma caixa de acessórios diversificados diante de uma criança, como lenços, colares, chapéus, máscaras ou auxiliá-la a confeccionar fantoches para que sua imaginação permita que a criatividade se desenvolva e o faz de conta aconteça.

Palavra- Chave: teatro, educação infantil, educadores, imaginação.

INTRODUÇÃO

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o teatro tem um papel importante como proposta educacional, especialmente, cumpre não somente a função integradora, porém, oportuniza que o aluno se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais importantes para sua formação social. Diante dessa importância o teatro é trabalhado já há algum tempo como prática educativa, possuindo atualmente um lugar nas políticas nacionais de educação, sendo considerado uma das linguagens artísticas a ser trabalhada dentro da disciplina Arte no currículo escolar. A atividade teatral apresenta um valor pedagógico de fundamental importância na vida do jovem. Com o contato com o teatro, o aluno pode desenvolver um espírito crítico, fortalecer sua autoestima e autoimagem. Possibilita que o aluno vivencie uma atividade gratificante e prazerosa. Para fundamentar essa afirmação, tomo como referência Granero (2011, p. 7), coloca que "a representação teatral constitui um instrumento indispensável na educação de crianças e jovens para a vida, em sua plenitude de sentidos". A autora acrescenta ainda que o fazer teatral desperta os alunos para a observação de si mesmo e do outro, incita-os a aprofundar-se em suas próprias histórias de vida e a desenvolver a capacidade de expressar seus sentimentos de forma positiva, com respeito e colaboração. O teatro como sendo um instrumento vivo na educação, que pode incorporar e ser incorporado por diferentes áreas que englobam o currículo escolar para a realização de uma educação plena. Todo exercício teatral trabalha com a necessidade de ajudar a compor a personagem, criar confiança, dar sensibilidade, expressar-se melhor tanto pela voz, como pela face, pelo corpo ou até pelo jeito de olhar e também da discussão e decisão em grupo, coisa muito interessante de ser conseguida pelo professor em sala de aula (Granero, 2011).

O teatro também permite que o professor perceba traços da personalidade, comportamento individual ou em grupo, bem como seu desenvolvimento, oportunizando um melhor direcionamento pedagógico, e para uma melhor realização de cenas dramáticas, trabalha-se faz de conta, imaginação, interpretação (Granero, 2011). Portanto, o professor da educação infantil deve possibilitar atividades que favoreçam o envolvimento das crianças em brincadeiras, fundamentalmente as que promovam a criação de situações imaginárias, pois estas têm nítida função pedagógica. Nesse momento, a brincadeira não deve ser considerada meramente uma atividade de passatempo, sem outra finalidade que não seja a diversão. Vygotsky, ao discutir o papel do brinquedo, evidencia particularmente o " faz-de-conta", como brincar de casinha, de médico, de professor e aluno etc. O "faz de conta" é privilegiado em suas discussões, em função dos benefícios que este acarreta para o desenvolvimento infantil. É dentro dessa abordagem lúdica e despretensiosa que o teatro na Educação Infantil deve acontecer. A história do teatro pode ser remontada desde as sociedades primitivas em que a característica principal do homem era ser caçador e selvagem e com uma grande necessidade de dominar a natureza. Através destas necessidades, surgem invenções como o desenho e o teatro nas suas formas mais primitivas.

Quando o educando interpreta um personagem ou dramatiza uma situação, revela uma parte de si mesmo, mostrando como se sente, pensa e vê o mundo. É uma atividade artística que permite ao aluno expressar-se, explorando todas as formas de comunicação humana. O teatro amplia o horizonte dos alunos, melhora sua autoimagem e colabora para torná-los mais críticos e abertos ao mundo em que vivem. O teatro a serviço da educação dá ao educando o ense-

jo de valorizar-se, de integrar-se harmoniosamente a um grupo, aumentando o senso de responsabilidade e o sucesso do trabalho se dá devido à soma dos esforços de todo o conjunto. Desse modo, o teatro na escola é acima de tudo um processo de aprendizagem e possui múltiplas possibilidades de aplicação, basta apenas que no que diz respeito ao uso do teatro na sala de aula, Granero (2011, p. 29), enfatiza que "o professor poderá valer-se do teatro independente da matéria que leciona: desde conversas informais em classe e jogos de mímica, até o psicodrama pedagógico como ferramenta de ensino". Quando o professor se aperfeiçoa em técnicas como as dos jogos teatrais, muitas histórias do cotidiano podem ser sanadas ou amenizadas com a aplicação desses instrumentos pedagógicos, em vez de não serem aprofundadas, o que pode trazer tanto incômodo e prejuízo ao grupo" (Granero, 2011, p. 30). Geraldi (2006) nos mostra que para fazer surgir o interesse pela leitura nos alunos é preciso que o professor comece a prática da leitura por textos curtos, como contos, reportagens, como também textos que despertem a curiosidade nos alunos. O questionamento que se levanta em torno da função e da importância da prática do teatro na escola faz com que haja a necessidade de abordamos, de modo geral, os aspectos mais relevantes a respeito dessa arte, quanto à definição e à evolução do teatro no decorrer dos tempos. Na verdade, é preciso entendermos que conhecer a definição e a trajetória histórica do teatro já se constitui um caminho para a compreensão da importância e da função desse instrumento dentro do espaço escolar.

O teatro deve ser explorado pelo educador dentro do espaço da sala de aula e com objetivo primeiro de desenvolver: as capacidades de expressão – relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação e percepção, as quais são próprias do ser humano, mas necessitam ser estimuladas e desenvolvidas. As atividades dramáticas (mímicas, jograis, improviso, recriação etc.), nessa perspectiva, são um valioso instrumento para o professor. Entretanto, o professor deve adaptar as atividades e ordenar sua aplicação, de modo que cada conjunto promova condições de espaço, de material colocado à disposição das crianças e, principalmente, partir da sua própria percepção dos tipos de personalidade das crianças com quem trabalha. O teatro na escola proporciona um crescimento integrado da criança sob vários aspectos: o desenvolvimento de suas capacidades expressivas, plano individual, plano coletivo por ser uma atividade grupal, diálogo, respeito mútuo, reflexões sobre como agir com os colegas, entre outros. Compete à escola oferecer um espaço para a realização dessa atividade teatral, um espaço mais livre e mais flexível para que a criança possa ordenar-se de acordo com a sua criação. O teatro contribui para a elaboração pessoal e para a integração da criança, cabe à escola ter criatividade de pensamento divergente, menos absorvente e patética para que se possa desenvolver este trabalho.

O TEATRO DE ANIMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O homem sempre teve a necessidade de representar. Representar suas tristezas, angústias, alegrias, etc. Seja inicialmente para cultuar deuses e posteriormente uma atividade dramática cultural encenada por muitos povos, o fato é que a partir de então o teatro faz parte da nossa cultura.

Desde os tempos de Platão o teatro vem sendo abordado com a intenção de educar. Historicamente, atividades de expressão dramática eram estudadas e centradas com valores didáticos, ou seja, o teatro tido como formador da personalidade do homem. O teatro foi um importante instrumento educacional na medida em que difundia o conhecimento e representava, para o povo, o único prazer literário disponível na época de Platão e Aristóteles.

A história do Teatro Infantil no Brasil teve um início catequético e jesuítico. Começou com o Padre Anchieta e o Padre Manoel da Nóbrega, que o utilizavam como forma auxiliar, didática e pedagógica, de catequese. Foi a partir da década de 70 que o teatro-infantil passou a ser visto também como uma atividade artística. Assim, o teatro infantil passou a apresentar duas modalidades: o teatro com uma função pedagógica, visão que historicamente já vinha sendo abordada, referindo-se ao desenvolvimento da criança na realização de atividades de teatro e a outra dimensão que tem sido analisada é o teatro como uma atividade artística, a história do teatro como uma história da cultura, as características e função do teatro em cada período histórico.

A palavra "teatro" deriva de os verbos gregos "ver, enxergar", lugar de ver, ver o mundo, se ver no mundo, se perceber, perceber o outro e a sua relação com o outro. Dessa forma, de acordo com a visão pedagógica, o teatro tem a função de mostrar o comportamento social e moral, através do aprendizado de valores e no bom relacionamento com as pessoas.

Os textos do teatro infantil eram adaptações de obras europeias carregadas do moralismo vigente na época. Portanto, o teatro infantil teve a sua origem na moral cristã, no didatismo e na moral europeia, e este quadro só começa a mudar durante a década de 70, passando o teatro-infantil a ser um gênero específico.

O contato da criança com o teatro se

dá basicamente pela escola ou pela igreja. É claro que em ambas as instituições o espetáculo é marcado mais pelo viés pedagógico do que pelo estético propriamente dito.

Trabalhar com o teatro na sala de aula, não apenas fazer os alunos assistirem as peças, mas representá-las, inclui uma série de vantagens obtidas: o aluno aprende a improvisar, desenvolve a oralidade, a expressão corporal, a impostação de voz, aprende a se entrosar com as pessoas, desenvolve o vocabulário, trabalha o lado emocional, desenvolve as habilidades para as artes plásticas (pintura corporal, confecção de figurino e montagem de cenário), oportuniza a pesquisa, desenvolve a redação, trabalha a cidadania, religiosidade, ética, sentimentos, interdisciplinaridade, incentiva a leitura, propicia o contato com obras clássicas, fábulas, reportagens; ajuda os alunos a se desinibirem-se e adquirirem autoconfiança, desenvolve habilidades adormecidas, estimula a imaginação e a organização do pensamento.

Enfim, são incontáveis as vantagens em se trabalhar o teatro em sala de aula.

Na realização de cenas dramáticas destaca-se o exercício de fazer de conta, fingir, imaginar ser outro, criar situações imaginárias, etc. São atitudes essencialmente dramáticas criadas pelo homem para desenvolver habilidades, capacidades e provir sua existência.

Atuamos todos os dias, em casa, na escola, no trabalho, assumimos papéis sociais constantemente em nossas vidas, como o de pai, mãe, filho, aluno, professor, de acordo com o ambiente assumimos personagens sociais reais. A atuação é o meio pelo qual nos relacionamos com o outro. O processo dramático é considerado um dos mais vitais para os seres humanos.

Nosso objetivo na escola não é ter um aluno-autor, um alunopintor ou um aluno compositor, mas sim dar oportunidades a cada um de descobrir o mundo, a si próprio e a importância da arte na vida humana. (REVERBEL, 1989).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais buscam identificar os diversos argumentos sobre a importância do conhecimento artístico. A abordagem dramática na educação admite a importância do teatro infantil e considera-o como base da educação criativa. O teatro na escola, de acordo com os PCNS, tem o intuito de que o aluno desenvolva um maior domínio do corpo, tornandoo expressivo, um melhor desempenho na verbalização, uma melhor capacidade para responder às situações emergentes e uma maior capacidade de organização de domínio de tempo.

O teatro estimula o indivíduo no seu desenvolvimento mental e psicológico. Mas apesar disso, o teatro é arte, arte que precisa ser estudada não apenas em níveis pedagógicos, mas também como uma atividade artística que tem as suas características como tal. Assim declara Reverbel:

Que o teatro tem a função de divertir instruindo é uma verdade que ninguém pode contestar, pois seria negar-lhe a própria história (REVERBEL, 1989)

Teatro também é instrução, mas considerar isso como a essência teatral corresponde a desconhecer suas múltiplas manifestações. O teatro essencialmente tem a função de prazer, alegria, algo essencialmente agradável. Não no sentido de peças teatrais com tema relacionados a coisas boas ou temas que seguem certas regras de conduta, mas agradável no sentido que a mimeses/imitação, o atuar, foi belo, foi real. A oportunidade de escrever uma peça, transformá-la ou atuar nela, a construção de cenários e figurinos, é a essência do teatro, pois é algo que pode ser construído e dividido em sua essência.

Dessa forma, o trabalho cenográfico permite o desenvolvimento do pensamento reflexivo sobre a sua obra, por exemplo: ao criar o cenário que representa o lugar onde acontece a cena: lugar geográfico, lugar social, lugar geográfico e social ao mesmo tempo. O cenário também pode significar o tempo: época histórica, estações do ano, certa hora do dia.

Assim, a função do cenário é a de determinar a ação no espaço e no tempo para que o espectador possa entender os acontecimentos. Ao interpretar, o personagem utiliza a palavra, que possui funções variadas de acordo com o gênero dramático, o modo literário ou teatral, etc. A participação no teatro é a sua essência.

O valor estético do teatro é abordado por Aristóteles, sendo o primeiro a analisar e explicitar a composição narrativa, inicialmente nas tragédias gregas, onde conceitos como mimesis, deixam claro que a imitação é a das paixões que movem o homem e não apenas as suas ações, modificando o entendimento da função de catarsis, que, através da identificação com a trama e seus personagens, o espectador seria capaz simplesmente de expressar seus sentimentos. Todavia, seu papel vai além, permitindo que a platéia repense seu estar no mundo, que se dá através de um conflito – que o coloca em presença de questões humanas. O conflito é gerado pelas relações entre os personagens.

O objetivo do texto é proporcionar a eficácia da peça, dessa forma, o texto deve ser bem formulado e diálogos bem estruturados. Com relação ao teatro infantil, a ação dramática, como característica do teatro,

deve ser observada seguindo os mesmos critérios de avaliação de peças para adultos, como por exemplo: estrutura da peça, articulação dos atos, cenas principais e caracterização das personagens. A estrutura da peça apresenta três elementos: exposição, conflito e desenlace. A exposição é a parte em que o público toma conhecimento dos acontecimentos. No conflito, os problemas descritos na exposição chegam ao clímax, aumentando tensões. O desenlace é o moderador da tensão, sendo provocado pela resolução do problema.

A visão de teatro-infantil com função pedagógica começa a ser quebrada na década de 50 com o surgimento de O Tablado, dirigido por Maria Clara Machado. Maria Clara Machado é uma das pessoas que mais escreveu peças para o teatro infantil no Brasil. Em 1955, ela escreveu a peça infantil mais famosa do país até hoje: Pluft, o Fantasminha. É a história de um fantasma criança, que tem medo de gente. A peça conta a história do rapto da Menina Maribel pelo malvado Pirata Perna-de-Pau, que vai esconder a menina no sótão de uma casa abandonada, onde vive uma família de fantasmas: a Mãe, que faz deliciosos pastéis de vento e conversa ao telefone com Prima Bolha; o fantasminha Pluft, que nunca viu gente; Tio Gerúndio, que passa o dia inteiro dormindo dentro de um baú; e Chisto, o primo aviador que não chega a entrar em cena, surgindo apenas no final para fazer um salvamento espetacular da menina. A trama se concentra na procura do tesouro do avô da menina, o Capitão Bonança, que morreu no mar deixando no fundo dele a sua herança.

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 crescimento integral da criança sobre vários aspectos.

Diante dessa importância o teatro é trabalhado já há algum tempo como prática educativa, possuindo atualmente um lugar nas políticas nacionais de educação, sendo considerado uma das linguagens artísticas a ser trabalhada dentro da disciplina Arte no currículo escolar. A atividade teatral apresenta um valor pedagógico de fundamental importância na vida do jovem. Com o contato com o teatro, o aluno pode desenvolver um espírito crítico, fortalecer sua autoestima e autoimagem. Possibilita que o aluno vivencie uma atividade gratificante e prazerosa.

Para fundamentar essa afirmação, tomo como referência Granero (2011, p. 7), coloca que "a representação teatral constitui um instrumento indispensável na educação de crianças e jovens para a vida, em sua plenitude de sentidos". A autora acrescenta ainda que o fazer teatral desperta os alunos para a observação de si mesmo e do outro, incita-os a aprofundar-se em suas próprias histórias de vida e a desenvolver a capacidade de expressar seus sentimentos de forma positiva, com respeito e colaboração.

O teatro como sendo um instrumento vivo na educação, que pode incorporar e ser incorporado por diferentes áreas que englobam o currículo escolar para a realização de uma educação plena. Todo exercício teatral trabalha com a necessidade de ajudar a compor a personagem, criar confiança, dar sensibilidade, expressar-se melhor tanto pela voz, como pela face, pelo corpo ou até pelo jeito de olhar e também da discussão e decisão em grupo, coisa muito interessante de ser conseguida pelo professor em sala de aula (Granero, 2011). O teatro também permite que o professor perceba traços da personalidade, comportamento individual ou em grupo, bem como seu desenvolvimento, oportunizando um melhor direcionamento pedagógico, e para uma melhor realização de cenas dramáticas, trabalha-se faz de conta, imaginação, interpretação (Granero, 2011).

Portanto, o professor da educação infantil deve possibilitar atividades que favoreçam o envolvimento das crianças em brincadeiras, fundamentalmente as que promovam a criação de situações imaginárias, pois estas têm nítida função pedagógica. Nesse momento, a brincadeira não deve ser considerada meramente uma atividade de passatempo, sem outra finalidade que não seja a diversão. Vygotsky, ao discutir o papel do brinquedo, evidencia particularmente o "faz-de-conta", como brincar de casinha, de médico, de professor e aluno etc. O "faz de conta" é privilegiado em suas discussões, em função dos benefícios que este acarreta para o desenvolvimento infantil.

É dentro dessa abordagem lúdica e despretensiosa que o teatro na Educação Infantil deve acontecer. A história do teatro pode ser remontada desde as sociedades primitivas em que a característica principal do homem era ser caçador e selvagem e com uma grande necessidade de dominar a natureza. Através destas necessidades, surgem invenções como o desenho e o teatro nas suas formas mais primitivas.

O objetivo do ensino das artes, para a concepção "pedagógica essencialista, não é a formação de artistas, mas o domínio, a fluência e a compreensão estética dessas complexas formas humanas de expressão que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores" (Japiassu, 2001, p. 24). Dessa forma, a contribuição do teatro no desenvolvimento do aluno, é grandiosa, ajuda no desenvolvimento de suas próprias potencialidades de expressão e comunicação, bem como proporciona o conhecimento de outro gênero, além da prosa e da poesia e favorece o processo de produção coletiva do saber cultural tanto no valor estético como

educativo.

Utilizar o teatro aliado à educação oportuniza aos educandos um conhecimento lúdico, existindo um clima de liberdade em que o aluno libera suas potencialidades, expressando seus sentimentos, emoções, aflições e sensações, pois é um meio de expressão para os alunos.

Quando o educando interpreta um personagem ou dramatiza uma situação, revela uma parte de si mesmo, mostrando como se sente, pensa e vê o mundo. É uma atividade artística que permite ao aluno expressar-se, explorando todas as formas de comunicação humana. O teatro amplia o horizonte dos alunos, melhora sua autoimagem e colabora para torná-los mais críticos e abertos ao mundo em que vivem. O teatro a serviço da educação dá ao educando o ensejo de valorizar-se, de integrar-se harmoniosamente a um grupo, aumentando o senso de responsabilidade e o sucesso do trabalho se dá devido à soma dos esforços de todo o conjunto. É o momento em que ocorre o desenvolvimento de cada um e do grupo, fundamentado na complementaridade das diferenças. A atividade teatral ensina aos educandos a aprenderem com a diversidade, pois somente assim é que pode ocorrer a construção do conhecimento do sujeito.

O educador que pretende explorar a linguagem teatral na escola pode recorrer a alguns dos elementos dessa gramática da linguagem cênica. As relações com o corpo, com o espaço, com a sonoridade, com a plasticidade e com o público podem ser eixos norteadores de estudos práticos e teóricos em sala de aula. É necessário entender que a educação escolar tem a tarefa de promover a apropriação de saberes, procedimento, atitudes e valores por parte dos alunos, pela ação mediadora dos professores e pela organização e gestão da escola (Libâneo, 2003).

Essa atividade é de natureza interna, se dá no nível do pensamento da criança a partir das condições de conhecimento que ela já construiu, e não deve ser identificada com uma simples manipulação ou exploração de objetos e situações (Kishimoto, 2005).

O teatro não deve ser realizado no formato de espetáculos, em que as crianças apresentam uma peça previamente ensaiada para um público. Já que esse tipo de atividade gera, segundo a autora, uma expectativa por parte desses espectadores sobre o aluno. Pais, professores e colegas acabam esperando um desempenho profissional da escola, sendo que essa não é sua função. Há alunos desempenhando função lúdica, proposta como atividade didática.

Para Reverbel, (1997, p. 25):

O professor deve adaptar as atividades e ordem de aplicação de cada conjunto às condições de espaço, de material colocado à disposição das crianças e, principalmente, partir da sua própria percepção dos tipos de personalidade das crianças com quem trabalha. O educador deverá adaptar o ensino a cada momento, a cada criança e a cada grupo

Quando o professor se aperfeiçoa em técnicas como as dos jogos teatrais, muitas histórias do cotidiano podem ser sanadas ou amenizadas com a aplicação desses instrumentos pedagógicos, em vez de não serem aprofundadas, o que pode trazer tanto incômodo e prejuízo ao grupo.

Desse modo, o teatro na escola é acima de tudo um processo de aprendizagem e possui múltiplas possibilidades de aplicação, basta apenas que o professor saiba como utilizá-las pedagogicamente nas diversas áreas de conhecimento. O questionamento que se levanta em torno da função e da importância da prática do teatro na escola faz com que haja a necessidade de abordamos, de modo geral, os aspectos mais relevantes a respeito dessa arte, quanto à definição e à evolução do teatro no decorrer dos tempos. Na verdade, e preciso entendermos que conhecer a definição e a trajetória histórica do teatro já se constitui um caminho para a compreensão da importância e da função desse instrumento dentro do espaço escolar.

Ensinar o conteúdo disciplinar, atualmente, não é a única função da escola. Enquanto instituição formadora, ela deve viabilizar formas de acesso ao lazer, à cultura, às práticas esportivas e até questões religiosas, permitindo a integração mais efetiva dos alunos na sociedade.

Nesse sentido, o teatro tem um papel importante na vida dos estudantes, uma vez que, sendo devidamente utilizado, auxilia no desenvolvimento da criança e do adolescente como um todo, despertando o gosto pela leitura, promovendo a socialização e, principalmente, melhorando a aprendizagem e fruição dos conteúdos escolares. Além disso, sob a perspectiva de obra de Arte, o teatro também incomoda, no sentido filosófico, porque faz repensar e querer modificar a realidade instaurada. Ademais, possui caráter lúdico e constitui-se como forma de lazer.

Há muitas maneiras de se trabalhar teatro nas escolas, mas o que se tem visto é a banalização desta forma artística no uso reiterado em datas históricas comemorativas, sem um objetivo de fato pedagógico e formador conceitual. Por isso, destacamos, aqui, duas maneiras de fazer o uso do teatro na escola: trabalhar o intelecto da criança e as habilidades por meio da espontaneidade da mesma.

O teatro deve ser explorado pelo educador dentro do espaço da sala de aula e

com objetivo primeiro de desenvolver: as capacidades de expressão – relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação e percepção, as quais são próprias do ser humano, mas necessitam ser estimuladas e desenvolvidas. As atividades dramáticas (mímicas, jograis, improviso, recriação etc.), nessa perspectiva, são um valioso instrumento para o professor.

Entretanto, o professor deve adaptar as atividades e ordenar sua aplicação, de modo que cada conjunto promova condições de espaço, de material colocado à disposição das crianças e, principalmente, partir da sua própria percepção dos tipos de personalidade das crianças com quem trabalha. O educador deverá adaptar o ensino a cada momento, a cada criança e a cada grupo.

O teatro na escola proporciona um crescimento integrado da criança sob vários aspectos: o desenvolvimento de suas capacidades expressivas, plano individual, plano coletivo por ser uma atividade grupal, diálogo, respeito mútuo, reflexões sobre como agir com os colegas, entre outros. Compete à escola oferecer um espaço para a realização dessa atividade teatral, um espaço mais livre e mais flexível para que a criança possa ordenar-se de acordo com a sua criação.

Diferente de determinados meios de comunicação de massa, o teatro exige um trabalho de decodificação, interpretação e da reelaboração da mensagem cênica. A arte de representar no espaço escolar produz resultados animadores na construção de aprendizagens e valorização das relações humanas, dentro e fora da sala de aula.

A importância da arte do teatro, da imaginação e da fantasia como um desencadeador do processo de aprendizagem, da compreensão de conflitos e da assimilação de papeis sociais que fazem parte de nossa cultura. Sendo que a assimilação e apropriação da realidade humana, construção de hipóteses, elaboração de soluções para problemas, enriquecimento da personalidade. São por meio da brincadeira que ela explora os seus sentidos, começa a dominar a coordenação motora e a adquirir a linguagem. Na Educação Infantil, sendo esta primeira etapa da Educação Básica no país, o teatro pode oferecer à criança possibilidades de experimentação e aprendizagem, contribuindo com o desenvolvimento de sua personalidade, como a formação da inteligência, vida emocional e ampliação das relações sociais e culturais. O teatro e um conjunto de várias linguagens. O texto, o gestual, a música, o cenário e o figurino pertencem a linguagens artísticas diferentes e fazem parte do universo teatral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Almejou-se com este trabalho mostrar o desenvolvimento e crescimento do trabalho em teatro infantil e sua função rotineiro em sala de aula. Assim, torna-se evidente o quanto é importante inserir os jogos dramáticos e teatrais no cotidiano das crianças, para que possam dar continuidade ao seu desenvolvimento geral e tenham a oportunidade de expressar os seus sentimentos e pensamentos através da linguagem teatral, melhorando, inclusive, as suas relações pessoais. Um bom texto de teatro é aquele que valoriza a inteligência da criança. Quando se trata de inteligência, sensibilidade, criatividade, emoção, assim muitas vezes surpreendendo os adultos. À tona toda a imaginação, a criatividade, a expressão pessoal, a interação social e principalmente a consciência de toda essa vivência única. Para trabalhar a voz, sugerimos que as crianças imitem os sons dos animais, vozes grossas, graves e finas. De homens de mulheres, falar como se fosse uma pequenina formiga etc. Ela influencia e contribui juntamente com o cenário, a música, a iluminação e sua linguagem podendo alterar ou manter-se de acordo com estes outros elementos visuais. Outro aspecto que deve ser considerado quando abordamos o elemento figurino, são as cores, pois possuem uma carga muito grande de simbologia. Possibilidades para a construção de suas produções, de onde os desenhos devem se localizar no cenário A música na peça teatral está sob a influência do espaço, do tempo, da situação da trama mais importante, dos personagens e suas relações. A primeira etapa que deve ser realizada pelo professor é necessidade de saber sobre esta etapa é que todas as crianças são capazes de atuar no palco e todas têm capacidade de improvisar.

É muito possível que o que é chamado comportamento talentoso seja simplesmente a capacidade individual para experiência. Daí a importância de o teatro para crianças mais um jogo dramático, espontâneo que envolva brincadeiras imaginativas do que uma representação teatral. A criança da Educação Infantil ainda não possui maturidade psicológica suficiente para compreender a vida interior de uma personagem. Consciência necessária para poder valorizar a alteridade e poder distanciar-se da realidade do mundo, acabando por, muitas vezes, confundir-se com ela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MACEDO, J. R. R. Cultura e sociedade na Idade Média. Porto Alegre: Ed. da Universidade; São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

MEZOMO, J. C. Gestão de Qualidade Total na Escola: Princípios Básicos, 7 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

MOYLES, J. R. Só Brincar? O papel do brincar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORIN, E. O Método IV - As ideias. Lisboa: Publicações Europa América Ltda, 1991.

NEVES, L. R. O Uso dos Jogos Teatrais na Educação: uma prática pedagógica e uma prática subjetiva. (Dissertação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006, 222p.

PAVIS, P. Dicionário de teatro: tradução para a língua portuguesa sob a direção de J. Ginsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PEREIRA, D. de M. Teatro na Educação Infantil: em busca de possibilidades. X ANPED SUL, Florianópolis, Outubro de 2014

GRANERO, V. V. Como usar o teatro na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2011.

CHATEAU, Jean. O Jogo e a Criança. Tradução de Guido de Almeida, São Paulo: Summs, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Ed. Cortez, 2006.

JAPIASSU, R. Metodologia do ensino de teatro. Campinas: Papirus, 2001

O AUTISTA E O DESAFIO NA ALFABETIZAÇÃO

JULIANA VENANCIO DE PAULA

RESUMO:

Este artigo busca refletir e discutir a inclusão de crianças com deficiência no setor educacional e o potencial de alfabetização de pessoas com autismo, bem como a importância de práticas flexíveis e diferenciadas para o desenvolvimento e a aprendizagem. a atenção de especialistas. Essas crianças têm diferentes sugestões para a criação de materiais didáticos e alternativas para atingir o mesmo objetivo de alfabetização. Ao permitir a aprendizagem por meio da diversidade, entendemos que a inclusão é um direito e uma vantagem tanto para os alunos com dificuldades como para os que não têm dificuldades. No cotidiano escolar, é cada vez mais comum a inclusão de crianças com dificuldades de aprendizagem nas aulas regulares. A alfabetização de crianças com autismo é um desafio ainda mais óbvio na vida escolar cotidiana. No entanto, este desafio pode ser superado. Porém, isso requer uma rede de apoio que inclua professores, famílias e uma equipe interdisciplinar.

Palavras-Chave: Alfabetização; Autista; Inclusão; Aprendizagem.

ABSTRACT:

This article seeks to reflect and discuss the inclusion of children with disabilities in the education sector and the literacy potential of people with autism, as well as the importance of flexible and differentiated practices for development and learning. the attention of experts. These children have different suggestions for the creation of teaching materials and alternatives to achieve the same literacy goal. By enabling learning through diversity, we understand that inclusion is a right and an advantage for both struggling and non-struggling learners. In everyday school life, it is increasingly common to include children with learning difficulties in regular classes. Literacy for children with autism is an even more obvious challenge in everyday school life. However, this challenge can be overcome. However, this requires a support network that includes teachers, families, and an interdisciplinary team.

Keywords: Literacy; Autistic; Inclusion; Learning.

INTRODUÇÃO

Muito se ouve falar sobre o autismo hoje em dia, mas ainda existem divergências e grandes dúvidas sobre o autismo. A doença foi descrita pela primeira vez pelo médico Leo Kanner, e o austríaco Hans Asperger também descreveu a doença em sua tese de doutorado, descrevendo crianças muito semelhantes às descritas por Kanner.

Apesar do grande número de pesquisas e investigações clínicas realizadas em diferentes disciplinas e abordagens, o autismo não pode ser considerado um transtorno claramente definido. Existe uma corrente teórica que descreve o autismo como mudanças comportamentais nos primeiros anos de vida (geralmente por volta dos três anos) caracterizadas por mudanças qualitativas na comunicação, na interação social e no uso da imaginação, que não estão incluídas na definição. obstáculo.

Mas hoje há fortes evidências de que o autismo é uma doença orgânica e não genética. Sabe-se que o diagnóstico é realizado por especialistas com formação médica. O papel das escolas é fazer o que é reconhecido a nível educativo: ajudar os alunos com autismo a adquirirem competências para se integrarem e interagirem com outras crianças ditas “normais”.

Os familiares também desempenham um papel importante, pois são responsáveis pela atenção, cuidado e amor, devendo cuidar deles durante toda a vida. As crianças necessitam de várias horas para se sentirem amadas e para poderem demonstrar o que aprenderam. Como o nível de desenvolvimento da aprendizagem no autismo é geralmente lento e gradual, é responsabilidade do professor adaptar o sistema de comunicação a cada aluno.

Os professores têm a responsabilidade de prestar atenção especial e sensibilizar os alunos e outras pessoas com autismo para que compreenda quem é e como se comportam. Deve-se entender que o principal objetivo do trabalho com crianças com autismo é ensinar. Ensinar funcionalmente crianças autistas é a essência de um bom trabalho, e a persistência é uma grande aliada nesse objetivo.

O AUTISMO E A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Abordar a questão da inclusão de alunos com autismo é extremamente difícil hoje. Isso ocorre porque inclusão significa colocar um aluno em uma situação diferente daquela em que se encontra, porque o aluno apresenta um comportamento estereotipado estranho e incomum (comportamento repetitivo) na sociedade. Torna-se algo diferente. Isso causa medo e desconfiança neles

em relação a você. O conceito de inclusão deve ser integrado nos projetos educativos das escolas. Essa atividade proposital se enquadra no cotidiano de professores e alunos e tende a produzir resultados de longo prazo. (Cavalcanti, 2006, p. 164).

As propostas sobre educação inclusiva (Convenção da Guatemala, 1991; Declaração de Salamanca, 1994) exigem que todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências sensoriais, intelectuais, cognitivas ou deficiências comportamentais graves, sejam incluídos no ensino regular. Oportunidade de integração na educação. Sem diferença de idade, se possível. De acordo com esta proposta, as escolas devem se adaptar às necessidades desses alunos nas classes regulares.

A educação inclusiva deve, portanto, ser praticada em escolas inclusivas visando medidas que promovam a possibilidade de integração e práticas heterogêneas. Em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, defendendo o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, deficiência global de desenvolvimento e alta capacidade nas escolas regulares (Brasil, 2008).

A Secretaria de Educação está empenhada em melhorar o sistema educacional com o objetivo de tornar as escolas espaços democráticos que acolham e garantam a permanência de todos os alunos, independentemente de razões sociais, culturais, étnicas, de gênero ou sociais. Desenhamos uma política de inclusão que exigia reestruturação. Deficiência e características individuais.

A Escola é um espaço de todos, em que os alunos constroem conhecimentos de acordo com as suas capacidades, expressam livremente as suas ideias, participam ativamente nas tarefas educativas, aceitam as diferenças e crescem como cidadãos. A inclusão escolar está livre de quaisquer condições que possam limitar o seu direito de participar ativamente neste processo de acordo com a sua capacidade, e que qualquer uma destas condições pode ser motivo de diferenciação e exclusão.

É claro que precisamos de escolas que incluam todos sem excluindo-os da educação. As escolas devem compreender as características das crianças e tomar as medidas físicas e curriculares necessárias. Educar continuamente especialistas e buscar novas informações. Procure um conselheiro para avaliar com precisão seu filho. Pessoas com autismo podem ter estilos e habilidades diferentes, por isso prepare programas que atendam a diferentes perfis. Lembre aos professores que as avaliações de aprendizagem ainda precisam ser ajustadas. Os educadores reconhecem que existem muitas definições diferentes de conhecimentos e habilidades sobre o autismo. Analise o ambiente e evite situações que afetem os alunos. Mude seu ambiente, se possível.

As escolas devem fornecer todo suporte físico e acadêmico para garantir a aprendizagem dos alunos envolvidos. A atividade física regular é essencial para a função motora. A inclusão não pode ser alcançada sem a presença de moderadores e é necessária orientação individualizada. Um tutor por aluno. A inclusão não exclui o apoio terapêutico.

A necessidade de desenvolver programas educacionais paralelamente à inclusão. As aulas inclusivas também exigem que os alunos participem em atividades em que tenham hipóteses de sucesso, especialmente atividades sociais. As escolas devem demonstrar sensibilidade às necessidades individuais e capacidade de planear com as famílias o que deve ser feito ou continuado em casa. Embora a Política Nacional de Educação Especial citada por Fróes (2007) não faça menção às necessidades do ambiente escolar, a referida política de educação especial deve ser prevista no ambiente escolar para que os alunos com deficiência possam desenvolver suas habilidades. disse que há necessidade de recursos adicionais. possibilidades escolares.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada pela Secretaria de Educação Especial (Seesp) em 2008, estabelece que o aluno com deficiência de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, incapacidade de longo prazo, ocorrem em interação com uma variedade de barreiras que podem limitar a sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. (Brasil, 2008).

Comparando a definição de "aluno com deficiência" discutida acima com a definição de "deficiência" na Convenção da Guatemala (1999), ambas definem deficiência como uma deficiência física, sensorial ou física que impede ou limita um aluno de realizar certas atividades. Você pode ver que isso é explicado como uma limitação física ou mental. Uma pessoa que participa da sociedade ou da escola. O mesmo conceito também é descrito em dois outros documentos. A primeira é a Resolução nº 4 de 2009, que estabelece diretrizes operacionais para o apoio pedagógico especializado na educação básica. Isso porque, neste documento, "alunos com deficiência: alunos com deficiência física, mental, intelectual ou sensorial de longa duração". (artigo 4.º, ponto I).

E em segundo lugar, o Decreto nº 3.2984, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, define deficiência como "uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que impede o desempenho de uma atividade dentro da faixa normal de "perda ou

anormalidade". "Estar pronto" é considerado normal para os humanos." Da mesma forma, a Organização Mundial da Saúde (OMS), no seu Plano de Ação Global para Pessoas com Deficiência de 1997, definiu deficiência como "perda ou anormalidade da estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica". (OMS, 1997 e Ferreira e Guimarães, 2003, p. 25).

As mudanças na prática educativa em relação às crianças com autismo foram possíveis por meio da problematização do próprio conceito de autismo por meio de uma abordagem interacionista do desenvolvimento e da aprendizagem. Esta problematização centra-se não na deficiência em si, mas no contexto social em que a deficiência é formada, mantida e reforçada nas pessoas autistas, essencialmente a incapacidade de falar, comunicar e interagir.

Embora esta mudança de perspectiva não tenha resolvido completamente o processo educativo nestas disciplinas, tem alertado académicos, pais, professores e profissionais em geral para alternativas no apoio educativo às pessoas com autismo. Basicamente, isso se concentra em uma rotina bem estabelecida. Em alguns casos, os professores ministraram o mesmo conteúdo em todas as aulas daquela semana. Por exemplo, a história do Chapeuzinho Vermelho foi contada a esses alunos em todas as turmas (Costa, 2007).

Em contraste com esta massa de conteúdos e rotinas, a educação de alunos com autismo requer conteúdos significativos que devem ser descobertos e incorporados nas interações professor-aluno, professor-aluno e aluno-aluno. Entendemos que isso inclui uma experiência de aprendizagem significativa. Nesse sentido, nossas opiniões sobre as crenças sobre pessoas autistas estão sendo questionadas. Afinal, será que essas pessoas realmente não se relacionam porque não querem ou porque não sabem? Até que ponto seus interesses são limitados pela falta de experiência significativa?

A Nota Técnica nº 24/2013 (Brasil, 2013) mostra que essas crianças estão interessadas na educação geral e especializações relacionadas. Orienta o sistema educacional a implementar a lei federal acima para que as crianças em atendimento educacional (AEE) recebam os mesmos cuidados que as demais crianças da educação especial. Outros serviços escolares precisam ser esclarecidos. AEE foi criada nos termos do Artigo 3. Definido no artigo 208 da Constituição Federal de 1988 e no artigo 1 2 do Decreto nº 7.611/2011 como um conjunto de atividades, acessibilidades e recursos educacionais que são institucionalmente organizados e oferecidos em complemento ou em complemento à educação escolar. (...) A função deste serviço é identificar e remover obstáculos no processo de aprendizagem para alcançar a plena participação.

(...) O professor do AEE acompanha e avalia a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola, considerando os desafios que estes vivenciam no ensino comum, os objetivos do ensino e as atividades propostas no currículo, de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua aprendizagem (BRASIL, 2013, p. 5).

Considerando as características das crianças autistas apresentadas acima, o envolvimento dos profissionais nas escolas é essencial, uma vez que neste ambiente são frequentemente detectados casos de autismo. Seus alunos são aqueles que lideram o caminho, então você precisa aproveitar seu amor e charme únicos para orientar seu aprendizado.

O aluno aprende. O aluno com transtorno do espectro autista aprende. Essas são as primeiras ideias que queremos enfatizar neste texto. A aprendizagem é característica do ser humano. O ensino e aprendizagem escolar são dois movimentos que se ligam na construção do conhecimento. É uma construção dialógica e não imperativa; expressão imanente de nossa humanidade, que abarca também o aprendente com autismo (CUNHA, 2013, p. 17).

Segundo Vigotski (2007), existe uma ligação dinâmica muito complexa entre o processo de desenvolvimento e o processo de aprendizagem. Para os autores, o desenvolvimento dos sujeitos está ligado à aprendizagem, e a aprendizagem é essencial para promover o desenvolvimento, como se a aprendizagem orquestrasse o desenvolvimento posterior. Esta é a ênfase de Vygotsky na cultura, na experiência de vida do sujeito e na experiência em relações dialógicas.

Para a autora, o ambiente em que as crianças vivem e agem aparece como um lugar repleto de significados, ideologias, histórias e culturas, no qual é inadequado pensar nas crianças como seres futuros, como seres humanos que ainda não serão. . Assim, a aprendizagem no sentido humano do termo "[...] pressupõe uma certa natureza social e um processo pelo qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as rodeiam." (Vygotsky, 2007, p.). 100)

Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento, entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

Segundo Eugênio Cunha (2014), a abordagem mais utilizada entre os alunos com autismo é a abordagem comportamental devido à sua hegemonia, que modifica o comportamento por meio do condicionamento operante utilizando estimulação, reforço, extinção e expressões verbais. predominante. O trabalho do psicólogo americano Skinner (1904-1990) mostra que o comportamento observável é induzido por forças externas por meio de punição, reforço ou extinção. Os indivíduos agem em seu ambiente e, em última análise, o alteram. Como resultado, essas mudanças fornecem feedback ao sujeito e levam a mudanças nos padrões comportamentais do sujeito, levando ao aprendizado (Orrú, 2012).

Os primeiros estudos comportamentais com crianças autistas foram conduzidos em laboratório por Förster em 1961 e por Förster e De Meyer em 1961 e 1962. Os investigadores explicaram que os princípios de aprendizagem podem ser aplicados a estas crianças por meio de adaptações ambientais que levam a mudanças comportamentais (Orrú, 2012).

De acordo com a abordagem comportamental, as etapas para trabalhar com pessoas com autismo incluem avaliação comportamental, treinamento de repertório de apoio, linguagem e habilidades motoras perceptuais, treinamento de interação social, redução de estereotipia, ecolalia, e inclui melhor atenção. Como procedimento, os sujeitos são treinados realizando ações exploratórias e apropriadas de acordo com instruções fornecidas previamente. O tratamento do autismo envolve um processo estruturado de ensino-aprendizagem e diversas terapias relacionadas à saúde (Orrú, 2012).

Para algumas atividades, as crianças com dificuldades de aprendizagem, neste caso o autismo, terão certamente dificuldade em imaginar ou compreender qual é a tarefa devido à natureza da sua deficiência. No entanto, os educadores têm recursos e estratégias de apoio disponíveis para promover a compreensão dos alunos. A inclusão é uma vitória para todos, tanto para aqueles que lutam como para aqueles que não lutam. A diversidade na sala de aula pode ser uma importante experiência de aprendizagem de vida. Porque ao conviver com crianças que têm desafios, outros alunos percebem que são diferentes e que cada um tem uma forma diferente de aprender.

Por outro lado, a vida destas crianças em ambiente regular de sala de aula é muitas vezes influenciada pela imitação de gestos, linguagem, postura, abandono de certos estereótipos, condenação de ficarem sozinhas com os amigos, etc. de outros. Pertencem a pessoas com dificuldades, bem como a classes especiais. As interações entre famílias, escolas, terapeutas e médicos fazem parte da discussão sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças com autismo. Os indivíduos podem superar dificuldades desde que equipas de especialistas possam aproveitar sinergias e partilha de informações para planear ações conjuntas.

A matrícula e inclusão de crianças com deficiência é uma política contida e garantida no texto da Lei de Diretrizes e Fundamentos da Educação Nacional, LDBEN, nº 9.394/96. Porém, muitas instituições argumentam que são necessários compromissos devido à falta de espaço físico e/ou falta de pessoal e profissional capacitado para atender esses alunos, dificultando o cumprimento da lei.

É verdade que não basta incluir e cumprir as disposições legais relativas às crianças. A necessidade não é apenas garantir espaço, mas também proporcjonar educação de qualidade aos alunos. É realizado por profissionais interessados e treinados na área de educação.

A inclusão é uma realidade que assusta muitos profissionais do setor educacional por diversos motivos. O estigma causa ansiedade e dificulta a interação com os alunos. Em última análise, existem muitos desafios a superar. As tendências atuais incluem tópicos relacionados com a inclusão que são abordados nos currículos de formação de professores para ajudar os formandos a olharem atentamente para cada aluno e a reconhecê-los como objetos potenciais com competências, emoções e valores. Cada criança tem uma personalidade única e necessidades que variam muito.

A prática docente envolve a identificação de dificuldades no processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento de recomendações para promover o sucesso da aprendizagem dos alunos. Lembre-se sempre de que cada pessoa é única e pode levar mais tempo para aprender. Além disso, Juhlin (2002) argumenta que as crianças com autismo aprendem, mas isso exige esforço dos educadores e é implementado diretamente por professores e alunos usando recursos visuais, imagens e ilustrações. , diz que a aprendizagem se torna mais produtiva. A compreensão torna mais fácil para os alunos estimular a linguagem. Como apontam C. Willians e B. Wright (2008), autores de Living with Autism and Asperger's Syndrome, todas as crianças com autismo progridem; há muitas coisas que você pode fazer para ajudá-las e às suas famílias.

Tratamento, incentivos para desenvolver habilidades sociais, incentivos linguísticos e de comunicação. É interessante que os autores enfatizem a importância de obter conhecimentos e informações diárias de pessoas próximas aos autistas. As pessoas devem obter financiamento para abordar esta questão, pesquisá-la e preparar-se para

ajudar estas crianças. Desenvolva estratégias de prevenção que permitam melhorias no comportamento geral, nas interações sociais e na aprendizagem.

À medida que a sociedade adquire novos valores e princípios, a importância da educação inclusiva é cada vez mais debatida. Como resultado, muitas políticas públicas foram desenvolvidas para promover a participação de crianças com deficiência na escola. Regularmente. Esta realidade deve-se às grandes mudanças ocorridas no domínio da educação escolar, evidenciando a importância da adaptação dos ambientes educativos às necessidades das crianças com deficiência. A escola, que antes excluía e rejeitava crianças com deficiência, enfrenta agora o desafio de proporcionar uma educação de qualidade e de desenvolver metas para gerir e superar os desafios enfrentados.

Segundo Rodriguez (2006), a exclusão provavelmente se deve a fatores culturais que levam as pessoas a acreditar que as diferenças são perigosas. Precisamos cuidar de pessoas que são diferentes em termos de identidade sexual, identidade socioeconómica, deficiência étnica, etc.

A ideia da sociedade sobre o que é diferente leva à exclusão, à segregação e ao ostracismo, o que leva à necessidade de identificar e criar programas de combate à exclusão, e produz o conceito oposto, a inclusão.

Klein (2010) argumenta que a palavra "inclusão" tem sido usada na educação como um termo técnico para descrever práticas que são mais justas, democráticas e dispostas a apoiar outras pessoas. O ato de inclusão vai além da inserção. Os indivíduos precisam fazer parte do todo, para que não sejam rotulados ou excluídos por apresentarem comportamentos ou características diferentes. Segundo Melo, Lira e Facion (2008, p. 65), educação que permite ensinar a diversidade de forma inclusiva:

[...] impõe a construção de um projeto que não se dará ao acaso nem de uma hora para outra e que não é uma tarefa individual. Ao contrário, trata-se de um trabalho coletivo, que envolve discursões e embates entre diferentes esferas (governo, sociedade, escola e indivíduo) em que seja possível refletir sobre que escola quer construir e que indivíduo pretendeu formar. Podemos entender que para acontecer a inclusão de fato, os sistemas de ensino devem criar escolas e capacitar professores e funcionários, para que os mesmos compreendam a singularidade de cada criança e aprendam a conviver, respeitar e especialmente oferecer a mesma qualidade de ensino a todos, com as mesmas condições de desenvolvimento. (MELO LIRA e FACION 2008, p.65).

De acordo com Lopez (2011, p. 16), professores, conselheiros, supervisores, administradores escolares, outros funcionários, famílias e alunos devem reconhecer esta singularidade de todos os alunos e as suas necessidades únicas. Este reconhecimento faz da escola um espaço em que o processo de ensino e aprendizagem está disponível e acessível a todos, permitindo que todos os membros da comunidade escolar comuniquem diferentes conhecimentos e culturas de diferentes formas, tornando a escola compreensível e inclusiva.

Desse ponto de vista, a inclusão das crianças autistas na sala de aula deve ser feita de forma consciente, e os grupos escolares devem garantir que o aluno deve ter um suporte educacional sólido para a inclusão neste contexto. O objetivo é superar as limitações das crianças com autismo. É importante ressaltar que embora seja importante incluir as crianças com deficiência no ensino regular, também é necessário criar oportunidades que lhes permitam permanecer na escola sem afetar o seu desenvolvimento. Nesse sentido, segundo Carvalho (2007, p.81 e Balbino, 2010, p.41), os princípios de uma escola inclusiva devem garantir que:

O direito à educação; o direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um "modo igual" de educar a todos e sim dar a cada o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais; escolas responsivas e de boa qualidade; o direito de aprendizagem; e o direito à participação. (CARVALHO 2007, p.81 apud BALBINO, 2010, p.41).

Falar sobre a integração de crianças autistas em salas de aula regulares nem sempre é fácil. A complexidade das características exibidas durante a integração ao ambiente escolar pode gerar polêmica e amplo debate. Crianças com autismo podem apresentar comportamento agressivo com professores e colegas ao interagir com outras crianças, o que pode levar a conflitos. Porém, quando um professor inclui uma criança com autismo em sua turma, ele sente dificuldades no início do processo de inclusão porque a criança tem muita dificuldade de interagir e se comunicar. Nesse sentido, Felício (2007, p. 25): enfatiza que para a educação das pessoas com autismo é preciso também promover a integração social, e que a escola é sem dúvida o mais importante neste momento. É o primeiro passo para completar essa integração, que permite dominar conceitos importantes para o resto da vida. Quando falamos em incluir alunos autistas no ensino regular, automaticamente pensamos na dificuldade de envolvê-los no ambiente. As discussões sobre este tópico são baseadas nesta questão.

Esta inclusão requer boas estruturas educativas e profissionais capacitados para eliminar quaisquer diferenças que possam surgir no comportamento destas crianças. A

inclusão legal de crianças com autismo nas classes regulares garante que os alunos tenham direito à educação e que os pais sejam livres de decidir se matriculam os seus filhos nas escolas regulares.

Além das mudanças estruturais e metodológicas, as instituições de ensino devem primeiro promover o desenvolvimento e depois a aprendizagem, realizando mudanças coletivas que esclareçam a importância do envolvimento da família nas escolas e também priorizem o currículo. É necessário realizar práticas educativas. Projetado para atender às necessidades de crianças com autismo.

No caso de Paulo. Freitas. Pinho (2005 pp. 25-26): As escolas têm geralmente consciência da existência de legislação relativa à inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais no ambiente escolar e da obrigação de lhes garantir uma vaga. Embora a gestão respeite e garanta a aceitação desses alunos e apoie políticas de inclusão, a falta de apoios necessários, como a falta de uma definição mais estruturada de educação especial e de apoios, aponta alguns obstáculos.

No entanto, há também questões que precisam ser mudadas por meio da inclusão, tais como colegas e funcionários falando depreciativamente sobre crianças autistas devido à falta de educação. Com as mudanças sociais ocorridas na sociedade, os professores têm novas tarefas e devem estar preparados para lidar com as situações mais difíceis do dia a dia, incluindo a educação de crianças com autismo.

Quando nos referimos ao papel do professor neste artigo, pressupomos que se faz necessário uma intervenção mediatizada por parte deste, nesse sentido, o professor deixa de ser apenas um transmissor de conhecimentos para ser um orientador, que estimula o desenvolvimento e a aprendizagem a com base em interações construídas no envolvimento de toda a turma. Podemos dizer que a mediação "é processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento" (OLIVEIRA, 1997, p.26).

A inclusão está diretamente relacionada com o processo de ensino e aprendizagem; a mera inclusão não é suficiente; as escolas precisam de proporcionar um ensino de alta qualidade e os professores precisam de desenvolver métodos diversos e flexíveis para o fazer.

Para obter uma resposta positiva ao seu trabalho, essa engenhosidade deve estar presente independentemente da heterogeneidade dentro da sala de aula. Lopez (2011) acredita que o papel de mediador cabe ao professor, a quem ela chama de professor para apoiar a interpretação dos estímulos ambientais no processo de aprendizagem, chamar a atenção para seus aspectos importantes e dar sentido às informações transmitidas. é definido como alguém que fornece conhecimento e possibilita a aprendizagem.

A mesma aprendizagem de regras e princípios é aplicada a novas aprendizagens, tornando os estímulos ambientais relevantes e significativos e promovendo o desenvolvimento. Os professores têm um papel importante a desempenhar no seu envolvimento na inclusão de crianças autistas nas escolas regulares. Isso porque o professor acolhe a criança e é a primeira pessoa a ter contato com a criança, seja ele positivo ou negativo, e por isso tem uma responsabilidade. Implementando ou não um processo de inclusão, é imperativo criar oportunidades de desenvolvimento para todos e adaptar a metodologia às diferentes necessidades de cada aluno.

Segundo Mousinho et al. Al. (2010) constataram que as crianças que apresentam dificuldades comportamentais e de socialização são geralmente vistas como excêntricas e estranhas pelos seus pares, tornando o papel dos professores mais difícil quando confrontados com o desafio de simultaneamente ensinar e envolver-se. Crianças com autismo têm dificuldade em compreender relacionamentos, regras e costumes sociais. Eles podem ser ingênuos e não compartilhar o bom senso. A sua rigidez torna difícil lidar com as mudanças, tornando-os mais vulneráveis e medrosos. Muitas vezes não gostam de contato físico. Se a situação for mal tratada, correm o risco de serem exploradas ou ridicularizadas por outras crianças. Porém, querem fazer parte da sociedade e ter amigos, mas não sabem fazer amigos.

Em muitas situações, as crianças com autismo ficam às margens do conhecimento ou não participam das atividades grupais, fato que exige do professor sensibilidade para incluí-lo ao convívio com o meio, visto que é no processo de socialização que se constitui o desenvolvimento e aprendizagem. É importante que o professor detecte as dificuldades existentes e investigue o nível de desenvolvimento dos mesmos, para que dessa forma ele saiba quais aspectos devem ser trabalhados com a criança. Segundo Santos (2008, p.30):

O nível de desenvolvimento da aprendizagem do autista geralmente é lento e gradativo, portanto, caberá ao professor adequar o seu sistema de comunicação a cada aluno. O aluno deve ser avaliado para colocá-lo num grupo adequado, considerando a idade global, fornecida pelo PEP-R, desenvolvimento e nível de comportamento. É de responsabilidade do professor a atenção especial e a sensibilização dos alunos e dos envolvidos para saberem quem são e como

se comportam esses alunos autistas. (SANTOS 2008, p.30).

É indispensável que o professor conheça todas as características e dificuldades que abrangem esse transtorno, só assim ele será capaz de planejar suas ações de modo que no vivenciar das experiências a criança não seja vítima de atos discriminatórios. Sobre isso Orrú (2003, p.1) diz,

É imprescindível que o educador e qualquer outro profissional que trabalhe junto à pessoa com autismo seja um conhecedor da síndrome e de suas características inerentes. Porém, tais conhecimentos devem servir como sustento positivo para o planejamento das ações a serem praticadas e executadas [...]. (ORRU 2003, p.1).

Entendemos que para alcançar bons resultados nesse processo, os professores devem dominar os exercícios utilizados e ter um conhecimento abrangente do que é o autismo. Ser sensível e calmo é fundamental para aumentar a conscientização sobre o comportamento inclusivo na sala de aula e contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem.

CONCLUSÃO

Podemos concluir que toda criança tem um ritmo de aprendizagem e tem capacidade de aprender mesmo quando há dificuldades de aprendizagem. A importância da estimulação fica evidente tanto no ambiente escolar quanto em casa. As competências profissionais e o apoio terapêutico podem ajudar a fornecer apoio e orientação às escolas e às famílias.

A convivência de alunos com deficiência em escolas regulares é benéfica para todos, mas para que os professores possam responder às suas necessidades, os professores devem desenvolver uma forte compreensão das suas práticas educativas subsequentes por meio da interação entre teoria e prática uma fundamentação teórica Justiça para os estudantes. A possibilidade de aprender a ler e escrever representa conquista e inclusão social. A utilização de recursos adicionais para facilitar a compreensão desses alunos é uma ferramenta muito importante e essencial para as partes envolvidas no processo: professores, professores, etc., famílias e terapeutas.

Encontre as melhores maneiras de compartilhar informações e facilitar o aprendizado dos alunos. É importante que as crianças com autismo possam aceder e permanecer nas escolas regulares. Mas tornar as escolas inclusivas não é fácil. Garantir uma educação de qualidade com condições e oportunidades adequadas de desenvolvimento e aprendizagem exige que os governos, as escolas e as famílias trabalhem em conjunto. Não podemos falar de inclusão sem referência ao processo de ensino e aprendizagem, pois a inclusão visa proporcionar a todos os alunos condições iguais de desenvolvimento e aprendizagem. O papel do professor como facilitador da inclusão, uma oportunidade para este processo ao abordar e gerir conflitos de uma forma que deixe claro que as diferenças são características de todos os alunos, independentemente da deficiência.

Entendemos também que a falta de uma formação sólida e abrangente impacta negativamente as práticas pedagógicas dos professores, pois os professores precisam estar atualizados sobre novas informações sobre sua atuação profissional. Observamos também que, apesar dos desafios existentes, o processo de inclusão é plenamente possível com dedicação e comprometimento por parte dos professores, boa formação educacional e apoio das escolas e famílias.

REFERÊNCIAS

ARAUJO C.A. O processo de individualização no autismo. Ed. Cientificas São Paulo 2000.

BRASIL. (2008). Secretaria de Educação. Fundamentais Parâmetros Curriculares Nacionais. Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, vl 10. Brasília.

CAVALCANTE, Meire. Inclusão: A sociedade em busca de mais tolerância. Nova Escola, São Paulo, n. 196, p. 164, out 2006.

FELICIO, V. C. O autismo e o professor: um saber que pode ajudar. Bauru, 2007.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre, Artmed, 1999.

JUHLIN, VERA. O desenvolvimento da leitura e escrita de crianças com necessidade especial. São José dos Campos. UNIVAP, 2002. Editora Shemá Produções – junho/ 2002. –

LOPEZ, J. C. A formação de professores para a inclusão escolar de estudantes autistas: contribuições psicopedagógicos. 2011. Trabalho final do curso (Especialização em psicopedagogia clínica e institucional) - Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia – Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED, Brasília, 2011.

MELLO, A. M. S. Rosde. Autismo: Guia Prático. Ed. 3ª. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE; 2004.

MELLO, ANA. M.R. Autismo: Guia Pratico 8º ed. Corde. São Paulo 2007.

MELO S. C. de LIRA, S. M. de; FACION, J. R.; Políticas inclusivas possíveis implicações no ambiente escolar. In: FACION, J. R

(Org.). Inclusão escolar e suas implicações. Curitiba: Ibipex, 2008.

MOUSINHO, Renata et. al. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. Rev. psicopedagoga. [online]. 2010, vol.27, n.82, pp. 92-108. ISSN 0103-8486.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

ORRÚ, S. E. A Formação de Professores e a Educação de Autistas. Revista Iberoamericana de Educación (Online), Espanha, v. 31, p. 01-15, 2003.

SCHWARTZMAN, J. SALOMAO. Autismo infantil. São Paulo, Memmon, 1995.

WILLIAMS, Chris e Wright, Barry. Convivendo com Autismo e Síndrome de Asperger: Estratégias Práticas para Pais e Profissionais, 2008 – São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda.

TUTORIA EAD

JULIANA XAVIER ELIAS VERONEZE

RESUMO:

A tutoria EAD, inserida na era digital, representa uma resposta inovadora às demandas de flexibilidade, acessibilidade e personalização no campo educacional. Com a crescente adesão de instituições de ensino e alunos a essa modalidade, torna-se imperativo explorar não apenas o papel do tutor, mas também os desafios, estratégias eficazes e implicações éticas associadas a essa prática. O objetivo geral da pesquisa foi investigar analisar o papel da tutoria EAD na promoção do sucesso do aluno, explorando práticas eficazes, desafios enfrentados pelos tutores e seu impacto no processo de ensinoaprendizagem a distância. A metodologia adotada envolveu a pesquisa bibliográfica. Os resultados encontrados demonstraram que os tutores, ao promoverem a participação ativa, fornecerem suporte personalizado e cultivarem um ambiente colaborativo, contribuíram significativamente para a redução das taxas de desistência e para o aumento da conclusão dos cursos a distância. Concluiu-se que ao compreender as funções dos tutores, superar desafios e reconhecer o impacto positivo na retenção e conclusão dos estudantes, podemos orientar práticas educacionais mais eficazes na era digital, garantindo que a tutoria EAD seja um catalisador para o alcance de objetivos educacionais

PALAVRAS-CHAVES: Educação a Distância (EAD); Personalização do Suporte; Tutoria Online.

1 INTRODUÇÃO

A rápida evolução da tecnologia e a globalização têm transformado significativamente o cenário educacional, proporcionando uma expansão notável da Educação a Distância (EAD). Nesse contexto dinâmico, a figura do tutor emerge como uma peça-chave na promoção do engajamento e sucesso dos estudantes em ambientes virtuais de aprendizagem. A tutoria EAD transcende a simples transmissão de conhecimento, desempenhando um papel crucial no apoio individualizado aos alunos, na promoção da interação e na facilitação do processo de ensino-aprendizagem.

A tutoria EAD, inserida na era digital, representa uma resposta inovadora às demandas de flexibilidade, acessibilidade e personalização no campo educacional. Com a crescente adesão de instituições de ensino e alunos a essa modalidade, torna-se imperativo explorar não apenas o papel do tutor, mas também os desafios, estratégias eficazes e implicações éticas associadas a essa prática.

Diante da relevância crescente da tutoria EAD, este estudo se propõe a analisar criticamente sua eficácia, identificando as práticas que promovem o envolvimento dos alunos, abordando obstáculos comuns e explorando como os tutores podem criar ambientes virtuais de aprendizagem mais estimulantes.

O aumento da demanda por tutoria EAD destaca a importância de compreender como os tutores enfrentam desafios específicos, como a falta de contato presencial, a necessidade de adaptação constante às tecnologias educacionais e a promoção da interação entre alunos. Diante desse cenário, a pergunta que direciona esta pesquisa é: Como a tutoria EAD pode ser otimizada para promover um ambiente de aprendizagem virtual eficaz e envolvente?

Este estudo tem como objetivo geral analisar o papel da tutoria EAD na promoção do sucesso do aluno, explorando práticas eficazes, desafios enfrentados pelos tutores e seu impacto no processo de ensino-aprendizagem a distância. Os objetivos específicos visam compreender quais as funções dos tutores EAD e como estimulam a participação e interação dos alunos, analisar os desafios enfrentados pelos tutores na tutoria EAD, examinar o impacto da tutoria EAD na retenção e conclusão dos estudantes em cursos à distância.

Para atingir os objetivos propostos, será conduzida uma pesquisa bibliográfica abrangente, abordando obras acadêmicas, artigos científicos e relatórios institucionais relacionados à tutoria EAD. A análise dessas fontes permitirá uma compreensão aprofundada das práticas eficazes, desafios e tendências emergentes na tutoria EAD.

2 DESENVOLVIMENTO

TUTORIA EAD E SUAS COMPETÊNCIAS

A Educação a Distância (EAD) representa uma revolução na forma como o conhecimento é transmitido e adquirido, proporcionando flexibilidade e acessibilidade a estudantes de todo o mundo. No âmbito desse cenário dinâmico, a tutoria EAD emerge como um componente vital, desempenhando um papel singular na construção de pontes entre alunos e conteúdos, mesmo quando a distância física separa as salas de aula (Petrucci-Rosa, 2019).

A tutoria EAD, ou tutoria em Educação a Distância, transcende a tradicional trans-

missão de informações para assumir um papel multifacetado de apoio, orientação e estímulo ao estudante. Ao contrário do ambiente presencial, onde a interação face a face é imediata, a tutoria EAD enfrenta o desafio de criar conexões significativas em um ambiente virtual. Um tutor EAD é um facilitador, um guia, e, em muitos aspectos, um arquiteto do ambiente de aprendizagem online. Sua missão é ir além da mera instrução, buscando compreender as necessidades individuais dos alunos, estimular a participação ativa e fornecer suporte acadêmico e motivacional. Essa figura desempenha um papel crucial na quebra da barreira da distância, transformando a virtualidade em um espaço de aprendizagem colaborativo e envolvente (Bragagnolo; Oliveira,2015).

A tutoria EAD abraça a diversidade de métodos de comunicação online, desde fóruns de discussão até videoconferências, e utiliza essas ferramentas para criar um ambiente dinâmico e interativo. O tutor, além de transmitir conhecimentos, atua como um mediador, incentivando a troca de ideias entre os alunos e promovendo a construção coletiva do saber; ao contrário do estigma de uma educação a distância impessoal, a tutoria EAD busca criar uma experiência educacional personalizada (Mattar et al., 2020).

O tutor está atento às necessidades específicas de cada aluno, fornecendo feedback construtivo, esclarecendo dúvidas e adaptando as estratégias pedagógicas conforme necessário. Essa abordagem centrada no aluno visa não apenas o domínio dos conteúdos, mas também o desenvolvimento de habilidades autônomas e a promoção da autoconfiança (Petrucci-Rosa, 2019).

No cerne da tutoria EAD está a capacidade de cultivar um ambiente de aprendizagem colaborativo e motivador. A conexão entre tutor e aluno não é apenas transacional; é uma parceria que visa orientar, inspirar e capacitar o estudante a superar desafios acadêmicos e atingir seu pleno potencial. Ao alinhar-se com as necessidades dinâmicas dos estudantes em um mundo digital, a tutoria EAD se destaca como uma ferramenta essencial na construção de uma educação mais inclusiva, acessível e adaptada aos desafios da sociedade contemporânea (Almeida; Marroig; Pinto, 2014).

Nesse contexto, o tutor EAD assume não apenas o papel de um guia acadêmico, mas de um facilitador do crescimento intelectual e do sucesso educacional em meio às complexidades do ambiente virtual de aprendizagem.

DESAFIOS DA TUTORIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A tutoria na Educação a Distância (EAD) emerge como um papel multifacetado, encarregado não apenas de transmitir conhecimento, mas de criar uma experiência educacional envolvente e personalizada. Entretanto, a despeito das vantagens oferecidas pela modalidade EAD, os tutores enfrentam uma série de desafios únicos que demandam habilidades específicas para sua superação.

Um dos desafios preeminentes é a distância física que separa o tutor e os alunos. A ausência de interações presenciais implica em uma comunicação mediada por tecnologia, onde nuances de linguagem corporal e expressões faciais são muitas vezes perdidas. Nesse contexto, o desafio é criar conexões significativas e promover a compreensão mútua através de meios virtuais, explorando ferramentas como videoconferências e fóruns online (Cavalcante; Sales; Alves,2020).

Outro desafio notório reside na gestão do tempo, tanto para o tutor quanto para os alunos. A flexibilidade temporal, uma vantagem da EAD, pode se tornar um obstáculo quando alunos e tutores têm agendas diversas. Encontrar momentos adequados para interações síncronas e assíncronas torna-se um malabarismo constante, demandando uma abordagem estratégica na organização das atividades e no oferecimento de suporte consistente (Schneider,2021).

A diversidade de perfis de alunos na EAD também apresenta desafios. Alunos podem variar amplamente em termos de experiência prévia, habilidades tecnológicas e estilos de aprendizagem. O tutor enfrenta o desafio de adaptar suas estratégias pedagógicas para atender às necessidades heterogêneas da turma, garantindo que todos os alunos possam participar plenamente e alcançar o sucesso acadêmico (Dias; Cardoso; Rosa, 2020).

A tecnologia em constante evolução é um desafio tanto para tutores quanto para alunos. A familiaridade com plataformas, aplicativos e ferramentas online é vital para o sucesso da tutoria EAD. No entanto, a rápida mudança tecnológica exige atualização constante, sendo essencial que os tutores estejam preparados para integrar inovações de forma eficaz em sua prática pedagógica (Franco; Carmo, 2020).

A motivação e engajamento dos alunos são desafios adicionais. A autonomia proporcionada pela EAD pode resultar em estudantes menos envolvidos, demandando que os tutores desenvolvam estratégias criativas para manter a participação ativa e estimular a motivação intrínseca dos alunos. A avaliação e feedback são áreas sensíveis na tutoria EAD. A entrega de avaliações significativas e feedback construtivo requer uma abordagem cuidadosa, assegurando que os alunos compreendam e utilizem as informações para o aprimoramento contínuo (Mace-

do, 2020).

A tutoria na Educação a Distância é permeada por desafios que demandam uma combinação única de habilidades. A habilidade de superar esses obstáculos não apenas garante a eficácia da tutoria EAD, mas também contribui significativamente para a construção de um ambiente virtual de aprendizagem que seja inclusivo, motivador e capaz de desbravar as complexidades da educação contemporânea. Os tutores, ao enfrentarem esses desafios com resiliência e criatividade, desempenham um papel fundamental na transformação da EAD em uma modalidade educacional verdadeiramente dinâmica e eficaz (Schneider,2021).

O IMPACTO DA TUTORIA EAD NA RETENÇÃO E CONCLUSÃO DOS ESTUDANTES EM CURSOS À DISTÂNCIA

A Educação a Distância (EAD) revolucionou o acesso à educação, proporcionando flexibilidade e oportunidades a estudantes em todo o mundo. No entanto, a questão da retenção e conclusão de cursos à distância permanece como um desafio significativo. Nesse contexto, a figura do tutor na modalidade EAD emerge como um elemento determinante, influenciando diretamente o percurso acadêmico dos estudantes e sua trajetória até a conclusão do curso.

A retenção de estudantes em cursos a distância é um aspecto crítico que reflete não apenas o interesse inicial, mas também a capacidade do ambiente virtual de aprendizagem em manter os alunos engajados ao longo do tempo. A presença ativa de tutores desempenha um papel central nesse processo, estabelecendo conexões significativas com os estudantes, identificando sinais de desmotivação e intervindo precocemente para proporcionar suporte personalizado (Carlos, 2022).

A tutoria EAD impacta positivamente a retenção ao criar um ambiente de aprendizagem mais personalizado e acessível. Tutores têm a capacidade de reconhecer as necessidades específicas de cada aluno, oferecendo orientação individualizada e estratégias de apoio que podem ser essenciais para a permanência do estudante no curso. A conclusão bem-sucedida do curso é o objetivo final da jornada acadêmica. Aqui, a tutoria EAD desempenha um papel integral, não apenas na transmissão de conhecimento, mas na orientação dos estudantes para superar obstáculos e enfrentar desafios inerentes à modalidade a distância (Colpani, 2018).

Um dos principais contributos da tutoria EAD para a conclusão dos cursos é a criação de uma conexão emocional entre o tutor e os alunos. Essa conexão vai além das fronteiras físicas e contribui para o sentimento de pertencimento e comprometimento, fatores essenciais para a motivação e persistência do estudante até a conclusão do curso (Carlos, 2022).

A gestão eficaz do tempo por parte dos tutores também influencia diretamente na conclusão dos cursos a distância. A flexibilidade temporal, embora seja uma vantagem da EAD, pode se tornar um desafio quando não gerenciada adequadamente. Tutores que oferecem suporte consistente e acessível contribuem para que os alunos organizem seu tempo de estudo de maneira eficaz, minimizando possíveis barreiras temporais (Junqueira, 2018).

Além disso, o autor afirma que a tutoria EAD desempenha um papel crucial na orientação acadêmica, auxiliando os estudantes na compreensão dos requisitos do curso, fornecendo direcionamento sobre recursos disponíveis e promovendo a autonomia dos alunos na busca por conhecimento.

O impacto da tutoria EAD na retenção e conclusão dos estudantes em cursos à distância transcende a mera transmissão de conteúdo. A presença ativa e o apoio personalizado dos tutores criam um ambiente propício para o envolvimento e a persistência dos estudantes, contribuindo diretamente para o sucesso acadêmico e a conclusão bem-sucedida de seus cursos. O tutor EAD, assim, se firma como um facilitador fundamental na jornada educacional, guiando os alunos através das complexidades do ambiente virtual de aprendizagem e impulsionando-os em direção ao alcance de seus objetivos acadêmicos (Branco; Passos, 2020).

A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CONTÍNUO PARA TUTORES EAD

A Educação a Distância (EAD) tem emergido como uma modalidade de ensino dinâmica e inovadora, oferecendo acesso à educação em diversas partes do mundo. Nesse cenário, os tutores desempenham um papel crucial na promoção do sucesso acadêmico dos alunos, e a importância do desenvolvimento profissional contínuo para esses profissionais torna-se um elemento essencial para a excelência na tutoria EAD. O ambiente educacional está em constante evolução, impulsionado por avanços tecnológicos, mudanças nas práticas pedagógicas e diversificação dos perfis de estudantes. Diante desse panorama dinâmico, a necessidade de desenvolvimento profissional contínuo para os tutores na EAD é evidente (Santos et al., 2023).

A rápida evolução das tecnologias educacionais exige que os tutores estejam atualizados e capacitados para integrar eficazmente essas ferramentas em suas práticas. O uso de plataformas de aprendizagem

online, recursos multimídia e interações virtuais são elementos fundamentais da tutoria EAD, e o desenvolvimento contínuo permite que os tutores aproveitem ao máximo essas inovações (Souza; Cavalcante, 2021).

O desenvolvimento profissional contínuo também desempenha um papel vital na melhoria das competências pedagógicas dos tutores EAD. Estratégias de ensino, métodos de avaliação e abordagens para promover a participação dos alunos evoluem com o tempo, e os tutores devem estar atualizados com as melhores práticas educacionais para proporcionar uma experiência de aprendizagem eficaz e significativa (Junqueira, 2018).

A diversidade de estilos de aprendizagem e perfis de alunos na EAD demanda uma adaptabilidade constante por parte dos tutores. O desenvolvimento profissional contínuo oferece oportunidades para os tutores aprimorarem suas habilidades na compreensão das necessidades variadas dos alunos, promovendo uma abordagem mais inclusiva e personalizada (Santos et al., 2023).

A ética na tutoria EAD também é uma área crítica que pode ser aprimorada por meio do desenvolvimento profissional. Questões éticas relacionadas à privacidade dos alunos, integridade acadêmica e conduta online exigem uma constante reflexão e atualização por parte dos tutores. Além disso, o desenvolvimento profissional contínuo para tutores EAD contribui para fortalecer a comunidade educacional online. A participação em workshops, conferências e redes profissionais proporciona oportunidades para a troca de experiências, o compartilhamento de boas práticas e o estabelecimento de colaborações significativas entre os profissionais (Carlos, 2022).

A importância do desenvolvimento profissional contínuo para os tutores EAD é inquestionável. Esse processo contínuo de aprendizado e atualização não apenas beneficia os tutores individualmente, mas também enriquece a qualidade global da tutoria EAD. Ao investir no desenvolvimento profissional, as instituições educacionais não apenas capacitam os tutores a enfrentar os desafios do presente, mas também os preparam para liderar e inovar no futuro da Educação a Distância (Branco; Passos, 2020).

ABORDAGEM DE ESTRATÉGIAS PARA AVALIAR A PARTICIPAÇÃO E O DESEMPENHO DOS ALUNOS

A avaliação no contexto da Educação a Distância (EAD) é uma peça-chave para medir o progresso dos alunos, identificar áreas de melhoria e garantir a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Ao considerar a avaliação da participação e do desempenho dos alunos em ambientes virtuais, torna-se imperativo adotar uma abordagem estratégica que reflita a natureza única da modalidade EAD e promova uma avaliação abrangente e significativa. De acordo com Bacan, Martins e Santos (2020) essas abordagens incluem:

A participação dos alunos em cursos a distância é um indicador vital de engajamento e interação. Estratégias eficazes para avaliar a participação incluem:

A análise das contribuições dos alunos em fóruns de discussão é uma maneira valiosa de avaliar a participação. Considerando a qualidade, consistência e profundidade das interações, os tutores podem identificar o envolvimento ativo dos alunos nas atividades propostas.

Sejam webinars, videoconferências ou aulas ao vivo, avaliar a presença e participação dos alunos em atividades síncronas fornece insights sobre sua capacidade de se envolver em tempo real.

Avaliar a contribuição dos alunos em projetos de grupo permite observar não apenas a participação individual, mas também a habilidade de colaborar e trabalhar em equipe, habilidades fundamentais para o sucesso em ambientes virtuais.

Introduzir avaliações de participação por meio de feedback de pares incentiva a responsabilidade mútua e oferece perspectivas diversas sobre o envolvimento dos alunos.

Combinação de avaliações formativas, que ocorrem durante o curso para fornecer feedback contínuo, e avaliações somativas, que ocorrem ao final, oferecem uma visão abrangente do desempenho acadêmico.

Elaborar provas online e testes que abrangem os objetivos de aprendizagem permite uma avaliação eficaz do conhecimento adquirido pelos alunos.

Propor projetos individuais que requerem aplicação prática do conhecimento adquirido permite avaliar a capacidade de aplicação dos conceitos aprendidos.

A criação de portfólios digitais permite que os alunos demonstrem seu progresso, habilidades e conquistas ao longo do curso.

Incorporar avaliação por pares em alguns componentes, como trabalhos e apresentações, promove uma abordagem colaborativa e proporciona uma perspectiva diversificada sobre o desempenho dos alunos.

Segundo os autores, ao adotar essas estratégias, é crucial que os tutores garantam a clareza nos critérios de avaliação, promovam a transparência e forneçam feedback construtivo. Além disso, a flexibilidade nas estratégias de avaliação considera as

diferentes habilidades e estilos de aprendizagem dos alunos, contribuindo para uma avaliação mais justa e inclusiva na Educação a Distância.

A IMPORTÂNCIA DA PERSONALIZAÇÃO DO SUPORTE AO ALUNO NA TUTORIA EAD

Na modalidade de Educação a Distância (EAD), onde a interação física é substituída por ambientes virtuais, a personalização do suporte ao aluno na tutoria desempenha um papel crucial na promoção do sucesso acadêmico, no engajamento e na construção de uma experiência educacional significativa. Essa abordagem personalizada reconhece a singularidade de cada aluno e adapta o suporte de maneira a atender às suas necessidades específicas (Behar, 2020).

Cada aluno na EAD traz consigo uma bagagem única de experiências, estilos de aprendizagem e desafios. A personalização do suporte permite que os tutores compreendam e atendam às necessidades individuais de cada estudante. Isso se traduz em intervenções específicas, fornecendo orientação, materiais adicionais ou esclarecimentos, criando uma experiência de aprendizado mais ajustada (Barros et al., 2023).

A personalização do suporte é uma ferramenta eficaz para estimular o engajamento dos alunos. Ao perceberem que o suporte oferecido está alinhado com suas metas e dificuldades específicas, os alunos sentem-se mais motivados a participar ativamente das atividades, contribuindo para um ambiente virtual de aprendizagem mais dinâmico (Guerreiro; Barros; Morgado, 2019).

Os alunos na EAD muitas vezes enfrentam desafios associados ao ritmo de aprendizagem autodirigida. A personalização do suporte permite que os tutores identifiquem as diferenças no ritmo de cada aluno, oferecendo orientações adicionais quando necessário e garantindo que todos possam acompanhar o curso de maneira eficiente (Gomes et al., 2022).

A tutoria EAD pode ser percebida como distante devido à falta de interações presenciais. No entanto, a personalização do suporte cria oportunidades para a construção de relacionamentos significativos entre tutores e alunos. O entendimento das necessidades individuais fortalece a conexão, promovendo um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e colaborativo (Bacan; Martins; Santos, 2020).

A personalização do suporte não apenas fornece assistência direta, mas também visa promover a autonomia do aluno. Ao adaptar as estratégias de suporte para atender às necessidades específicas, os tutores capacitam os alunos a desenvolverem habilidades de autorregulação, tornando-se mais autônomos em sua jornada educacional (Souza; Cavalcante, 2021).

A personalização do suporte tem sido associada à redução das taxas de desistência na EAD. Quando os alunos se sentem apoiados de maneira personalizada, a probabilidade de superarem desafios, permanecerem no curso e concluírem com sucesso aumenta significativamente (Barpi et al., 2023).

A personalização do suporte ao aluno na tutoria EAD é um componente essencial para o sucesso educacional na era digital. Ao reconhecer a diversidade de necessidades e estilos de aprendizagem, os tutores não apenas proporcionam uma experiência mais enriquecedora, mas também contribuem para a construção de uma comunidade virtual de aprendizado onde cada aluno se sente valorizado, apoiado e capacitado para atingir seus objetivos acadêmicos (Gomes et al., 2022).

3 CONCLUSÃO

Este estudo se propôs a investigar o papel fundamental da tutoria EAD na promoção do sucesso do aluno em cursos a distância, delimitando objetivos específicos que guiaram a pesquisa para compreender as funções dos tutores, estimular a participação e interação dos alunos, analisar os desafios enfrentados pelos tutores e examinar o impacto dessa modalidade de tutoria na retenção e conclusão dos estudantes.

Ao analisar as funções desempenhadas pelos tutores EAD, ficou evidente que sua atuação vai além da simples transmissão de conteúdo, envolvendo a mediação ativa, o estímulo à participação e a construção de uma relação significativa com os alunos. A tutoria EAD emergiu como um elemento crucial no processo de ensino-aprendizagem, desempenhando um papel facilitador no acesso ao conhecimento e no desenvolvimento das habilidades necessárias.

Os resultados desta pesquisa destacaram os desafios enfrentados pelos tutores na tutoria EAD, que incluem a necessidade de adaptação constante às tecnologias educacionais, o estímulo ao engajamento em um ambiente virtual e a gestão eficaz do tempo. Estes desafios, embora presentes, foram percebidos como oportunidades de crescimento e aprimoramento, indicando a resiliência e

a capacidade de inovação dos tutores.

A análise do impacto da tutoria EAD na retenção e conclusão dos estudantes revelou que uma tutoria eficaz está correlacionada positivamente com o sucesso acadêmico. Os tutores, ao promoverem a participação

ativa, fornecerem suporte personalizado e cultivarem um ambiente colaborativo, contribuíram significativamente para a redução das taxas de desistência e para o aumento da conclusão dos cursos a distância.

Em síntese, este estudo ressalta a importância crucial da tutoria EAD como um elemento essencial na promoção do sucesso do aluno em cursos online. Ao compreender as funções dos tutores, superar desafios e reconhecer o impacto positivo na retenção e conclusão dos estudantes, podemos orientar práticas educacionais mais eficazes na era digital, garantindo que a tutoria EAD seja um catalisador para o alcance de objetivos educacionais e o êxito dos estudantes em cursos a distância.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. L. de O; MARROIG, R.; PINTO, V. R. R. Competências e habilidades do tutor virtual que influenciam na aprendizagem dos alunos. Revista Pensamento Contemporâneo em Administração, v. 8, n. 2, p. 144166, 2014.

BACAN, Aline Ribeiro; MARTINS, Gustavo Henrique; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Adaptação ao ensino superior, estratégias de aprendizagem e motivação de alunos EaD. Psicologia: Ciência e Profissão, v. 40, p. e211509, 2020.

BARPI, Odinei et al. Inserção Da Inteligência Artificial (Ia) Nos Cursos A Distância. Revista Amor Mundi, v. 4, n. 11, p. 111-118, 2023.

BARROS, Ayrla Morganna Rodrigues et al. Educação A Distância E O Uso Da Inteligência Artificial: Uma Reflexão Sobre O Uso Da Inteligência Artificial No Processo Ensino-Aprendizagem. Revista Ilustração, v. 4, n. 4, p. 31-37, 2023.

BEHAR, Patricia Alejandra. Recomendação pedagógica em educação a distância. Penso Editora, 2018.

BORGES JUNIOR, A. B.; PEREIRA, P. G.; FILGUEIRA, S. S.; MELO, L. R. Um estudo das competências dos tutores de educação a distância na Rede eTec Brasil.In: SIED: EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, Universidade Federal de São Carlos, 2014.

BORGES, J. P. F.; COELHO JUNIOR, F. A.; FAIAD, C.; ROCHA, N. F. da. Diagnóstico de competências individuais de tutores que atuam na modalidade a distância. Educação e Pesquisa, v. 40, n. 4, p. 935-951, 2014.

BRAGAGNOLO, S. M., & OLIVEIRA, J. C.O papel do tutor na educação a distância: desafios e possibilidades. Revista Educação e Cultura Contemporânea, 12(29), 127-148.2015.

BRANCO, Juliana Cordeiro Soares; PASSOS, Daniela Oliveira Ramos. Condições do trabalho docente e de tutoria na EAD: fragilização e precariedade. Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 13, n. 32, p. 2, 2020.

CARLOS, Marcos Lopes. A Tutoria Ead: O Seu Papel Como Base De Sucesso Para Permanência E Êxito Dos Estudantes. Anais E Ebook Do Iv Simpósio

Internacional E VII Nacional De Tecnologias Digitais Na Educação, p. 140, 2022.

CAVALCANTE, Antonio; SALES, Viviani Maria Barbosa; ALVES, Francione Charapa. Tutoria e identidade docente na educação a distância. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2020.

COLPANI, Rogério. Educação a Distância: identificação dos fatores que contribuíram para a evasão dos alunos no Curso de Gestão Empresarial da Faculdade de Tecnologia de Mococa. EAD em Foco, v. 8, n. 1, 2018.

DIAS, Simone Regina; CARDOSO, Jeane Cristina; ROSA, Rafael Arlindo. Os desafios da tutoria proativa. Educação Digital: Olhares E Perspectivas, p. 23, 2020.

FRANCO, Aléxia Pádua; CARMO, Renata de Oliveira Souza. Tutoria online: desafios da docência em tempos e espaços digitais. Revista Educação e Políticas em Debate, v. 9, n. 1, p. 107-120, 2020.

GOMES, Aline Fonseca et al. Estratégias didáticas na educação a distância e no ensino híbrido para engajamento dos discentes. Educação Por Escrito, v. 13, n. 1, p. e42452-e42452, 2022.

GUERREIRO, Aníbal; BARROS, Daniela Melaré Vieira; MORGADO, Lina. Tutoria com agentes inteligentes na educação online. Revista Teias, v. 20, n. Esp, p. 184-198, 2019.

JUNQUEIRA, Eduardo S. Tutores em EaD: teorias e práticas. Editora Dummar, 2018.

MACÊDO, Tatiana Andrade et al. Os desafios do professor-tutor à distância no ensino superior. Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 8, p. 55065-55082, 2020.

MATTAR, JOÃO et al. Competências e funções dos tutores online em educação a distância. Educação em Revista, v. 36, 2020.

PETRUCCI-ROSA, M. I.Tutoria em Educação a Distância: reflexões e práticas.

Editora Universitária da UFMG, Belo Horizonte.2019.

SANTOS, Adelcio Machado et al. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PARA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Revista Ibero-Americana de

Humanidades, Ciências e Educação, v. 9, n. 5, p. 2318-2333, 2023.

SCHNEIDER, Nelson Roque. Construção Do Conhecimento Em Ead: Desafios E Possibilidades Para O Professor/Tutor. Práxis Plural, v. 20030, 2021.

SOUZA, Jéssica Gabriela Tamião de; CAVALCANTE, Luciane de Fátima Beckman. Competência em Informação no contexto EAD: reflexões sobre as práticas profissionais do tutor a distância. Perspectivas em Ciência da Informação, v. 26, p. 126-158, 2021.

LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA FORMAÇÃO DOS PEQUENOS LEITORES

KEILA PAULINO PALITOT DIAS

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal incentivar a leitura por meio da linguagem, oportunizando novos conhecimentos estimulando a imaginação e também a fantasia. A literatura infantil é uma ferramenta significativa, prazerosa que facilita a formação do espírito crítico do leitor ampliando sua visão de mundo despertando sua sensibilidade e a criatividade. Refletir sobre a leitura na educação infantil é uma contribuição para o desenvolvimento do prazer em ler e diante disso, torna-se importante perceber que a literatura possibilita dialogar para a construção de trocas de saberes, valores e crenças advindas das culturas e da sociedade, para que eles possam entender o quanto é relevante para suas vivências. Pretende-se analisar as contribuições do ato da leitura em todos os espaços da educação infantil para a formação do futuro leitor. A literatura infantil; se utilizada de modo adequado, será um instrumento de suma importância na construção do conhecimento do educando, fazendo com que desperte para o mundo da leitura e se torne um ato de aprendizagem significativa. A literatura infantil inserida em um processo de ensino-aprendizagem pode facilitar o desenvolvimento e o conhecimento infantil e as crianças irão construir de forma lúdica e prazerosa. Concomitantemente, as crianças exploram o mundo real é fantástico por meios de livros é suscetível a criatividade desde a infância ao hábito de descobrir novas histórias, que além de serem ouvintes serão contadores de histórias e leitores. Portanto, o contato com a literatura desde a primeira idade proporciona o desenvolvimento e o crescimento do indivíduo letrado, pois além de desenvolver a boa leitura e elevar o cognitivo, atua com a interpretação e o conhecimento de mundo adquirido.

Palavras chaves: literatura; leitura; formação de leitores; crianças; desenvolvimento infantil.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa nos faz refletir o quanto à literatura está presente em vários momentos da educação tendo o professor uma função importante no desenvolvimento da prática da formação dos pequenos leitores.

De acordo com Rildo Cosson (2020), na segunda metade do século XX, novos paradigmas mudaram a relação do ensino da literatura, que avançou com as transformações do mundo assim como o ensino transformando.

Veloso (2003) ressalta que o livro para crianças e será bom se em cada ato de recepção estimular a imaginação e permitir uma efetiva fruição estética. Para que isso aconteça é preciso que uma adequação ao nível das competências das crianças, pois assimilam a qualidade, pois passam por múltiplas situações experienciais que lhe permitem apurar o gosto e ganhar uma progressiva capacidade de seleção.

A literatura infantil pode colaborar com o processo de apropriação da linguagem escrita agregando o conhecimento e produzindo conceitos significativos no desenvolvimento de ensino e aprendizado. Respeitando as especificidades das crianças e suas capacidades de compreensão do sabe. Ouvir histórias é uma das formas essenciais de leitura. Patte Genevíeve(2012).

De acordo com Souza (2016, p.26) “nos momentos de leitura, o educador deve ser sempre procurar ser literal e dar certo caráter interpretativo à sua leitura visando variações de entonação de forma clara e agradável”. Assim, o processo de interpretação do educando produz estímulo cognitivo e a compreensão do real e seus significados.

Em ressaltar como é fundamental a literatura na educação infantil. A criança tem como mundo da leitura é pelo ouvir, desse modo o estímulo das crianças ao ouvirem histórias desde cedo auxilia no aprendizado e na melhora da concentração, do desenvolvimento, criatividade e a sensibilidade; os momentos de leitura devem trazer uma proposta divertida com similar de vozes, interpretarem personagens e encenar a história, logo é atenção da criança será captada e despertará o interesse pelos livros e a leitura.

Levando em consideração que a literatura é de suma importância na formação e no desenvolvimento da aprendizagem durante a infância.

Portanto, veremos com a literatura infantil pode contribuir no processo de aquisição da leitura e da escrita das crianças que estão sendo alfabetizadas.

Segundo Rego “Na literatura as palavras funcionam com a matéria-prima da criação artística nos seus mais diferentes gêneros (1995, p.10)”; neste sentido, compreende-se que a literatura amplia o conhecimento de mundo das crianças.

A literatura em sua essência é instrumento motivador e desafiador, sendo capaz de transformar um indivíduo em sujeito

ativo, reflexivo e que sabe compreender o contexto em que vivem e modificá-lo quando achar necessário, por isso à literatura desempenha a função social.

Para Caldin:

A função social da literatura é facilitar ao homem compreender- e, assim, emancipar-se dos dogmas que a sociedade lhe impõe. E isso é possível pela reflexão crítica e pelo questionamento proporcionando pela leitura. Se a sociedade buscar formação de um homem, terá que concentrar na infância para atingir esse objetivo (2003, p.5).

Ferreiro (1996) todos os conhecimentos tem uma origem e explicam, quais são as formas iniciais de conhecimento da língua escrita e mostra com as crianças chegam a serem leitores antes de sê-lo.

A linguagem é o primeiro contato do ser humano com o mundo. Desde o nascimento, a criança é rodeada por um mundo de ideias, no princípio, representado por sons, gestos, imagens com as quais as crianças vai se inteirando, reconhecendo, assimilando as impressões do mundo que a circunda desde que nascem são construtoras do do conhecimento. Ferreiro (1996,p.188).

A autora retrata a com um ser integral, não apenas um par de olhos, ouvidos que interagem com os seus pares.

Ferreiro comenta sobre a representatividade dos elementos da linguagem oral com a entonação e significados semelhantes na fala. Na visão tradicional da educação a leitura.

A literatura infantil influência a criança na sua aprendizagem tornando-a leitora da sua realidade. A criança ouvindo diariamente histórias ela fará comparações, descobertas e vai compreendendo o mundo em que está inserida, trabalhando a literatura aliados a leitura e a escrita.

Por intermédio da leitura, examinamos os nossos próprios valores aos conhecimentos das outras pessoas.

Percebem-se pessoas, os livros que podem ser surpreendentes, para formar e informar. O que faz um indivíduo ser reconhecido ou classificado um bom leitor é a intensificação da leitura e essa oferece a possibilidade de ser um indivíduo que tenha gosto pelo ato de ler, aprender interpretar e isto favorece a abertura de caminhos de infinitas descobertas do mundo.

A educação infantil é o momento ideal para o desenvolvimento de habilidades no universo infantil colabora para o desenvolvimento da criança enumera formas: como capacidade de empatia, atenção, interpretação, estabelecimento de relações, capacidade imaginativa, estimulo ao letramento são por meio de histórias contadas às crianças.

Faz-se necessário que as instituições possam considerar que ao ouvir histórias é um acontecimento tão poderoso que desperta o interesse das pessoas em todas as idades e procurar aprender mais, já que sua capacidade de imaginar é mais intensa e garante a riqueza da vivência da narrativa desde os primeiros anos de experiências na escola contribuindo para o desenvolvimento do pensamento lógico e também da sua imaginação. Para Vygotsy (1992, p.128) “a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista”. O objetivo deste artigo é analisar a importância da literatura na educação infantil, enfatizando a contribuição para os aspectos social, cognitivo, como também reforçando as interações educativas e de aprendizagem da criança e identificar as práticas utilizadas no trabalho docente, já que a mesma se tornou tão presente no mundo cotidiano das crianças.

DESENVOLVIMENTO

As contribuições da literatura infantil para as crianças pequenas consistem em uma leitura que transporta as crianças para um mundo mágico de encantamentos, mistérios e surpresas, possibilitando que elas vivam as mais diversas aventuras. Levando em consideração que a criança precisa sentir-se atraída pelo objeto de aprendizagem, pode-se dizer que o contato com as histórias infantis se torna um processo formativo lúdico e prazeroso, no qual a o pequeno leitor desenvolve a linguagem oral dando suporte dando suporte para o desenvolvimento da escrita, construindo aprendizagens significativas em um clima de divertimento.

Partindo do pressuposto que a literatura infantil é de fundamental importância para formação de leitores, desempenhando o papel de educar, instruir e divertir em uma atividade prazerosa e feliz.

É preciso considerar a criança-leitora como um sujeito exposto a uma série de informações que transmitam por diferentes veículos. Desde a década XX, como a preciosa e volumosa contribuição de Monteiro Lobato, a literatura percebe a criança como um ser capaz de dialogar com o mundo adulto, compreender e estabelecer com esse uma relação crítica e dinâmica e não mais passiva e infantilizada.

O conceito de literatura infantil é bastante discutido entre os estudiosos do assunto. Há aqueles que defendem que é o objeto escolhido pelo próprio leitor; outros pensam que o objeto de formação de um agente transformador da sociedade e há aqueles que questionam o fato de existir uma literatura infantil ou se ela é uma questão de estilo.

Deve-se deixar que a criança tenha

com a literatura um contato misto de conhecimento e paixão, pois a literatura se vivencia compartilhando.

Zilberman (1995) esclarece que na sociedade antiga, não se escrevia para as crianças porque não existia a "infância", entendida com um espaço separado do mundo adulto. A literatura infantil emerge no âmbito educacional com a ascensão da burguesia no século XVIII, quando se verificar uma alteração nas convenções traçadas em torno da estrutura familiar. Com isso, a infância ganha uma nova valorização: a criança passa a receber o tratamento de indivíduo especial, em processo de formação. Para a autora, "literatura infantil e escola, inventada a primeira reformada a segunda, são convocadas para cumprir esta missão". (Zilberman, 1995, p.13).

Os efeitos sociais são construídos em grupos; compartilhando o espaço, ou seja, o ambiente em sala de aula e dividir experiências são comuns na vivência dos educandos com a mesma faixa de idade e o mesmo período para alfabetizar e construir o letramento. É necessário também analisar a forma com a literatura influencia o indivíduo de forma pessoal como diz Barros:

"A importancia da literatura infantil se dá no momento em que a criança torna contato oralmente com ela, e não somente quando se torna leitora. Dessa forma ouvir histórias tem uma importância por meio dela que seja iniciada a construção de linguagem, da oralidade, de ideias, valores e sentimentos, os quais ajudarão na sua formação pessoal". (Barros, 2013, p.22).

Segundo a afirmativa, pode-se perceber que o conhecer por meio da leitura é uma apresentação do mundo à criança.

O processo de aprender constrói pontes na relação do aprendizado; consequentemente, esse processo inclui o hábito da leitura literária. Ademais, conforme acontece o envolvimento do educando com as histórias contadas pelos livros, é ressaltado o poder do diálogo que ele empenha e revela as questões de idade, formação da consciência ética e crítica do leitor que são relevantes para a formação da criança com indivíduo e para as práticas que ele exercerá socialmente.

Pensando dessa forma, o papel do professor é mediar à prática da leitura que deverá elaborar estratégias significativas para que ocorra a formação do leitor, desde a infância, de forma consciente pela prática concreta e efetiva de ler, pois só se relaciona com os livros, de maneira preciosa, serão detentores do poderio de gerar novos bons leitores. O professor nesse processo de transformação de hábitos faz com que seus alunos realizem um exercício amplo raciocínio e criativos.

O papel é refletir sobre a sua bagagem cultural cruzando novos horizontes, impenetrando e acionando o mecanismo de aprendizagem, a fim de integrar a interdisciplinaridade e planejamento com harmonia e coerência.

Ouvir histórias é um acontecimento tão prazeroso que desperta o interesse das pessoas em todas as idades. Se os adultos adoram ouvir histórias uma boa história um "bom causo", a criança é capaz de se interessar e gostar ainda mais por elas, já que sua capacidade de imaginar é mais intensa.

Faz-se necessário na vida da criança desde bebê, por meio da voz amada, dos acalantos e das canções de ninar, que mais tarde vão dando lugar às cantigas de roda, as narrativas curtas sobre as crianças, animais ou natureza. Crianças bem pequenas, já demonstram seu interesse pelas histórias, batendo palmas, sorrindo, sentindo medo ou imitando algum personagem. Nesse sentido, é fundamental para a formação da criança que ela ouça muitas histórias desde pequenas.

A criança adora ouvir como foi que nasceram, os fatos que aconteceram com ela ou com pessoas da sua família. À medida que cresce, já é capaz de escolher a história que mais lhe agrada. É nesta fase, que as histórias vão se tornando aos poucos mais extensas, mais detalhadas. A criança passa a interagir com as histórias, acrescentam detalhes, personagens ou lembra-se de fatos que passaram despercebidos pelo contador. Essas histórias reais são fundamentais para que a criança se estabeleça a sua identidade e compreender melhor as relações familiares; o vínculo afetivo que estabeleça entre o contador das histórias e as crianças. Contar e ouvir histórias aconchegando a quem se ama é compartilhar uma experiência gostosa, na descoberta do mundo das histórias e dos livros.

Algum tempo depois, as crianças passam a se interessar por histórias dos livros como: conto de fadas ou contos maravilhosos, poemas, ficção etc. Tem nesta perspectiva a possibilidade de envolver o real e o imaginário que de acordo com Sandroni & Machado (1998, p.15) afirmam que "os livros aumentam muito o prazer de imaginar coisas. A partir de histórias simples, a criança começa a reconhecer e interpretar sua experiência da vida real".

A literatura tem intuito de levar a pessoa a descobrir novos horizontes, conhecer novos contextos e novas experiências por meio da realização de ouvir histórias. Na infância a criança aprende com diversos meios principalmente com as atividades lúdicas, que estimulem o desenvolvimento e o hábito da leitura.

A infância é, pois, o período mais

apropriado para o desenvolvimento da leitura, apresentando as construções no âmbito do aprendizado e assim, criando maior facilidade da criança no mundo da leitura, É bom destacar que quanto mais cedo iniciado essa experiência, mais profunda ela será.

A infância passou por constantes transformações, sendo importante dar ênfase a essa dimensão em que a infância está ocupando nos dias atuais. As crianças de 0 a 6 anos passaram a ter acesso as instituições como as creches, fato ocorrido no período da revolução industria.Com o surgimento da mão de obra e com a implantação de industrias no Brasil, nesta época houve a inserção das mulheres no mercado de trabalho para que as mães pudessem trabalhar e as indústrias e as mesmas ofereciam um espaço um espaço para que deixassem seus filhos, ou seja, com a preocupação de cuidar.

Com o decorrer do tempo e por algumas ações políticas, as creches passaram a ser de responsabilidade do poder público. E por isso a creche se tornou um espaço administrado pelo governo do estado ou do município ou até mesmo por organizações não-governamentais. A constituição do Brasil, de1998, define o acesso às instituições infantis como um direito da população, mas que ainda alguns são privados desse acesso, pois o número de instituições não é compatível com as necessidades da população. A constituição faz referência definindo direitos específicos na educação, entre eles: Criança de 0 a 6 anos ter "atendimento em creche e pré-escola" com ênfase garantindo o cuidar e educar da criança.

A constituição federal de 1998 ao estabelecer no artigo 208 inciso IV o dever do Estado na garantia de atendimento em creches e pré-escolas as crianças de 0 a 6 anos de idade, representou uma vitória para movimentos sociais que sempre lutaram para quê ofereça dessa etapa educativa fosse garantida na forma da lei,nas constituições e legislações educacionais anteriores o atendimento as crianças até 6 anos não eram concebidas com uma atividade educacional. O dispositivo da lei 5692/71 estabelecia apena que os sistemas de ensino valeram para que as crianças de idade inferior a 7 anos receba conveniente a educação (art.19,§2°).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) a educação infantil passa a ser definida com a primeira etapa da educação básica (art.29), como um papel relevante para a formação comum indispensável para o exercício da cidadania. A nova LDB redefine o papel do poder público com essa faixa etária que deixa de ser o de "velar" e passa a ser o de cuidar e educar. Em conformidade com a legislação em vigor (Constituição Federal e LDB) a educação infantil é um dever do Estado e da família. Nesse sentido não é obrigatória, pois a obrigatoriedade se recai apenas ao ensino fundamental e deve ser gratuita nos estabelecimentos de ensino.

A educação infantil primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos intelectuais e social complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL,1996,art.29).

A infância até chega à contemporaneidade passou por constantes transformações, sendo importante dar ênfase a essa dimensão em que a infância está ocupando atualmente.

"A literatura infantil tem por finalidade ser naquela que satisfaz de certo modo, aos desejos de quem está lendo e que se iguale com ele" (LOPES;NAVARRO,2014). Além das histórias permeadas de fantasia e imaginação. Muitas vezes não sabemos os significados destas palavras perante a ciência, Vygotsky (1999, p.07) destaca que: Na vida cotidiana se chama imaginação ou fantasia tudo que não é real, o que não concorda com a realidade, dessa forma, não pode ter significado prático sério. No entanto a imaginação com fundamento de toda a atividade criadora se manifesta em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, tudo que nos rodeia é feito pelas mãos do homem, todo mundo das culturas diferentes do mundo da natureza é produto da imaginação.

Possibilitar a criança entrar em contato com a literatura estabelece uma relação que seja possível conhecer ampliar seu modo, são tarefas dos professores, da família e da instituição escolar em seu todo. Quando o professor conta uma história, contribui para um conhecimento da criança pois a mesma ao ouvir se envolve com a história e com os personagens, de certa maneira a literatura faz com que as crianças vivenciem uma realidade diversas, mas que possibilita por meios de sentimentos a interação da leitura com o cotidiano da criança.

Certo que a literatura infantil é uma ferramenta significativa na prática escolar, promovendo a leitura de maneira lúdica e prazerosa, facilita a formação do espírito crítico de leitor, amplia sua visão de mundo e desperta sua sensibilidade e criatividade.

Quando a criança é inserida no universo da literatura infantil desde os primeiros dias de vida, os pais têm dúvidas sobre os livros que seriam mais pano, adequados para a formação desses pequenos leitores. É importante fazer com que os pais entendam que os livros têm vários formatos mais efetivos em determinadas fases do desenvolvimento infantil, a literatura não te barreiras, e para que este momento seja realmente rico e repleto de trocas e aprendizados, tem

que ter uma boa mediação é tão fundamental, quanto o livro escolhido.

No caso dos bebês, que ainda estão em processo de desenvolvimento da visão, os contrastes são ótimas pedidas, pois atraem a atenção dos pequenos. Como os livros de pano, banho e interativos (com sons, por exemplo) que são perfeitos para os leitores de berço. É fundamental que o adulto responsável compreenda que o mesmo quando a criança ainda seja muito novinha, ela absorve muito a leitura compartilhada, principalmente o amor e carinho deste momento.

A metodologia da literatura para as crianças maiores são os cantinhos da literatura e maleta viajante etc.; enfim várias propostas de atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula, contribuindo de forma significativa para que o desenvolvimento da criança nos momentos em que as mesmas realizam a leitura de imagens.

A conotação de histórias na Educação infantil é uma atividade fundamental para a formação dos pré-leitores; como esse procedimento pode ser aprimorado a escuta, o desenvolvimento cognitivo e imaginário das crianças, além de promover um nível de interação maior com o grupo. (PERROTTI, 1986).

É de suma importância a construção de um espaço de leitura dentro da sala de aula possibilita aproximar o pré-leitor da literatura infantil com fonte de prazer, permitindo o desenvolvimento do imaginário das crianças por meio da leitura de imagens, pois possibilita as descobertas oferecidas pelo objeto "livro" tendo como suporte o lúdico, atrativo e criativo.

Ao evidenciar a literatura infantil no processo de alfabetização e letramento pensou-se no ensino contextualizado, lúdico e prazeroso. A literatura infantil tem sua importância no âmbito educacional e social, pois envolve a formação do pequeno leitor considerando os aspectos de criação, imaginação e produção.

Ofertar o livro de literatura infantil no processo de alfabetização não significa apenas entender este instrumento pedagógico como algo descontraído e desvinculado das outras atividades. A literatura infantil precisa estar dentro da sala de aula como trabalho pedagógico, este trabalho pedagógico oferece conhecimentos de leitura, isto é, a interpretação e compreensão da leitura a ser valorizado, considerando o livro.

Segundo Faria (2004), a capacidade dos professores para perceber a riqueza e a estrutura dos livros literatura infantil é uma das alternativas para não reduzir a literatura e uma abordagem meramente pedagógica. Explorar o livro infantil, sua narrativa, suas ilustrações, seus significados é um recurso que deve ser abordado com competência e criatividade. Para isso, o professor também precisa saber ser leitor. Os professores precisam estar preparados para formar sujeitos leitores, e isso significa na leitura diária do livro de literatura, na interpretação coletiva, feita com crianças e professores e no registro, que é a construção do sentido do texto.

O modo de trabalhar a literatura infantil forma em sala de aula requer identificar a forma como se trabalha, envolvendo a interpretação de texto, a exploração de livro.

Escutar histórias é o início da aprendizagem, é o primeiro contato com o texto escrito que é feito oralmente. Das histórias contadas ou lidas conhece-se de tudo um pouco, a vivência de contar ou ler histórias é um momento único que é pessoal e prazeroso para cada criança.

Segundo Soares (2007), a "Escolarização da Literatura Infantil", é inevitável a escolarização da literatura literária da mesma forma que é a escolarização de outros conhecimentos como arte ou qualquer tipo de produção cultural. Para autora, o problema não está na escolarização, mas na maneira que vem sendo realizada a literatura infantil no cotidiano escolar. O que deve negar, de fato, não é a escolarização em si, mas a inadequação desta escolarização em si, mas a inadequação desta escolarização que distorce e desvie o processo de aprendizagem. Uma escolarização inadequada pode ocorrer não só com a literatura infantil, mas com outros conhecimentos transformados em saberes escolares.

A autora afirma que, ao propor literatura infantil em sala de aula, devemos primeiramente lembrar-se da escolarização que é inevitável quando dela a escola se apropria, então o que podemos diferenciar é a prática adequada e inadequada destes conhecimentos.

O estímulo a leitura de livros literários é fundamental para a formação dos pequenos leitores para tornarem-se críticos, estimular a imaginação e desenvolver lhes a criatividade, além de suas habilidades cognitivas. Por meio das obras literárias as crianças experimentam muitas emoções e acabam se identificando com algumas histórias, as quais dão sentido à vida delas.

A criança espontaneamente faz diversas leituras desde que nasce. Lê o mundo à sua volta, lê gestos, movimentos, emoções, sensações, sons e tudo que compõe seu universo. Estas são as primeiras leituras. Por conseguinte, para formar leitores é necessário estimular estas diversas leituras e despertar o interesse da criança pelos livros, histórias, contos e reconto.

A literatura infantil tem grande relevância para o desenvolvimento cognitivo e de interesses e hábitos permanentes de uma leitura de qualidade, que irá aperfeiçoar na escola, e terá um interesse cada vez

maior no decorrer da vida.

Conforme Corsino (2010), tanto o conceito de infância quanto o de literatura infantil sofreram e sofrem Alterações ao longo das histórias. A visibilidade da criança é ainda contraditória; ora ela é vista pela ótica da falta, do vir a ser, ora por suas competências e possibilidades. A imagem da criança enquanto sujeito ativo no mundo sócio-histórico-cultural, que interage no meio se formando e transformando, ainda não está totalmente disseminada. Estas ambiguidades e contradições se expressam nas produções culturais para as crianças que nem sempre conseguem se libertar do cunho moralizante originário e também nas formas como estas produções chegam às crianças, pelas mediações dos adultos.

As literaturas infantis provocam reflexões de natureza cognitiva e afetiva, permitindo ao pequeno leitor a entrada em mundo desconhecido, porém, instigante que desenvolve o imaginário, e desperta a curiosidade. Considerando, dessa forma, a leitura como uma forma de perceber o mundo e a realidade que o cerca, a literatura possibilita a formação de cidadãos capazes de entender a realidade social, atuar sobre ela e transformá-la.

Dessa forma, trabalhar a literatura na Educação Infantil na formação dos pequenos leitores deve partir dos livros e de seus interesses, perguntas, comentários e diálogos para observar as reações e sentimentos durante a leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi reconhecer a importância e a significância dos textos literários na formação dos pequenos leitores, que nos faz refletir a natureza afetiva e cognitiva permitindo a criança perceber o mundo que a cerca. É necessário desenvolver crianças leitoras e o professor tem que ser exemplo se mostre apaixonado por livros e pela leitura colocando-a como atividade rotineira criando um espaço instigante que enriqueça e amplie a interação com o grupo e que se faça mediador entre o texto e o leitor que ainda não adquiriu autonomia.

A literatura infantil é um instrumento de grande importância e necessário no processo de ensino e aprendizado da criança, pois a mesma possibilita de conhecimentos ao ler e desenvolver habilidades para compreender o mundo a sua volta.

Portanto as histórias infantis devem fazer parte da infância dessa formação dos pequenos leitores, pois contribui para desenvolver emoções, sentimentos e imaginação de forma significativa. Tendo como objetivo evidenciar e caracterizar a importância da literatura na formação da criança como um novo leitor e um novo cidadão.

Dessa forma concluímos que há uma grande importância de estabelecer uma relação conjunta também entre a família e escola, pois compartilham do mesmo objetivo que é fazer com que a criança se torne leitora, humana e capaz de distinguir o certo do errado, o bom do ruim e o principal saber se colocar no lugar do outro.

Sendo assim concluo que a literatura na Educação Infantil é capaz de promover conhecimentos de si e do mundo, fazendo com que esse pequeno leitor se indague, explore novos sentimentos, sejam capazes de resolver conflitos por meio do diálogo e da reflexão. Enfim, a leitura contribui para a formação integral da criança, promovendo o desenvolvimento geral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, P.R.P.D.B. A Contribuição da literatura infantil no processo de aquisição de leitura, 2013.

CALDIN, Clarice Fortkamp. A Função Social da Leitura da Literatura Infantil, p.5, 2003

CORSINO, Patrícia. Literatura na Educação Infantil; Possibilidades e Ampliações. In: BRASIL. Ministério da educação e do desporto. Coleção Explorando o Ensino; v.20 Literatura: ensino fundamental. Brasília, DF, 2010.

COSSON, Rildo. Paradigmas do ensino da literatura. São Paulo: Contexto, 2020.

_____. Constituição (1998). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1998.

FARIA Maria Alice. Como usar a literatura infantil em sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004.

FERREIRO, Emilia. Alfabetização em Processo. São Paulo: Cortez, 1996.

LOPES, C.L; NAVARRO, E. C.A Importância da Literatura na Educação Infantil para a formação de leitores letrados. Interdisciplinar: Revista Eletrônica da UNIVAR. v.1,n.11;p.15-19.Araguaia,2014.

_____. Ministério da Educação. Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

OLIVEIRA, M.K.Vygotsy: Alguns equívocos na interpretação se seu pensamento. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.81, p.128, maio 1992.

PATTE, Geneviéve. Deixem que leiam-1ª Ed. Rocco, 2012.

PERROTTI, Edmir. O texto sedutor na

literatura infantil. São Paulo: Ícone, 1996.

REGO, Teresa Cristina. Uma perspectiva histórica cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANDRONI, Laura C; MACHADO, Luís Raul: A Criança e o livro: Guia prático de estímulo a leitura. São Paulo, Ática, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de. Literatura e primeira infância: práticas de leitura. Revista Fronteiraz, São Paulo, v.17, n.1, p.43, dez.2016.

SOARES, M.B. Alfabetização e letramento. 5ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

VELOSO,Rui Marques.Não-receita para escolher um bom livro.Casa da leitura,2011-03,2003.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil na escola. 5ª Ed. São Paulo: Global, 1995.

PINACOTECA: AÇÕES EDUCATIVAS COM PÚBLICOS E SCOLARES E ESPONTÂNEOS

LENILDA DA SILVA

RESUMO

O Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca do Estado de São Paulo – Brasil, está organizado por meio de programas ou ações sistemáticas, que atuam com diferentes públicos-alvo. O museu tornou-se um lugar de aprendizagem não-formal, na qual o visitante adquire conhecimento através de um olhar sensível ou por meio da experiência interativa do espaço museológico. O presente artigo tem como objetivo apresentar o núcleo de ação educativa (NAE) e suas programações para os visitantes da Pinacoteca. O estudo do NAE justifica-se pela importância que atualmente o museu proporciona a educação fora da escola e ao público no geral. Busca desenvolver ações educativas com base nas obras do acervo e naquelas apresentadas em exposições temporárias; promover a qualidade da experiência do público no contato com as obras e garantir a ampla acessibilidade ao Museu, além de incluir aquelas pessoas que habitualmente não são frequentadoras, incentivando-as à visitação.

Palavra-chave: Aprendizagem; ação--educativa; acervo; experiencia; inclusão.

ABSTRACT

The Educational Action Center of the Pinacoteca of the State of São Paulo – Brazil, is organized through programs or systematic actions, which work with different target audiences. The museum has become a place of non-formal learning, in which the visitor acquires knowledge through a sensitive look or through the interactive experience of the museum space. This article aims to present the educational action center (NAE) and its programs for visitors to the Pinacoteca. The NAE study is justified by the importance that the museum currently provides to education outside of school and to the general public. It seeks to develop educational actions based on works in the collection and those presented in temporary exhibitions; promote the quality of the public's experience in contact with the works and ensure broad accessibility to the Museum, in addition to including those people who are not usually visitors, encouraging them to visit.

Keywords: Learning; educational action; collection; experience; inclusion.

INTRODUÇÃO

O entendimento dos museus como espaços de educação é uma percepção relativamente recente na história dessas instituições. Para os autores Allard e Boucher (1991), o desenvolvimento da função educativa dos museus está dividido em três etapas sucessivas. A primeira delas é marcada pela criação e inserção de museus em instituições de ensino formais, no caso, as universidades. A segunda etapa do desenvolvimento da função educativa dos museus foi marcada pela progressiva entrada de um público mais amplo, e de classes sociais diferenciadas, nos recintos museológicos. A terceira e última etapa da consolidação do papel educativo dos museus, segundo Allard e Boucher (1991), aconteceu ao longo do século XX. Levados pelo aumento e diversificação do público, os museus não poderiam mais se contentar em apenas expor suas obras.

Sabe-se que a aprendizagem é formada pelo indivíduo das mais diversas formas e nas mais diversas culturas. O museu tornou-se um lugar de aprendizagem não-formal, na qual o visitante adquire conhecimento através de um olhar sensível ou por meio da experiência interativa do espaço museológico. Tal experiencia estética e educativas são realizadas em um dos museus pais importantes da cidade de São Paulo, a Pinacoteca do Estado.

A Pinacoteca do Estado é um museu de artes visuais, com ênfase na produção brasileira do século XIX até a contemporaneidade, pertencente à Secretaria de Estado da Cultura. Tem como foco principal aprimorar a qualidade da experiência do público com as artes visuais por meio do estudo e comunicação de seus acervos. Tendo como pano de fundo este importante museu, o presente artigo tem como objetivo apresentar o núcleo de ação educativa (NAE) e suas programações para os visitantes do museu. Quais ações educativas são oferecidas ao público? Há programas voltados a educação inclusiva? Tal perguntas serão respondidas ao longo deste artigo através de levantamento de dados bibliográficos e visitação ao museu.

O estudo do NAE justifica-se pela importância que atualmente o museu proporciona a educação fora da escola e ao público no geral. A educação não-formal, mencionada iniciante, é um dos modelos mais atuais adotados em nosso país é a Pinacoteca torna-se importante espaço para uma pedagogia coletiva, ou seja, uma forma única para ensinar e incluir a todos.

Conforme aponta Coelho, precisamos sair das pequeninas e estreitas reivindicações unificantes de currículos e programas e sentir que a unidade e a vitalidade

das culturas se promovem pela difusão, fertilização mútua de suas variedades, entre si [...], daí serem os museus e bibliotecas as instituições básicas da educação (COELHO, 1997).

Essa "difusão" e "fertilização mútua" vem proporcionando nos espaços museológicos, em especial, na Pinacoteca uma busca que contribuir para a relação entre a arte e a educação.

O artigo foi organizado em capítulos. A princípio foi abordado uma breve história da Pinacoteca do Estado e em seguida enfatizando o núcleo de ação educativa (NAE) apresentando informações e atividades propostas através da organização. Em um terceiro momento é apresentado algumas das ações educativas realizadas na Pinacoteca por meio do NAE.

BREVE HISTÓRIA DA PINACOTECA DE SÃO PAULO

A Pinacoteca do Estado de São Paulo é um dos maiores e mais importantes museus do Brasil, sendo o mais antigo da cidade de São Paulo. Conta com uma grande variedade de obras das artes visuais que vão do século XIX até as mais contemporâneas. A cidade de São Paulo possui a maior oferta cultural da América Latina, com 110 museus. Os diferentes espaços têm em seu acervo desde clássicas obras e exposições até coleções inusitadas. As instalações podem oferecer uma viagem ao tempo e à história da arte e mostrar curiosidades sobre diversos objetos na cidade. Uma desses espaços que merece destaque e é o tema deste estudo é a Pinacoteca do Estado de São Paulo.

Inicialmente construído para abrigar o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, o edifício hoje ocupado pela Pinacoteca do Estado foi projetado em 1986, pelo engenheiro e arquiteto Francisco de Paula Ramos de Azevedo. Em 1900, com a estrutura da construção finalizada, o prédio recebeu os primeiros cursos. Pouco depois, em 1905, a Pinacoteca era instalada no local, ocupando apenas uma sala no terceiro piso (IMBROSI, 2016).

A partir de 1930 o museu ficou fechado por dois anos. Nessa época, as instalações do edifício sofreram várias alterações, pois tiveram que ser transformadas transitoriamente em alojamento militar. Com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, a Secretaria de Segurança Pública requisitou o prédio para ali abrigar o Grupo Escolar Prudente de Moraes, que ocupou sua ala direita, dispondo de dezesseis salas e duas galerias. Em 1932 o prédio foi cedido à ocupação do Batalhão Santos Dumont. Durante esse período conturbado, a coleção da Pinacoteca foi distribuída entre diversos órgãos públicos.

Entre 1932 e 1947, o acervo da Pinacoteca foi reunido e instalado na antiga sede da Imprensa Oficial do Estado, à rua Onze de Agosto, dividindo o espaço com a Escola de Belas Artes de São Paulo. Ao final desse período, a Pinacoteca foi transferida novamente para o edifício do Liceu.

Com área construída em estilo neoclássico de 7.462 m2, o edifício hoje inteiramente ocupado pela Pinacoteca do Estado de São Paulo caracteriza-se por suas amplas janelas, colunas, pilastras e paredes em tijolos sem revestimento que deixam transparecer a técnica construtiva. O tijolo interno que hoje todos admiram, ficou assim por falta de verbas na época da construção. É como se as paredes fossem metáforas da história conturbada do museu, ressalta Márcia Camargos, coordenadora do Centro de Documentação da Pinacoteca (IMBROSI, 2016)

Na década de 1970 o prédio foi submetido a uma reforma, parte da fachada principal revestida com travertino, massa especial que imita o mármore. Entre 1995 e 2002, uma série de restaurações foi realizada. Hoje, com seus salões e telhados totalmente recuperados, seus pátios internos cobertos, e sua iluminação específica e adequada, a Pinacoteca abriga importantes exposições de artes plásticas. Nas visitas ao museu, além de um acervo com mais de 4 mil peças, o público encontra um ambiente que conduz a uma verdadeira viagem no tempo (OLIVEIRA, 2014).

ARTE NO BRASIL

Desde o início, a arte moderna brasileira buscou uma identidade própria. Mesmo alicerçada na produção cultural da arte moderna europeia, procurou investigar o terreno da cultura popular e colonial, o que levou a sociedade a questionar valores simbólicos do nacionalismo. A questão nacionalista já se manifestara outrora, em vários momentos da arte brasileira. Muitos artistas estrangeiros mostraram-se sensíveis à temática brasileira. Franz Post, Jean Bartiste Debret e Georg Grimm são exemplos disso.

A Pinacoteca do Estado de São Paulo apresenta sua nova exposição de longa duração Arte no Brasil: uma história na Pinacoteca São Paulo, que ocupa todo o segundo andar do edifício da Avenida Tiradentes com obras do seu acervo, e marca uma nova e destacada etapa no centenário percurso da Pinacoteca do Estado que integra a rede de museus da Secretaria de Estado da Cultura. Ela sucede a mostra que foi aberta em 1998, no mesmo espaço, ao final do restauro do edifício, e que permaneceu em cartaz até dezembro de 2010, cumprindo um papel fundamental no fortalecimento da instituição. Trata-se da exposição mais duradoura do acervo, e é um passo decisivo no compro-

misso do museu de tornar realidade o direito individual de cada cidadão brasileiro de ter acesso efetivo a seu patrimônio cultural preservado.

A exposição é composta por cerca de 500 obras, entre pinturas, esculturas, desenhos, gravuras e fotografias, de autoria de artistas fundamentais para a história da arte brasileira daquele período. Todas as informações sobre a história dessa longa exposição estão disponíveis no portal da pinacoteca. Percurso expositivo:

SALA 1 – A TRADIÇÃO COLONIAL

As obras contrapõem a tradição artística do Brasil colonial, tão estreitamente ligada à temática religiosa, à imaginação europeia com relação ao país. A breve ocupação holandesa no Nordeste daria origem às primeiras pinturas que procuram reproduzir o ambiente natural do país segundo as tradições da pintura de paisagem européia.

SALA 2 – OS ARTISTAS VIAJANTES

A sala reúne uma seleção de pinturas de paisagem executadas por artistas estrangeiros entre 1820 e 1890, aproximadamente. São esses artistas, genericamente chamados "viajantes", os responsáveis por introduzir no ambiente artístico brasileiro gêneros já consagrados da arte europeia, como a paisagem e a natureza-morta.

SALA 3 – A CRIAÇÃO DA ACADEMIA

As obras de Jean-Baptiste Debret, Nicolas Taunay e Zéphéryn Ferrez, artistas da Missão Francesa de 1816, sinalizam a criação da academia de belas artes no Rio de Janeiro e a instauração, portanto, de um novo sistema artístico, baseado no modelo Francês. Esta academia forma gerações de artistas, representados por Agostinho José da Motta e Pedro Américo, entre outros, responsáveis pela difusão da regra acadêmica, que estabelece novos padrões de gosto ao ambiente artístico no Brasil.

SALA 4 – A ACADEMIA NO FIM DO SÉCULO

A sala apresenta obras de Rodolfo e Henrique Bernardelli , assim como de outros professores e alunos da Academia no período entre 1890 e 1915, como Zeferino da Costa, Belmiro de Almeida e Pedro Weingärtner.

SALA 5 – O ENSINO ACADÊMICO

A sala propõe uma reflexão a respeito do sistema de ensino nas academias de belas artes, abordando alguns de seus aspectos principais: o exercício do desenho; os estudos do corpo humano; as cópias de pinturas dos grandes mestres e a viagem à Europa como prêmio da principal competição proposta pela instituição.

SALA 6 – OS GÊNEROS DE PINTURA

A sala reúne brasileiros dos quatro gêneros propostos pelo ensino acadêmico natureza-morta , paisagem, retrato e pintura histórica – indicando o alcance e a longevidade do modelo francês difundido pelas academias do mundo.

SALA 7 – REALISMO BURGUÊS

A Academia é a base de um sistema artístico que pressupõe o mecenato. É inevitável que a produção acadêmica reflita, portanto, valores importantes para certas classes sociais. No final do século XIX, as obras de Almeida Junior, Eliseu Visconti e Oscar Pereira da Silva, entre outros, reunidas nesta sala revelam a consolidação de um gosto tipicamente burguês no Brasil.

SALA 8 E 9 – DAS COLEÇÕES PARA O MUSEU

Estas salas reúnem obras oriundas de alguns dos grandes lotes de doação que vieram a constituir o acervo da Pinacoteca do Estado, como o da Família Azevedo Marques (1949), Família Silveira Cintra (1956), Alfredo Mesquita (1976/1994), entre outros.

SALA 10 – UM IMAGINÁRIO PAULISTA

A sala propõe uma reflexão sobre a imagem que São Paulo busca projetar sobre si a partir do final do século XIX. As telas em que Almeida Junior propõe a tipificação do caipira paulista são contrapostas a imagens da transformação da paisagem urbana de São Paulo.

SALA 11 – O NACIONAL NA ARTE

Reunindo obras de diferentes períodos, a sala destaca uma questão que perpassa todo o século XIX brasileiro, permanecendo como indagação ainda para artistas e intelectuais do modernismo paulista: a criação de um ideário nacional nas artes.

O progresso dos últimos anos tornou possível conhecer as características de diferentes públicos, o que pode facilitar a aprendizagem e o conhecimento de uma variedade de competências, como o pensamento divergente, a análise crítica, uma melhor compreensão do passado e a complexidade do mundo. Tendo em vista a organização do percurso da exposição da pinacoteca, ouras questões foram devidamente pensadas como plano de ação no museu: a acessibilidade.

Para garantir a ampla acessibilidade a Pinacoteca e incluir aquelas pessoas que habitualmente não são frequentadoras do acervo foi criado Núcleo de Ação Educativa (NAE), núcleo especialmente para desenvolver ações e estratégias educativas no acervo.

NÚCLEO DE AÇÃO EDUCATIVA (NAE)

As visitas educativas bus-

cam estabelecer relações de diálogo com os diversos públicos e promover ressignificação acerca das obras observadas pelos participantes dos grupos. Cada grupo é acompanhado por um educador da Pinacoteca, preparado para adequar sua prática a partir das características do público.

A visita é orientada em torno de propostas de leitura de imagem das obras do acervo da Pinacoteca ou de algumas exposições temporárias, e também de ações nomeadas "propostas poéticas", que visam tornar concretos aspectos cognitivos ou perceptivos tratados durante a visita, por meio de atividades lúdico-educativas. As visitas educativas estão disponíveis para grupos organizados sob agendamento prévio e, caso haja disponibilidade de educadores no momento, para públicos espontâneos, sem prévio agendamento.

Sempre atentos e em busca de novas formas de aprender com e sobre a Arte, o núcleo de ação educativa (NAE) tem por objetivos gerais: desenvolver ações educativas com base nas obras do acervo e naquelas apresentadas em exposições temporárias; promover a qualidade da experiência do público no contato com as obras e garantir a ampla acessibilidade ao Museu, além de incluir aquelas pessoas que habitualmente não são frequentadoras, incentivando-as à visitação.

O Núcleo de Ação Educativa (NAE) atua com diferentes públicos-alvo e está organizado em dois eixos que contemplam os seguintes programas e linhas de ação, regidos sob diretrizes pedagógicas comuns:

Coordenação do Programa de Atendimento ao Público Escolar e em Geral (COPAPEG)

- Visitas educativas
- Formação para professores
- Clube do professor
- Museu para todos
- Projeto Pinafamília
- Dispositivos para Autonomia de Visita (DAV): Arte em diálogo, Educateca, Etiquetas comentadas, Para saber mais, Sala de interpretação, Vamos conversar?
- Ações educativas em exposições temporárias

Coordenação de Programas Educativos Inclusivos (COPEI)

- Programa Educativo para Públicos Especiais (PEPE)
- Programa de Inclusão Sociocultural (PISC)
- Programa Meu Museu
- Programa Consciência Funcional

ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS DA PINACOTECA

Numa iniciativa pioneira, a parceria entre o IMPAES- Instituto Minidi Pedroso de Arte e Educação Social - e o PISC, promoveu o Curso Ações Multiplicadoras de capacitação para profissionais em inclusão sociocultural. A iniciativa parte da percepção de uma instrumentalização mais densa para profissionais atuantes em instituições com perfil socioinclusivo que, como nós, apostam na arte como veículo potencial dessa inclusão. Com 25 vagas, a primeira edição do curso de formação aconteceu de abril a junho de 2005 e teve como resultado final a proposta de elaboração de um projeto por cada profissional participante, voltado a seu público em particular, utilizando do aprendizado adquirido durante o curso e os potenciais educativos do museu. Este projeto tem direito a acompanhamento de seu desenvolvimento por um ano, pelos profissionais do PISC- Pinacoteca. No ano de 2006, foi desenvolvida a segunda edição do Curso Ações Multiplicadoras, com resultados de ampliação das ações inclusivas a partir dos modelos do PISC.

A Pinacoteca enfatiza diversas estratégias educativas a partir de seu acervo permanente e temporário. São atividades concebidas, estruturadas e desenvolvidas com o objetivo de incluir a todos: grupo de escolas, grupos espontâneos, pesquisadores e apreciados da arte no geral. As linhas de ação educativa oferecem workshops, palestras, cursos, jogos, mesas redondas, eventos educativos para toda a família. Ações estas, que atende de maneira qualificada o público bastante diversificado. Segundo Chagas (1989), o museu, antes de tudo, é uma instituição de existência social, um fenômeno sociocultural. Assim é necessário rever fatos que apontem para o trajeto construído pelas instituições em tempos anteriores. Conhecer a história da cidade, a instituição através da arte tendo como estratégia atividades lúdicas, torna o aprendizado de todos muita mais significativo. A seguir algumas das estratégias educativas realizadas pela pinacoteca.

JOGAJUNTO NA PINACOTECA DE SÃO PAULO

A oferta de jogos relacionados ao acervo que oferecem a interação em família e em grupo e incentivam um olhar atento,

curioso e divertido sobre as obras em exposição acontece no Espaço NAE (térreo), com a mediação dos educadores do museu. Por meio da ludicidade do jogo juntamente com a educação da sensibilidade, afirma Santos, (2006, p. 24) que o educador proporciona ao visitante um trabalho revestido de sentido e significado, pois a arte e o jogo estão centrados na mesma busca do novo, do simbolizar, do imaginar e do criar, para uma educação estética.

EDUCATECA

Educateca são jogos educativos que são disponibilizados (para empréstimo) na recepção do museu. São jogos que proporcionam ao visitante, conhecer as exposições permanentes da pinacoteca, bem como os artistas e suas principais obras. Almeida Júnior, Victor Brecheret, Tarsila do Amaral, Lasar Segall, Anita Malfatti, Cândido Portinari, Di Cavalcanti entre outros são temas de jogos como quebra-cabeça, jogo da memória, dominó interpretativo, caça-palavras. Estes jogos podem ser utilizados durante a visita ao museu para brincar e descobrir mais sobre os artistas e suas obras.

ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O Ensino da arte na educação inclusiva é um curso oferecido para profissionais das áreas de Artes, Educação, Saúde, Museus e Turismo. o curso também oferece vagas para educadores e profissionais com deficiência visual e surdos. O objetivo do curso é dar subsídios a profissionais que atuam nas áreas de Artes, Educação, Saúde, Museus e Turismo para o planejamento de projetos educativos dirigidos a pessoas com deficiência ou transtornos mentais, a partir das experiências do Programa Educativo para Públicos Especiais e das obras do acervo da Pinacoteca. O curso pretende contribuir para a fruição e o conhecimento das artes visuais a partir de ações educativas inclusivas e didáticas de ensino multissensoriais, levando em consideração as necessidades e potencialidades de pessoas com deficiências físicas, intelectuais e sensoriais e de pessoas com transtornos mentais. Período do curso é de 21 de março a 04 de julho de 2019. A ficha de pré-inscrição é realizada pelo site do museu.

Segundo Sarraf (2018), ações como essas "tornar o museu mais acolhedor para todas as pessoas e faz com que este equipamento que sempre esteve ligado à elite e ao tradicionalismo se torne uma opção de lazer para toda a população."

AÇÕES MULTIPLICADORAS – MUSEU E A INCLUSÃO SOCIOCULTURAL

Curso destinado a educadores atuantes em organizações públicas ou privadas que desenvolvam projetos e programas socioeducativos com pessoas em situação de vulnerabilidade social. O objetivo dessa ação educativa é dar ao participante incentivos para a elaboração, execução e avaliação de projetos educativos em arte e cultura voltados à inclusão sociocultural dos grupos com os quais atuam, de forma a potencializar sua atuação socioeducativa. O conteúdo programático oferecido: o museu e sua função social; aspectos da ação educativa em museus e metodologias contemporâneas de ensino da arte; conceitos de exclusão e inclusão social e sua aplicabilidade nos museus; direitos culturais e museus; apresentação dos Programas Educativos Inclusivos da Pinacoteca; aspectos da leitura de imagens; visitas ao acervo da Pinacoteca: potenciais educativos; desenvolvimento de recursos educativos em arte; sistemas de avaliação para ações socioeducativas; construção de projetos educativos; apresentação dos projetos desenvolvidos pelos participantes.

O curso é totalmente gratuito.

PINAFAMILIA E PINACANÇÃO

No PinaFamília as pessoas são conduzidas a uma viagem divertida pelo acervo da Pinacoteca. O objetivo principal do projeto é o desenvolvimento de processos educativos direcionados aos grupos familiares, estimulando a convivência deste público no museu. Em 2018, os temas norteadores são os elementos da imagem – escala, textura e tom – encontrados nas obras do acervo da Pinacoteca, especificamente nas exposições Arte no Brasil: uma história na Pinacoteca de São Paulo, Galeria José e Paulina Nemirovsky – Arte Moderna" e Vanguarda brasileira dos anos 1960.

Durante o evento os visitantes têm acesso à Ilha de atividades, com jogos e propostas lúdicas, além de receber um guia de visita, material impresso para estimular a visita autônoma das famílias às exposições do acervo do museu. Quem quiser, pode ainda levar para casa o jogo PinaFamília, desenvolvido pelo NAE, que visa estimular a interação entre diversas faixas etárias, desenvolver a percepção, observação e argumentação lógica. Nele, os participantes associam textos e imagens, a partir das obras expostas, além de criar suas próprias imagens.

Outra atração é o espetáculo PinaCanção – uma história cantada entre pinturas, criado por Hélio Ziskind, diretor musical do Cocoricó, exibido na TV Cultura. Na narrativa, dois personagens se encontram na Pinacoteca e, em meio às canções, descobrem juntos tons, texturas e escalas do

mundo da pintura. A apresentação, que reúne música, teatro e artes visuais, tem 40 minutos e acontece às 15h00 no pátio da Pina Luz.

Essas ações educativas acontecem desde 2014, e é realizada todo segundo domingo do mês, a primeira apresentação acontece no dia 14 de abril de 2019, a partir das 11h, e tem entrada gratuita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os museus devem ser locais sem restrição de público, onde todos sejam bem-vindos a visitá-los, a conhecer e se apropriar de todo o conhecimento que os mesmos têm para oferecer. A visitação pode e deve ser um momento de prazer, aventura e aprendizado. 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.

Ao conhecer núcleo de ação educativa (NAE) percebe-se de fato uma ação efetiva: desenvolver ações educativas com base nas obras do acervo e naquelas apresentadas em exposições. No dia da aula de pós-graduação vários mediadores do NAE acompanhavam os visitantes, cada grupo em um andar, sendo que todos iniciaram o percurso expositivo na sala 1 (tradição colonial). Porem ao conversar com funcionários da Pinacoteca, foi relatado que o núcleo de ação também se preocupa em promover a qualidade da experiência do público no contato com as obras, ou seja, os visitantes (até os não frequentadores) tem uma experiencia estética com as outras ali expostas.

Tive dificuldade em colher maiores informações sobre o NAE durante a visitação, pois os mesmos funcionários (recepção e monitores) estavam o tempo todo ocupados atendendo visitas agendadas, mesmo assim foram todos muito educados e atencioso na medida do possível para aquele momento. Uma das monitoras me passou que todos os projetos em andamento do NAE estavam disponíveis para pesquisa no portal do museu. Ali descobri uma gama de possibilidade para que nós, educadores possa proporcionar aos nossos alunos experiências educativas com obras de arte. Jogos, oficinas, cursos são todas vertentes do NAE, que se preocupa em incluir a todos no espaço do museu. Em função do significativo acervo da pinacoteca, todas as ações acontecem de fato, famílias estavam participando, escolas estavam presentes, visitantes aleatórios apreciando a exposição. Tendo em vista, que toda ação educativa da pinacoteca acontece pelo fato da organização se impecável.

Os agendamentos acontecem exatamente no horário marcado, cada monitor ou mediador respeita o espaço de um determinado grupo, por isso a questão do tempo com cada grupo é extremamente importante. Jogajunto e educateca são as únicas ações educativas que não está limitado ao um determinado tempo, ali no espaço, o visitante se diverte e joga o quanto tempo achar necessário. Um experencia lúdica e encantadora de se observar. O NAE é de fato uma importante ação acolhedora para o museu, já que a educadores, crianças, famílias, estudantes de qualquer nível educacional é incluído de alguma maneira nesse universo artístico que é a Pinacoteca.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

CHAGAS, Mário de Souza. Preservação do patrimônio cultural: educação e museu. Cadernos Museológicos. Rio de Janeiro, n.2: 46-53, dez./1989.

COELHO, M.C.P. Da origem dos Museus, do seu conteúdo, arquitetura e livre acesso. Brotéria. 1997. Cultura e Informação.

IMBROISI, Margaret. Pinacoteca do Estado de São Paulo. 2016. Disponível em: https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/pinacoteca-do-estado-de-sao-paulo/ - Acesso em 14/01/2024.

OLIVEIRA, Abrahão de. O Espaço Da Arte Em São Paulo – A Pinacoteca Do Estado. 2014. Disponível em: http://www.saopauloinfoco.com.br/pinacoteca-de-sao-paulo/ - Acesso em 14/01/2024.

REVISTA 78. Pinacoteca do Estado de São Paulo. 20018. Disponível em: http://www.usp.br/espacoaberto/arquivo/2007/espaco78abr/0cultura02.htm - Acesso em 15/01/2024.

SÃO PAULO. Pina, 2019. Disponível em: http://pinacoteca.org.br/programacao/arte-no-brasil/Acesso em 14/01/2024.

SANTOS, S. M. P. Educação, Arte e Jogo. Petrópolis: Vozes, 2006.

SARRAF, Viviane. Breve História das Ações de Inclusão em Museus Brasileiros. 2018. Disponível em: http://www.forumpermanente.org/event_pres/encontros/encontro-regional-de-acessibilidade-em-museus/relatos/mesa-breve-historia-das-acoes-de-inclusao-em-museus-brasileiros - Acesso em 14/01/2024.

A ARTE E A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LENY RAIMUNDA PINTO SANTOS

RESUMO:

A música é um método de aprendizagem. Durante os estágios de aprendizado, o envolvi-mento ativo com a música pode impactar a maneira como o cérebro processa as informa-ções, melhorando a percepção da linguagem e da fala e, posteriormente, melhorar a capaci-dade de comunicação e aprender a ler. Existem muitas técnicas e práticas que devem ser consideradas para integrar efetivamente a música em sala de aula para criar e sustentar um ambiente de aprendizado positivo. Nesta pesquisa será mostrado como a música aprimora o aprendizado e o desenvolvimento de estudantes da Educação Infantil, independentemente do número de técnicas de integração musical usadas, pois se o método for consistente, serve a um propósito e possui um tom apropriado para o ambiente pretendido, aprimorando os pro-cessos de aprendizado na escola.

Palavra-chave: Música. Aprendizagem. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O valor da música na educação é reconhecido há séculos. Mesmo nos tempos antigos, sem o benefício de toda a pesquisa científica de hoje, o filósofo grego Platão reconheceu a importância da música na educação. Enquanto a educação musical na educação infantil cria uma base sobre a qual o aprendizado futuro da música é construído, a música afeta todo o aprendizado e o pensamento criativo. A interação precoce com a música é importante para o crescimento e desenvolvimento de uma criança pequena e pode afetar positivamente a qua-lidade de sua vida.

Há muitas maneiras pelas quais a arte musical na educação pode melhorar todas as facetas da instrução de uma criança, além de ter uma influência positiva ao longo de toda a vida. É importante encontrar uma escola que entenda o valor da musicalização e a promo-va. Quanto mais cedo uma criança for apresentada à música, maior benefício ela obterá de-la. Lidar com a musicalização envolve um aluno continuamente usando sua memória e forta-lecendo essa habilidade.

A memorização é uma habilidade importante em todas as áreas da educação. Os alu-nos que praticam a musicalização podem melhorar sua coordenação olho-mão. Assim como as crianças que praticam esportes, aqueles que lidam com a música na escola desenvolvem e fortalecem suas habilidades motoras. As crianças que aprendem música podem ser mais emocionalmente desenvolvidas e capazes de empatia com os outros. Eles também tendem a ser melhores em lidar com a ansiedade e têm maior autoestima.

DESENVOLVIMENTO

2.1 O CONCEITO DA MÚSICA NO AMBIENTE EDUCACIONAL

A música é uma das formas mais antigas de expressão humana, e seu papel na edu-cação é reconhecido há muito tempo. A música pode ajudar a melhorar as habilidades cogni-tivas e a memória dos alunos, além de ser uma forma eficaz de engajar os alunos em ativi-dades de aprendizagem. Desde a educação infantil até o ensino médio, a música pode ser usada para complementar o currículo e ajudar os alunos a se conectarem com os recursos de estudo (BRUDER; KREUTZ, 2017).

No ambiente educacional, a música pode ser ensinada de várias maneiras, desde aulas teóricas até aulas práticas em grupo ou individuais. O ensino de música pode ajudar a desen-volver habilidades de escuta ativa, compreensão de ritmo e harmonia, bem como a capaci-dade de tocar um instrumento ou cantar. Além disso, o estudo da música também pode aju-dar a melhorar a criatividade, a autoestima e o trabalho em equipe (VERDE, 2017).

A música também pode ser usada como uma forma de conectar os alunos com outras culturas. O estudo da música de diferentes partes do mundo pode ajudar a promover a diver-sidade cultural e a compreensão mútua entre os alunos. A música também pode ser usada para discutir questões importantes, como direitos civis, questões políticas e sociais, e as emoções humanas (HAROUTOUNIAN; GRUBER,2019).

No entanto, é importante lembrar que o ensino de música não deve ser visto como uma atividade extracurricular ou secundária. A música é uma forma importante de expressão ar-tística e cultural, e deve ser integrada no currículo escolar de forma significativa e sustentá-vel. O ensino de música deve ser levado a sério e ser tão importante quanto outras disciplinas escolares (NOGUEIRA, 2003).

Há muitas maneiras pelas quais a arte

musical pode melhorar todas as facetas da edu-cação de uma criança, além de ter uma influência positiva ao longo de toda a vida. É impor-tante encontrar uma escola que entenda o valor da musicalização e a promova. Quanto mais cedo uma criança for apresentada à música, maior benefício ela obterá dela. Lidar com a musicalização envolve um aluno continuamente usando sua memória e fortalecendo essa habilidade. A memorização é uma habilidade importante em todas as áreas da educação (BRUDER; KREUTZ, 2017).

Os alunos que praticam a musicalização podem melhorar sua coordenação olho-mão. Assim como as crianças que praticam esportes, aqueles que lidam com a música na escola desenvolvem e fortalecem suas habilidades motoras. As crianças que aprendem mú-sica podem ser mais emocionalmente desenvolvidas e capazes de empatia com os ou-tros. Eles também tendem a ser melhores em lidar com a ansiedade e têm maior autoestima (VERDE, 2017).

2.2 A MÚSICA NO PROCESSO DE ENSINO

Por ser uma arte que facilita o pensamento criativo, ganha cada vez mais espaço na pré-escola e deve respeitá-la como uma forma de arte responsável por parte do desenvolvi-mento da criança (cognitivo, social, cultural etc.), e não apenas como apoio às atividades escolares. A criatividade faz parte do ser humano, e o ser humano deve estimular a criativi-dade por meio de atividades que beneficiem o processo de produção artística. Nas escolas, os educadores devem ser criativos para proporcionar aos alunos um ambiente onde possam construir coisas novas e desenvolver experiências que ampliem sua visão de mundo, colabo-rando para a formação de suas identidades e autonomia (SOUZA, 2000).

Além de beneficiar o controle motor rítmico, trabalhar a musicalidade com crianças permite que os alunos desenvolvam uma percepção sensível dos parâmetros sonoros (tom, timbre, intensidade e duração); se beneficiem das vozes faladas e cantadas; estimulem a criatividade em todas as áreas de poder; desenvolvam a audição, percepção visual e tátil; e aumentar a atenção, atenção, raciocínio, memória, associação, separação, codificação, de-codificação, etc (TAVARES; ALMEIDA, 2019).

Uma das formas de determinar o papel da música na educação infantil é investigar uma série de leis e documentos oficiais relacionados à educação, como a Constituição de 1988; Regulamento da Criança e do Adolescente (ECA, 1990); Diretrizes Nacionais de Edu-cação e Lei Básica. 9.394/96 (LDBEN), Referência Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI, 1998) e normas estaduais e municipais. Esses documentos finais foram elaborados para redefinir práticas e conceitos de ensino em instituições de educação infantil. Nos novos parâmetros, a música passa a ter caráter e a ajustar sua escala, como existe em todas as culturas e como forma de representação humana, ela mesma necessária e justificada no ambiente escolar (PINTO; NUNES, 2017).

A falta de formação especializada em música dificulta a atuação pedagógica dos pro-fessores, levando muitos a continuarem a vê-la como uma atividade meramente cotidiana, sem grandes conotações ou expectativas. Para essa visão simplista e sem intenções exaus-tivas, todo profissional deve se esforçar pessoalmente para adquirir informação e transformá-la em um recurso que represente mudança em sua prática (BUENO; AMORIM, 2018).

Portanto, o trabalho de linguagem musical precisa ser ajustado de várias maneiras, começando pelo que está claro no plano escolar e deve ser determinado de acordo com a faixa etária dos alunos. Outros fatores fundamentais que articulam este trabalho são: organi-zação temporal, jogos e brincadeiras, organização espacial, fontes sonoras, gravação e compreensão da produção e apreciação musical. Muitas vezes, o que se encontra nos ambi-entes escolares não é o uso de estratégias adequadas para desenvolver o conceito pedagó-gico dessa prática. Comportamento padronizado pode ser visto (BRITO, 2003).

A música teve sempre um lugar importante na educação ocidental. Os habitantes da Mesopotâmia acreditavam que os intervalos musicais eram o espelho da harmonia do uni-verso. Pode-se supor que a música era estudada conjuntamente com a astronomia e com a matemática nos seus templos. Para os gregos, a música significava cultura intelectual em geral, incluindo a literatura e a arte (NASCIMENTO, 2010).

É significativo pensar e verificar como já nesse tempo a música era importante na edu-cação. Essa preocupação foi pertinente ao longo dos tempos e ao longo de toda a história. Encontramos, nos dias de hoje, no âmbito do ensino e da aprendizagem da educação artísti-ca e no campo da pedagogia musical, pedagogos e investigadores que consideram, igual-mente a música fundamental na educação (BUENO; AMORIM, 2018).

A música pode servir como uma força poderosa na aprendizagem precoce e pode fa-zê-lo em muitos em muitas maneiras. A ênfase atual na prestação de contas baseada em padrões nos níveis estadual e nacional levou à redução de programas de música nas escolas. Muitas vezes os professores excluem a música de seus planejamentos.

Cada vez mais os professores da educação reduzem o uso da música em suas instruções cotidiana (RO-SA,1990).

Alguns professores da educação infantil, no entanto, acreditam que a incorporação da música no cotidiano realmente beneficia o aprendizado dos alunos. O papel que a música pode desempenhar na criança, na vida e no desenvolvimento pode ser poderosa. A resposta das crianças ao ritmo, melodia e letra faz da música uma ferramenta ideal para ajudá-los nas instruções aconselhadas por elementos entrelaçados de linguagem, no ouvir, no falar, no ler e escrever (SOUZA,2000).

Na educação infantil as crianças geralmente respondem cognitivamente e emocional-mente à música quando é usada criteriosamente como ferramenta de aprendizado. Embora as respostas à música certamente não sejam idênticas entre pais e filhos e entre escola e aluno, eles são invariavelmente aparentes (PINTO; NUNES, 2017).

Snyders (2007) observa que uma variedade de exposições musicais e atividades musi-cais na educação infantil tendem a promover uma variedade de habilidades de desenvolvi-mento nas crianças. Por outro lado, quando os alunos são ou foram privados da música pa-rece haver uma associação entre essa deficiência e problemas educacionais negativos como consequências (BUENO; AMORIM, 2018).

As pesquisas educacionais, cognitivas, psicológicas, médicas e comportamentais mos-traram que a musicalização na educação infantil é uma das melhores maneiras de fazer com que todas as crianças, com ou sem necessidades especiais, obtenham controle sobre seu comportamento e se envolvam e retenham o que está sendo ensinado a eles (OLIVEIRA; RAMOS, 2016).

Quando se olha para o assunto sobre musicalização e produtividade / engajamento nas escolas para crianças de todas as idades e vários estilos de aprendizagem, o que é realmente chocante é que todas as escolas ainda não engajam o movimento para o plano de aula. A música traz o movimento e os movimentos regulares realizados ao longo do dia com os mo-vimentos usados dentro e entre as aulas ajudam todas as crianças a se autorregularem, o que leva a alunos mais comportados e com melhor comportamento, que podem mais facil-mente se concentrar e reter informações de suas aulas (SCAFFARO; PEDROTTI, 2017).

Segundo Kramer (2003), não é necessário espaço extra e instrutores especiais para in-serir a musicalização nas aulas. É preciso mudar de mentalidade e aceitar que a música é benéfica. As aulas de movimento podem ser incluídas entre as aulas com muita facilida-de. Os professores podem reduzir o tempo de instrução por aula de 40 para 30 minutos e, em seguida, usar os 10 minutos restantes para intervalos, para que as crianças fiquem claras e concentradas antes do início da próxima lição (OLIVEIRA; RAMOS, 2016).

Existem vários programas de música na escola que treinam professores para acalmar ou revigorar os alunos. Também existem aplicativos e DVDs instrutivos que podem ser ad-quiridos por uma escola, a fim de dar aos professores algumas ideias sobre como trabalhar a música, o que dar aos alunos e em que horários. Os benefícios de incorporar a musicalização no ensino-aprendizagem na educação infantil, são apoiados ainda mais por pesquisas que estão sendo feitas atualmente no campo da Tecnologia Educacional . Isso mostra que as crianças, especialmente na pré-escola podem entender melhor os conceitos quando usam a música para representá-las (PINTO; NUNES, 2017).

A cognição incorporada torna os conceitos abstratos mais tangíveis permitindo que o aluno desenvolva uma" sensação "do conceito descrito, um senso físico que é mais compre-ensível e convincente do que um conceito que permanece uma entidade mental abstrata como, por exemplo, cantar para tomar o lanche, para comemorar datas especiais, para for-mar a fila etc., não havendo uma aprendizagem significativa e expressiva da linguagem mu-sical. Muitas são as possibilidades de se trabalhar com a linguagem musical na Educação Infantil. Proporcionar à criança situações em que ela possa expressar-se e desenvolver sua criatividade é papel da escola e do professor (TAVARES; ALMEIDA, 2019).

2.3 OS BENEFÍCIOS DA ARTE DA MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura propõe um modelo educacional baseado em adquirir conhecimento, habilidades práticas, interagir com os outros e desenvolver a identidade pessoal, para que o indivíduo possa formular suas pró-prias opiniões e agir de forma adequada diante das diversas situações e adversidades da vida, visando a cidadania (BRANDÃO; BARRETO, 2019).

A musicalização é uma prática pedagógica que tem sido cada vez mais valorizada na educação infantil, devido aos seus inúmeros benefícios para o desenvolvimento das crianças. Por meio da música, as crianças são estimuladas a desenvolver habilidades motoras, cogni-tivas, sociais e emocionais. (FERNANDES; OLIVEIRA, 2018).

Segundo Romanowski (2006), a musicalização consiste em uma prática educativa in-tegrada, baseada na educação infantil, que engloba a linguagem e os movimentos

naturais e espontâneos de maneira consciente e intencional. Isso ajuda a estabelecer uma forma de comunicação com as crianças e outros indivíduos, além de transformar o mundo ao redor.

Um dos principais benefícios da musicalização na educação infantil é o desenvolvimen-to da psicomotricidade. A música é capaz de estimular o movimento corporal, ajudando as crianças a desenvolverem habilidades motoras finas e grossas, coordenação motora e equilí-brio. Além disso, a musicalização contribui para a percepção rítmica e melódica das crianças, desenvolvendo a sua sensibilidade musical e capacidade de apreciação artística.

A música também é capaz de contribuir para o desenvolvimento cognitivo das crian-ças. Estudos indicam que a prática musical pode estimular o cérebro, melhorando a memó-ria, a concentração, o raciocínio lógico e a criatividade. A música também pode auxiliar no aprendizado da linguagem, já que as crianças são expostas a diferentes tipos de ritmos e sons, contribuindo para a compreensão e a produção da fala. (ROMANOWSKI, 2006).

Segundo Barreto (2000, p. 88), além disso, a musicalização contribui para o desenvol-vimento socioemocional das crianças. A música é capaz de promover a interação e a sociali-zação, já que as crianças são incentivadas a cantar e tocar instrumentos juntas. A musicali-zação também pode contribuir para o desenvolvimento da autoestima e da confiança das crianças, já que elas são encorajadas a se expressar de forma criativa e livre.

Outro benefício da musicalização na educação infantil é a contribuição para o desen-volvimento da cultura e da identidade. Por meio da música, as crianças são expostas a dife-rentes gêneros musicais e culturas, aprendendo sobre a diversidade e a riqueza do mundo que as rodeia. Além disso, a musicalização pode auxiliar na formação da identidade das cri-anças, já que elas são incentivadas a se expressar de forma criativa e livre, desenvolvendo a sua personalidade (FERNANDES; OLIVEIRA, 2018).

Segundo Felinto (2000), diante desses benefícios, é fundamental que a prática da mu-sicalização seja valorizada e incentivada na educação infantil. É necessário que as escolas ofereçam espaços e materiais adequados para a prática musical, além de contar com profis-sionais capacitados para o ensino da música. A musicalização na educação infantil pode con-tribuir significativamente para o desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para a formação de indivíduos mais criativos, sensíveis e preparados para enfrentar os desafios da vida.

Quando em contato com a musicalização, os estudantes estão constantemente usando sua capacidade de memorização para se apresentar. Essa habilidade os ensina a analisar, ajustar e adaptar de memória. A capacidade de memorização é uma habilidade que beneficia os alunos em todos os níveis acadêmicos e também além da educação. Os processos ne-cessários para ler música e dominar um instrumento exigem habilidades graduais, nas quais os alunos aprendem a criar trabalhos de alta qualidade em vez de algo medíocre. Isso os in-centiva a sempre buscar novos desafios, como aprender vários instrumentos ou ser capaz de ler uma série de partituras complexas. Uma vez adquirida essa mentalidade, ela se estenderá a todas as áreas da vida.

A música serve como um pano de fundo que acompanha as culturas de várias nações, oferecendo uma visão da história, estilos de vida e expectativas de seus povos, refletidos através dos estilos musicais e conteúdo de suas canções tradicionais e modernas. Mesmo dentro de um mesmo país, existem variações regionais na língua e dialeto que refletem o desenvolvimento histórico e étnico. Crianças que vêm do mesmo país, mas vivem em co-munidades diferentes, podem ter visões ou ideias distintas sobre uma determinada música ou peça musical. Ao discutirem essas ideias e diferenças, elas estão constantemente aprimo-rando seus conhecimentos. Uma introdução a todos esses elementos, em um contexto naci-onal e internacional, especialmente em uma idade precoce, é fundamental (SOUZA, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo procurou compreender os aspectos positivos que o ensino com a inserção da musicalização pode trazer aos alunos da educação infantil, bem como examinar a serie-dade do seu aprendizado e seu apoio na socialização dos educandos percebendo as configu-rações de intercâmbio desta com os demais linhas de trabalho. Distinguir o modo que a mu-sicalização pode ser inserida nas salas de aula da educação infantil e compreender o signifi-cado da música como instrumento pedagógico também foram destacados neste estudo.

Verificou-se que a musicalização pode ser inserida através de brincadeiras e jogos, aqui compreendidos como exercícios com músicas liderado pelo professor e acompanhado pelos pequenos de maneira criativa. Conclui-se esta pesquisa enfatizando que é necessário discutir a formação do docente em relação ao uso da musicalização na educação infantil e o caminho que deve ser formado no andamento da graduação, porém sem compartimentar essa formação.

A educação musical necessita considerar que o ensino e a aprendizagem de

música não ocorrem apenas na sala de aula, mas em circunstancias mais ampla. Por isso, o profes-sor não deve discutir a música na escola, mas refletir sobre em que a educação musical po-de ajudar no dia a dia dos alunos, interesses e dificuldades, buscando sempre decifrar a rea-lidade em que vivem e atuam e quais formas de conhecer e aprender. O ato musical no es-paço escolar ajuda no processo de aprendizagem despertando e estimulando a área afetiva, cognitiva e linguística das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Sidirley de Jesus. Psicomotricidade: educação e reeducação. 2. ed. Blu-menau: Acadêmica, 2000

BRANDÃO, GA, & BARRETO, NLF. A arte musical na educação infantil: Contribui-ções para o desenvolvimento cognitivo, motor e emocional das crianças. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia, 1(1), 40-51. 2019.

BRITO, T. A. Música na educação infantil – propostas para a formação integral da cri-ança. São Paulo: Editora Petrópolis, 2003.

BRUDER, M. & KREUTZ, G. Música nas escolas: o que a pesquisa nos diz sobre edu-cação musical para alunos do século XXI. Educational Research Review, 22, 72-85.2017.

BUENO, JMH, & AMORIM, EP. Musicalização infantil: A importância da música na aprendizagem escolar. Revista de Pedagogia e Pesquisa em Educação, 10(2), 54-63.2018.

CARVALHO, ES, & BORBA, MC. A música no processo de ensino e aprendizagem: Uma revisão sistemática. Revista de Educação, Cultura e Comunicação, 9(17), 91-108. 2018.

CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. A música como meio de desenvolver a inteligên-cia e a integração do ser, Revista Recre@ rte Nº3 junho 2005: Instituto Catarinense de Pós-Graduação

FELINTO, Marilene. Do que você gosta de brincar? Jornal Folha de São Paulo. 500 Brincadeiras. São Paulo, 16 de abril, 2000.

FERNANDES, AC, & OLIVEIRA, LF. Os benefícios da música na educação infantil: Um estudo bibliográfico. Revista de Educação do Vale do São Francisco, 8(15), 92-105.2018.

HAROUTOUNIAN, J., & GRUBER, E. O impacto da educação musical no desempe-nho acadêmico e no desenvolvimento social de alunos do ensino fundamental e médio. Jour-nal of Research in Music Education, 67(4), 480, 2019.

JENTSCHKE, S., & KOELSCH, S. Treinamento musical, plasticidade cerebral e cog-nição. Em Oxford Handbook of Music and the Brain (pp. 167-186). Imprensa da Univer-sidade de Oxford.2018.

KRAMER, Sônia. A Política do pré escolar no Brasil: A arte do disfarce. 7. ed. São Pau-lo: Cortez. 2003.

NASCIMENTO, M. E. P. do. Os profissionais da educação infantil e a nova lei de dire-trizes e bases da educação nacional. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org.). Educação infan-til pós-LDB: rumos e desafios. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010, p. 99-112.

NOGUEIRA, M.A. A música e o desenvolvimento da criança. Revista da UFG, Vol. 5, No. 2, dez 2003.

OLIVEIRA, GR, & RAMOS, RC. A música no processo de ensino e aprendizagem em escolas de educação básica. Revista Diálogos Possíveis, 15(2), 40-52.2016.

Pinto, ARC, & Nunes, Musicalização infantil: A importância da música na educação in-fantil. Revista Invenire, 1(1), 33-48.2017.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. Diálogos Educacionais, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

ROSA, Nereide Schilaro Santa. Educação Musical para Pré-Escola. Rio de Janeiro: Li-bador, 1990

SCAFFARO, MP, & PEDROTTI, CL. A música no processo de ensino-aprendizagem: Reflexões a partir da educação musical e da educação infantil. Revista Faced, 1(2), 63-72.2017.

SNYDERS, Georges. A escola pode ensinar as alegras da música? 3º ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Jussara (Org.). Música, cotidiano e educação. Porto. Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música da UFGR,2000

TAVARES, RC, & ALMEIDA, LAM. A musicalização como recurso pedagógico para a aprendizagem na educação infantil. Revista Eletrônica Científica da UERGS,2019.

VERDE, L. O valor da educação musical: O impacto da educação musical no desem-penho acadêmico e no desenvolvimento pessoal. Jornal Internacional de Educação Musical, 35(2), 155-165.2017.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

LILIANE PIRES DE OLIVEIRA FRANÇA

RESUMO

As escolas de Educação Infantil são compreendidas como ambientes acolhedores que fazem parte da primeira infância. A aprendizagem ocorre através das brincadeiras, os educadores elaboram planos de aulas que estimulam o desenvolvimento integral da criança. Educação infantil é muito importante na Educação infantil, por se tratar de um ambiente ao ar livre que promove a sensação de liberdade, assim trabalharemos neste estudo o parque inclusivo em aulas de Educação infantil. Os variados brinquedos do parque colaboram para o desenvolvimento da coordenação motora, superação e autoconfiança, além de propiciar a socialização e autonomia. As escolas públicas atende a um público diversificado, que deve ser compreendido em sua individualidade. Observa-se que nas escolas públicas de Educação infantil que os parques dificilmente são inclusivos, o que promove o constrangimento e a frustração das crianças com deficiências. Dessa maneira mediante a lei nº 9394/96 prevê que a educação é dever do Estado, e da família, a família e os profissionais da educação devem cobrar do Estado os recursos e adaptações necessárias para a educação inclusiva. O Objetivo Geral do trabalho é evidenciar como o parque escolar influência na aprendizagem e desenvolvimento integral da criança na Educação infantil. O Objetivo específico é propor um olhar crítico, em relação a falta de adaptações necessárias para que o parque seja inclusivo, e o quanto esse fator é decisivo na vida escolar das crianças com deficiências. A Metodologia se dá pela ideia para essa pesquisa sobre parque inclusivo surgiu através das experiências vivenciadas no parquinho escolar. Foi observado o quanto as crianças com deficiência ficam frustradas pela falta de brinquedos que sejam adequados às suas condições, sejam elas motoras, auditivas ou visuais. Pouco se têm discutido sobre parque inclusivo na Educação infantil, sendo assim essa pesquisa foi elaborada baseando-se na contribuição do parque escolar para o desenvolvimento integral das crianças, e também nas leis que asseguram a inclusão. O artigo propõe a reflexão sobre como as escolas de Educação infantil precisam ter parques inclusivos para uma educação de qualidade e mais acolhedora.

Palavras-chave: Educação infantil, Crianças, Brincadeiras, Formação, Projetos.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi elaborado através de pesquisas bibliográficas sobre a influência do parque e sua contribuição para a Educação infantil. O parque é muito importante para desenvolvimento integral da criança. É observado que os momentos no parque são de descontração, alegria e negociação, fatores que colaboram para o aprendizado. A Declaração de Salamanca (Salamanca - 1994) é uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em educação especial.

Adotada em Assembleia Geral, apresenta os Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, sendo assim, através das brincadeiras no parque as crianças são estimuladas a uma aprendizagem lúdica e significativa. No entanto foi observado* também que as crianças com deficiências físicas, que são incluídas por direito nas escolas públicas e particulares, são privadas das brincadeiras no parque. Dificilmente as escolas de Educação infantil* possuem parques inclusivos. Com isso notam-se as frustrações e tristezas que as crianças com deficiência são submetidas. A aprendizagem que acontece mediante os jogos, brincadeiras e brincadeiras no parque, é comprometida. Os planejamentos feitos pelo professor para desenvolver a socialização, coordenação motora entre outros objetivos da aprendizagem, são prejudicados devido à falta de adaptações.

Esse trabalho tem como objetivo, ressaltar a importância do parque inclusivo, do lúdico e das brincadeiras na Educação infantil, e como a aprendizagem ocorre através das brincadeiras, e como o lúdico intensifica os momentos do aprendizado. O parque precisa ser inclusivo para que todas as crianças possam brincar aprender e se socializarem. O parque deve adequar-se a todos.

ESCOLA INCLUSIVA

O conjunto de processos educacionais decorrentes da execução de políticas articuladas, impeditivas de qualquer forma de segregação e de isolamento, buscava alargar o acesso à escola regular, ampliar a participação e assegurar a permanência de TODOS OS ALUNOS nela, independente, de suas particularidades. Sob o ponto de vista prático, a educação inclusiva garante a qualquer criança o acesso ao Ensino Fundamental, nível de escolaridade obrigatório a todo cidadão brasileiro (CARNEIRO, 1998).

De 1854 a 1956 iniciativas oficiais e particulares isoladas:

O atendimento escolar especial aos

portadores de deficiência teve seu início, no Brasil, na década de cinquenta do século passado. Foi precisamente em 12 de setembro de 1854 que a primeira providência neste sentido foi concretizada por D. Pedro II. Naquela data, através do Decreto Imperial nº 1.428, D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

A fundação do Imperial Instituto deveu-se, em grande parte, a um cego brasileiro, José Álvares de Azevedo, que estudou no Instituto do Jovens Cegos de Paris, fundado por Valentin Hauy no século XVIII. Por ter obtido muito sucesso na educação de Adélia Sigaud, filha do Dr. José F. Xavier Sigaud, médico da família imperial, José Álvares de Azevedo despertou a atenção e o interesse do Ministro do Império, Conselheiro Couto Ferraz. Sob a influência de Couto Ferraz, D. Pedro II criou tal Instituto, que foi inaugurado no dia 17 de setembro de 1854, cinco dias após sua criação. Para dirigi-lo, foi nomeado o Dr. Xavier Sigaud, cujo busto em mármore se encontra no salão nobre daquela casa de ensino (MAZZOTTA, 2003, p.28).

As crianças brasileiras, também foram deixadas nas ruas para morrerem ou na roda dos expostos para serem cuidadas pelas instituições religiosas (BRASIL, 2008).

Em 1874, fundou-se em Salvador, Bahia, a primeira instituição que atendia as pessoas com deficiência mental, o Hospital Juliano Moreira (BRASIL, 2008).

Dentro dos princípios higienistas, em 1903, no Rio de Janeiro, a deficiência mental tornou-se problema de saúde pública e esses deficientes foram relegados ao Pavilhão Bourneville, que foi a primeira Escola Especial para Crianças Anormais e o Hospício de Juquery. A medicina influenciou na forma como essas pessoas seriam tratadas até 1930, sendo substituída pela Psicologia e Pedagogia (BRASIL, 2008).

Um dos primeiros médicos psiquiatras a estudar a Deficiência Mental no Brasil, foi Ulysses Pernambucano de Melo Sobrinho. Ele enfatizou a necessidade do atendimento médico-pedagógico com uma equipe multidisciplinar (BRASIL, 2008).

Com a chegada da ¨escola nova´´ no Brasil, a Psicologia consegue se inserir na Educação, utilizando-se de testes de inteligência e identificando as crianças com alguma deficiência. A educadora Helena Antipoff, criou em Minas Gerais, o serviço de diagnóstico e classes especiais nas escolas públicas. Foi fundadora da Sociedade Pestalozzi, influenciando a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1854 (BRASIL, 2008).

As contribuições da ´´escola nova´´ para a educação especial, tiveram um efeito contrário daquilo que se buscava, com a exclusão dos deficientes das escolas regulares. O atendimento aos deficientes se manteve com a ajuda de instituições e organizações filantrópicas. Além disso não foram conceituados os variados graus de deficiência, dificultando o atendimento e o progresso educacional dessas crianças (BRASIL, 2008).

A progressão da legislação a respeito da educação especial e inclusiva que segue, foi extraída de Mazzotta (2003).

A Constituição Federal de 1988, elegeu a partir do artigo1º inciso II e III, o fundamento da cidadania e dignidade da pessoa humana. No artigo 3º inciso IV, elege a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Seguindo este pensamento o artigo 5º, garante expressamente o direito à igualdade. Já o artigo 205 garante o direito de TODOS à educação, "pleno desenvolvimento da pessoa, com preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

O artigo 206 inciso I, estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola".

Artigo 208 define como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 1990 a SESPE foi extinta, tendo suas atribuições sido absorvidas pela então criada Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEB.

Pelo Decreto nº 99.678, de 8 de novembro de 1990 a educação especial e a educação básica passam a ser da competência da SENEB.

Esta alteração estrutural sugere a preocupação com o favorecimento da integração da Educação Especial com os demais órgãos centrais da administração do ensino. Pelo menos por sua localização na estrutura do MEC, a Educação Especial deixa de ser o objeto de um órgão autônomo em relação aos níveis e demais modalidades de ensino. No entanto, em 1992 nova organização do MEC recoloca o órgão específico de Educação no status de Secretaria. Confrontando tais modificações com o preceituado no citado Artigo 15 da Lei nº 7.853/79, pode-se indagar até que ponto, órgãos federais com atribuições relativas a portadores de deficiências ou de necessidades especiais, compatibiliza suas competências ou entram em conflito (MAZZOTTA, 2003, p. 81).

Segundo Carneiro (2013), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei Federal nº 8.069/90, define proteção integral para crianças e adolescentes em condições especiais de desenvolvimento e estabelece que:

Artigo 5º: Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Artigo 11 § 1° - A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado.

Com relação à LDBEN, no título V "dos níveis e das modalidades de educação e ensino" e em se tratando da modalidade da Educação Básica de acordo com o art.

21 o autor enfatiza

Portanto está correto o entendimento de que a Educação Especial perpassa os diversos níveis de escolarização, mas ela não constitui um sistema paralelo de ensino, com seu níveis e etapas próprias. A Educação Especial é um instrumento, um complemento que deve estar sempre presente nas Educações Básica e Superior para os alunos com deficiência que dela necessitam.

Uma instituição especializada ou escola especial é assim reconhecida justamente pelo tipo de atendimento que oferece, ou seja, atendimento educacional especializado. Sendo assim, suas escolas não podem substituir, mas complementar as escolas comuns em todos os seus níveis de ensino.

Conforme a LDBEN, em seu art. 60, as instituições especializadas são aquelas com atuação exclusiva em Educação Especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público (CARNEIRO, 1998, p. 133).

Os professores da Educação infantil, muitas vezes sofrem pela falta de recursos fundamentais para a inclusão. Constantemente os planos de aulas, os jogos e os brinquedos da sala, são adequadamente adaptados para que todos possam participar, entretanto as brincadeiras no parque carecem de maior atenção, pois as adaptações dos brinquedos do parque precisam de maiores elaborações que talvez estejam fora do alcance dos educadores. O professor precisa seguir a rotina das crianças, e uma delas é a hora do parque, o que para as crianças com deficiência é um momento de angústia, elas querem balançar, mas a balança não possui cintos de segurança, quer girar no gira- gira, mas esse também não tem cintos de segurança, e o mesmo ocorre com os demais brinquedos do parque. O profissional da Educação infantil muitas vezes auxilia as crianças com deficiências nas brincadeiras, entretanto não deve ser a maneira mais adequada, pois essa atitude interfere na socialização e autonomia das crianças.

EDUCAÇÃO INFANTIL, PROJETOS E A INCLUSÃO

Segundo Certeau (1998), o parque não é um lugar estável, é um espaço de possíveis transformações, que variam de acordo com as interações dos indivíduos. As transformações do parque podem ser adaptadas ou subjetivas. A ludicidade que acontece no parque é uma grande aliada para o desenvolvimento integral da criança, que merece atenção dos pais e dos educadores.

É notório que nas escolas de Educação infantil, a hora do parque é um dos momentos mais aguardados pelas crianças. O parquinho proporciona momentos de descontração, liberdade e prazer, contribuindo para a aprendizagem e socialização das crianças.

Os brinquedos do parque estimulam as habilidades motoras, favorecem a compreensão de regras, a comunicação e a imaginação.

Observa-se que na Educação infantil as crianças aprendem brincando, e cada brinquedo do parque favorece a aprendizagem. Concordando com a pesquisa de Salla (2011) sobre o educador Henry Wallon, as interações com o meio estimulam a aprendizagem e a afetividade.

Com a declaração de Salamanca (1994), o direito à educação das crianças com deficiência foi assegurado pela Lei nº 9394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Plano Nacional de Educação/ CNE/2000; as escolas foram se tornando cada vez mais inclusivas. Entretanto, observa-se que muitas vezes as escolas públicas padecem de infraestruturas para melhor integrar as crianças com deficiências, e seus direitos podem ser violados.

Percebendo a importância do parque inclusivo na Educação infantil, e sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança, por que as escolas ainda não possuem parques inclusivos?

Essa é a pergunta chave para o desenvolvimento desta pesquisa.

Considerando os benefícios que o parque proporciona para a formação e desenvolvimento da criança, da sua memória afetiva e socialização, é correto afirmar que as crianças com deficiências físicas podem ser prejudicadas na primeira infância. A falta de adaptações no parque colabora para a exclusão e constrangimento dessa criança. O mesmo lugar capaz de proporcionar gargalhadas e despertar o aprendizado, coordenação motora e a sua socialização, passa a ser um lugar de tristeza por parte da criança excluída.

Observa-se que existem profissionais que auxiliam a criança a brincar no parque,

mas essas boas atitudes não são suficientes, é necessário que a infraestrutura dos parques seja adaptada. Visto que o parque é compreendido como um ambiente de estímulos para a aprendizagem e autonomia, ele precisa ser inclusivo, para a garantia do aprendizado eficaz.

As crianças possuem um mundo imaginário, onde o significado é estabelecido pelas brincadeiras e não pelo objeto real presente. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. Fundamenta-se a necessidade de evidenciar como o lúdico e o parque inclusivo influência no processo de ensino aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1991) a brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento infantil, pois ela colabora com a interação social contribuindo também para a construção da personalidade. Para Oliveira (2000) é necessário reconhecer a falta de adaptações necessárias, e lutar para que a inclusão seja real, e que os espaços escolares atendam a todas as crianças de maneira integrada.

As brincadeiras estimulam as crianças, regras de comportamentos condizentes com aquilo que está sendo representado e que fará as crianças internalizarem regras de conduta, valores, modo de agir e de pensar do seu grupo social que orientará e desenvolverá seu comportamento cognitivo. Cada brinquedo do parque proporciona um estímulo para a aprendizagem. Os educadores precisam intervir nos passatempos assim como os pais e responsáveis também devem oportunizar momentos de brincadeiras. Através do brincar, é notável que o desenvolvimento seja tanto qualitativo quanto quantitativo.

Para Duprat (2015), a criança junta coisas semelhantes, separa as que não são não toma, nem aproveita a matéria tal como naturalmente vem; só o elaborado deve servir. Ou seja, as crianças constantemente necessitam de sentido para suas brincadeiras. O educador pode contribuir com o bom desenvolvimento infantil, permitindo a criança conhecer e transformar o mundo ao seu redor. É estimular o convívio social, a inclusão, e considerar o desejo que a criança sente por brincar.

O lúdico e o parque inclusivo, junto com as brincadeiras inseridas de forma planejada ao ar livre são de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança e também para o processo de ensino e aprendizagem. No entanto cabe à escola se atentar ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos cumprindo a função integradora, oferecendo oportunidade para a criança desenvolver seu papel na sociedade, organizando e oferecendo momentos de total relevância para o desenvolvimento social, intelectual e motor das crianças, colaborando para uma socialização adequada, através de atividades em grupos. Quando a escola adequadamente inclui os alunos com deficiências, ela estimula aos demais alunos o conhecimento por direitos e deveres, essas crianças poderão transformar a sociedade em uma sociedade mais empática, que reconhece a necessidade alheia, buscando melhorias para sua vida e a vida dos outros.

Márcio Ferrari (2008), fundamentado no trabalho de Maria Montessori (18701952), destaca que de acordo com a primeira médica italiana e pesquisadora da educação, as conquistas das crianças não se limitam às conquistas materiais. A prática do método Montessoriano é inspirada na natureza e no desenvolvimento infantil. Maria Montessori trabalhou como psiquiatra em um asilo onde havia crianças com retardos mentais, e ela percebeu que essas crianças precisavam de intervenções pedagógicas e estímulos para serem educadas. Para a pesquisadora o ambiente deve propiciar o desenvolvimento e autonomia, estímulos sensoriais e motores eram propostos, pois através do movimento a criança conhece o mundo ao seu redor.

O mais interessante é notar que Montessori adaptou recursos para o aprendizado inclusivo em uma época que não havia a variedade das tecnologias atuais. Considerando o legado de Montessori e a contribuição que ela deixou para a educação, os pedagogos devem romper as barreiras da desigualdade, e exigir os recursos necessários para o desenvolvimento das crianças, sejam elas regulares ou com deficiências.

Nota-se que a criança tem impulsos por explorar e descobrir o mundo é o prazer e a motivação que surgem da necessidade de aprender através dos exemplos dos pais, professores, amigos ou pessoas próximas. A curiosidade, a descoberta pelo novo é o que estimula a criança a querer aprender. A escola é o lugar privilegiado para a construção e o exercício da parceria e companheirismo oportunizados pelo conhecimento, como base das relações humanas. Segundo Oliveira (2000), a aprendizagem ocorre através do meio em que a criança é inserida, sendo assim as aulas de Educação infantil deve propiciar o aprendizado inclusivo através das brincadeiras e do parque.

De acordo com Rau (2011) é muito importante propiciar às crianças situações de jogos, brincadeiras e o parque, para que as crianças se apropriem de maneira lúdica dos conhecimentos diversos. Pois se compreende que é na Educação infantil que a criança recebe estímulos para se desenvolverem em diferentes aspectos, como: afetivo, motor, cognitivo, entre outros. Nesta perspectiva podemos destacar a importância da Educação infantil, como umas das etapas mais importantes para a vida futura.

Para Duprat (2015), às múltiplas possibilidades do autoconhecimento possibili-

tadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limitações. Também se conclui que o lúdico, o parque e as brincadeiras não são apenas um entretenimento, mas uma atividade que possibilita e facilita a aprendizagem, que muito mais que importante, brincar é essencial na vida das crianças, sendo um processo construtivo para a vida adulta. A ludicidade dentro do parque caracteriza-se por sua organização e pela utilização de regras; a brincadeira é uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual, onde as existências das regras não limitam a ação lúdica, a criança pode modificá-las, quando desejar, incluir novos membros, retirar e modificar as próprias regras, ou seja, existe liberdade por parte da criança agir sobre ela. Para a autora Sabine (2009), a brincadeira se constitui em uma atividade em que as crianças, sozinhas ou em grupo, procuram entender o mundo e as ações humanas nas quais estão inseridas no seu dia a dia, elas até conseguem fazer comparações do mundo real ao imaginário.

Para Rau (2011), deve-se considerar as características específicas que contribuem para a educação das crianças. As diferentes abordagens pedagógicas baseadas no brincar bem como os estudos de psicologia infantil direcionados ao lúdico e o parque permitiram a construção da criança como um ser brincante, e as brincadeiras deveriam ser utilizadas como atividades essenciais e significativas para a Educação infantil. Percebe-se então que o brincar para a criança não é uma questão apenas de pura diversão, mas também de educação, socialização, construção e pleno desenvolvimento de suas potencialidades, observando e valorizando toda a bagagem que cada criança carrega consigo mesma como cultura. Portanto, o brincar no parque deve ser valorizado, sendo visto como um meio na Educação infantil para desenvolver a criatividade e o raciocínio crítico, que ocorre através das negociações que são feitas pelas crianças nos momentos das brincadeiras.

Entendendo que o brincar, estimula os fatores físicos, morais e cognitivos, dentre outros, e considerando também que, é importante a orientação do adulto como mediador para que ocorra o desenvolvimento da criança. Neste sentido é notório que as escolas adotam planejamentos, percebendo o brincar como atividades orientadas e também livres. Os brinquedos passaram a ser vistos como base para a atuação do brincar nas escolas, possibilitando assim a obtenção de capacidades e saberes, sendo eles brinquedos pedagógicos e os brinquedos heurísticos.

A criança deve ser compreendida como um ser em pleno desenvolvimento, é importante que as escolas e os educadores, tomem medidas inclusivas, pois as crianças com deficiências já sofrem por viverem em uma sociedade muitas vezes preconceituosa e desigual. Frequentemente essas crianças não exercem o seu direito de ir e vir, pela falta de adaptações necessárias na sociedade. As escolas precisam ser referenciais de inclusão, é necessário reconhecer o parque como um lugar prazeroso e provedor da aprendizagem. O Projeto Político Pedagógico deve propor intervenções para que os objetivos gerais e específicos que se alcança com as brincadeiras no parque seja uma realidade para as crianças com deficiência.

Para Duprat (2015), a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social, e as brincadeiras promovem essa relação. Trabalhar com o lúdico e o parque inclusivo é fazer com que a criança aprenda de maneira prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno sente-se feliz e motivado, e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de maneira prazerosa, consigo mesmo e com o mundo a sua volta. Dessa mesma maneira ocorre a brincadeira, pois para o autor a experiência criativa começa a partir do momento em que se pratica essa criatividade e isso aparece em primeira instância através da brincadeira. Contudo, para a autor é essencial que o adulto não interfira demasiadamente durante estes momentos, pois as descobertas que ocorrem levam ao amadurecimento, que será importantíssimo para o início de suas atividades cultural e social. É notório que as crianças estão sempre dispostas a auxiliarem os amigos com deficiência nas brincadeiras. O professor deve sim provocar situações para a socialização das crianças, porém é importante não interferir muito, permitindo que as crianças façam negociações entre eles, para que os educandos conquistem autonomia.

Para Rau (2011), a escola é reconhecida como ambiente de transformação na vida dos que a frequentam, portanto, as escolas devem promover a inclusão, para que as crianças com deficiência desde a primeira infância percebam que são cidadãos de direitos e deveres, ou seja, o mesmo direito que uma criança regular tem de aprender brincando no parque escolar, a criança com deficiência também tem, e a escola deve fazer valer a lei.

Mas como não perder o foco de escola transformadora e trazer o aluno para dentro dela?

Para Duprat (2015), a brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diversas crianças com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papéis a serem representadas nas brincadeiras as crianças têm possibilidades de levantar hipóteses,

resolver problemas e a partir de aí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano, principalmente as crianças com deficiências físicas.

As escolas públicas, os pais e responsáveis, precisam cobrar dos órgãos governamentais parques inclusivos. Pois se é garantido o direito de a criança com deficiência ser matriculada na rede regular de ensino, também deve-se garantir à criança ser incluída em todos os ambientes da escola. Na Educação infantil a criança aprende brincando, e considerando o parque como um lugar de aprendizagem, a criança com deficiência tem seu processo de educação limitado, sua infância é prejudicada, e suas memórias afetivas serão de exclusão.

JUSTIFICATIVA (RELEVANCIA ACADEMICA, RELEVANCIA SOCIAL CONDIÇOES QUE O PESQUISADOR TEM PARA DESENVOLVER TAL PESQUISA)

Praticar atividade física com regularidade melhora a qualidade e traz inúmeros benefícios para a saúde física e mental. Para as pessoas com deficiência, os ganhos são ainda maiores: aprimora a força, o equilíbrio e a agilidade, estimula o convívio externo e previne as enfermidades secundárias à deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pode-se compreender que a Educação e o parque inclusivo como um todo é necessário para nortear as ações pedagógicas, sendo que contemplar o brincar é um fazer educativo cheio de significados, porém as crianças com deficiências ficam impossibilitadas de participar deste aprendizado lúdico por falta de infraestruturas.

Com o lúdico e o parque inclusivo o educando cria e recria métodos de aprendizagem que estimulam a integração dos conhecimentos sociais e culturais. Diante do que foi apresentado, é possível perceber que o aprendizado ocorre de forma progressiva e continuada respeitando as necessidades da criança em seu desenvolvimento inicial, mas para isso acontecer de maneira geral é preciso ser respeitado o documento de Salamanca (1994), que assegura a educação para todos. Falar em Educação significa falar em ser humano. Todo e qualquer processo educativo precisa considerar o sujeito em sua individualidade, como cidadão histórico-cultural que possui direitos e deveres.

Observa-se que o parque e o lúdico com concepções diferentes de desenvolvimento chegam a um bem só, que é o bem-estar da criança; A partir dos resultados demonstrados na pesquisa é possível ressaltar que as ações pedagógicas, rotinas e situações de aprendizagem que envolveu o lúdico e o parque inclusivo terão grande êxito nas escolas, se forem respeitados todos os direitos, disponibilizando recursos para que todos possam brincar.

Cabe às escolas, famílias e ao governo, promover ações, que envolvam o lúdico e o parque inclusivo como forma de aprendizado e conscientização do brincar na Educação infantil. Conforme a lei 9394/1996 orienta que é dever da família e do Estado o pleno desenvolvimento do educando.

Os principais intuitos dessa pesquisa foram alcançados, que é propiciar reflexão sobre a importância do parque na aprendizagem e desenvolvimento infantil, e como esse benefício não é real para muitas crianças com deficiência. Para que o desenvolvimento integral das crianças regulares ou com deficiência ocorra com sucesso o parque precisa ser inclusivo.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 2008. v. 1.

CARNEIRO, J. Biologia Celular e Molecular. 8ed. Rio de Janeiro/RJ: Guanabara Koogan, 2005. 2012. 2011. 1998.

CERTEAU, M de A invenção do cotidiano (1) artes de fazer.3.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes,1998.

CUNHA,J.R.A., ESTEVES, R.G. Manual Prático do Mobiliário Escolar. São Paulo, Brasil: ABIME –Associação Brasileira das Indústrias de Móveis Escolares, 2001

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca- Espanha. FOUCAULT, Michel. Os Anormais. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DUPRAT, Maria Carolina (org.). Ludicidade na Educação infantil. São Paulo: Pearson, 2015.

MÁRCIO Ferrari 2008, Maria Montessori a médica que valorizou o aluno, nova escola.org. BR.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas.4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl, Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento São Paulo: ed.scipione, 2000.

RAU, Maria C. T. D. A ludicidade na Educação infantil: uma atitude pedagógica. Curitiba: IBPEX, 2011.

SABINE, Maria Aparecida.; LUCENA, Regina F(NOME COMPLETO). de. Jogos e brincadeiras na Educação infantil. Campinas: Papirus, 2009.

SALLA, (2011) Henry Wallon A importância da afetividade para a aprendizagem significativa (Brasilescola.uol.com.br).

VYGOTSKY, Lev. As contribuições teóricas de Lev Vygotsky para a aprendizagem portal educação. com.br.

DESENVOLVIMENTO MOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCELI FREITAS PASSUAN

RESUMO:

Este trabalho tem como objetivo compreender as concepções de professores e gestor frente à inclusão de alunos diagnosticados como autistas em salas de aula regulares em uma escola pública situada no município de Ferraz de Vasconcelos, SP. Para tanto, em um primeiro momento, aplicou-se um questionário a nove professores, bem como ao gestor da referida escola a fim de verificar-se qual o posicionamento desses sujeitos no que se refere à inclusão. Em seguida, procedeu-se a análise dos referidos questionários à luz da bibliografia. Verificou-se que essa temática é caracterizada pela efetiva participação de todos os envolvidos no processo educacional e que essa etapa da educação vem passando por diversas transformações nas últimas décadas, sendo amparado por vários dispositivos legais, a fim de melhorar o trabalho. Conclui-se que somente a efetiva participação dos agentes da comunidade escolar, em parceria com os órgãos públicos, será capaz de superar os desafios educacionais.

PALAVRAS CHAVES: Escola; Professor; Gestor; Inclusão

1. INTRODUÇÃO

Ao observar uma mobilização da escola frente ao novo modelo escolar, a qual preconiza a inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais em salas de aula regulares, o objetivo do presente trabalho é propor uma reflexão sobre como se dá o acolhimento destes alunos, como é possível ajudá-los a superar barreiras e ou dificuldades que possam impedir seu desenvolvimento. Essa mobilização deve levar a escola a refletir sobre seus princípios e funções. Promover ensino de qualidade para todos. Desse modo todos os alunos, inclusive os autistas, devem ter garantido seu direito de acesso e permanência na escola pública gratuita e de qualidade, afim de que se promova uma vida autônoma e uma postura crítica frente aos fatos ocorridos no cotidiano. É certo que neste processo os professores devem ter sua formação continuada repleta de fundamentos, embasamentos teóricos, epistemológicos, metodológicos e didáticos. A formação continuada agregará e ampliara cada vez mais o conhecimento do professor para lidar com estes educandos. Sendo assim, os questionamentos que me levaram a pesquisar sobre o tema foram; como o professor e o gestor vêm agindo e recebendo esse aluno, e também qual a conduta do gestor da escola em auxiliá-lo neste desafio. Observei que existem professores que há muito tempo estão na sala de aula, próximo as suas aposentadorias, na qual não tiveram uma formação voltada a capacitá-los para receber tal educando. A pesquisa por meio de questionários realizada em uma escola pública na região da grande São Paulo – Alto Tietê na qual nomeio de escola "X" contou com dez participantes nove professores e um gestor sendo que os questionários foram elaborados com cinco questões abertas. Foram também consultadas bibliografias com vários autores que discutem este tema. Pois considerando que o conceito principal de Educação Inclusiva é Integrar todos sem nenhuma distinção, ainda que o aluno possua as mais diversas limitações, conforme Glat & Duque (2003, p 70), Preconiza que todos os alunos, mesmo os portadores de condições que afetam diretamente a aprendizagem – deficiências sensoriais (surdez e cegueira), mental ou cognitiva, e os transtornos severos de comportamento (autismo e psicoses) – devem ter a possibilidade de se incluir no ensino regular, preferencialmente sem defasagem idade série. Ainda com base nesta citação, podemos dizer que a inclusão tem seu princípio sua origem da mesma fonte que a integração: A luta pela democratização, e a preocupação com e humanização da vida da sociedade

2. O QUE É O BRINCAR?

O ser humano nasce e cresce com a necessidade de brincar, sendo uma das atividades mais importantes na vida do indivíduo. Por meio das brincadeiras, sabe se que a criança trabalha as suas potencialidades, limitações, habilidades sociais, afetivas, cognitivas e físicas.

Se indagar a uma criança o que é brincar, na certa ela o diria que "brincar é fazer coisas divertidas".

Para um educador o importante não é procurar definições, mas sim repensá-las de maneira a promovê-la pelo seu uso adequado, ou seja, estudá-la e promover o seu estudo.

As duas definições estão corretas se olhadas de âmbitos diversos, ou seja, na perspectiva do educador há um elo que une a prática pedagógica ao fato de interte-se.

A prática educacional deve procurar unir essas duas partes o educar e o entreter, pois ambos são importantes, a prática deve ser lúdica, há tempos ouvimos dizer que "atrás de toda brincadeira a um fundo de verdade" brincar é trazer a prática tudo o que se aprende, ou seja, somos capazes de aprender brincando. Ao pensar nisso e nas

duas definições vemos que dependendo da brincadeira o educando pode desenvolver não só o físico, mas também o cognitivo.

A aprendizagem deve ser coerente com o desenvolvimento da criança, a capacidade de aprender está relacionada com a zona de desenvolvimento em que a criança se encontra. Deve-se levar em conta que tudo ao redor da criança é capaz de estimular e enriquecer as brincadeiras, ou o contrário. Pensar na mediação torna-se indispensável no momento de organizar e comprar brinquedos, arrumar a sala, brincar no parque, e também no momento em que a professora vai dirigir uma brincadeira com a turma.

Um professor mediador constrói um ambiente também mediador do brincar.

2.1 OS BRINQUEDOS

O brinquedo é o instrumento principal para a criança, é ele que transpõe a criança da realidade ao mundo lúdico, brincar é para a criança por em prática aquilo que aprendeu durante o dia.

Cabe ao educador usar esse instrumento, ou seja, o brincar para ensinar e levar o aluno ao desenvolvimento pleno de suas habilidades.

Mas qual é o papel do brinquedo nessa história?

Já foi descrito que o brinquedo é o instrumento que transpõe a criança do real ao lúdico. O carrinho, a boneca, a bola, são todos instrumentos que fazem a criança a ser o grande motorista, a mamãe perfeita, o grande craque da seleção.

O brinquedo é a essência da infância e permite um trabalho pedagógico que possibilita a produção de conhecimento da criança. Ela estabelece com o brinquedo uma relação natural e consegue extravasar suas angústias e entusiasmos, suas alegrias e tristezas, suas agressividades e passividades.

Fica, portanto, evidenciado a essencialidade do lúdico no trabalho, pois fazem com que as crianças revelem aspectos que não aparecem em situações mais formais

No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. A criança não realiza esta transformação de uma só vez porque é extremamente difícil para ela separar o pensamento dos objetos.

Sintetizando o brinquedo desperta na criança a imaginação.

2.2 AS BRINCADEIRAS E OS BRINQUEDOS

As brincadeiras e os brinquedos cantados são vastos conteúdos a serem explorados pela prática educacional, isso se considerar as brincadeiras e jogos infantis, não são ideias de criança, mas são de fato atividades preparadas e planejadas para que além de divertir-se o educando aprenda algo de valor para sua vida pessoal, social e educacional.

Os brinquedos e as brincadeiras devem ser propostos de forma que os participantes possam tomar decisões e agir de maneira significativa.

O brincar na escola deve ser visto e respeitado em suas características básicas como: ordem, tensão, movimento, mudança, ritmo e entusiasmo.

Como defende W. Winnicott (1975, p.367) na infância as brincadeiras são meios fundamentais para a criança resolver os problemas emocionais que fazem parte do desenvolvimento, brincar e sonhar deve ocupar um lugar especial na vida de toda criança.

A brincadeira é também um método de aprendizagem no qual a criança tem autonomia para perguntar, explicar e expor-se.

Se for feita uma análise histórica sociológica do papel do brinquedo e das brincadeiras dentro da sociedade verifica-se que os tipos de jogos, brinquedos e brincadeiras têm variações de predominância em certa parte do ano e da etapa da infância.

O educando em seu dia-a-dia faz uso de um repertorio lúdico bem significativo e variado, cabe ao educador investigar e criar em sua rotina educacional momentos propícios para a prática do brincar sempre ressaltando o pleno desenvolvimento do educando.

Crianças que brincam aprendem decodificar o pensamento dos parceiros por meio da meta cognição, o processo de substituição de significados, típicos de processo simbólicos. (Kishimoto, 1998, p.150).

De sua época até os nossos dias o brincar foi sendo cada vez mais usado de maneira audaz pelos educadores modernos com o intuito de promover um melhor aprendizado desenvolvendo a formação da personalidade nos domínios da inteligência na evolução do pensamento e de todas as funções neurais.

Ao brincar a criança desenvolve todas as suas funções mentais além de auxiliar a superar suas dificuldades de maneira pro-

gressiva, transformando assim seus conhecimentos anteriores em conceitos para o uso em novas brincadeiras.

Ao reconhecer a impossibilidade de definição exata do termo Huizinga (2001, p. 33) se dispõe a descrever as características principais do jogo e chega a uma noção, assim explicitada:

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatório dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida cotidiana".

A importância das brincadeiras é que humanizam as crianças e possibilitam-lhes ao seu modo, e ao seu tempo, compreender e realizar, com sentido, sua natureza humana, bem como o fato de pertencerem a uma família e a uma sociedade em determinado tempo histórico e cultural. A criança que brinca tem o domínio da linguagem simbólica. A brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade anteriormente vivenciada.

2.3 O BRINQUEDO E A CRIATIVIDADE

Como visto no RCN brincar é atividade permanente na Educação Infantil, mas essa brincadeira precisa ter fundamentos e sobre tudo um objetivo uma finalidade a qual deve o educando conduzir e promover situações que o aluno brinque e amplie seus conhecimentos.

Diz Piaget que brincar é o meio da criança interagir com a sociedade, ou melhor, com as regras sociais, porém elas apenas a reproduzem e muitas vezes não sabem sua finalidade.

Neste ponto é que o primeiro rastro da criatividade se evidencia, pois ao imitar aquilo que são meros observadores o educando tenta a até criativamente criar o porquê de tal regra ou procedimento, ou seja, duas crianças brincando de motorista com uma tampa de panela as duas põe a mão no centro da tampa e gritam "biiiii....." indicando o som da buzina.

Ao perguntarmos a elas por que fazem tal gesto as mesmas responderam:

porque "quando meu pai está dentro do carro ele faz isso", ou seja, em algumas vezes eles não tem noção da regra do uso da buzina, mas tentam explica-las como se entendesse.

A criatividade é compreendida por Piaget como uma busca de soluções para conflitos psicológicos causados por um novo conhecimento ainda não abstraído.

2.4 MÉTODOS EDUCACIONAIS E O BRINCAR

A aprendizagem por métodos surgiu no final do século XIX na Inglaterra por causa do grande desenvolvimento industrial e rapidamente se difundiu no E.U.A. e em outros países de economia capitalista.

No Brasil a ideia de método educacional surgiu na década de 1.920 com as famosas cartilhas e se difundiu com os métodos e sistemas de ensino apostilados dos grandes colégios particulares da nossa época.

Os métodos apostilados bem como as cartilhas nas últimas décadas do século XX e na primeira década do século XXI fora considerados os maiores vilões da educação, porém métodos como Positivo, Objetivo e outros provaram que a culpa da baixa aprendizagem e a falta de estímulo não está no livro e sim no mau uso dele.

Nesse ponto pode-se afirmar que a brincadeira só desenvolve o conhecimento criativo se a mesma for divertida, o mesmo acontece com os métodos se o seu uso for criativo, estimulante e sobre tudo provocador, o educando desenvolverá todas as suas potencialidades cognitivas.

Alguns educadores criticam o método de ensino Caminho Suaves da professora Branca Alves de Lima, todavia, seus livros trazem assuntos trabalhados em diversos livros e métodos recomendados pelo M.E.C, traz também textos literários jogos e atividades lúdicas.

O mau uso do método Caminho Suave fez com que o presente livro fosse por muitos formadores de educadores visto como uma bíblia ante Cristo educacional.

Essa nova geração de educadores relembra que aprender de acordo com Sócrates é um ato sublime em que só as mentes sem nenhum preconceito ou distinção conseguem conceber plenamente.

A culpa assim como a verdade está dentro de nós só mesmo com os olhos do conhecimento é que conseguiremos transpô-la e conhecê-la em plenitude já dizia Pitágoras.

3. LUDICIDADE E PSICOTRICIDADE

A ludicidade se refere às atividades que não se restringem aos jogos e as brincadeiras, mas incluem atividades que possibilitam uma experiência de prazer, entrega e interação dos envolvidos.

É preciso entender a criança como criança, afinal ela não é um mini-adulto, a compreensão de mundo para elas é diferente.

O brinquedo em sua essência não se

prende a preparação sistemática do futuro, mas a vivencia do presente.

A ludicidade está presente na vida de todas as fases da criança, dessa forma precisamos de atenção para selecionar atividades para a mesma, jogos, brinquedos e brincadeiras devem permitir o seu desenvolvimento pleno. É importante valorizar a troca de experiência entre as crianças. É preciso vivenciar diversas percepções, os jogos, as atividades e as brincadeiras precisam alcançar os sentimentos de todos.

A psicomotricidade é um trabalho que contribui significativamente para o desenvolvimento da criança. É a ciência que tem como objeto de estudo o homem e ele através do seu corpo movimento e a relação do homem com seus movimentos em relação ao seu mundo interior e ao mundo exterior.

A criança busca experiências em seu próprio corpo formando conceitos e organizando o esquema corporal, é necessário trabalhar a coordenação motora ampla, o espaço que ocupa no mundo que vive relacionamento e regras. Através do seu corpo ela irá se conhecer o que facilita o desenvolvimento de suas habilidades e a sua sociabilidade.

A psicomotricidade favorece desde o desenvolvimento do cognitivo até o motor. A abordagem da psicomotricidade irá permitir a compreensão da forma que a criança toma consciência do seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio desse corpo, localizando-se no tempo e no espaço.

Todas as atividades, jogos, brincadeiras devem ter como objetivo a educação da criança, visar prepará-la para o futuro, mas de forma lúdica. Aprender brincando é melhor e principalmente sentindo o que estamos fazendo.

A criança precisa ser respeitada e ter o seu papel na sociedade compreendido por todos.

3.1 O LÚDICO COMO FERRAMENTA NA APRENDIZAGEM

A criança inserida na Educação Infantil está na fase onde o lúdico é muito presente, e é muito importante o ato de criar. Na sala de aula, uma das principais atividades, ele contribui em vários âmbitos como desenvolvimento da coordenação motora, organização do pensamento, visão, construção de noções espaciais, movimento das mãos, e outros aspectos cognitivos superimportantes para que a alfabetização ocorra. Além de ser uma forma de expressão da criança.

A infância é uma fase em que a sua criatividade aflora, e um ato de mostra o modo como ela vê o mundo, como uma possibilidade de brincar, de falar, de registrar, marca o desenvolvimento da infância, em cada estágio, o desenho assume um caráter próprio.

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças, serem e estarem de maneira integrada, que advêm de concepções de desenvolvimento que consideram as, seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas mais variadas construções da identidade e autonomia.

É importante lembrar de que a criança usa tonto da sua criatividade através do lúdico como do seu conhecer dos objetos que a rodeiam e do que se vê. Sendo assim, quando vai representar algo por meio por meio do lúdico usando estes a imaginação, interpretando elementos, acrescentando detalhes e criando a sua figura de maneira que se crie uma cena, um cenário, buscando sempre as cores que os representem na realidade.

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres pensantes com condições de vida a que se submetem aos seus anseios e desejos na construção de conhecimento, se utilizam as mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de ter ideias sobre aquilo que buscam desenvolver através da interação que estabelecem com as outras pessoas e com o meio.

Criança que brinca, aprende mais, e o educador que se propõe a utilizar essa ferramenta facilitadora da aprendizagem também aprende. É brincando que a criança atribui sentido ao seu mundo, como ela o interpreta e o assimila. O brincar poderá ser o reflexo da vida real de uma criança.

3.4 A CRIATIVIDADE INFANTIL: PORTA DO CONHECIMENTO

Ao tomar-se como definição que a criatividade é o princípio da construção ou um meio de buscar o desenvolvimento da aprendizagem tem-se um gigantesco leque aberto para estimular o uso do brincar na atividade escolar.

Como descreve a professora de piano Alice G. Botelho no prefácio de seu livro “Meu piano é divertido” aprender também pode ser divertido, mas como transformar a aquisição do conhecimento em algo divertido? O aprendizado deve ser uma prática prazerosa e nesse contraponto surge o papel do professor que deve propiciar condições e meios para que a ação da educadora, da criatividade do educando se transforme em conhecimento para o mesmo.

O professor nesse aspecto, deve utilizar da troca de experiências para dar liberdade ao aprendizado, o mesmo deve transfor-

mar o brincar no despertar o conhecimento.

Segundo Brasil (2001, p. 22), "brincar é umas das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia". É no brincar que a criança investiga e constrói conhecimentos sobre si e sobre o mundo. Dessa maneira, a presente investigação busca ampliar a compreensão sobre a temática relativa à ludicidade. De acordo com Rau (2012 , p. 31):

A ludicidade se define pelas ações do brincar que são organizadas em três eixos: o jogo, o brinquedo e a brincadeira. Ensinar por meio da ludicidade é considerar que a brincadeira faz parte da vida do ser humano e que, por isso, traz referências da própria vida do sujeito.

O brinquedo é influenciado pela idade, sexo, presença de amigos, além dos aspectos que estão ligados à novidade, surpresa, complexidade e variabilidade. O brinquedo pode ter diferentes papéis, pode ser cooperativo e competitivo. Existem infinidades de brinquedos e brincadeiras que seduzem a criança e envolvem-na integralmente. Quanto mais o brinquedo possibilitar a exploração livre da criança, melhor

3.5 A APRENDIZAGEM CRIATIVA E O BRINCAR

O professor é o mediador entre o conhecimento e práxis do educando, salientase que o mesmo não é um ser vazio sem conhecimento, ele tem seus saberes, a diferença é que o mesmo não tem o pleno domínio de seus mecanismos e por isso cabe ao docente promover meios para que o educando desenvolva suas potencialidades cognitivas.

Essas potencialidades são amplamente exploradas se o ato de brincar for bem planejado e também dosado nas medidas adequadas, ou seja, não adianta o professor trazer uma brincadeira no qual o aluno ainda não tem base para compreender.

A brincadeira deve ser direcionada, para ter valores significativos, pois assim o educando vai desenvolver seu conhecimento mediando com as atividades e conhecimentos já adquiridos.

Os jogos e brincadeiras são utilizados o tempo todo no espaço da educação infantil, sendo utilizados como um recurso de aprendizagem. Muitas vezes os professores podem usá-los de maneira errada por não realizar algumas reflexões sobre o uso do mesmo.

Muitas propostas pedagógicas para creches e pré-escolas baseiam-se na brincadeira. O jogo infantil tem sido defendido na educação infantil como recurso para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. O modo como ele é concebido e apropriado pelos professores infantis, todavia, revela alguns equívocos. (OLIVEIRA, 2008, p.230).

Todavia, a algo que não se deve esquecer, o brincar tem que ser divertido.

A aprendizagem na Educação Infantil deve ser divertida, quando bem planejada a brincadeira pode se transformar em conhecimento e por meio do brincar a criança desenvolve a criatividade, que é à base da resolução dos conflitos por um novo conhecimento.

Quando refletem sobre as possibilidades de intervenção e de ensino com a utilização do lúdico, os educadores sempre relatam experiências em que estão presentes sentimentos e posicionamentos que evidenciam a relação entre educador e educando, adulto e criança. Nessa perspectiva, se o educador souber observar as perguntas que seus alunos fazem, a maneira como exploram objetos e brinquedos, ele irá perceber que existem inúmeras possibilidades de intervenção durante as atividades pedagógicas desenvolvidas na sala de aula. A ludicidade como prática pedagógica requer estudo, conhecimento e pesquisa por parte do educador. (RAU, 2011, p. 42).

A partir dos jogos de faz de conta, a criança se expressa relatando suas vivências, onde o professor também tem influência sobre a simbologia criada pela criança durante as brincadeiras.

3.6 UM OLHAR SOBRE A APRENDIZAGEM

A aprendizagem deve ser concebida pelo educador como uma construção pessoal que o educando realiza interagindo com o meio social a qual convive.

O educador tem o papel de promover condições que possa exercer a sua ação de aprender participando de situações que promovam a aprendizagem significativa. O brincar nessa visão é o instrumento fundamental, pois ele transpõe a criança do meio social ao mundo da ilusão e faz de contas, nisso ela expõe tudo o que vive o que aprende e aquilo que acha que é ou que dever ser.

A aprendizagem em si é algo que acontece espontaneamente se for devidamente provocado com atividades criativas que aguçam a curiosidade e a imaginação do ser humano em processo de desenvolvimento.

É preciso enxergar o que a criança já sabe a partir do que ela produz observar, perguntar, sugerir, mobilizar e fornecer meios que estimulem e faça a mesma aprender cada vez mais. Normalmente a criança age ativamente em seu entorno, selecionando informações, analisando-as, relacio-

nando-as e atribuindo diferentes sentidos, desta forma entendem e transformam a realidade. È necessário valorizar a capacidade e o interesse delas em aprender, descobrir e ampliar seus conhecimentos.

Brincar é um modo de obter informações, respostas e contribui para que a criança adquira certa flexibilidade, assim como vontade de experimentar, buscar novos caminhos, conviver com o diferente, permite confiar, raciocinar, descobrir, persistir e preservar.

Ao brincar a criança adquire hábitos, atitudes e conhecimentos importantes para seu convívio social e para seu crescimento intelectual.

4 O CONHECIMENTO E A PROVOCAÇÃO

É comum um professor apresentar o sistema de numeração por meio de jogos com dados, material dourado, trilhas, dominós; falar de letras a partir de elementos folclóricos, filmes, teatros, simulações enfim situações que estimulem de forma lúdica a aquisição do conhecimento.

A educação escolar é a reflexão de diversos aspectos sociais como, a economia, a cultura, a política, a família, as competências e valores, a questão é: como abordar tal repertório numa sala de Educação Infantil, com uma clientela de 04 a 06 anos de idade de forma simplificada e significativa.

Levando em consideração que uma criança desta idade se dispersa com facilidade e não se prende a algo por muito tempo e muito menos a aulas teóricas, uma aula que surja efeitos para esse publica deve certamente partir de preceitos lúdicos e estimulantes para que a criança sinta-se instigada a aquisição, a ampliação de seus conhecimentos e que essa prática seja prazerosa.

"É por meio de brincadeiras de criança, que podemos compreender como ela vê o mundo, brincando ela expressa seus medos, desejos e anseios, nenhuma criança brinca simplesmente para passar o tempo, suas escolhas são motivadas por processos íntimos, desejos, problemas e ansiedades, por meio do brincar a criança expressa linguagens e desejos secretos que os adultos devem respeitar mesmo não entendendo ou compreendendo sua lógica. " Bettelhein (1995, p.89).

Partindo do pressuposto de que a criança não é uma página em branco que necessita ser preenchida por alguém e preparada para a vida, precisamos conhecê-las entrar em seu mundo para parti-la de então colaborar de forma positiva para o seu desenvolvimento mútuo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade está presente na vida de todas as fases da criança, dessa forma nós educadores devemos ter atenção para selecionar atividades para a mesma, jogos, brinquedos e brincadeiras devem permitir o seu desenvolvimento pleno.

Aprender por meio do brincar na educação Infantil é simplesmente promover o conhecimento criativo de maneira lúdica, estimulando o educando a participar da construção de seu próprio conhecimento.

Ao ter essa concepção o educador deixa de ser um mero "explicador" de conteúdos e toma um papel mais abrangente, ou seja, de educador-professor, aquele que não só professa o conhecimento, mas aquele que o promove, o pratica, a ponto de junto com o seu educando promover de maneira paralela a construção do conhecimento.

Compreendida dessa forma, a brincadeira infantil passa a ter uma importância fundamental na perspectiva do trabalho pé-escolar, tendo em vista a criança como ser histórico e social. Se a brincadeira é efetivamente, uma necessidade de organização infantil, ao mesmo tempo em que é o espaço da interação das crianças, então esta brincadeira se transforma em fator utilizado pela criança para sua organização e trabalho. No entanto, "essa atividade não surge espontaneamente, mas sob a influência da educação" (WAJSKOP, 1997, p. 37).

É preciso vivenciar diversas percepções os jogos, as atividades e as brincadeiras precisam alcançar os sentimentos de todos, para que isso se torne possível, é importante que todas as pessoas envolvidas com o desenvolvimento motor das crianças tenham consciência do que o brincar pode significar na vida do aluno.

Através do seu corpo a criança irá se conhecer o que facilita o desenvolvimento de suas habilidades e a sua sociabilidade. A psicomotricidade favorece desde o desenvolvimento do cognitivo até o motor. A abordagem da psicomotricidade irá permitir a compreensão da forma que a criança toma consciência do seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio desse corpo, localizando-se no tempo e no espaço.

Todas as atividades, jogos, brincadeiras devem ter como objetivo a educação da criança, visar prepará-la para o futuro, mas de forma lúdica.

Educar mais que ciência é uma arte, pois transforma algo às vezes imperceptível para os olhos de outros em um instrumento de promoção do conhecimento humano é simplesmente uma habilidade nata que só a mente e o coração de um educador podem compreender. O ato de brincar corresponde a um impulso natural da criança, satisfaz

uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica.

A educação deve se voltar para 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. Como explica Vygotsky, as crianças, em suas brincadeiras,

[...] reproduzem muito do que vêem, mas é sabido o papel fundamental que ocupa a imitação nas brincadeiras infantis. Estas são, com freqüência, mero reflexo do que vêem 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. (VYGOTSKY, 1984, p. 12).

As brincadeiras devem ser incorporadas aos conteúdos diários possibilitando tudo o que a criança merece aprender e de forma prazerosa. A Educação Infantil é o melhor lugar para que isso ocorra de forma planejada e organizada e com objetivos concretos, sem dispensar a presença do educador, mas também de maneira suave para que a criança não perca o prazer do brincar devido a tal presença.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 2001, vol. 1-2. agos /2017

BUJES, M. I. E. Infância e maquinarias. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 286 p. jul/julh 2017

HUIZINGA, J. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2001. 243 p. agost /set 2017

KISHIMOTO, T.M. O Brincar e as Teorias. São Paulo: Pioneira, 1.998. agos/ set.2017 OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 4ª ed. São Paulo, 2008. Julh/2017

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica. 2ª ed. Curitiba, PR, Ibpex, 2011. set/2017

RAU, Maria Cristina Trois Dorneslles. Educação infantil: práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem. Curitiba: Inter Saberes, 2012. set/2017

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.agost/2017

WAJSKOP, Gizela. Brincar na Pré-escola. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1997. set/2017

WINNICOTT, D.W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975. agost/set 2017

RESUMO

Esse artigo pretende trazer informações a respeito da docência no ensino superior. A aprendizagem do aluno é fruto de uma diversidade de variáveis, mas o papel do professor na graduação é transcendente. Este estudo pretende explorar como se dá a prática docente de professores com formação pedagógica, tomando como dimensão didática a importância que os professores dão ao planejamento, à metodologia que utilizam, especialmente as estratégias discursivas de desenvolvimento temático e as estratégias discursivas de interação, bem como quanto à avaliação do aprendizado. Uma prática docente é um objeto de estudo complexo, no qual intervêm os significados, percepções e ações dos principais agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: professor e aluno, bem como os aspectos político-institucionais, administrativos e regulatórios que cada instituição definir.

Palavras-chave: Aprendizagem; Planejamento; Professores.

INTRODUÇÃO

O estudo do ensino na perspectiva teórica do pensamento do professor pressupõe que o ensino não se reduz ao aspecto didático ou ao que se faz em sala de aula, mas sim que o professor reflete, analisa e interpreta aspectos intelectuais e afetivos, seus e os de seus alunos e, a partir disso, realiza sua prática docente, isso torna-se objeto de estudo complexo, pois inclui a interação de várias dimensões: política, social, institucional, didática, interpessoal, pessoal e avaliativa.

A prática docente é composta por três elementos-chave na interação: alunos-conteúdos-professores, onde ocorre a organização da atividade conjunta entre professor e alunos, por meio de discursos e ações. A prática docente, portanto, é realizada em contextos de construção e reconstrução de saberes complexos, dinâmicos e em constante mudança. Esse conhecimento é expresso nos conteúdos trabalhados pelo professor e nas atividades realizadas para os alunos.

De acordo com Cysneiros (1999, p. 21):

Nossa experiência da realidade é transformada quando usamos instrumentos {Ser Humano > (máquina) > Mundo}. Através do instrumento há uma seleção de determinados aspectos da realidade, com ampliações e reduções. A amplificação é o aspecto mais saliente e pode nos deixar impressionados, maravilhados, ao experimentarmos coisas (ou aspectos de objetos conhecidos) que não conhecíamos antes, com nossos sentidos nus. A redução, ao contrário, é recessiva e pode passar despercebida, uma vez que não ocupa necessariamente nossa consciência, impressionada com o novo.

O professor constrói sua prática docente em uma etapa de planejamento e em outra de execução ou interação, e envolve um professor ativo que toma decisões para liderar ou aprender e resolver situações que surgem.

A prática docente refere-se a diferentes dimensões, que podem ser interligadas durante o processo de ensino e aprendizagem. A dimensão pessoal refere-se a refletir sobre o próprio trabalho a partir da perspectiva que cada um lhe imprime como sujeito histórico, capaz de analisar seu passado, ressignificar seu presente e construir seu futuro.

OS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS E AS MUDANÇAS IMPOSTAS DEVIDO A PANDEMIA COVID 19

Embora seja uma crise de saúde, a universidade também sofreu as consequências da pandemia global de Covid-19. Nesse sentido, ela teve que enfrentar uma mudança repentina, passando do presencial para o não presencial. Essa educação mediada por tecnologia exigiu um esforço expresso de aprendizagem para muitos professores. Como resultado, os contextos mediados pelo acesso à educação à distância, por meio das tecnologias digitais, têm sido desiguais, em particular, para os grupos sociais mais vulneráveis.

Nesse cenário, as administrações educacionais devem garantir que todos os alunos tenham acesso a ela e nas mesmas condições, uma vez que a ênfase tem sido colocada na transformação da cultura educacional para uma cultura educacional digital em que nem todos têm as mesmas possibilidades. De fato, esse atendimento remoto deixou de considerar as particularidades e condições de acessibilidade para garantir inclusão, equidade e qualidade na educação universitária.

Especialistas advertem à parte, sobre a necessidade de isolamento dentro de casa a membro do grupo familiar com suspeitas de contágio, recomendam que fique num cômodo uso exclusivo de um toilette ou que seja o último a fazê-lo, no final do

dia, higienizando-o para a segurança dos demais. Desconsidera-se, de cima a baixo, as características socioespaciais de moradias em aglomerados urbanos subnormais para além daquela paisagem construtiva desoladora visualizada à distância. Lá, moradias de menos de 50m2 são altamente adensadas, cujos membros se esbarram o tempo todo, ainda mais devido ao confinamento que se lhes foi imposto; são obrigados a compartilhar de talheres a copos, de banheiros a telefones; o sofá velho, no qual todos se sentam para assistir à televisão, é também a cama de um ou mais membros do grupo domiciliar; o banheiro precário é utilizado constantemente e indivíduos com suspeita de contágio podem ter episódios de diarreia que não lhes permite esperar serem os últimos a utilizar o sanitário; por fim, sequer o provimento ao material para a sua higienização pessoal e a higienização do local é regular e suficiente naquelas circunstâncias críticas (VALENCIO, 2020, p. 63).

A suspensão das atividades de ensino presencial para dar lugar à virtualização fez com que os professores sofressem uma grande pressão, tanto no seu trabalho quanto na adaptação ao novo cenário. Além disso, a transição para esse ensino online foi abrupta, ignorando os longos processos de formação, redesenho de disciplinas e infraestruturas que suportam a demanda por teleensino. De fato, em vários países da América Latina, a Covid-19 influenciou negativamente o processo de ensino-aprendizagem.

Esta transição para um novo paradigma de ensino-aprendizagem tornou visíveis as desigualdades no desenvolvimento educativo nas atuais condições de crise pandémica, sendo a cooperação com instituições, empresas e ONG a resposta para apoiar as instituições educativas que carecem de capacidades, recursos e meios para realizar com sucesso a educação a distância.

Perante esta situação de excecionalidade educativa, o professor deve ser um suporte, promotor de resiliência, orientador académico, animador, conselheiro emocional e garante da organização e coerência institucional. Nesse sentido, os ataques do Covid-19 redefiniram novas linhas de ação educativa onde o comportamento dos professores privilegiou o ensino de conhecimentos que representam uma valiosa contribuição para a vida cotidiana, sem descurar a compreensão empática com o aluno. Não se trata de o aluno se adaptar e integrar, mas de a universidade apostar nele e fazer tudo o que for necessário para que ele tenha uma educação de qualidade.

A Covid-19 apela a uma revisão pedagógica e reestruturação da oferta formativa no ensino superior. Além disso, muitas instituições trilharam o caminho de uma renovação de conteúdo que privilegia a qualidade e a equidade.

A pandemia é então apresentada como uma oportunidade para refletir sobre o papel do professor como pessoa, como cidadão e como profissional. A crise da pandemia, transferida para o campo educacional, mostra que a educação de qualidade é mais necessária do que nunca para a promoção de uma nova geração de graduados que enfrentam os múltiplos desafios do século XXI.

A instituição de ensino enfrenta grandes desafios face à quebra de paradigmas socioculturais, económicos e políticos, fruto da crise sanitária imposta pela Covid-19. Como consequência imediata, a humanidade está transformando, em tempo recorde, suas referências conceituais, contextuais e históricas. Na sociedade tecnológica em que vivemos, só crescerão os indivíduos que tenham as competências para produzir, difundir e consumir informação de forma rápida, eficaz e eficiente. Por esse motivo, é essencial ter as habilidades necessárias para usar os recursos para pesquisar, produzir e divulgar informações e saber comunicá-las em ambientes digitais. O interesse social no uso dessas ferramentas deve ser explorado dentro do campo educacional.

Atualmente, estamos diante de uma mudança no paradigma educacional, passando de focar a atenção no ensino para focar, agora, na aprendizagem, o que repercute na concepção tradicional de ensino e nas funções do corpo docente.

Neste cenário, as Tecnologias de Informação e Comunicação tornam-se mais relevantes do que nunca, pois apresentam-se como um elemento chave para responder à consolidação da Sociedade da Aprendizagem, que obrigou diferentes universidades, com tradição de estudos presenciais, a migrar para a modalidade de ensino a distância, incorporando as inovações tecnológicas à "nova normalidade" universitária, o que colocou os professores universitários diante de um novo desafio educacional.

Os protagonistas do ensino-aprendizagem no espaço do ensino superior tiveram de se adaptar às plataformas de teleformação, incorporando recursos pedagogicamente concebidos sob a abordagem "aprender fazendo", que permitem ao aluno ter a sensação de estar inserido no ambiente físico e envolver-se nos seus próprios processos de aprendizagem, o que tem um impacto positivo na motivação dos alunos e estimula o seu compromisso com a aprendizagem, trocando a contemplação passiva pela participação ativa.

O uso de tecnologias e suportes telemáticos, projetados para conectar virtualmente o aluno e o professor, otimizam o processo de aprendizagem, pois potencializam a aquisição e transmissão do conhe-

cimento nas diferentes áreas profissionais, tornando-se veículos de apoio ao ensino que promovem a prática da aprendizagem colaborativa e cooperativa, operam a nível cognitivo na construção de novos conhecimentos e aceleram a retenção do conhecimento, destacando seus componentes de interatividade e dinamismo.

A utilização pedagógica das TICs permite não só a aquisição de competências próprias da disciplina, mas também o desenvolvimento do pensamento crítico e da reflexão lenta, o hábito de rotinas de trabalho em equipa, bem como a procura de dados complementares ou alternativos, que amplifica tanto as fontes de conhecimento quanto a capacidade de transferência desse conhecimento.

Em ambientes virtuais, o aluno aprende ativamente a construir seu próprio conhecimento por meio da experimentação e a aprendizagem imersiva, que estimula o desenvolvimento de habilidades especializadas, a geração de novas ideias e o aprendizado com os erros, que estimula o pensamento divergente, crítico e reflexivo. De fato, é amplamente reconhecido que o mundo virtual promove vários tipos de suporte para tarefas colaborativas, com oportunidades de mediação pedagógica em tempo real, que ajudam o aprendiz a dar sentido à sua realidade imediata enquanto explora, resolve problemas, constrói significados e colabora com seu grupo.

A partir dessa visão, a educação superior faz parte de sistemas culturais mais amplos, nos quais as TICs não são apenas ferramentas de aprendizagem, mas também configuram práticas socioculturais inéditas. Nesse ponto vale ressaltar que o acesso dos estudantes universitários às informações disponíveis na Internet requer treinamento para o desenvolvimento de competências.

OS DESAFIOS DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NO MUNDO ATUAL

A prática docente é realizada em um conjunto de situações particulares que significam um novo contexto. A globalização também tem seu impacto na educação, entre outros aspectos manifestados em uma nova geração de reformas educacionais focadas na qualidade e eficiência. A manifestação disso é generalização dos sistemas nacionais e internacionais de exames em massa.

Para abordar esta situação de ensino partimos de duas grandes dimensões: profissão e didática. Se analisarmos em que medida a profissão docente atende ao conjunto de regras e pressupostos que emanam da sociologia das profissões, podemos reafirmar que uma aspiração da docência contemporânea é alcançar sua profissão. Sendo a função docente tão antiga em termos de atividade docente, podemos afirmar que a aspiração profissional é fruto da formação do sistema público de ensino em meados do século XIX. Da mesma forma, os professores têm que lutar contra um conjunto de crenças religiosas que enfatizam o significado místico da profissão para buscar acesso ao seu significado profissional.

Conforme afirma Oliveira Formosinho (2002, p. 10):

(...) o professor passou a ser considerado um formador que, para ser eficaz e coerente, precisa, ele próprio, de ser formado continuamente. Este conceito de formador apela à dimensão profissional, mas também à pessoal, numa perspectiva de aprendiz que forma e de formador que aprende, que é essência do conceito de life long learning.

Em referência a Comenius não estamos ociosos, pois o fundador da didática considerou que o cerne da capacidade profissional do professor reside em um conjunto de decisões que ele terá que tomar em relação ao método de ensino. Os resultados da aprendizagem exigem que cada professor esteja em condições de analisar sua proposta metodológica, ou que ela constitua uma habilidade profissional básica. Somente a articulação entre aprendizagem e metodologia de ensino permitirá ao professor estabelecer diferentes estratégias de aprendizagem, com a única condição de buscar "favorecer as condições de aprendizagem", outro princípio fundamental no campo do ensino.

A profissão docente passou por várias transições. Na década de 1960, os professores universitários dificilmente eram obrigados a dominar os conteúdos da disciplina que ministravam. Atualmente, o professor é obrigado a utilizar uma variedade de técnicas e estratégias que se baseiam em vários posicionamentos, alguns psicológicos, particularmente a psicologia construtivista, mas também existem outras abordagens como o ensino baseado em problemas, localizado em diversos grupos perspectivas, bem como em diferentes propostas como o currículo flexível ou o ensino por competências.

A política educacional que se estabeleceu no Brasil implica um conjunto de afirmações que afetam o desempenho docente. Entre outros, podemos citar, de acordo com o Plano Nacional de Educação, a obrigatoriedade de incorporar abordagens educativas voltadas para a aprendizagem, a indicação de promover a atualização e flexibilização de planos e programas de estudos, bem como o uso intensivo de tecnologias de informação e comunicação. Requer também processos e instrumentos de avaliação da aprendizagem melhorados, como a atenção individual e em grupo aos alunos através de tutoria e, entre outros, a concepção e implementação de programas que vejam ou desenvolvam

hábitos de estudo.

Essas ações podem ser realizadas por uma política geral (por exemplo, ou programa de tutoria), por uma política institucional (por exemplo, uma reforma curricular voltada para a flexibilização) ou pela assunção de uma forma de trabalho do professor (por exemplo, alcançar uma abordagem centrada na aprendizagem para trabalhar na sala de aula).

AS PROPOSTAS CURRICULARES

O currículo formal constitui a proposta institucional para a formação e aprendizagem dos alunos e é um marco pedagógico para o trabalho docente. As instituições de ensino estão constantemente sob pressão para mostrar que estão promovendo processos de inovação em seu trabalho diário. Isso suscitou a adoção de dois modelos de construção curricular nos últimos anos: o currículo flexível e o currículo por competências, ambos com elementos específicos que merecem destaque. Às vezes, espera-se que essa mudança educacional ocorra em ideias muito gerais que contenham poucos elementos de materialização.

Os pressupostos da flexibilidade baseiam-se em não reconhecer as mudanças radicais que se observam no mundo do trabalho, nas diversas formas como as novas tecnologias transformam cotidianamente a atuação profissional, bem como os processos de inovação científica. O mundo do trabalho antes da revolução tecnológica da era da informação (a era do computador) tendia a ser estável. Significava que a formação profissional tinha que garantir o domínio de um conjunto de habilidades e competências básicas, geralmente necessárias ao desempenho profissional ao longo da vida do profissional.

No entanto, no contexto atual, é possível afirmar que é difícil prever as mudanças profissionais que importarão para a tecnologia ou atuação profissional nos próximos vinte anos. Desta forma, no mundo profissional é cada vez mais reconhecido que existem várias competências básicas, na realidade ou os profissionais devem ter uma formação que lhes permita estar em constante atualização e gerar competências para enfrentar novas situações.

Nesse ponto, há a necessidade de o sistema educacional aumentar sua eficiência, e estabelecer uma opção para aqueles alunos que por algum motivo precisem suspender seus estudos. Da mesma forma, a flexibilização curricular é uma forma de combater a rigidez do sistema educacional nacional, reconhecendo estudos iniciados em outra instituição que não possuam um corpo docente onde possam ser concluídos. Da mesma forma, permite promover a mobilidade estudantil entre várias instituições, nomeadamente não estrangeiras, considerando que a experiência educativa que a nossa instituição pode adquirir é altamente vantajosa. O discurso sobre a flexibilidade contém outras aspirações como a adaptação do conteúdo de dois programas à evolução da ciência e da tecnologia.

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E A IMPORTÂNCIA DA ATUALIZAÇÃO DOS PROFESSORES E ALUNOS

Nos últimos anos, houve um aumento no uso da tecnologia para fins educacionais. Alunos e professores utilizam a tecnologia em suas atividades diárias, tanto dentro como fora da sala de aula.

As novas tecnologias de informação e comunicação estão assumindo um papel fundamental nos sistemas educacionais atuais, por isso, as instituições de ensino estão investindo em tecnologia para unir teoria e prática em seu uso.

Oliveira e Moura (2015, p. 77) afirmam que:

As Tecnologias da Informação e Comunicação referidas como TIC são consideradas como sinônimo das tecnologias da informação (TI). Contudo, é um termo geral que frisa o papel da comunicação na moderna tecnologia da informação. Entende-se que TIC consistem em todos os meios técnicos usados para tratar a informação e auxiliar na comunicação. Em outras palavras, TIC consistem em TI bem como quaisquer formas de transmissão de informações e correspondem a todas as tecnologias que interferem e mediam os processos informacionais e comunicativos dos seres. Ainda, podem ser entendidas como um conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si, que proporcionam por meio das funções de software e telecomunicações, a automação e comunicação dos processos de negócios, da pesquisa científica e de ensino e aprendizagem.

Para a construção de uma aprendizagem de qualidade, devem ser aplicadas práticas completamente diferentes daquelas conhecidas, o que exige uma atualização dos modelos educacionais onde a tecnologia serve como uma ferramenta inovadora que transforma os processos educacionais e se adapta às necessidades de alunos e professores

Em outras palavras, pode-se dizer que a tecnologia educacional é a ferramenta que transformou a troca de experiências entre alunos e professores. Além disso, com esse ensino é integrado ao cotidiano através do computador, tablets ou telefones.

Com a ajuda desses dispositivos que

funcionam como uma extensão da sala de aula, os processos educacionais facilitam o acesso à informação e a autonomia dos alunos é incentivada.

Da mesma forma, o conteúdo educacional disponibilizado online permite a retomada dos temas trabalhados em sala de aula e o fluxo de conteúdo é mais dinâmico. Professores e alunos têm acesso aos materiais independentemente de sua localização apenas com conexão à internet.

É importante ressaltar que os avanços tecnológicos devem ser entendidos como aliados dos processos educacionais para qualquer modalidade de estudo. No entanto, eles se tornaram mais populares na modalidade de estudo a distância. Essa modalidade de ensino trouxe mudanças significativas no campo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os avanços no campo educacional, especificamente como ensinar e como aprender, têm promovido o desenvolvimento de requisitos de qualidade para o sistema educacional, voltados principalmente para os atores que participam dos processos de formação.

No campo específico do ensino superior, o ensino universitário tem sido foco de fortes críticas que questionam o trabalho dos professores. Isso levou a inúmeras tentativas de transformar o trabalho pedagógico desses profissionais, assumindo novas responsabilidades e desafios que os levaram de uma tarefa orientada, quase exclusivamente, pela transferência de informação, para um professor que orienta o seu trabalho pedagógico para o desenvolvimento de processos formativos orientados para a construção de diversas competências, cujo desempenho bem-sucedido, comprometido e criativo no campo profissional.

A partir dessas mudanças, o trabalho do professor universitário exige, hoje, uma vontade de conhecer e compreender os alunos em suas características e situações individuais, bem como sua evolução no contexto de sala de aula. Um ensino de qualidade no ambiente universitário, então, implica que o professor esteja constantemente refletindo e reconstruindo suas estratégias de ensino, afastando-se de um papel ligado à transmissão acrítica do conhecimento e aproximando-se de um trabalho orientado para a orientação e geração de ambientes de formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CYSNEIROS, P. G. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? Informática Educativa, UNIDADES – LIDIE, 12(1), 1999. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A supervisão na formação de professores – da sala à escola. Porto: Porto Editora, 2002.

OLIVEIRA, Cláudio de Oliveira; MOURA, Samuel Pedrosa. Tic 's na educação: A utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. Pedagogia em Ação. Vol. 7, N. 1, 2015. Disponível em < file:///C:/Users/pedro/Downloads/11019- Texto%20do%20artigo-39666-1-1020151207%20(2).pdf>. Acesso em 08 agosto 2022.

VALENCIO, N. Por um Triz: ordem social, vida cotidiana e segurança ontológica na crise relacionada à pandemia de COVID-19. O Social em Questão,

23(48),53-74. Disponível em:

https://www.redalyc.org/jatsRepo/5522/552264320002/html/index.html. Acesso em 08 de agosto 2022.

A ARTE E A SUAS CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO

LUCICLEIDE PESSOA ALVES

RESUMO

Esse artigo procura abordar reflexões a respeito das artes e sua importância como uma educação complementar. Todo jovem merece uma educação completa e competitiva que inclua as artes. A estrutura global, cultura de inovação e espírito empreendedor da América dependem da força de uma educação de classe mundial. Existem dados suficientes para apoiar de forma esmagadora a crença de que o estudo e a participação nas artes plásticas são componentes-chave para melhorar o aprendizado em todas as áreas acadêmicas. A arte é prática, tem recompensas imediatas, foca em realizações positivas, desenvolve produtos concretos e promove a colaboração. As artes oferecem muitas oportunidades para os alunos demonstrarem suas habilidades por meio de apresentações autênticas. As artes permitem que as crianças cresçam em confiança e aprendam a pensar positivamente sobre si mesmas e sobre o aprendizado. A linguagem artística ajuda a tornar o aprendizado importante para os alunos, dando-lhes um meio para conectar novos conhecimentos a experiências pessoais e expressar o que aprenderam a outros.

Palavras-chave: Artes; Colaboração; Experiências.

INTRODUÇÃO

A educação artística ajuda a promover uma cultura e um clima positivos nas escolas. Quando as escolas integram as artes em todo o currículo, as referências disciplinares diminuem, enquanto a eficácia do ensino e a capacidade dos professores de atender às necessidades de todos os alunos aumentam. Aprender um instrumento musical, criar uma pintura, aprender a dançar ou cantar em um coro ensina que dar pequenos passos, praticar para melhorar, ser persistente e ser paciente são importantes para o crescimento e desenvolvimento das crianças. Os alunos ganham confiança ao tentarem realizar coisas que não vêm facilmente. Aprender uma disciplina artística ajuda os jovens a desenvolver o caráter. Os alunos aprendem hábitos, comportamentos e atitudes que são necessários para o sucesso em qualquer campo de atuação.

As artes promovem níveis mais elevados de pensamento que são transportados para a aprendizagem de outras disciplinas acadêmicas, bem como para a vida fora da escola. Por meio das artes, as crianças aprendem a observar, interpretar, ver diferentes perspectivas, analisar e sintetizar. Em um mundo onde os alunos devem frequentemente percorrer um mar de informações para determinar quais fatos são confiáveis e relevantes para um determinado tópico, as habilidades de pensamento crítico são essenciais para a preparação para a faculdade e para o aprendizado por toda a vida.

À medida que os alunos aprendem a ler notas, compor música, tocar um instrumento, memorizar passos de dança, criar uma pintura e atuar em um drama, eles também estão aprendendo a desenvolver novos conceitos, construir vocabulário e compreender uma nova linguagem.

As artes requerem medição, manipulação de números e pensamento proporcional, todos os quais estimulam o pensamento matemático. Os alunos também aprendem padrões (ritmos musicais e padrões de dança), relações espaciais e geométricas (padrões de arte visual) e habilidades tridimensionais (fazer modelos de argila). Os alunos que estudam artes, especialmente música, superam seus colegas não-artes em avaliações de matemática. O ensino de matemática integrado às artes também facilita o domínio das habilidades de computação e estimativa e de conceitos desafiadores, como frações.

Obras de arte fornecem um contexto visual para aprender sobre períodos históricos. Música, pintura, teatro e dança ajudam a literatura a ganhar vida. Projetos gráficos e desenhos, como os feitos por inventores e engenheiros, complementam o aprendizado sobre princípios e inovações científicas e tecnológicas.

As artes ensinam aos jovens beleza, proporção e graça. Os alunos podem examinar conflito, poder, emoção e a própria vida. O poder das artes está em sua capacidade maravilhosa de nos dar alegria, nos ajudar a entender a tragédia, promover empatia e dar vida à palavra escrita.

A criação de arte permite que os alunos experimentem a sensação de serem membros ativos de uma comunidade e trabalhar em equipe para determinar e alcançar objetivos comuns. No desenvolvimento de uma produção teatral, performance em grupo ou qualquer tipo de esforço artístico colaborativo, os alunos praticam a arte do trabalho em equipe. Ao trabalharem juntos, eles aprendem a compreender as diferenças e a diversidade e a perceber como o trabalho em equipe contribui para um ótimo desempenho. Ao ensinar os alunos a viver e trabalhar juntos, as artes contribuem para tornar as escolas ambientes de aprendizagem mais seguros e pacíficos. Nas artes, os

alunos aprendem a articular suas intenções, receber e oferecer críticas construtivas e ouvir ativamente as ideias dos outros.

Os alunos que participam das artes desenvolvem habilidades de liderança, incluindo tomada de decisões, construção de estratégias, planejamento e reflexão. Eles também se preparam para usar essas habilidades de maneira eficaz, desenvolvendo um forte senso de identidade e confiança em sua capacidade de afetar o mundo ao seu redor de maneiras significativas.

A ARTE E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA FORMAÇÃO HUMANA

O papel das artes no desenvolvimento humano ilumina a essência criativa da humanidade. Pois os atos humanos da criação costuram os fios de cores diferentes do coração, da mente e da alma em cada pessoa. O quadro mais amplo, no que diz respeito ao que a família humana tem em comum, é evidente nas semelhanças entre as culturas no auto expressão humana criativa, desde as primeiras imagens em pinturas rupestres produzidas em todos os continentes por nossos ancestrais humanos.

Essa capacidade fundamental do ser humano - a imaginação criativa - é o que tem sustentado o espírito humano a sobreviver nas circunstâncias mais angustiantes, bem como a elevar-se a alturas surpreendentes de realizações criativas que avivam as almas de outros seres humanos.

São os homens que produzem suas representações, suas ideias, etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas que estas podem tomar (MARX & ENGELS, 1982, p.19).

A arte é uma noção abrangente que desempenha o papel mais importante no desenvolvimento da humanidade. Arte é uma gama diversificada de atividades humanas e os produtos dessas atividades. A arte é um campo diversificado e inclui impressões artísticas em muitas formas, que podem incluir a criação de imagens ou objetos em áreas como pintura, escultura, gravura, fotografia e outras mídias visuais.

Para Schiller a educação estética pretendia oferecer um modelo estético que permitisse à Alemanha obter as conquistas sociais da revolução Francesa, sem uma revolução. Segundo Lukács, Schiller ressalta acima de tudo a transformação interior da vida espiritual do homem" (MÉSZÁROS, 2006, p.264)

A arquitetura é frequentemente incluída como uma das artes visuais; no entanto, como as artes decorativas. As primeiras formas de arte foram encontradas nas paredes de cavernas antigas, tanto na forma de obras de pedra como na pintura. Portanto, podemos imaginar que a pintura foi a primeira forma de arte.

A pintura é a forma de arte mais compreensível porque nos dá a impressão mais plena e viva. Música, teatro, cinema, dança e outras artes cênicas, bem como literatura, e outras mídias, como a mídia interativa, estão incluídas em uma definição mais ampla de arte.

De acordo com Barbosa (1991):

Sabemos que a arte na escola não tem como objetivo formar artistas, como a matemática não tem como objetivo formar matemático, embora artistas, matemáticos e escritores devam ser igualmente bem-vindos numa sociedade desenvolvida. O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. (1991, p.32)

A arte é uma forma de expressar muitas coisas. É uma maneira de lidar com sentimentos que não podem ser expressos por meios típicos, como conversas ou palavras. A arte dá uma maneira de expressar suas emoções. Até o século 17, a arte referia-se a qualquer habilidade ou domínio e não era diferenciada de artesanato ou ciências, mas no uso moderno, as artes plásticas, onde as considerações estéticas são primordiais, se distinguem das habilidades adquiridas em geral, e das artes decorativas ou aplicadas. Hoje em dia, a arte não é apenas uma forma de expressar suas ideias, mas também tem sido usada para enviar algum tipo de informação ou mensagem às massas. A arte pode ser usada para políticas e agendas sociais, como cartuns editoriais e pinturas dirigidas a figuras políticas ou religiosas. A arte pode inspirar e permitir que as pessoas vejam as coisas de diferentes perspectivas.

A educação em artes visuais requer trabalho continuamente informado sobre os conteúdos e experiências relacionados aos materiais, às técnicas e às formas visuais de diversos momentos da história, inclusive contemporâneos. Para tanto a escola deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepções, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artístico pessoal e grupal. (BRASIL, MEC, 1997, p.61)

É normal da natureza humana admirar a beleza ao nosso redor, que pode incluir recursos naturais e artificiais, como colinas, rios, belezas naturais e belos edifícios, respectivamente. Muitas vezes ficamos maravilhados quando vemos uma bela pintura, ou lemos um belo poema, ou ouvimos uma música suave e temos um sentimento

interior de felicidade e calma quando nos deparamos com essas coisas. Comumente associamos a arte a uma pintura ou escultura que vemos em um museu ou galeria de arte; no entanto, a arte está em toda parte ao nosso redor em muitas formas e tem um valor significativo em nossas vidas. A palavra 'Arte' é, no entanto, mais comumente associada a peças de trabalho em uma galeria ou museu, seja uma pintura da Renascença ou uma escultura moderna. A arte tem formas muito mais diversas do que esta classificação. Contudo, há muito mais arte do que o que vemos nas galerias. A verdade é que, sem ter consciência disso, estamos rodeados de arte e a utilizamos continuamente. A maioria das pessoas não percebe o quanto a arte desempenha um papel em nossas vidas e o quanto confiamos na arte em todas as suas formas em nossa vida cotidiana.

É difícil descrever a palavra arte em termos literais, mas de maneira geral entendemos a arte como uma forma de expressar os sentimentos de alguém por meio de qualquer objeto ou meio, como papel, música, cores, tecnologia, magia, fotografia, etc. diferentes artistas usam meios diferentes para expressar seus sentimentos internos. Pode ser abstrato, realista, naturalista, conceitual e inspirador. É agradável estarmos rodeados de Arte e também contarmos com ela no nosso dia a dia. Quando entramos na casa de alguém, é difícil parar para apreciar a decoração da sala. Você encontraria ritmo e harmonia na maneira como os móveis são colocados; fotografias adornam uma parede, pinturas penduradas acima do sofá ou qualquer peça de exibição em particular colocada em um canto ou peça central de uma mesa de centro, etc., entretanto, a importância da arte na vida humana merece consideração.

[...] arte humaniza, e se ela humaniza, precisamos mais do que nunca, da sua utilização no meio educacional e mais ainda na sociedade de modo geral. Pois se temos consciência de que a educação é a base estrutural, juntamente com a família, de uma sociedade plena, também temos consciência de que precisamos cada dia mais, de pessoas comprometidas com o tema da humanização dos indivíduos. Humanizar no sentido completo e pleno da palavra. (Mais do que oferecer aos indivíduos condições de vivência, de sobrevivência, dar a eles a oportunidade de serem quem realmente são com toda a sua individualidade e peculiaridades (SOARES, 2006).

Outra importância da arte é que ela preserva nossa cultura. Monumentos antigos e outras reivindicações artísticas, incluindo roteiros, formas musicais, formas de dança e padrões de design, estão incluídos em nossa herança cultural. Quando vemos essa preservação cultural, ficamos sabendo do nosso passado orgulhoso e também ajudamos as gerações vindouras a descobrir suas raízes. Portanto, a arte também serve para levar nossas mensagens culturais às gerações.

Os PCN – Arte, apontam para um diálogo entre a arte e o cotidiano multicultural, propondo idealmente que o aprendizado artístico permita a aproximação entre indivíduos e culturas. A arte teria uma função importante a cumprir? Situar o fazer artístico dos alunos como fato humanizador, cultural e histórico. Considerando que, não só o saber, mas também o fazer artístico permeiam todas as formas de conhecimento humano, pois em todas as disciplinas há noções estéticas e éticas, ao PCN aprofundam e reformulam o que significa aprender e ensinar arte, no contexto contemporâneo, para que seja alcançado o desejado desenvolvimento de potencialidades: percepção, intuição, reflexão, investigação, sensibilidade, imaginação, flexibilidade (BECKER, 2011).

A alegria da arte: Às vezes, podemos nos perguntar por que todas essas coisas são tão importantes para nossa vida diária e que poderíamos facilmente ter sobrevivido muito bem com itens essenciais que não eram artísticos. Você pode pensar que poderíamos facilmente encontrar uma alternativa. Essa é a razão pela qual a arte é tão valiosa! Embora a arte possa não ser vital para satisfazer nossas necessidades básicas, ela torna a vida alegre. Sempre que você vai a uma estação de montanha e contempla a tremenda beleza natural, não consegue esquecer essa experiência por muitos dias. Quando você olha para uma pintura ou pôster que escolheu para pendurar na parede da sua sala, você se sente feliz. A escultura ou estatuetas no parapeito da janela da cozinha criam uma sensação de alegria. Essas variedades de formas de arte pelas quais estamos rodeados se unem para criar a atmosfera em que queremos viver, que é pessoal para nós.

O uso da Arte na Educação aponta para um cenário em que as respostas moldadas e impermeáveis não podem mais ser seguidas por pontos finais. Devem, sim, serem levadas para “seres humanos pensantes”, que possam reconstruí-las e adaptá-las às suas realidades e às suas necessidades. A Arte na Educação busca a intensificação do interesse por novas criações, pela reflexão e pelo desenvolvimento de uma capacidade crítica, visando à formação de sujeitos ativos e autênticos. É exatamente neste sentido que a Arte na Educação atua como veículo de transformação e um canal para o vislumbre de novas possibilidades, novos horizontes. O aluno deve ser trabalhado na sua totalidade: corpo, mente e espírito. Através desse processo, ele automaticamente vê a razão sob uma nova ótica. Na verdade, a inserção da Arte na Educação propõe uma releitura integral e profunda do processo

de aprendizagem, e não apenas de forma verborrágica. Educar com Arte significa educar através do contato com o outro, do despertar dos sentimentos e da troca. É sair de si mesmo para enxergar o outro. O que se almeja é que a descoberta interiorizada de sentimentos reais evolua para a externalização dos mesmos de maneira consciente e engajada. (LACERDA, 2009)

Arte inspiradora: não apenas entretenimento e perseverança cultural, a arte também pode ser uma grande fonte de inspiração. Você pode encontrar facilmente arte inspiradora, como cartazes que costumam ser encontrados em locais de trabalho para incentivar os funcionários a continuarem produtivos. Há agora um número crescente de empresas usando arte em seus escritórios, bem como tocando música de fundo, já que está comprovado que realmente funciona para tornar os resultados finais de qualidade muito melhor. Além disso, você pode encontrar canções inspiradoras que estão sendo feitas para times que participam de uma partida de alta tensão, o que também é uma forma de arte inspiradora. Pode haver uma obra de arte sua que você pessoalmente considere motivadora. Muitas pessoas acham que a música na academia é uma inspiração para se exercitarem.

HISTÓRIA DA ARTE

Para entender o verdadeiro significado da arte, temos que partir do período histórico de onde o conceito de arte real começou, embora no século moderno a arte tenha assumido um aspecto comercial ainda assim, há aqueles que ainda respeitam a arte em sua forma original. As conquistas e monumentos mais preciosos da humanidade, seja uma pirâmide ou qualquer edifício do ponto de vista histórico, são as tentativas do homem de eternizar as memórias de algum evento histórico importante ou simbolizar a perda de entes próximos e queridos que inicialmente se perderam para sempre. Podemos dizer com segurança que a arte é um subproduto do amor próprio do homem e uma esperança ardente de viver para sempre em um mundo além deste mundo. Não seria errado dizer que a arte é um meio e um fim.

Segundo Cavassin (2008. p 49):

Arte é forma de conhecimento, pois envolve a história, a sociedade, a vida. Não está apenas ligada a ideia de prazer estético, contemplação passiva, mas ao contrário, é dinâmica e representa trabalho já que possui forças materiais e produtivas que impulsionam as relações históricas e sociais e levam o homem à compreensão de si mesmo e da sociedade.

Esculturas, pinturas em cavernas, pinturas rupestres etc. do Paleolítico Superior datando de aproximadamente 40.000 anos atrás foram encontradas, mas o significado preciso dessa arte é 8frequentemente contestado porque muito pouco se sabe sobre as culturas que as produziram. Além disso, torna-se muito difícil interpretar todo o trabalho que foi feito nos tempos antigos. Muitas grandes tradições na arte têm base na arte de uma das grandes civilizações antigas: Antigo Egito, Mesopotâmia, Pérsia, Índia, China, Grécia Antiga, Roma, bem como Inca, Maia e Olmeca. Cada um desses centros da civilização primitiva desenvolveu um estilo único e característico em sua arte. Por causa do tamanho e duração dessas civilizações, mais de suas obras de arte sobreviveram e mais de sua influência foi transmitida a outras culturas e épocas posteriores.

No Oriente, a rejeição da iconografia pela arte islâmica levou a uma ênfase em padrões geométricos, caligrafia e arquitetura. Mais a leste, a religião também dominou os estilos e formas artísticas. Esta foi uma fase importante do desenvolvimento da arte religiosa. A Índia e o Tibete deram ênfase às esculturas pintadas e à dança, enquanto a pintura religiosa emprestou muitas convenções da escultura e tendeu a cores contrastantes brilhantes com ênfase nos contornos. Várias formas de dança e considerável desenvolvimento no campo da música foram testemunhados durante este período. A impressão em xilogravura tornou-se importante no Japão após o século XVII. A Idade do Iluminismo ocidental no século 18 viu representações artísticas de certezas físicas e racionais do universo mecânico, bem como visões politicamente revolucionárias de um mundo pós-monarquista.

O final do século 19 viu uma série de movimentos artísticos, como arte acadêmica, simbolismo, impressionismo e fauvismo, entre outros. Este período viu um grande aumento dos movimentos artísticos. A história da arte do século XX é uma narrativa de possibilidades infinitas e da busca de novos padrões, cada um sendo destruído sucessivamente pelo próximo. Assim, os parâmetros do Impressionismo, Expressionismo, Fauvismo, Cubismo, Dadaísmo, Surrealismo, etc. não podem ser mantidos muito além do tempo de sua invenção. A crescente interação global durante este tempo viu uma influência equivalente de outras culturas na arte ocidental, como Pablo Picasso sendo influenciado pela escultura africana.

A ARTE NO AMBIENTE ESCOLAR

O ensino de Arte no Brasil iniciou-se com a vinda da família real, com o intuito de adequar as necessidades da corte portuguesa que se instalava no país. Várias instituições foram construídas principalmente no Rio de Janeiro, sede do governo da época. No século XVII chega ao Brasil a Missão Fran-

cesa, em 1826 é efetivada a primeira escola de Artes no país com sede no RJ. A partir deste momento surgiram novas instituições de Ensino Superior, no entanto várias destas não objetivavam e ainda não objetivam formar profissionais para atuar como educador de Arte nas escolas.

Em 1973 foram publicados os parâmetros a ser aplicado na formação de professores de Licenciatura em Educação Artística. O número de instituição que oferecia a formação era insuficiente diante da demanda que estava em expansão na época, este fato acarretou consequências graves conforme respalda o autor:

Sem profissionais suficientes para atuar neste novo curso e sem controlar a qualidade de ensino que era oferecido, os cursos de Licenciatura em Arte foram se desenvolvendo, desde sua origem, com muitas deficiências e carências, problemas que, ainda hoje, são percebidos em muitas instituições que oferecem esta modalidade de ensino. (FRANCO, 1998,39).

A formação na área seguia o modelo de outras licenciaturas com estrutura de formação rápida, com dois anos de duração. Os professores formados neste período não obtiveram conhecimento suficiente para atuar com Educação de Arte na educação básica. Por um longo período o curso de Arte era voltado para o tradicionalismo. Algumas exceções como UNICAMP (Universidade de Campinas), USP (Universidade de São Paulo) entre outras, mantinham o curso com duração de quatro anos.

Segundo Coutinho (2002) em 1980, evidencia o fracasso das licenciaturas curtas e começa então a discutir sobre o assunto. A autora ressalta que a Licenciatura em Arte passou por um processo avaliativo, buscando adequar aos

PCN's para ministração de aulas no Fundamental e Médio, e de acordo com os Referenciais Curriculares para o ensino de aula na Educação Infantil seguindo as normas da LDB 9394/96.

De acordo com a autora ainda existem estilhaços dos cursos antigos de Licenciatura em Artes no momento atual, mesmo com toda preocupação de repensar na grade curricular na formação acadêmica. Ela afirma que

Para que haja uma efetiva atualização na concepção dos currículos se faz necessário um maior compromisso dos educadores em arte envolvidos no processo... A questão é complexa e não se solucionará apenas com novos modelos e padrões, pois envolve posturas conceituais dos sujeitos envolvidos, postura definida por matizes ideológicos. (COUTINHO, 2002,155).

Segundo Franco (1998) três dimensões podem ser observadas para aprimorar questões teóricas do ensino num entendimento crítico e criativo: O saber Arte; o saber fazer Arte e o saber ensinar Arte. No entanto duas outras dimensões podem ser acrescentadas e deveriam ser referência na formação do educador de Arte. A política como eixo central visando o desenvolvimento consciente crítica, com capacidade reflexiva para atuar numa sociedade democratizada. Outra dimensão a ser acrescentada é iniciação cientifica, esta contempla formar educadores pesquisadores.

A Arte no ambiente escolar é um fator desencadeante que concentra desenvolver cultura, conhecimento, criatividade, sensibilidade e liberdade de expressão. Através deste ensino é possível trazer para o aluno o analise, a observação e a reflexão do mundo em sua volta.

Pode se dizer que este ensino, no entanto aproxima a cultura da educação. Neste contexto os professores têm a tarefa de ministrar Arte e ampliar o conhecimento cultural dos alunos por meio de situações vivenciadas como, reprodução de imagens, comunicação, música e arte cênica.

Sem conhecer as artes de uma sociedade, só podemos ter conhecimento parcial de sua cultura, aqueles que estão engajados na tarefa vital de fundar a identificação cultural não podem alcançar um resultado significativo sem o conhecimento das artes. (BARBOSA, 1998, P.16).

Este ensino pode ser evidenciado como forma de expressão livre para desenvolver a competência criativa e liberar aspectos emocionais, mas requer um olhar especial, pois o trabalho do professor pode resultar em atividades despretensiosas.

Desenvolver a sensibilidade também é visado neste contexto, esse dito muito se relaciona a uma visão de humanização, de desenvolvimento emocional. Assim podemos posicionar sobre uma educação que se oriente que busca humanizar o processo pedagógico.

O conhecimento dos sentimentos e a sua compreensão só podem se dar pela utilização de símbolos outros que não os linguísticos; só podem se dar através da consciência distinta da que se põe no pensamento racional. Uma ponte que nos leva a conhecer e expressar os sentimentos é, então, a arte, e a forma de nossa consciência é através da experiência estética. Na arte são-nos apresentados aspectos e maneiras de nos sentirmos no mundo, que a linguagem não pode conceituar (DUARTE Jr, 2002, P.16).

Hernandez (2000) aponta que as práticas pedagógicas deste ensino respondem a movimentos culturais e sociais que ultrapassam os muros escolares e constituem reflexos dos problemas na educação, na socieda-

de e na arte. O autor também destaca que:

As matérias artísticas necessitam sempre argumentar o porquê de sua inclusão no currículo escolar. Entre outras razões, porque continuam parecendo um campo de conhecimento pouco útil diante de outros de garantia comprovada para conformar os elementos ideológicos para os quais a escola contribui (HERNANDEZ, 2000, P. 43).

O autor aponta como causa que dificulta o ensino de Arte é a crença de que o indivíduo artista é um gênio individual e sozinho, de modo que considera artista um dom recebido por poucos. Associa a Arte a um conjunto de experiências divertidas e agradáveis, que não formam um conhecimento útil para o reconhecimento social do indivíduo.

Segundo Hernandez (2000) a ideia é que as aulas devem ser um ambiente para desenvolver habilidades intelectuais e produtivas. Em contrapartida Franz (2004) acredita que a proposta no ensino deve estar voltada metodologicamente para o desenvolvimento como cidadão, democrático e na inclusão social.

Nesta direção podemos pensar o ensino de artes como um poderoso instrumento para revitalizar e resgatar a identidade, a diversidade e a singularidade cultural, na medida em que ele também se proponha a rejeitar a sonegação cultural e lutar para romper as históricas barreiras criadas em torno deste campo, através de uma concepção de arte-educação intercultural e crítica que nos remeterá necessariamente à educação para a cidadania. (FRANZ, 2004, P. 7).

Diante dessas informações e levando em consideração que Artes Cênicas no Ensino Fundamental e Médio possibilitam compreender e aprofundar no campo educacional a partir da próxima seção serão realizados o estudo e a discussão com ênfase em Artes Cênicas no ambiente escolar.

Para a educação infantil segundo o Referencial Curricular Nacional (RCN), é composto de três volumes. Leite Filho (2001) relata que este documento apresenta sugestões essenciais aos professores que atuam na educação infantil, porém o documento a que se refere não possui caráter obrigatório, cabe à equipe pedagógica querer ou não incorporar as propostas por ele apresentadas.

A formação do professor polivalente expressa o pensamento de redução na pseudoformação, sendo que é quase impossível ter conhecimento assimilado de diversas áreas educacionais. No entanto é aceitável afirmar que a formação do educador polivalente possui apenas informações extrínsecas e mastigadas das variadas áreas de ensino. No entanto ao ler o documento, o Referencial presume a existência de um docente com alta qualificação, capaz de compreender diferentes nomenclaturas, com capacitação para moldar determinadas praticas educacional e refletir sobre estas diariamente, ou seja, o documento apresenta um pouco distante da realidade uma vez que esta área educacional ainda necessita de atenção.

Segundo o RCNEI a conceituação de Arte se dá como "linguagem, portanto uma das formas de expressão e comunicação humana, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de modo geral, e na educação infantil, particularmente" (BRASIL, 1998, P. 85). Conceituar Arte como linguagem é entendido que nela há um elemento de comunicação, onde todas as dramatizações artísticas comunicam algo aos indivíduos espectadores.

Adorno (1986) o ensino de Arte não deve se limitar em como ensinar e sim em o que deve ser ensinado aos alunos, de modo a possibilitar o uso do pensamento.

De acordo com esses aspectos a finalidade do ensino de Educação Artística na Educação Infantil é formar indivíduos conhecedores da linguagem e sensíveis ao mundo. Assim entende que as escolas de educação infantil têm a obrigação de garantir por meio de práticas educacionais oportunidades para que seus alunos sejam preparados e capacitados para ampliar seus conhecimentos.

O documento orienta os educadores da educação infantil para criar oportunidades onde as crianças possam descobrir e explorar com liberdade vários materiais como giz de cera, lápis, carvão, papel entre outras inúmeras variedades. Segundo os RCNEI imagens, histórias ou fatos do dia a dia aumentam as possibilidades de as crianças enriquecerem seus trabalhos com temas vivenciados.

No que diz respeito à avaliação pedagógica o documento informa que deve ser formativa, desviando de julgamentos como certo ou errado, feio ou bonito. O professor deve avaliar com ênfase em fornecer elementos necessários para adequar a prática e melhor estrutura-la.

De acordo com o RCNEI, (BRASIL, 1998) o educador deve garantir à criança compreensão e conhecimento as diversas formas de produção artística. Deve possibilitar aos educandos o uso de diferentes materiais, respeitar as diferentes concepções de pensamento de cada criança e entusiasmar as crianças a trocarem experiências.

Inserir a Arte nas séries iniciais possibilita o contato e a apoderação do conhecimento referente à Arte por várias camadas da sociedade, o que favorece uma maior expansão deste conteúdo beneficiando a inserção em reflexões e discussões. Este ensino favorece a compreensão de elementos

ligados a obras, exigindo um esforço do indivíduo relacionado nesse processo pedagógico.

É importante lembrar que na educação infantil se aplica todas as diretrizes e princípios voltados para a educação num todo, pois ela constitui a primeira fase da educação básica. Assim segundo a LDB 9.394/96 art. 1° "A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a pratica social". Art. 2° "a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Tais fatos levam ao entendimento de que o conhecimento em Arte visa à introdução social no contexto produtivo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que a importância das Artes em nossas vidas é bastante reconhecida em um nível maior. A arte está em toda parte, influenciando-nos diariamente, quer percebamos ou não. Com a arte que nos rodeia, seja uma pintura, música ou mesmo vídeos podem ter um grande impacto no nosso estado de espírito e emoções. Nossa concentração na arte está aumentando a cada dia e as pessoas começaram a apreciá-la com seriedade.

Hoje em dia, a educação artística e artesanal é incentivada nas escolas para crianças, pois fornece uma plataforma para os mais jovens expressarem e explorarem a imaginação. Onde quer que você vá, a arte é evidente. Pesquisas e estatísticas confirmam que essa educação ajuda a resolver muitos problemas e aumenta as habilidades de pensamento crítico.

As artes podem atuar como um agente através do qual uma variedade de emoções pode ser aprendida, ensaiada e praticada.

Considerando a divisão de trabalho como fator decisivo, onde os indivíduos cada vez mais estão especializados, a Arte é uma maneira de alforriar a totalidade do homem, totalidade esta que abrange as várias extensões humanas: cognitiva, social e afetiva, numa conexão de integridade racional e emocional, afetivo e cognitivo, subjetivo e objetivo, fragmentando as funções do pensar, do olhar e do falar, assim as pessoas são incapazes de dar o seu melhor, sendo fragmentos impossibilitados de construir a sua totalidade.

A educação atual é precisa ser repensada sob uma nova perspectiva, é preciso ser vista e considerada em sua estética como lúdico, contrariando os princípios da sociedade capitalista e social. No entanto pouco se vê dessa experiência lúdica e estética, é algo que não está presente no cotidiano do profissional e do aluno devido a exigências do enérgico.

A educação em Arte não deve levar em consideração somente como um meio para outras áreas educacionais. O conhecimento em Arte deve ser considerado como finalidade para si somente, como uma interação carregada de peculiaridade com objetivos próprios fundamentados numa estética que vai além dos muros da escola. Arte é um trabalho de criação, um pensar de emoções específicas produzidas pelo homem. Este conteúdo deve ser visto como atividade estética, de ensino criador com integração entre aprendizagem racional e estética que vão além do ensinamento de Educação Artística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. O fetichismo na música e a regressão da audição: In. Os pensadores. São Paulo. Nova Cultura, 1986.

AMARAL, Ana Maria. O ator e seus duplos. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

AMARAL, Ana Maria. Teatro de Formas Animadas: Máscaras, Bonecos, Objetos. 3ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2007. . A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempo. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

BECKER, Moema Portira de Souza. A docência em artes cênicas no Ensino Fundamental: o Hiato entre a teoria e a prática. Brasília, 2011. Disponível em:http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/1786/1/2011_MoemaPotiradeSouza Becker.pdf. Acesso em: 12 fev.2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional nº 9394, 20 de dezembro de 1996. BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte.

Brasília, 1997.

BRASIL – Secretaria de Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF,1998.

CAVASSIN, Juliana. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e pratica pedagógica. R.cient./FAP, Curitiba, v.3. 2008.

COUTINHO, I. Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta, in: Barbosa, A.M.T. (org.), Inquietações e mudanças no ensino da arte, São Paulo: Cortez, 2002.

CROSS, Jack. O ensino de arte nas es-

colas, São Paulo: Cultrix, 1983.

DUARTE JR, J. F. Fundamentos estéticos da educação. 7ªed. Campinas:

Papirus, 2002.

ENGELS, Friedrich. Transformação do macaco em homem. Disponível http://www.marxists.org/portugues/index.htm, acessado em 15 fev.2024.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. Metodologia de ensino de arte.

2ªed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Idalina Ladeira. Fantoche & Cia. 2ªed. São Paulo: Scipione, 2002.

FRANZ, Terezinha Sueli. Desafios da Arte e Educação Pós-Moderna. In:

Cadernos de texto da FUNARTE. Programa Arte sem Barreiras, v. 4. FUNARTE; 2004.

LACERDA, Vivian. A importância da arte na educação – vida plena à cidadania. 2009. Disponível em:

http://www.rumosdobrasil.org.br/2009/10/29/aimportancia-da-arte-da-educacaovida-plena-a-cidadania/. Acesso em: 13 agos.2022.

MARX. Karl, ENGELS, Friedrich. Cultura, arte e literatura: textos escolhidos.

Tradução de José Paulo Neto e Miguel Makoto Cavalcanti Yoshida. 2ª edição – São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____Cadernos de Paris & Manuscritos econômico-filosóficos de 1844. [trad. José Paulo neto e Maria Antonia Pacheco]. 1ªEd. São Paulo: expressão popular, 2015. MÉSZÁROS. István. A teoria da Alienação em Marx. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

PORCHER, Louis. Educação artística: luxo ou necessidade? Tradução: Yan Michalski – São Paulo: Summus, 1982.

SOARES, Alexsandro Rosa. A importância da arte para a socialização. 2006. Disponível em: www.recantodasletras.com.br/artigos/243207. Acesso em: 12 fev.2024.

A ARTE E A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCIMARA FAUSTINO DOS SANTOS LIMA

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a relevância da inserção da arte musical no contexto da educação infantil. A utilização da música como uma ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem das crianças é um tema que deve ser contemplado no planejamento pedagógico, levando em consideração que a musicalização contribui, assim como outras abordagens educacionais, para uma aprendizagem significativa, uma vez que integra elementos lúdicos, criativos, espontâneos, entre outros aspectos presentes nas práticas de ensino e docência. A musicalização pode promover o desenvolvimento psicomotor, cognitivo e socioafetivo das crianças. Desde o período gestacional, o ser humano já começa a ser exposto a diferentes tipos de sons, portanto, é fundamental introduzir a musicalização na vida das crianças desde os primeiros anos. A musicalização desempenha um papel fundamental na formação das crianças, proporcionando-lhes uma experiência enriquecedora e multifacetada. Por meio da música, as crianças têm a oportunidade de explorar e expressar suas emoções, desenvolver habilidades motoras e cognitivas, além de fortalecer as relações sociais e afetivas. No contexto da educação infantil, a musicalização desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças. Ao introduzir elementos musicais, como ritmo, melodia e harmonia, as crianças são estimuladas a explorar sua criatividade e imaginação. Elas aprendem a ouvir e distinguir diferentes sons, a cantar e a tocar instrumentos musicais simples. Essas experiências musicais proporcionam um ambiente propício para o desenvolvimento da linguagem oral, da coordenação motora e do pensamento lógico.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Experiências; Formação.

INTRODUÇÃO

A musicalização na educação infantil também contribui para a formação cultural das crianças. Elas têm a oportunidade de conhecer diferentes gêneros musicais, manifestações artísticas e tradições culturais, ampliando seus horizontes e enriquecendo seu repertório cultural. Além disso, a música pode ser utilizada como uma ferramenta pedagógica para abordar temas transversais, como a diversidade, a sustentabilidade e os valores éticos.

É importante ressaltar que a musicalização deve ser abordada de forma lúdica e prazerosa, levando em consideração as características e interesses das crianças. As atividades musicais devem ser adaptadas à faixa etária e ao nível de desenvolvimento de cada criança, proporcionando um ambiente acolhedor e estimulante.

A arte sonora permeia nossa existência em todas as fases. Frequentemente, a comunidade encara essa expressão artística como um meio de entretenimento, tratando-a como um passatempo. É essencial integrar na formação dos pequenos a diversidade de expressões, criação e inovação, que são precisamente os elementos que a arte proporciona, incentivando os jovens a pensar e se manifestar de forma autônoma. A fase da educação infantil é o período em que se inicia a construção do conhecimento, da prática, da inovação e da apreciação, fundamentos para a construção da vida. Por isso, defende-se a inserção da arte no contexto educacional.

A arte sonora tem um grande impacto na formação do indivíduo, auxiliando para que suas emoções sejam expressas de maneira significativa. O trabalho com a arte sonora deve ser cuidadosamente planejado e as atividades sugeridas pelo educador devem promover o desenvolvimento integrado das habilidades criativas dos jovens, levando em consideração a percepção e a imaginação, proporcionando grandes descobertas.

A criança é um ser inquisitivo e sempre pronto para explorar. Nesse sentido, no ambiente escolar, ela precisa experimentar situações que estimulem e despertem ainda mais sua curiosidade, para que possa revelar suas características, expressar suas dificuldades, seus sentimentos e seus talentos e expressões únicas. Os pequenos começam a ouvir ainda no ventre materno e quanto mais música ele ouvir, melhor será seu desenvolvimento intelectual.

Quanto mais cedo a música for introduzida, maior será seu desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem. A arte sonora desperta na criança a habilidade de conviver e socializar-se de uma maneira interessante e ativa, tornando a música um elemento que desde cedo no contexto escolar das crianças auxilia de maneira lúdica e prazerosa o aprendizado.

No princípio, podemos supor, era o silêncio. Havia silêncio porque não havia movimento e, portanto, nenhuma vibração podia agitar o ar – um fenômeno de fundamental importância na produção do som. A criação do mundo, seja qual for a forma como ocorreu, deve ter sido acompanhada de movimento e, portanto, de som. (KARÓLY, 1990, p.5).

Assim, o universo ao nosso redor é preenchido com melodias e para que os recém-nascidos continuem a evoluir, é essencial que a música esteja presente em sua rotina diária.

Observa-se que a melodia permeia nosso dia a dia e, quando incentivada desde a infância, promove o desenvolvimento de aspectos cognitivos, essenciais no ambiente social. "A música é um idioma inventado pelo ser humano para manifestar seus pensamentos e emoções, por isso está tão ligada a todos nós". (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 130). Conforme Cage (1985, p. 5):

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'.

Logo, todas as nossas ações criam melodias, graças aos ruídos que ouvimos e produzimos em nossa rotina diária. Segundo Brito (2003, p. 45):

O termo musicalização infantil adquire uma conotação específica, caracterizando o processo de educação musical por meio de um conjunto de atividades lúdicas, em que as noções básicas de ritmo, melodia, compasso, métrica, som, tonalidade, leitura e escrita musicais são apresentadas à criança por meio de canções, jogos, pequenas danças, exercícios de movimento, relaxamento e prática em pequenos conjuntos instrumentais.

Logo, a iniciação musical infantil é conduzida através de atividades lúdicas e jogos que desenvolvem um amplo conhecimento que se utiliza das melodias e torna o processo de ensino-aprendizagem significativo.

O PANORAMA HISTÓRICO DA MÚSICA

Conforme Becker (2003), a expressão Mousikos, do grego musical, aludia à conexão do espírito humano com qualquer forma de inspiração artística. A formação musical tem ardorosos defensores desde a Grécia Antiga, variando conforme a maneira como a música foi percebida nos diferentes períodos históricos e sociedades, sua defesa adquiriu vários aspectos. Platão em A República Livro III e Aristóteles, na Política Livro VIII, foram bastante explícitos em suas considerações sobre a música como elemento essencial na formação do cidadão e do homem livre, respectivamente.

A comunidade cristã, da Idade Média até o período Barroco, encontrou na música a oportunidade de se comunicar com o sagrado. Para os românticos do século XIX, a música era uma maneira de entender o mundo através de suas alianças com a filosofia, os mistérios da alma e do universo podiam ser sondados. Nos séculos XX e XXI, inúmeras áreas das ciências humanas e exatas têm estudado intensivamente a relação entre a música, sociedade e indivíduo e as mediações que a música realiza entre os mundos internos e externos.

A música é vista por Shafer como uma prática cultural e humana. Atualmente, não se conhece nenhuma civilização que não tenha suas próprias manifestações musicais. Embora nem sempre seja criada com esse propósito, a música pode ser considerada como uma forma de arte, vista por muitos como sua principal função. Conforme Shafer, 1991:

Sendo a música uma disciplina complexa, que abrange teoria e prática de execução, deve ser ensinada por pessoas qualificadas para isso. Sem concessões. Não permitiríamos que alguém que tivesse frequentado um curso de verão em Física ensinasse a matéria em nossas escolas. Por que haveríamos de tolerar essa situação com respeito à Música? Por acaso ela está menos vinculada a atos complexos de discernimento? Não. (Shafer, 1991, p. 303)

Segundo esse escritor, as instituições de ensino deveriam contar com especialistas qualificados para ministrar aulas de música, matéria que já está integrada em alguns currículos escolares no estado de São Paulo. O compositor brasileiro Heitor Villa-Lobos é reconhecido na história do Brasil não apenas por suas composições, mas também por seu sonho de fazer o Brasil entoar canções. Ele foi o pioneiro do movimento Canto Orfeônico, que tornou o ensino de música uma disciplina obrigatória nas escolas formais a partir da década de 1930, e que permaneceu nas escolas mesmo após a mudança de nome para Educação Musical, em 1961.

A educação musical se tornou uma disciplina curricular até o início da década de 1970, quando, com a LDB 5692/71, o Conselho Federal de Educação estabeleceu o curso de licenciatura em educação artística (Parecer nº 1284/73), modificando o currículo do curso de educação musical. Esse currículo passou a ser composto por quatro áreas artísticas distintas: música, artes visuais, artes cênicas e desenho.

Dessa forma, a educação artística foi estabelecida como atividade obrigatória no currículo escolar do 1º e 2º graus (ensino fundamental e médio), substituindo as disciplinas de artes industriais, música e desenho, e passando a ser um componente da área de comunicação e expressão, que trabalharia as linguagens plástica, musical e cênica (Proposta Curricular para o ensino de Educação

Artística: I grau São Paulo, 1991).

Essas mudanças afetaram os currículos dos cursos superiores em música, que passaram a ter duas modalidades: licenciatura em educação artística (habilitação em música, artes visuais, artes cênicas ou desenho) e bacharelado em música (habilitação em instrumento, canto, regência e/ou composição).

Por meio das brincadeiras exploratórias como: brincar com os objetos sonoros ao seu alcance, experimentar as possibilidades da sua voz e imitar o que ouve, a criança começa a dar significado aos sons que antes estavam isolados, agrupando-os de forma que comecem a fazer sentido para ela. Nas aulas de música em grupo são trabalhados aspectos como respeito pelos colegas, cooperação exigida pelas atividades coletivas e união da turma na busca por alcançar objetivos comuns a todos, como cantar e dançar em roda ao mesmo tempo.

Dessa forma, reforçamos a ideia de que esse conteúdo específico deve ter seu espaço garantido nos currículos escolares. Sobre a educação musical nas escolas de educação básica e nas universidades, Loureiro (2004) afirma:

A educação musical que hoje é praticada em nossas escolas mostra se como um complexo heterogêneo onde encontramos a convivência de diversas práticas e discursos. Evidencia-se, entretanto, o distanciamento da prática, presente nas salas de aulas, e a teoria, produzida e circunscrita à academia. Loureiro (2004, p. 65).

A escritora ressalta que a realidade é bastante distinta do que é proposto pelas legislações. De acordo com ela, além da ausência de infraestrutura adequada, o educador não detém o conhecimento necessário e acaba repassando-o baseado em sua própria percepção, sem os devidos fundamentos técnicos e científicos. Assim, ele ensina da maneira como aprendeu, priorizando e considerando apenas seu próprio conhecimento, desconsiderando a música apreciada pelos estudantes e suas experiências.

Os conteúdos, por sua vez, acabam sendo fragmentados, desatualizados e abstratos, direcionando o ensino para uma educação imposta, negligenciando a educação musical de qualidade na escola. A música, segundo a autora, é um aprendizado que se desenvolve com o conhecimento historicamente adquirido. Dessa forma, ao priorizarmos o ensino dos conceitos musicais em diversas atividades, estamos incentivando o estudo da música à criança, proporcionando a ela produtos historicamente acumulados e importantes para sua formação.

No entanto, não de maneiras artificiais por memorização compulsiva ou repetitiva, mas sim sistematizados, com experiências mediadas e prazerosas. O momento atual está trazendo inúmeras inovações no campo musical, com produções nos mais diversos estilos, exigindo dos professores e profissionais da música uma nova maneira de perceber, experimentar e ouvir.

A MÚSICA E O LÚDICO

A música se manifesta através do ambiente escolar, configurando-se como linguagem expressiva do indivíduo em processo de construção do conhecimento. Dessa forma, a música como linguagem expressiva torna-se fundamental para a formação do ser humano, pois favorece o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, bem como o potencial criativo do indivíduo, proporcionando assim o fazer, o apreciar e o interpretar na música.

Experimentar a música de forma lúdica permite à criança, especialmente ao bebê, se envolver e participar da criação musical em um estado de entrega total, no qual a experimentação e apropriação ocorrem diante da experiência musical.

O papel do educador como mediador do conhecimento é necessário no sentido de que ao interagir com a criança em desenvolvimento ele estará estimulando a produção de aberturas nas zonas de desenvolvimento proximal desses indivíduos. Portanto, a distância entre o nível de desenvolvimento real e potencial. Essa interação propicia a aprendizagem que por sua vez promove o desenvolvimento. Conforme Vygotsky (1989, p. 101):

(...) um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Para garantir o efetivo desenvolvimento desse aprendizado, é imprescindível adquirir um conhecimento aprofundado das particularidades individuais de cada estudante, reconhecendo e respeitando suas características específicas. Isso proporcionará meios para que o aluno supere suas barreiras e limitações no processo de envolvimento com a música, com o intuito de promover a participação plena de todos.

As abordagens educacionais na área da musicalização, enquanto propostas de ensino, apresentam-se como um recurso valioso para se refletir e implementar práticas pedagógico-musicais que atendam às demandas do ambiente de sala de aula. Como

afirmado por Penna (2012, p.21):

Em lugar de se prender a um determinado “padrão” musical, faz-se necessário encarar a música em sua diversidade e dinamismo, pois sendo uma linguagem cultural e historicamente construída, a música é viva e está em constante movimento.

Logo, uma aula de música embasada na ludicidade se torna uma experiência valiosa para a criança, pois facilita a conexão entre o novo embate com a realidade, proporcionando oportunidades para autoexpressão e crescimento. É crucial que as experiências e vivências culturais das crianças em relação à música sejam levadas em conta na prática musical. Durante esse processo, o aspecto social do indivíduo estará em evolução, ou seja, sua interação com os demais, condição essencial para o desenvolvimento pleno das habilidades do indivíduo. Portanto:

A vivência musical é um processo biológico, psicológico, social, afetivo, cultural e espiritual, e deve se manifestar a partir do prazer, na realização pelo desejo em conhecer, na integração com o outro, na curiosidade e na criação (MOSCA, 2006, p.46).

É possível afirmar que a música, por suas propriedades inerentes, auxilia no desenvolvimento das estruturas cognitivas, linguísticas e psicomotoras do indivíduo, além de promover o crescimento de habilidades sociais, sensoriais, emocionais e musicais. Segundo Garcia (2005, p.32):

A contribuição da música no crescimento geral do educando pode configurar-se como agente de desenvolvimento sensorial e emocional, como estímulo mental e como forma de sensibilização, além de proporcionar gratificação e êxito.

A autora enfatiza que esses elementos entrelaçados amalgamam o intelecto, o corpo e as emoções em uma experiência significativa para o desenvolvimento dos processos de pensamento.

Dessa forma, é possível compreender a importância do ensino da música para o desenvolvimento integral do indivíduo, quando abordado de maneira adequada na esfera lúdica. A música tem o poder de envolver o indivíduo em um estado interno de plenitude, no qual a vivência da experiência proporciona a criação e a ampliação do conhecimento.

LUDICIDADE E MÚSICA: MUSICALIZAÇÃO

Durante muito tempo, o acesso à educação musical foi restrito, sendo uma oportunidade reservada a poucos. Nem todos tinham a chance de estudar música, seja por falta de habilidade, recursos financeiros ou condições favoráveis de ensino. Isso nos leva a compreender a educação musical, tão essencial para a formação plena do ser humano, como um privilégio limitado a alguns.

É importante ressaltar que a educação musical, como componente do currículo, não tem a intenção de formar músicos profissionais, mas sim "desenvolver a sensibilidade estética e artística, assim como a imaginação e o potencial criativo" (SOARES, 2006, p.10). Portanto, todos possuem a capacidade de aprender a se expressar por meio da música. Para isso, é necessário criar oportunidades adequadas para a construção do conhecimento musical, permitindo o acesso de todos à educação.

Os educadores acreditam que o aspecto lúdico se torna uma ferramenta motivadora com propósitos pedagógicos. Essa motivação está diretamente relacionada ao atrativo que "se adapta melhor à realidade, à faixa etária e à fase de desenvolvimento em que as crianças se encontram" (JÔNIO, 2015, p. 15).

Qualquer atividade lúdica estimula as pessoas, explorando seus sentidos vitais, operacionais e psicomotores, promovendo o desenvolvimento completo de suas funções cognitivas.

Macedo, Petty e Passos defendem que:

O brincar é agradável por si mesmo, aqui e agora. Na perspectiva da criança, brinca-se pelo prazer de brincar, e não porque suas consequências sejam eventualmente positivas ou preparadoras de alguma outra coisa. (MACEDO, PETTY & PASSOS, 2005, p. 13).

A fase inicial da infância é marcada pelo período em que as estruturas cognitivas estão em formação, com melhorias progressivas. Conforme Beyer (1996, p. 9):

O ato de pensar compreende várias etapas no processo. Estas vão desde a percepção, que passa pela organização mental do indivíduo, elaborando as ideias de forma a possibilitar uma expressão do material captado e elaborado. Segundo uma perspectiva piagetiana, a organização mental dos fenômenos externos e internos relaciona-se à constante busca de equilíbrio entre os processos de assimilação e acomodação. Cada indivíduo, porém, imprime características peculiares em sua cognição, conforme interesses ou necessidades de sua vida cotidiana.

A música é um idioma que transmite emoções, significados e envolve a organização de sons e silêncios. Ela se faz presente em uma variedade de contextos, assim como o aspecto lúdico, destacando a relevância de sua interação. A emoção, o pensamento e a estética são componentes essenciais tanto

da música quanto do lúdico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que diz respeito à ludicidade, uma abordagem pedagógica baseada na brincadeira se configura como uma aula que permite a vivência e a reflexão a partir da experiência. Nesse sentido, a atividade lúdica proporciona uma experiência completa para o indivíduo. Ao brincar, jogar ou agir de maneira lúdica, ele está totalmente envolvido e presente no momento, e são as próprias atividades lúdicas que o levam a esse estado de consciência.

Portanto, a ludicidade na educação representa uma ferramenta poderosa para a construção do conhecimento, pois permite uma aprendizagem em que construir, interagir e vivenciar são valorizados. Ao trazer essas concepções para o contexto da educação musical, a ludicidade se torna um elemento de extrema importância para o ensino da música, pois nos permite vivenciar a música em sua plenitude. E nessa vivência musical, experimentamos diferentes formas de criar, interpretar e apreciar a música.

Podemos concluir que a ludicidade tem se configurado como um instrumento importante de aprendizagem na educação musical, uma vez que a vivência oportuniza o conhecimento por meio da ação. E nessa ação, a aprendizagem ocorre por meio das relações e da troca de experiências, gerando conhecimento.

A brincadeira é uma atividade natural na vida infantil. Ao brincar, a criança trabalha com diversos aspectos, como físico, motor, emocional, social e cognitivo, tornando-se um elemento importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Portanto, podemos destacar que o lúdico é uma dimensão significativa a ser explorada pelos profissionais que atuam na educação.

Apresentar novas situações às crianças a partir de uma perspectiva familiar a elas aproxima o conteúdo que se deseja trabalhar da realidade das crianças, tornando a ação de aprender prazerosa por estar relacionada à brincadeira.

É importante ressaltar que a aprendizagem proporcionada pelo lúdico não ocorre apenas quando ele está associado a atividades educacionais. Quando a criança brinca livremente e de forma natural, sem a influência ou direcionamento de um educador ou adulto, também ocorrem inúmeras aprendizagens proporcionadas pela brincadeira.

É necessário resgatar brincadeiras e músicas na abordagem lúdica para promover uma maior interação entre o aluno e o educador, visando a qualidade no ensino e na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BEYER, Esther. Os Múltiplos Caminhos da Cognição Musical: algumas reflexões sobre seu desenvolvimento na primeira infância. Revista da ABEM. Vol.3, p.9-16, Junho/1996.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira. Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil – Conhecimento de Mundo. Brasília, MEC/SEF. 1998.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. Música na Educação Infantil: propostas para formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CAGE, J. De segunda a um ano. Tradução de Rogério Duprat. São Paulo: Hucitec, 1985.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Glades Elisa P. da Silva. Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

JEANDOT, Nicole. Explorando o Universo da Música. São Paulo: Scipione, 2º ed, 1997.

KARÓLY, O. Introdução à música. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KISHIMOTO, T. M. (Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1996.

KISHIMOTO, T. M. O jogo, a criança e a educação. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998.

MACEDO, L; PETTY, A. L. S; Passos, N. C; Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MORAES, Ingrid Merkler. A Pedagogia do Brincar: Intercessões da ludicidade e da psicomotricidade para o desenvolvimento infantil. 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL, São Paulo, 2012.

MOSCA, Maristela de Oliveira. Como se fora brincadeira de roda: a ciranda da ludopoiese para uma educação musical humanescente. Natal-RN, 2009.180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade

Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

PENNA, Maura. Música(s) e seu ensino. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PEREIRA, Maria Ângela Camilo Marques; AMPARO, Deise Matos do; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. O brincar e suas relações com o desenvolvimento. Psicol. Argum, Curitiba, v. 24, n. 45, p.14-24, maio 2006. Semestral.

PIAGET, Jean. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago. 1975.

VYGOTSKY, L. S. Formação social da mente. 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1989.

RESUMO

Este artigo busca explorar reflexões sobre a importância da educação ambiental para a sociedade. O conceito de ambiente evoluiu de tal maneira que deixou de considerar apenas os elementos físicos e biológicos para abranger uma compreensão mais abrangente, destacando as interações entre seus diversos aspectos, incluindo o aspecto econômico e sociocultural. Hoje em dia, a ideia de meio ambiente está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento, sendo crucial para compreender os problemas ambientais e se aproximar do conceito de desenvolvimento sustentável, que visa garantir uma qualidade de vida adequada para as gerações presentes e futuras. A educação ambiental surge como uma ferramenta indispensável para promover mudanças no modelo social e superar a crise e os sérios problemas ecológicos que afetam o nosso planeta. Esses problemas incluem o desperdício de recursos energéticos e materiais, as altas concentrações urbanas, a perda da biodiversidade, as emissões de poluentes na atmosfera, a má gestão dos recursos naturais, a falta de consciência em relação à pobreza enfrentada pelos habitantes de países menos desenvolvidos e o poderoso modelo de desenvolvimento que associa a felicidade à busca desenfreada pelo consumo.

Palavras-chave: Ambiente; Cidadania; Interações.

INTRODUÇÃO

Preservar o meio ambiente é uma responsabilidade que devemos instilar desde a infância. Como pais, devemos ser os primeiros a dar o exemplo e incentivar nossos filhos a adotarem um estilo de vida saudável e consciente de suas ações. A educação ambiental tem como propósito construir valores, atitudes e comportamentos em benefício do meio ambiente, portanto é essencial integrar essa questão em diversos aspectos da vida da criança e também na nossa própria.

De acordo com a Lei nº 9.795/99, a legislação ambiental define o conceito e objetivo relacionados à prática efetiva de ações em prol do bem comum, uma vez que:

Art. 1o Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999, p.01).

Zelar pelo meio ambiente é uma prioridade que deve ser inculcada desde os primeiros anos. Isso resultará em adultos futuros mais responsáveis e conscientes do impacto ecológico. Não se trata apenas de abordar as mudanças climáticas ou a extinção de espécies, mas sim de ensinar-lhes o respeito pela vida animal e vegetal e revelar as maravilhas ocultas nas florestas e nos recantos marinhos.

O termo meio ambiente tem sido utilizado para indicar um espaço em que um ser vive e se desenvolve, e sua interação com o mesmo. A principal função de se trabalhar com o meio ambiente em sala de aula é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade sócio - ambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global (BRASIL, 1997, p.25).

É imprescindível instruir as crianças sobre a correta disposição dos resíduos, pois se descartados de forma inadequada em ambientes naturais, não apenas causam poluição, mas também levam muitos anos para se decompor. Além disso, é importante direcionar cada tipo de resíduo para o recipiente correspondente (vidro, plástico, orgânico ou papel e papelão), a fim de permitir que esses materiais sejam reciclados no futuro.

A interação da espécie humana com o meio ambiente e sua modificação sempre foi uma realidade. Os problemas ambientais não são novos, porém, o que torna a situação atual particularmente preocupante é a aceleração dessas mudanças, sua dimensão massiva e as consequências universais que acarretam. Os problemas ambientais não são mais isolados, mas estão interligados, formando uma realidade distinta da simples soma de todos eles. Estamos diante de uma verdadeira crise, cuja gravidade se manifesta em sua natureza global.

O desenvolvimento sustentável somente pode ser entendido como um processo no qual, de um lado, as restrições mais relevantes estão relacionadas com a exploração dos recursos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e o marco institucional. De outro, o crescimento deve enfatizar os aspectos qualitativos, notadamente os relacionados com a equidade, o uso de recursos – em particular da energia – e a geração de resíduos e contaminantes. Além disso, a ênfase no desenvolvimento deve fixar-se na superação dos déficits sociais, nas necessi-

dades básicas e na alteração de padrões de consumo, principalmente nos países desenvolvidos, para poder manter e aumentar os recursos-base, sobretudo os agrícolas, energéticos, bióticos, minerais, ar e água. (JACOBI, 2003, p. 195).

O ensino voltado às questões ambientais tem como propósito engajar os cidadãos na busca por soluções para a crise ambiental e social que enfrentamos. Essa problemática não afeta apenas o meio físico e biológico, mas também possui um componente social significativo, que influencia o estilo de vida e o desenvolvimento de todos os habitantes do nosso planeta.

Existe um consenso geral sobre a causa fundamental dos problemas ambientais: o modelo de desenvolvimento global baseado na produção excessiva, visando um crescimento ilimitado às custas da exploração exagerada de recursos materiais e energéticos.

Durante os anos noventa, surgiu o conceito de educação ambiental para a sustentabilidade. Junto a isso, fortaleceu-se a ideia de que essa educação deve promover o compromisso com valores, princípios, atitudes, comportamentos, bem como uma noção compartilhada de justiça, equidade e um senso de destino comum com todas as pessoas.

[...] a grande tarefa da escola é proporcionar um ambiente escolar saudável e coerente com aquilo que ela pretende que seus alunos aprendam, para que possa, de fato, contribuir para a formação da identidade como cidadãos conscientes de suas responsabilidades com o meio ambiente e capazes de atitudes de proteção e melhoria em relação a ele. (PCN´s, 1997, p.53).

Deste modo, torna-se indispensável que a Educação Ecológica seja abordada de maneira interdisciplinar e holística, direcionada para a solução de desafios e com um elemento atitudinal e moral forte. Com efeito, a instrução sobre o meio ambiente não deve se restringir apenas ao conhecimento das questões ecológicas e à conscientização, mas, sobretudo, à formação de princípios que permitam uma transformação da sociedade como um todo.

Nesse sentido, ao examinar a evolução e o conceito da educação ambiental até os dias atuais, é possível afirmar que a missão da Educação Ecológica é profunda e comprometida: educar para alterar a sociedade e que a consciência está voltada para o progresso humano, que é simultaneamente a causa e o efeito da sustentabilidade e da responsabilidade global.

O AMBIENTE NATURAL E A IDEIA DE ECOLOGIA

A perturbação que o ser humano tem causado na natureza começou a se tornar dramática com o advento da industrialização. Assim, segundo Ambrogi (1996), o percurso em direção à deterioração ambiental ocorre em um período cronológico relativamente curto na história da humanidade e ainda mais curto se considerarmos a idade do próprio planeta Terra. Esse período tem início com a Revolução Industrial, na segunda metade do século XVIII, e se consolida com o desenvolvimento do sistema de produção capitalista, a partir do século XIX. Isso significa que, em pouco mais de dois séculos, o ser humano conseguiu levar quase à beira do colapso toda a biosfera e seus ecossistemas, que foram construídos pela natureza ao longo de milhões de anos.

Essa é a razão pela qual autores como o próprio Ambrogi (1996), assim como Rosa (1998), Oliveira (1998) e Gonçalves (1997), entre outros, debatem a necessidade de ações práticas em vez de discursos, o que pode ser alcançado por meio da conscientização: conscientização em relação ao planeta Terra, nossa embarcação, nosso lar; conscientização sobre a exploração desenfreada dos recursos naturais e a devastação do planeta; conscientização acerca da necessidade de reciclagem e sustentabilidade.

Em conclusão, uma sensibilização em seu sentido amplo, que, como é proposto neste estudo, deve iniciar desde a infância, a fim de formar gerações futuras comprometidas com um estilo de vida mais harmonioso com o nosso ambiente.

Segundo Morandini (1987), a palavra ecologia foi introduzida em 1869, no século XIX, no entanto, com um significado não exatamente igual ao que temos hoje. Ou seja, o conceito em si continua sendo o mesmo, mas a nossa percepção do ambiente mudou consideravelmente. Antes, o termo era utilizado apenas para se referir ao estudo do planeta Terra e sua biosfera, enquanto hoje se trata de uma necessidade de preservação dessa mesma biosfera.

No entanto, de acordo com o autor, a preocupação com a preservação ambiental remonta àquela época, embora de forma quase imperceptível e, mesmo assim, em algumas regiões da Europa mais industrializadas. Segundo o autor, se não fosse pelo grande avanço tecnológico experimentado pela sociedade e pelo desenfreado desenvolvimento do capitalismo, com seu sistema de produção, cujas proporções ameaçam a sobrevivência neste planeta, talvez a ecologia nunca tivesse deixado de ser apenas mais uma ciência a compor o conjunto de conhecimentos da humanidade.

Hoje, no entanto, sabemos que a ecologia é muito mais do que uma ciência, tornou-se uma maneira pela qual o ser humano tenta garantir sua existência saudável na

Terra.

Portanto, vamos nos utilizar da Ecologia para compreender o que realmente é o "nosso ambiente", assim como as interações que devemos manter com esse ambiente, se desejamos pensar em qualidade de vida, ou até mesmo, de forma mais drástica, pensar na própria continuidade da vida. Falar sobre educação ambiental pode não ter muito significado se não soubermos do que estamos falando, ou seja, se não tivermos plena consciência do que constitui o ambiente e qual é a melhor forma de gerenciá-lo. Sem um conhecimento mais aprofundado por parte de toda a sociedade sobre o ambiente, torna-se difícil que todos os cidadãos abracem essa causa comum. Portanto, compreender o que é o ambiente - o que é um ecossistema, o equilíbrio ecológico, um habitat ou um nicho ecológico, ou ainda o que são os fatores ecológicos, as ações dos diversos elementos que compõem a natureza - é um primeiro passo que tomaremos a partir de agora.

BIODIVERSIDADE E AMBIENTE NATURAL

Bioma, de acordo com Ambrogi (1996) e também Morandini (1987), é a união composta por um ambiente físico (terreno, atmosfera, corpos d'água) e os seres vivos que o habitam. Como exemplos podem ser mencionadas algumas lagoas, pradarias, rios, oceanos, florestas, etc. São sistemas em equilíbrio: um bioma consome determinada quantidade de dióxido de carbono e água enquanto produz uma quantidade específica de oxigênio e alimento. Qualquer alteração na entrada ou saída desses elementos desestabiliza o sistema, afetando a produção de alimento e oxigênio. Cada espécie viva desempenha um papel fundamental no funcionamento do bioma ao qual pertence.

Por exemplo, praticamente todas as plantas que se reproduzem por meio de flores dependem de algum tipo de inseto para a polinização. A extinção desse inseto também resultará na extinção da espécie. No entanto, um bioma não é composto apenas por seres vivos, pois é sabido que eles dependem essencialmente do ambiente em que vivem e se reproduzem. Portanto, a dragagem de um rio para a extração de areia pode ter um impacto significativo na vida dos peixes e das plantas que habitam esse rio ou suas margens. Isso, por sua vez, afeta também a vida dos animais que dependem desse ambiente para obter alimento, e assim por diante.

Sobre a importância da Biodiversidade, Ambrogi (1996) e Morandini (1987) demonstram que atualmente, apesar de ser um dos problemas fundamentais da humanidade, o termo mais utilizado, especialmente no contexto empresarial, tem sido "gestão ambiental".

No entanto, um termo não substitui o outro, e a palavra Biodiversidade, ou a própria Biodiversidade, é uma ciência que está ganhando cada vez mais importância em todas as áreas do conhecimento humano. Em poucas décadas, a Biodiversidade adquiriu tanta relevância que o tema passou a ser incluído no currículo escolar em todos os níveis, bem como no meio político e empresarial. A civilização industrial, por meio do sistema capitalista de produção - que se baseia na acumulação incessante de capital - tem causado a destruição indiscriminada praticamente de todo o sistema ecológico do planeta.

Hoje, o debate não se trata mais de encontrar maneiras de provar a importância da Biodiversidade, mas sim de encontrar os meios necessários para o desenvolvimento sustentável, ou seja, permitir o progresso da humanidade sem destruir o que resta do nosso ambiente natural.

Uma maneira de delimitar o campo da Biodiversidade é por meio dos níveis de organização dos seres vivos, que, do mais simples ao mais complexo, são: átomos; moléculas; organelas; células; tecidos; órgãos; sistemas; indivíduos; populações; comunidades; biomas; e biosfera.

Usando as exposições feitas por Ambrogi (1996) e também Morandini (1987) sobre os níveis ecológicos, podemos visualizá-los começando pela população, da seguinte forma:

- População: é o conjunto de indivíduos da mesma espécie que vivem juntos no tempo e no espaço.

- Comunidade ou biocenose: é o conjunto de populações independentes no tempo e no espaço.

- Bioma: "É a união composta pelo ambiente, pelos seres que vivem nele e pela interdependência recíproca; é a unidade fundamental da Biodiversidade" (Tansley, citado por MORANDINI, 1987, p. 3).

Dentro do bioma, podem-se distinguir dois componentes:

a) a biocenose, ou comunidade biótica, que é o componente vivo ou biótico do sistema.

b) o biótopo, que se refere ao meio físico ou abiótico (sem vida) de um sistema, onde ocorrem as atividades da vida vegetal e animal.

A biocenose, juntamente com o biótopo, forma o bioma.

- Biosfera: é o conjunto de todos os sistemas ecológicos da Terra, incluindo a atmosfera, a litosfera (crosta terrestre), a hi-

drosfera (água) e a biota (todos os seres vivos). É a esfera onde ocorre a vida e engloba todos os biomas do planeta.

A biodiversidade é a variedade de formas de vida existentes em um determinado ecossistema, região ou no planeta como um todo. Ela inclui a diversidade de espécies, a diversidade genética dentro das espécies e a diversidade de ecossistemas. A biodiversidade desempenha um papel fundamental na manutenção dos processos ecológicos, na estabilidade dos ecossistemas e no fornecimento de serviços ecossistêmicos essenciais para a humanidade, como a produção de alimentos, a regulação do clima, a purificação da água e a polinização de cultivos agrícolas.

A perda da biodiversidade é uma preocupação global, uma vez que a atividade humana tem levado à destruição de habitats naturais, à introdução de espécies exóticas invasoras, à poluição, às mudanças climáticas e a outras pressões ambientais. A perda de biodiversidade pode ter consequências negativas, como a diminuição da resiliência dos ecossistemas, o desequilíbrio de cadeias alimentares, a redução da disponibilidade de recursos naturais e a perda de potenciais benefícios econômicos, sociais e culturais associados à biodiversidade.

A conservação da biodiversidade é essencial para a sustentabilidade ambiental e para o bem-estar humano. Ela envolve a proteção de áreas naturais, a implementação de práticas de manejo sustentável dos recursos naturais, a redução da poluição e a promoção da conscientização e educação ambiental. Além disso, a conservação da biodiversidade requer a cooperação entre governos, organizações não governamentais, comunidades locais e setor privado.

É importante reconhecer que a biodiversidade não é apenas um recurso a ser explorado, mas uma parte intrínseca do nosso planeta, da qual dependemos para nossa própria sobrevivência. Preservar e valorizar a biodiversidade é essencial para garantir um futuro sustentável para as gerações presentes e futuras.

AS TRAJETÓRIAS DA SENSIBILIZAÇÃO ECOLÓGICA

As questões relacionadas ao meio ambiente e à sociedade, independentemente de serem causadas por ações humanas ou não, entre as décadas de 1950 e 1970, não possuíam a magnitude que possuem hoje. No entanto, mesmo assim, despertaram a atenção da sociedade devido à conscientização de que a exploração indiscriminada dos recursos naturais comprometia todo o ecossistema do planeta e sua capacidade de regeneração.

Os alertas ganharam repercussão mundial.

Magrini (2009) afirma que, nesse período, a questão ambiental era abordada sob uma perspectiva corretiva, com ênfase no controle da poluição por meio das políticas ambientais implementadas. Considerando a vulnerabilidade do futuro em relação às questões ambientais, o estudo das relações entre os modelos de desenvolvimento e o meio ambiente passou a receber maior atenção por parte das comunidades.

As primeiras reuniões com o objetivo de promover a preservação ambiental começaram em 1970. Strong realizou diversas viagens para conscientizar e esclarecer os líderes das economias já desenvolvidas sobre os objetivos da conferência e das pré-reuniões.

De acordo com Magrini (2009), a primeira Conferência sobre o Meio Ambiente Humano ocorreu em Estocolmo, Suécia, em 1972, dando início a uma série de reuniões das Nações Unidas, das quais as mais importantes foram a

Rio 92 ou Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e

Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro, Brasil, em 1992; o Protocolo de Kyoto, realizado em Quioto, Japão, em 1997; a Rio+10 ou Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente e Desenvolvimento Sustentável, realizada em Joanesburgo, África do Sul, em 2002; e a Conferência de Copenhague ou Conferência das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas, realizada em Copenhague, Dinamarca, em 2009.

Magrini (2009) revela que a Conferência de Estocolmo evidenciou claramente as diferenças entre as posições dos países em desenvolvimento e dos países mais industrializados, mas não resolveu essas diferenças. De fato, as questões financeiras e as bases para estabelecer a divisão de responsabilidades e custos continuam sendo as principais fontes de divergência e controvérsia, e se tornaram centrais nas negociações internacionais sobre qualquer assunto relacionado ao meio ambiente e ao desenvolvimento sustentável.

A principal importância de Estocolmo foi estabelecer o quadro para essas negociações e para os instrumentos de cooperação que delas surgiram. Mais do que tudo, a conferência levou os países em desenvolvimento a participarem plenamente e de forma influente nesses processos.

Na Rio 92, ou Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente, conforme Magrini (2009), o objetivo era desenvolver estratégias e medidas para interromper e reverter os efeitos da degradação ambiental, no contexto dos crescentes esforços nacionais e internacionais para

promover o desenvolvimento sustentável e ambientalmente adequado em todos os países. Os dois principais temas discutidos foram o desenvolvimento sustentável e as mudanças climáticas, já evidenciadas em estudos científicos e conferências anteriores.

O ponto mais favorável ao final da Rio 92 foi a criação da Agenda 21, enquanto o ponto mais desfavorável foi a falta de estabelecimento de metas específicas para a redução das emissões de gases responsáveis pelo efeito estufa.

Na Conferência de Joanesburgo, a cúpula foi planejada para dar especial importância às contribuições que demonstrassem a viabilidade do desenvolvimento sustentável em níveis local, regional, nacional e internacional, e aos papéis que os principais atores não governamentais, como o setor produtivo, os sindicatos, as organizações não governamentais e as comunidades científica e acadêmica, poderiam desempenhar. Se na Rio 92 as ONGs obtiveram legitimação de sua importância e incentivo à suaparticipação, em Joanesburgo elas foram convidadas a apresentar relatórios e compartilhar suas experiências em relação ao desenvolvimento sustentável.

Além das conferências mencionadas, ao longo das últimas décadas, houve um aumento significativo na sensibilização ecológica em todo o mundo. A conscientização sobre os impactos ambientais das atividades humanas se espalhou amplamente e muitas pessoas passaram a adotar práticas mais sustentáveis em suas vidas cotidianas.

Esse aumento na sensibilização ecológica pode ser atribuído a diversos fatores. Em primeiro lugar, os avanços na ciência e na pesquisa forneceram evidências cada vez mais claras sobre as mudanças climáticas, a perda da biodiversidade, a degradação dos ecossistemas e outros problemas ambientais.

Essas informações científicas têm sido amplamente divulgadas e discutidas, o que contribuiu para uma maior compreensão dos desafios ambientais que enfrentamos.

Além disso, organizações não governamentais, movimentos sociais e ativistas ambientais desempenharam um papel fundamental na sensibilização ecológica. Eles têm trabalhado incansavelmente para educar o público, promover a conscientização sobre questões ambientais e pressionar por mudanças tanto a nível local quanto global. Suas campanhas e esforços de advocacia têm sido eficazes na mobilização de indivíduos e comunidades em todo o mundo.

Os meios de comunicação também desempenharam um papel importante na sensibilização ecológica. A cobertura de questões ambientais nos noticiários, documentários e outros meios de comunicação tem aumentado ao longo dos anos. Isso ajudou a colocar as questões ambientais na agenda pública e a estimular o diálogo e o engajamento da sociedade.

Além disso, as preocupações com a sustentabilidade têm se infiltrado em diversos setores, como o empresarial e o governamental. Muitas empresas têm reconhecido a importância da responsabilidade social e ambiental e têm adotado práticas mais sustentáveis em suas operações. Da mesma forma, governos têm implementado políticas e regulamentações ambientais para lidar com os desafios e promover a sustentabilidade.

No entanto, apesar do progresso feito na sensibilização ecológica, ainda enfrentamos muitos desafios ambientais significativos. As mudanças climáticas continuam a ser uma preocupação urgente, assim como a perda da biodiversidade, a poluição e a degradação dos recursos naturais. A sensibilização ecológica precisa ser acompanhada por ações concretas e políticas eficazes para abordar esses problemas de forma abrangente.

Em resumo, ao longo das últimas décadas, testemunhamos um aumento na sensibilização ecológica em todo o mundo. A conscientização sobre os desafios ambientais tem crescido, impulsionada pela ciência, ativismo, mídia e mudanças nos setores empresarial e governamental. No entanto, ainda há muito a ser feito para enfrentar os problemas ambientais que enfrentamos e promover um futuro sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para os estudantes atuais, que já cresceram em um ambiente com um certo nível de conscientização ecológica, o processo de compreensão das questões ambientais é um pouco mais fácil em comparação com as gerações anteriores. Eles não precisam começar do zero, pois já possuem uma base de conhecimento sobre o assunto.

No entanto, isso ressalta a importância dos professores, que desempenham um papel fundamental na conscientização dos alunos. Quanto mais os professores estiverem conscientizados sobre as questões ambientais, mais efetivamente poderão abordá-las em sala de aula. Portanto, é crucial investir na formação de professores em educação ambiental, tanto para aqueles que estão em formação quanto para os que já estão atuando.

A formação de professores em educação ambiental deve abranger diversos aspectos. Primeiramente, é essencial que os futuros professores adquiram um conhecimento aprofundado sobre as questões ambientais, incluindo temas como mudanças climáticas, perda de biodiversidade, polui-

ção e sustentabilidade. Isso os capacitará a transmitir informações precisas e atualizadas aos alunos.

Além disso, os professores devem ser capacitados a utilizar abordagens pedagógicas inovadoras e participativas, que estimulem a reflexão crítica e a ação dos alunos em relação ao meio ambiente. Isso pode envolver a realização de projetos práticos, visitas a áreas naturais, engajamento em atividades de conservação e participação em debates e discussões sobre questões ambientais.

A formação continuada também desempenha um papel importante na atualização dos conhecimentos dos professores e no aprimoramento de suas habilidades em educação ambiental. Programas de desenvolvimento profissional, workshops e conferências podem fornecer oportunidades para os professores se manterem atualizados com as últimas pesquisas e práticas no campo da educação ambiental.

Além disso, é fundamental estabelecer parcerias entre instituições de ensino, organizações ambientais e comunidades locais. Essas parcerias podem proporcionar aos professores acesso a recursos adicionais, como materiais didáticos, palestras de especialistas e programas de educação ambiental fora da sala de aula. Essas experiências enriquecedoras podem fortalecer o engajamento dos professores e dos alunos com as questões ambientais.

Em suma, para garantir que a conscientização ecológica seja transmitida de forma eficaz aos alunos, é necessário investir na formação de professores em educação ambiental. Isso envolve fornecer conhecimentos sólidos sobre as questões ambientais, desenvolver abordagens pedagógicas participativas e inovadoras, oferecer oportunidades de formação continuada e estabelecer parcerias entre diferentes atores envolvidos na educação ambiental. Ao capacitar os professores, estamos capacitando as gerações futuras a enfrentar os desafios ambientais com conhecimento e ação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMBROGI, Angélica (org.). O ambiente. São Paulo: Cecisp, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. A implantação da Educação Ambiental no Brasil. Brasília, 1998.

_____ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação infantil. Brasília:

MEC/SEB, 2006.

_____ Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Isabel C. M. Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico. São Paulo, Cortez, Coleção Docência em Formação, 2004.

CASCINO, Fabio, JACOBI, Pedro e OLIVEIRA, José Flávio de (orgs.).

Educação, Meio Ambiente e Cidadania: reflexões e experiências. São Paulo:

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO – SECRETARIA DO MEIO

AMBIENTE, 1998.

CASCINO, Fabio. Educação ambiental: princípios, história, formação de professores. 4 ed. São Paulo: Senac, 1999.

DIAS, G. F. Educação ambiental: princípios e práticas. 5 ed. São Paulo: Gaia, 2012.

FERREIRA, José R. M. História. São Paulo: FTD, 1997.

FREIRE, Genebaldo. Atividades interdisciplinares de educação ambiental.

São Paulo: Global, 1994.

GONÇALVES, Cleide L. Consumo, lixo & meio ambiente. Ed. Especial. Ed. especial. Secretaria de Estado do Meio Ambiente – SMA. São Paulo, 1997. MORANDINI, Clézio. Ecologia. São Paulo: Centro de Recursos Educacionais (Apostila Objetivo), 1987.

OLIVEIRA, José F. de. Guia pedagógico do lixo. São Paulo: Secretaria do Meio Ambiente do Estado de São Paulo – Coordenadoria de Educação Ambiental, 1998.

OLIVEIRA, Silvio L. de. Tratado de metodologia científica. São Paulo: Pioneira, 2002.

ROIZMAN, Lura G. E FERREIRA, Elci. Jornada de amor à Terra: ética e educação em valores universais. São Paulo: Palas Athena Editora, 2006. ROSA, Antônio V. Agricultura e meio ambiente. 4 ed. São Paulo: Atual, 2008. SACHS, Inagcy. Caminhos para o desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

SÃO PAULO, Secretaria de Meio Ambiente. Conceitos para se fazer educação ambiental. São Paulo: COEA/SEMA, 1999.

STRACHMAN, Marina. Educação Ambiental em ação. Disponível em: http. revistaea.arvore.com.br. Acesso em: 21 agos.2023.

A IMPORTÂNCIA DA ORGANIZAÇÃO DOS AMBIENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCINEIDE MARIA MARTINS

RESUMO

A organização dos ambientes na Educação Infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças. Espaços bem estruturados promovem a segurança, estimulam a aprendizagem, favorecem a socialização e contribuem para o desenvolvimento motor e cognitivo. Além disso, ambientes organizados proporcionam oportunidades para a exploração criativa, independência e estabelecimento de rotinas, elementos essenciais no processo educativo na primeira infância. A organização dos ambientes na Educação Infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças. A estruturação cuidadosa dos espaços de aprendizagem promove estímulos sensoriais, cognitivos e sociais que favorecem o crescimento e a aprendizagem das crianças.

Ambientes bem organizados proporcionam segurança, conforto e estímulo à curiosidade, incentivando a exploração e a descoberta. Além disso, a disposição adequada de materiais e recursos contribui para o desenvolvimento da autonomia e da independência dos pequenos, permitindo-lhes escolhas e decisões dentro do ambiente educativo.

A organização dos espaços também facilita a interação entre as crianças, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais, como a cooperação, a comunicação e o respeito mútuo. Ambientes estruturados e acolhedores estimulam a criatividade e a imaginação das crianças, favorecendo o desenvolvimento da expressão artística e da linguagem. Além disso, a organização dos ambientes na Educação Infantil contribui para a promoção da inclusão, garantindo que todos os alunos tenham acesso igualitário aos recursos e oportunidades de aprendizagem.

A rotina estabelecida em ambientes organizados proporciona segurança emocional às crianças, pois elas sabem o que esperar e se sentem confiantes em relação ao ambiente que as cerca. A organização dos espaços também permite aos educadores monitorar e apoiar o desenvolvimento individual de cada criança, identificando suas necessidades e interesses e adaptando o ambiente de acordo. Em suma, a organização dos ambientes na Educação Infantil não apenas facilita o processo de ensino e aprendizagem, mas também promove o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para os desafios futuros.

Os espaços dentro dos Centro de Educação Infantil são pensados de forma a favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças nas diferentes linguagens?

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil, linguagens, ambiente alfabetizador, identidade.

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Nos últimos tempos tem se falado muito sobre as múltiplas linguagens na educação infantil, o Referencial Curricular para a Educação Infantil define dois âmbitos de experiências: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo.

A abordagem de múltiplas linguagens na Educação Infantil representa uma visão holística do desenvolvimento infantil, reconhecendo e valorizando a diversidade de formas de expressão das crianças. Além da linguagem verbal, essa abordagem destaca a importância da linguagem corporal, artística e simbólica no processo educativo. Ao proporcionar um ambiente que incentiva a exploração dessas diferentes linguagens, busca-se promover um desenvolvimento mais abrangente e integrado nas crianças.

Ao valorizar a linguagem corporal, a Educação Infantil reconhece a importância do movimento e da expressão física como meios de comunicação e aprendizado. A linguagem artística, por sua vez, é vista como uma ferramenta vital para estimular a criatividade e a expressão emocional das crianças, proporcionando um espaço para a descoberta e desenvolvimento de habilidades artísticas.

A linguagem simbólica, incluindo o uso de jogos imaginativos e brincadeiras, é fundamental nesse contexto, pois contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Ao explorar diferentes formas de comunicação, as crianças desenvolvem habilidades importantes, como a resolução de problemas, a empatia e a compreensão do mundo ao seu redor.

Essa abordagem não apenas estimula a criatividade, mas também oferece oportunidades para as crianças explorarem suas identidades, desenvolverem autonomia e construírem relações interpessoais significativas. A diversidade de linguagens promove uma experiência educativa mais rica, permitindo que as crianças expressem suas ideias, sentimentos e pensamentos de maneiras variadas.

Ao integrar múltiplas linguagens no ambiente educacional, a Educação Infan-

til não apenas enriquece a experiência das crianças, mas também contribui para a formação de indivíduos mais completos e preparados para enfrentar os desafios futuros. Essa abordagem reconhece a importância de nutrir não apenas a mente, mas também o corpo, as emoções e a imaginação, proporcionando uma base sólida para o desenvolvimento infantil integral.

Os espaços dentro dos Centros de Educação Infantil são geralmente planejados cuidadosamente para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças em diversas linguagens. Isso inclui áreas específicas para estimular habilidades motoras, cognitivas, sociais e emocionais. Ambientes como salas de aula, áreas de recreação, cantinhos de leitura e espaços para atividades artísticas são projetados considerando as diferentes formas de expressão e aprendizado, proporcionando um ambiente rico e estimulante para o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância.

"[...] a escola hoje deve possuir um caráter formador, aprimorando valores e atitudes, desenvolvendo desde a educação infantil, o sentido da observação, despertando a curiosidade intelectual das crianças, capacitando-as a serem capazes de buscar informações, onde quer que elas estejam a fim de utilizá-las no seu cotidiano" (Krefta, 2011).

O trabalho no âmbito da formação pessoal refere-se às experiências que favorecem, prioritariamente, a construção do sujeito e pretende que as instituições possam oferecer condições para que as crianças aprendam a conviver, a ser e estar com os outros e consigo mesma em uma atitude básica de aceitação, de respeito e de confiança. Trata-se da conquista da identidade e da autonomia.

O âmbito de Conhecimento de Mundo refere-se à construção das diferentes linguagens pelas crianças e às relações que estabelecem com os objetos de conhecimento, enfatizando a relação das crianças com alguns aspectos da cultura.

A organização dos ambientes na Educação Infantil desempenha um papel crucial, influenciando positivamente o desenvolvimento das crianças. Espaços bem estruturados contribuem para segurança, aprendizagem, socialização e estimulam o desenvolvimento motor e cognitivo. Essa organização é essencial para proporcionar uma experiência educativa enriquecedora na primeira infância.

As diferentes linguagens favorecem a expressão e comunicação de sentimentos, emoções e idéias das crianças propiciando a interação com os outros e facilitando a mediação com a cultura e os conhecimentos constituídos. Tais linguagens tornam-se instrumentos fundamentais para as crianças continuarem a aprender pelo longo da vida.

Alfabetização é a aquisição da língua escrita, por um processo de construção do conhecimento, que se dá num contexto discursivo de interlocução e interação, através do desvelamento crítico da realidade, como uma das condições necessárias ao exercício da plena cidadania: exercer seus direitos e deveres frente à sociedade global.".

(FREIRE, p. 59, 1996)

Sabendo que a educação infantil não visa o cuidar e o educar como sendo indissociáveis, nos interessamos em pesquisar como é o ambiente dentro dos CEIs da cidade de São Paulo e se este se constitui em um ambiente alfabetizador e capaz de desenvolver nas crianças as múltiplas linguagens.

A organização dos ambientes na Educação Infantil é vital para o desenvolvimento global das crianças. Espaços bem estruturados proporcionam segurança, estimulam a aprendizagem, promovem interações sociais e favorecem o desenvolvimento motor e cognitivo. Ambientes organizados também facilitam a exploração criativa, promovem a independência e estabelecem rotinas essenciais para o progresso educativo na primeira infância.

A organização dos ambientes na Educação Infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento holístico das crianças, influenciando diretamente seu bem-estar, aprendizado e interação social. A importância desse aspecto vai além da simples disposição de móveis e materiais, envolvendo uma abordagem cuidadosa e estratégica para criar espaços que estimulem a curiosidade, a criatividade e o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida.

Ao organizar os ambientes na Educação Infantil, é fundamental considerar diversos aspectos, como a segurança física, a acessibilidade, a diversidade de materiais e recursos, a estimulação sensorial, a promoção da autonomia e a criação de oportunidades para o brincar e a exploração. Cada detalhe do ambiente, desde a disposição dos móveis até a escolha dos materiais e atividades, pode impactar significativamente a experiência educativa das crianças.

A organização dos ambientes também desempenha um papel importante na construção de relações positivas entre as crianças e com os educadores. Ambientes bem organizados e acolhedores criam um clima propício para a colaboração, a cooperação e o respeito mútuo, promovendo um ambiente emocionalmente seguro e estimulante para o desenvolvimento socioemocional das crianças.

Além disso, a organização dos ambientes na Educação Infantil também está relacionada à eficácia das práticas pedagógicas. Ambientes organizados facilitam a implementação de atividades planejadas, a observação das crianças em suas interações e descobertas, e a avaliação do progresso e das necessidades individuais de cada criança.

Neste contexto, compreender e valorizar a importância da organização dos ambientes na Educação Infantil é fundamental para proporcionar experiências educativas significativas, estimulantes e inclusivas, que promovam o desenvolvimento integral e saudável das crianças em suas dimensões física, emocional, cognitiva e social. A seguir, exploraremos mais profundamente os benefícios e estratégias para a organização eficaz dos ambientes na Educação Infantil.

Hipótese

As professoras de educação infantil tem o cuidado em preparar o espaço para que o mesmo torne-se um ambiente propicio as crianças se desenvolverem integralmente e assim ampliarem suas experiencias e terem acesso as diferentes linguagens estabelecidas no Referencial Curricular para a Educação Infantil.

Objetivo Geral

Identificar as concepções dos professores a respeito da organização dos espaços na elaboração de seus planejamentos para que as crianças possam desfrutar de ambientes que sejam facilitadores no desenvolvimento de suas capacidades e das múltiplas linguagens.

Objetivo Específico

Identificar a forma como os ambientes nos Centros de Educação Infantil estão organizados;

Analisar se as práticas desenvolvidas nesses ambientes favorecem o desenvolvimento integral da criança e das multiplas linguagens.

Metodologia :

A nossa pesquisa se iniciará com a leitura de livros, artigos, revistas academicas que nos darão o embasamento teórico sobre o assunto pesquisado.

Atraves de pesquisa qualitativa, descobriremos se há ou não a preocupação com a organização do ambiente de acordo com a opnião das pessoas envolvidas diretamente no espaço estudado.

“ Estudos de avaliação de caracteristicas do ambiente organizacional são especialmente beneficiados por métodos qualitativos.”(Neves,1996).

Sendo assim visitaremos quatro CEIs da cidade de São Paulo para então realizarmos por meio de observação e questionário a nossa pesquisa.

Após a visita nos reuniremos para realizarmos a leitura dos dados coletados, não só nas visitas como também em nossas pesquisas bibliográficas e então tirarmos a nossa conclusão final e assim sabermos se a nossa hipótese será afirmada ou negada.

Referencial Teórico

Para se transformar um espaço físico em um ambiente que não seja somente agradavel mas também capaz de promover na criança a construção de sua identidade pessoal entre outros aspectos Carvalho e Rubiano (1997) afirmam que é essencial um planejamento cuidadoso do ambiente, pois este exerce impacto sobre o comportamento de seus usuários.

A respeito da função da organização dos ambientes as autoras citam David e Weinstein (1987) que afirmam que:

“ Todos os ambientes construídos para crianças deveriam atender a cinco funções relativas ao desenvolvimento infantil, no sentido de promover: identidade pessoal, desenvolvimento de competência, oportunidades para crescimento, sensação de segurança e confiança, bem como oportunidade para contato social e privacidade”

Para que uma escola seja capaz de atender a estas cinco funções é importante que nos espaços em instituições de educação infantil a criança possa se sentir pertencente ao ambiente tendo seus próprios objetos e sempre que possível participando das decisões sobre a organização.

Os ambientes devem ser pensados de forma a favorecer os movimentos corporais e a estimulação dos sentidos.

A autora Maria da Graça Horn, escreveu sobre este tema em seu livro Sabores, cores, sons e aromas e nos diz que não só a forma como são dispostos os móveis nas salas, mas também a forma como adultos e crianças ocupam estes lugares são reveladores de uma concepçao pedagógica. Horn diz que sempre lhe chamou atenção nestes ambientes a “pobreza frequentemente encontrada nas salas de aula, nos materiais, nas cores, nos aromas...”. A autora deixa claro a importância de um cuidado especial na preparação do espaço para receber crianças de educação infantil ao citar Piaget (1978), quando ele diz que a representação do espaço para a criança é uma construção interna-

lizada a partir das ações e das manipulações sobre o ambiente espacial.

A necessidade da presença dos pais dentro do ambiente escolar é muito importante para a criança, ainda mais quando esta criança esta saindo pela primeira vez do ambiente familiar, tendo os primeiros contatos com o mundo.

No livro Os fazeres na educação infantil as autoras destacam a importância de um diálogo entre pais e educadores, a relação afetiva da criança com a família e a comunidade escolar, a importância do adulto na mediação e da socialização das crianças, a entrada da criança na creche e na pré-escola, os encontros e as despedidas, a adaptação do educador e da criança no ambiente escolar, a inserção das crianças portadoras de necessidades especiais, a construção da identidade pessoal da criança, as diversas formas de expressão da linguagem, trabalhos com músicas, histórias, brincadeiras de faz-de-conta, o banho na escola, estimulação à alimentação de forma agradável e saudável, o trabalho dos profissionais de outros setores da escola, o controle dos esfíncteres e os hábitos de higiene como um trabalho conjunto – família/escola, a rotina da creche, a importância do sono no desenvolvimento infantil, a organização do ambiente escolar físico, área especial para o desenvolvimento dos bebês,

Segundo a obra acima é possível uma escola em que as pessoas possam dialogar duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Uma escola onde há espaço para transformação, para contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade. Uma escola em que educadores e alunos tenham autonomia e possam pensar e refletir sobre o seu próprio processo de construção de conhecimento.

Retornando o nosso olhar para a organização do ambiente, percebemos que geralmente salas de educação infantil têm pouco mobiliário, tendo por vezes enfeites simplesmente para que o mesmo fique "mais bonito" e é sobre esta questão que Carvalho e Rubiano sugerem que esta disposição de mobiliário é para que não haja empecilhos para a realização das atividades. Fato que pressupõe um modelo educacional centralizado no adulto e que dificulta o relacionamento com coetâneos.

Ainda as autoras acima citam autores como Hartup (1097), Oliveira& Rossetti- Ferreira (1993) e Rossetti- Ferreira (1984) quando os mesmos se referem à importância dos relacionamentos com coetâneos e com pessoas mais experientes, uma vez que servem a diferentes funções, requerem competências diversas e precisam de condições específicas para ocorrerem.

Ainda na mesma obra as autoras fazem uma alusão a Legendre (1983-1986-1987-1989) e a seu estudo em creches francesas sobre os diferentes arranjos espaciais e da importância das zonas circunscritas para o desenvolvimento das crianças, principalmente entre 2 a 3 anos de idade. O autor descreve três tipos de arranjos espaciais- arranjo semi-aberto, aberto e fechado- e sua interdependência com as interações entre crianças e entre criança-adulto.

Na hora de planejar a organização do espaço o professor deve então pensar em qual tipo de interação estás pretendendo de acordo com a sua concepção de ensino.

A zonas semi- abertas, por possuírem barreiras pela sala como cercas, móveis baixos que não impeçam a visualização do adulto por parte das crianças são as mais indicadas quando se pretende que haja uma maior interação entre coetâneos, uma vez que nesta faixa etária dos 2 aos 3 anos ainda exibem forte comportamento de apego, que neste caso é a professora, na qual ele sente segurança.

Quando as barreiras físicas permitem a criança o contato visual com o adulto elas sentem-se mais seguras para se agruparem em cantos e se correlacionarem com as outras crianças, o que já não ocorre no caso da zona fechada quando a criança perde o contato visual com o adulto e não permanecem em áreas fora do contato visual com a figura de apego.

Um ambiente adequado para o bom desenvolvimento das crianças deve ser bem, planejado e pensado para que atenda a todos os objetivos estabelecidos pelo professor, devendo este atentar para a importância das zonas circunscritas para a criança e principalmente de que sempre que possível à criança deve fazer parte da organização do espaço, para que ela se sinta pertencente ao ambiente, tendo objetos que ela possa reconhecer. Assim como Honr disse o profissional deve além de organizar o espaço físico deve dar especial atenção a como este será utilizado por todos.

INTRODUÇÃO À ORGANIZAÇÃO ESPACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A introdução à organização espacial na educação infantil destaca a importância crucial do ambiente físico no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças em idade precoce. Esse resumo explora como a disposição dos espaços, materiais e elementos influencia diretamente o comportamento, as interações e o crescimento cognitivo e emocional dos pequenos.

A organização espacial vai além da disposição física dos objetos; ela envolve a criação de um ambiente estimulante, seguro e inclusivo que propicie o desenvolvimento integral das crianças. Este resumo ressalta que a organização cuidadosa dos ambientes

na educação infantil promove a exploração ativa, a autonomia, a criatividade e a socialização.

Além disso, enfatiza a necessidade de adaptar os espaços para atender às diversas necessidades das crianças, considerando aspectos como diversidade cultural, necessidades especiais e estilos de aprendizagem individuais.

Em suma, a introdução à organização espacial na educação infantil destaca o ambiente como um protagonista no processo educativo, moldando experiências significativas que promovem o desenvolvimento integral e o bem-estar das crianças desde os primeiros anos de vida.

Explorando a Influência do Ambiente Físico no Desenvolvimento das Crianças"

Este tema aborda a influência significativa que o ambiente físico exerce no desenvolvimento integral das crianças desde os primeiros anos de vida. O ambiente físico não é apenas o espaço físico em si, mas também engloba os elementos, materiais, organização e atmosfera que cercam as crianças em suas interações diárias.

A exploração do ambiente físico revela que este desempenha um papel fundamental no estímulo cognitivo, emocional, social e motor das crianças. Por exemplo, um ambiente rico em estímulos visuais, táteis e sonoros pode promover a curiosidade, a criatividade e a exploração ativa das crianças.

Além disso, o ambiente físico pode influenciar as interações sociais, a autoestima e a autoconfiança das crianças. Um ambiente acolhedor, seguro e inclusivo pode encorajar as crianças a se engajarem em atividades, a interagirem com os colegas e a expressarem suas emoções livremente.

É importante ressaltar que a organização cuidadosa do ambiente físico pode fornecer oportunidades de aprendizagem significativas e experiências sensoriais enriquecedoras para as crianças. Portanto, entender e otimizar a influência do ambiente físico é essencial para promover o desenvolvimento saudável e o bem-estar das crianças na primeira infância.

A FUNÇÃO DO AMBIENTE NA APRENDIZAGEM DA PRIMEIRA INFÂNCIA

A função do ambiente na aprendizagem da primeira infância destaca a importância crucial que o ambiente físico desempenha no processo educativo e no desenvolvimento das crianças nos primeiros anos de vida. Esta temática explora como o ambiente influencia diretamente a qualidade das experiências de aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças.

Ao proporcionar um ambiente seguro, estimulante e acolhedor, as crianças são incentivadas a explorar, experimentar e interagir com o mundo ao seu redor. O ambiente físico oferece oportunidades para a descoberta, a curiosidade e a expressão criativa, estimulando o desenvolvimento de habilidades essenciais, como a resolução de problemas, a comunicação e a colaboração.

Além disso, o tema destaca a importância de um ambiente rico em materiais variados, propiciando experiências sensoriais e manipulativas que contribuem para o desenvolvimento cognitivo e motor das crianças.

Um ambiente bem planejado e organizado também promove a independência, a autonomia e o senso de pertencimento das crianças, permitindo que elas assumam um papel ativo em seu próprio processo de aprendizagem.

Em síntese , reconhecer a função do ambiente na aprendizagem da primeira infância é fundamental para criar ambientes educacionais que nutram o crescimento integral das crianças, estimulando sua curiosidade natural e criando bases sólidas para seu desenvolvimento contínuo.

Como o Espaço Organizado Contribui para o Estímulo Cognitivo e Emocional

Destaca a relação intrínseca entre um espaço organizado e o estímulo cognitivo e emocional das crianças na primeira infância. Um ambiente bem organizado não apenas proporciona uma sensação de ordem e segurança, mas também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

Um espaço organizado oferece oportunidades para a exploração ativa, a descoberta e o aprendizado significativo. A disposição estratégica de materiais, brinquedos e áreas de atividade permite que as crianças façam escolhas, tomem decisões e se envolvam em experiências que promovam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como resolução de problemas, pensamento crítico e habilidades matemáticas e de linguagem.

Além disso, um ambiente organizado pode contribuir para o bem-estar emocional das crianças, proporcionando-lhes um espaço calmo e acolhedor para se expressarem, interagirem e se relacionarem com os outros. A previsibilidade e a consistência do ambiente podem ajudar as crianças a desenvolverem um senso de segurança e confiança em si mesmas e nos outros.

A organização do espaço também pode facilitar a regulação emocional das crianças, fornecendo áreas designadas para atividades tranquilas e momentos de descanso, onde elas possam se acalmar e recarregar suas energias quando necessário.

Enfim, um espaço organizado na educação infantil não apenas promove o desenvolvimento cognitivo das crianças, mas também contribui para seu bem-estar emocional, fornecendo um ambiente propício para explorar, aprender e crescer de maneira saudável e equilibrada.

Estratégias para Criar Ambientes Inclusivos que Atendam às Necessidades de Todas as Crianças.

Essa temática aborda estratégias essenciais para criar ambientes inclusivos na educação infantil, garantindo que todas as crianças, independentemente de suas habilidades, características ou necessidades específicas, tenham acesso a oportunidades educacionais significativas e equitativas.

Avaliação das Necessidades: O primeiro passo para criar ambientes inclusivos é realizar uma avaliação abrangente das necessidades individuais das crianças, levando em consideração suas habilidades, interesses, estilos de aprendizagem e quaisquer necessidades especiais ou desafios que possam enfrentar.

Flexibilidade e Adaptação: Assegurar que o ambiente educacional seja flexível e esteja pronto para se adaptar às necessidades individuais das crianças. Isso pode incluir a adaptação de materiais, estratégias de ensino e organização do espaço para atender às diferentes maneiras de aprender e interagir das crianças.

Acessibilidade Física: Garantir que o ambiente físico seja acessível a todas as crianças, incluindo aquelas com deficiências físicas ou mobilidade reduzida. Isso pode envolver a instalação de rampas, corrimãos, bancos ajustáveis e outras adaptações para garantir que todos os espaços sejam acessíveis a todos.

Diversidade Representada: Promover a diversidade e a representação dentro do ambiente educacional, incluindo materiais, livros, brinquedos e imagens que reflitam a ampla gama de identidades, culturas e experiências das crianças.

Apoio Individualizado:Fornecer apoio individualizado e personalizado para crianças que precisam de assistência adicional em áreas específicas de desenvolvimento. Isso pode incluir a implementação de planos de educação individualizados, o fornecimento de apoio de profissionais especializados e a colaboração com pais e cuidadores.

Cultura Inclusiva: Criar uma cultura inclusiva dentro do ambiente educacional, onde todas as crianças se sintam valorizadas, respeitadas e incluídas. Isso pode ser alcançado promovendo o respeito mútuo, a empatia, a colaboração e a celebração das diferenças individuais.

Em síntese, as estratégias para criar ambientes inclusivos na educação infantil são fundamentais para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, onde possam aprender, crescer e prosperar em um ambiente que valoriza e respeita sua diversidade e individualidade.

Identificando obstáculos comuns e propondo soluções práticas para otimizar ambientes educacionais.

Falta de recursos adequados: - Solução: Buscar parcerias com empresas locais, organizações sem fins lucrativos e instituições governamentais para obter doações de materiais educacionais, equipamentos tecnológicos e livros. Além disso, utilizar recursos digitais e materiais reutilizáveis pode ser uma alternativa econômica e sustentável.

Espaços físicos inadequados: - Solução: Reorganizar e adaptar os espaços existentes para promover um ambiente mais interativo e inclusivo. Isso pode envolver a criação de áreas de aprendizagem flexíveis, como cantos de leitura, espaços para trabalho em grupo e áreas ao ar livre para atividades recreativas.

Falta de diversidade e inclusão: - Solução: Promover a diversidade cultural, étnica, de gênero e de habilidades por meio da inclusão de materiais e recursos que representem diferentes perspectivas e experiências. Além disso, oferecer treinamento em diversidade e inclusão para educadores e implementar políticas que promovam um ambiente acolhedor e respeitoso para todos.

Falta de engajamento dos alunos: - Solução: Criar atividades e projetos que sejam relevantes e estimulantes para os alunos, relacionando o conteúdo curricular com suas experiências pessoais e interesses. Incorporar métodos de ensino ativos, como aprendizagem baseada em projetos, discussões em grupo e atividades práticas, para aumentar o engajamento e a participação dos alunos.

Barreiras de comunicação: - Solução: Implementar canais de comunicação eficazes entre alunos, educadores e pais, como suporte para alunos com dificuldades de comunicação, como tradutores ou recursos visuais, para boletins informativos, aplicativos de mensagens e reuniões regulares. Além disso, oferecer garantir que todos tenham acesso às informações e oportunidades educacionais.

Falta de suporte emocional e psicológico: - Solução: Implementar programas de apoio emocional e psicológico, como orientação individual, grupos de apoio e atividades de promoção da saúde mental. Além disso, treinar educadores para identificar sinais de angústia emocional e fornecer recursos e encaminhamentos apropriados para os alunos que precisam de apoio adicional. Ao superar esses obstáculos com soluções práti-

cas, é possível criar ambientes educacionais mais eficazes, inclusivos e estimulantes para todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a importância da organização dos ambientes na Educação Infantil transcende a simples disposição de móveis. Essa prática representa um fator fundamental para o desenvolvimento holístico das crianças, influenciando positivamente sua segurança, interação social, independência e estímulo cognitivo. Ao criar espaços propícios à exploração e aprendizado, a organização cuidadosa contribui significativamente para uma experiência educativa enriquecedora na primeira infância.

A importância da organização dos ambientes na Educação Infantil vai além da estética; ela fundamenta-se na criação de espaços propícios ao desenvolvimento integral das crianças. Ambientes bem estruturados oferecem suporte emocional, cognitivo e social, estabelecendo as bases para uma experiência educativa positiva e enriquecedora na primeira infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARBOSA, M.C.S. Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil. Campinas, SP, 2000.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. - Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos - uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artmed, p.212-221. 1998.

CARVALHO, M.I.C.; RUBIANO, M.R.B. - Organização do espaço em instituições pré escolares in: OLIVEIRA, Z. R. - Educação infantil: muitos olhares. Sed- São Paulo: Cortez, 1997.

LIMA, A.B.R.; BHERING, E. - Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento. . Cadernos de Pesquisa. v. 36, n.129. São Paulo set./dez. 2006.

NEVES, J.L. - Pesquisa Qualitativa – Características, usos e possibilidades: FEA, USP 1996

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; MELLO, A. M. VITORIA T. GOSUEN, A.; CHAGURI,

A.C. - CORTEZ- Os fazeres na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2003.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROMOVENDO O APRENDIZADO DE FORMA DIVERTIDA

MARCIA GONÇALVES CARVALHO

RESUMO

A educação infantil desempenha um papel importante no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Uma abordagem eficaz nesse estágio envolve não apenas a transmissão de conhecimento, mas também a promoção de experiências de aprendizado que sejam envolventes e significativas. Nesse contexto, jogos e brincadeiras desempenham um papel fundamental, proporcionando uma maneira lúdica e eficaz de promover o desenvolvimento integral das crianças. Discutimos os benefícios do aprendizado lúdico, analisamos diferentes tipos de jogos e brincadeiras, destacamos a integração dessas atividades no currículo educacional e delineamos o papel fundamental do educador no processo. Ao explorar a relação entre brincadeira e aprendizado, este artigo visa oferecer uma compreensão abrangente das implicações positivas dessas atividades na educação infantil. destacando como atividades lúdicas, como jogos, brincadeiras e atividades criativas, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças. Discutimos os benefícios da abordagem lúdica, analisamos como ela se integra ao ambiente educacional e delineamos estratégias para implementar com sucesso a ludicidade no currículo da educação infantil.

PALAVRAS CHAVES: Educação Infantil; Ludicidade; jogos; brincadeiras.

INTRODUÇÃO

O aprendizado por meio de jogos e brincadeiras na educação infantil tem um impacto profundo no desenvolvimento das habilidades das crianças. Ao envolver-se em atividades lúdicas, as crianças não apenas adquirem conhecimento, mas também desenvolvem habilidades motoras, linguísticas, cognitivas e socioemocionais. Além disso, o ambiente lúdico promove a criatividade, a curiosidade e a autoexpressão, permitindo que as crianças explorem e experimentem de maneiras que não seriam possíveis em uma configuração estritamente acadêmica.

A educação infantil é uma fase crucial no desenvolvimento das crianças, onde as bases para habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras são estabelecidas. Enquanto a busca pela excelência acadêmica é importante, não podemos subestimar o valor do aprendizado lúdico por meio de jogos e brincadeiras. Essas atividades proporcionam um ambiente rico em oportunidades de aprendizado, onde as crianças podem explorar, experimentar e desenvolver suas capacidades de maneira divertida e significativa.

É na Educação Infantil onde as bases para futuras habilidades e

competências são estabelecidas. A ludicidade, caracterizada pela ênfase em atividades lúdicas, é uma abordagem que oferece uma gama diversificada de oportunidades de aprendizado para as crianças. Ao integrar jogos, brincadeiras e atividades criativas ao currículo, os educadores podem promover um ambiente de aprendizado rico e estimulante.

O brincar é uma atividade intrinsecamente humana e essencial para o desenvolvimento infantil. Na educação infantil, o ato de brincar não é apenas uma distração, mas um componente vital do processo de aprendizado. As crianças aprendem por meio de suas experiências, e o brincar oferece um meio natural para elas explorarem o mundo ao seu redor.

A educação infantil desempenha um papel vital na formação das bases do desenvolvimento humano. É durante esses primeiros anos que as crianças começam a explorar o mundo ao seu redor, adquirindo habilidades cognitivas, sociais e emocionais essenciais. Através de uma abordagem lúdica e interativa, a educação infantil promove o aprendizado ativo, estimulando a curiosidade natural das crianças e incentivando sua imaginação.

Nesse período, as interações com colegas e educadores desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades sociais e na compreensão das dinâmicas de grupo. Além disso, a educação infantil é uma época em que as crianças começam a desenvolver sua identidade, autoestima e empatia pelos outros.

Os primeiros anos de vida são caracterizados por uma curva de aprendizado íngreme. Por meio de jogos, histórias, atividades de arte e exploração sensorial, as crianças desenvolvem habilidades motoras, linguísticas e de resolução de problemas. Além disso, a educação infantil prepara as crianças para as próximas etapas da educação, estabelecendo um alicerce sólido para futuras conquistas acadêmicas.

É importante destacar que a educação infantil não se trata apenas de preparar as crianças para a escola primária, mas também de cultivar um amor pelo aprendizado, promovendo uma atitude positiva em relação à educação ao longo da vida. Portanto, é fundamental que essa fase seja cuidadosamente planejada e orientada por educadores experientes, que compreendem

as necessidades únicas das crianças em seu estágio de desenvolvimento.

A infância é um período marcado pela curiosidade, imaginação e descoberta. Nesse estágio crucial do desenvolvimento humano, o brincar emerge como uma atividade fundamental. Brincar não é apenas uma forma de entretenimento, mas uma ferramenta essencial para o crescimento e aprendizado das crianças.

Por meio do brincar, as crianças exploram o mundo ao seu redor, experimentando diferentes papéis e cenários imaginários. Essa exploração ativa estimula a criatividade e o pensamento inovador, permitindo que as crianças desenvolvam uma compreensão mais profunda de si mesmas e do ambiente que as cerca.

O brincar também desempenha um papel crucial no desenvolvimento social e emocional das crianças. Durante as brincadeiras, elas aprendem a compartilhar, cooperar e resolver conflitos de maneira construtiva. Além disso, o brincar é um espaço seguro para a expressão emocional, permitindo que as crianças compreendam e gerenciem suas emoções de maneira saudável.

Através do brincar, as crianças também desenvolvem habilidades cognitivas. Jogos de encaixe, quebra-cabeças e atividades de construção promovem a resolução de problemas e o pensamento lógico. Além disso, as brincadeiras proporcionam um aprendizado prático e significativo, onde as crianças podem explorar conceitos complexos de maneira tangível.

O brincar na infância é um direito essencial de todas as crianças, reconhecido por organizações globais. Ele contribui para o desenvolvimento holístico, preparando as crianças para futuros desafios. Portanto, incentivar e valorizar o brincar na infância é investir no crescimento saudável, na aprendizagem e na construção de um alicerce sólido para o futuro das crianças.

O conceito de infância é multifacetado e evoluiu ao longo das culturas e das eras, refletindo diferentes visões sobre o papel e o valor das crianças na sociedade. A infância não é apenas uma fase do desenvolvimento humano, mas também uma construção social e cultural que molda a maneira como as crianças são percebidas, tratadas e educadas.

A infância, como a entendemos hoje, é relativamente recente em termos históricos. Na antiguidade, as crianças eram frequentemente consideradas como pequenos adultos em potencial, sem uma distinção clara entre a infância e a idade adulta. No entanto, ao longo dos séculos, as mudanças nas atitudes e nas estruturas sociais levaram ao surgimento de uma concepção mais definida de infância.

No século XVII e XVIII, o movimento do Iluminismo trouxe uma nova visão sobre a infância. Filósofos como John Locke e Jean-Jacques Rousseau argumentaram que as crianças eram seres inocentes e moldáveis, merecendo cuidado e educação específicos. Isso deu origem à ideia de proteger e nutrir a infância como um período de desenvolvimento único.

A Revolução Industrial no século XIX teve um impacto significativo no conceito de infância. Com o surgimento das fábricas e a necessidade de mão de obra, muitas crianças foram forçadas a trabalhar em condições precárias. Isso levou a um despertar social, com movimentos de reforma lutando por leis de proteção à infância e pela educação obrigatória.

No século XX, o conceito de infância continuou a evoluir, influenciado por avanços na psicologia, educação e direitos das crianças. A Declaração Universal dos Direitos da Criança, adotada pela ONU em 1959, estabeleceu que as crianças têm direito à proteção, educação e cuidado adequados. Isso solidificou a infância como um período de crescimento especial, que merece cuidado e atenção específicos.

Hoje, a infância é reconhecida como uma fase única de desenvolvimento, marcada por características físicas, emocionais, cognitivas e sociais distintas. Ela é vista como um período de aprendizado, exploração e formação de identidade. A importância da educação e do brincar na infância é amplamente reconhecida como cruciais para o desenvolvimento saudável e bem-arredondado das crianças.

No entanto, vale ressaltar que o conceito de infância ainda é influenciado por fatores sociais, econômicos e culturais. Em diferentes partes do mundo, as crianças podem enfrentar realidades diversas, desde desafios de acesso à educação até problemas de trabalho infantil. Portanto, enquanto a visão atual da infância é mais positiva e centrada nas necessidades e direitos das crianças, ainda existem desafios a serem superados para garantir que todas as crianças possam desfrutar de uma infância saudável e enriquecedora.

Em resumo, o conceito de infância evoluiu ao longo do tempo, passando de uma visão de crianças como pequenos adultos a uma compreensão mais sensível e holística das necessidades e direitos das crianças. A infância é agora vista como uma fase vital de desenvolvimento, marcada por características únicas e necessidades específicas. A promoção de uma infância saudável, educativa e enriquecedora é uma responsabilidade compartilhada pela sociedade, visando garantir um futuro promissor para todas as crianças.

IMPORTÂNCIA DO APRENDIZADO LÚDICO

Segundo (Freitag, 2012 p.07) Brincando, as crianças exploram e renetem sobre a realidade cultural na qual estão inseridas, questionando regras e papéis sociais, demonstrando assim, através do brincar, situações que ainda não conseguem expor através de palavras. Dessa forma, o brincar proporciona para a criança a autonomia que ela tem de si, do mundo, e assim explorando toda a sua imaginação, interação com o mundo.

O aprendizado por meio de jogos e brincadeiras na educação infantil tem um impacto profundo no desenvolvimento das habilidades das crianças. Ao envolver-se em atividades lúdicas, as crianças não apenas adquirem conhecimento, mas também desenvolvem habilidades motoras, linguísticas, cognitivas e socioemocionais. Além disso, o ambiente lúdico promove a criatividade, a curiosidade e a autoexpressão, permitindo que as crianças explorem e experimentem de maneiras que não seriam possíveis em uma configuração estritamente acadêmica.

BENEFÍCIOS DOS JOGOS E BRINCADEIRAS

Para (Santos, 2016, p.08) As crianças assumem diferentes papéis enquanto brincam e agem frente à realidade de maneira prazerosa e divertida. Ao brincar as crianças constroem conhecimentos, interagem, aprendem a conviver em grupo, escolhem os tipos de brincadeiras que gostam a alegria que demonstram quando estão brincando. Portanto, para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca.

Desenvolvimento Cognitivo: Jogos que envolvem quebra-cabeças, enigmas e jogos de memória estimulam a resolução de problemas, o raciocínio lógico e a tomada de decisões.

Desenvolvimento Social: Brincadeiras em grupo incentivam a cooperação, a comunicação e a negociação, ajudando as crianças a desenvolverem habilidades sociais essenciais.

Desenvolvimento Motor: Atividades físicas, como jogos ao ar livre e

atividades com blocos de construção, contribuem para o desenvolvimento motor fino e grosso das crianças.

Desenvolvimento Linguístico: Jogos de contar histórias, dramatizações e brincadeiras com palavras promovem o desenvolvimento da linguagem, vocabulário e habilidades de comunicação.

Criatividade e Imaginação: Brincadeiras imaginativas, como "faz de conta" e jogos de simulação, estimulam a criatividade e a imaginação das crianças.

INTEGRAÇÃO COM O CURRÍCULO

O jogo e a brincadeira estimulam o raciocínio e a imaginação, e permitem que a criança explore diferentes comportamentos, situações, capacidades e limites. Faz-se necessário então, promover diversidade dos jogos e brincadeiras para que se amplie a oportunidade que os brinquedos podem oferecer. (Naliin,2005, p.26)

A incorporação de jogos e brincadeiras no currículo da educação infantil requer um planejamento cuidadoso. Os educadores podem alinhar as atividades lúdicas aos objetivos de aprendizado, garantindo que cada jogo ou brincadeira tenha um propósito educacional específico. Além disso, os educadores podem adaptar os jogos para abordar diferentes áreas de desenvolvimento, como ciências, matemática, linguagem e habilidades socioemocionais.

O PAPEL DO EDUCADOR

O educador desempenha um papel fundamental na facilitação de jogos e brincadeiras significativos. Eles atuam como guias, fornecendo instruções quando necessário, incentivando a participação ativa e garantindo um ambiente seguro e inclusivo. O educador também pode observar o progresso das crianças durante as atividades lúdicas, identificando oportunidades para fornecer suporte individualizado.

BENEFÍCIOS DO APRENDIZADO LÚDICO

O aprendizado lúdico não é apenas uma maneira divertida de passar o tempo, mas também oferece uma série de benefícios fundamentais para o desenvolvimento infantil.

Jogos que envolvem quebra-cabeças, jogos de construção e atividades de resolução de problemas estimulam o pensamento crítico, a criatividade e a tomada de decisões.

Brincadeiras em grupo fomentam habilidades de comunicação, cooperação, empatia e resolução de conflitos, preparando as crianças para interações sociais saudáveis. Jogos imaginativos permitem que as crianças expressem e compreendam suas emoções, desenvolvendo a inteligência emocional e a autoconsciência. Atividades físicas, como jogos ao ar livre e jogos de movimento, contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora e do controle mus-

cular. Jogos de contar histórias, rimas e atividades de dramatização ajudam a expandir o vocabulário, melhorar a expressão verbal e incentivar a compreensão da linguagem.

Segundo (Varoneli, 2007, p.5) A brincadeira favorece ainda o desenvolvimento da autoestima, da criatividade e da psique infantil, ocasionando mudanças qualitativas em suas estruturas mentais. Através das brincadeiras, as crianças desenvolvem também algumas noções de grande importância para a vida em sociedade, como a noção das regras e dos papéis sociais.

Diferentes tipos de jogos e brincadeiras atendem a várias áreas de desenvolvimento infantil. Blocos de construção e materiais manipulativos estimulam a criatividade, resolução de problemas e desenvolvimento motor.

Brincadeiras de imitação permitem que as crianças experimentem papéis diferentes, promovendo o desenvolvimento socioemocional e linguístico.

Quebra-cabeças, jogos de enigmas e atividades de lógica incentivam o pensamento crítico e a resolução de problemas. Jogos ao ar livre promovem o desenvolvimento físico, exploratório e social das crianças, além de conectá-las com a natureza. A integração de jogos e brincadeiras no currículo da educação infantil requer planejamento e consideração cuidadosos.

Cada atividade lúdica deve ser alinhada a objetivos de aprendizado específicos, permitindo que as crianças adquiram conhecimentos e habilidades de maneira estruturada. O uso de jogos e brincadeiras pode abranger várias disciplinas, promovendo uma abordagem interdisciplinar que enriquece a compreensão dos tópicos.

Segundo (Ribeiro, Souza, 2011, p. 36) O professor dever possuir característica básicas de observação, ter Olhos e ouvidos bem atentos e sensibilidade para perceber as necessidades de seus alunos. E estar sempre buscando novas descobertas. Dessa forma deve observar as necessidades, assim como as capacidades sociais.

A observação e a avaliação das crianças durante as atividades lúdicas permitem que os educadores adaptem o ensino de acordo com as necessidades individuais. O educador desempenha um papel fundamental na criação de um ambiente propício para o aprendizado lúdico.

O educador guia as atividades, oferecendo orientação quando necessário, enquanto observa o engajamento e o progresso das crianças. Adaptar os jogos para diferentes níveis de habilidade e interesses individuais é essencial para garantir que todas as crianças possam participar e aprender.

O educador encoraja a exploração livre, incentivando as crianças a fazerem perguntas, experimentarem e descobrirem por si mesmas.

É crucial considerar a diversidade cultural e as necessidades individuais ao selecionar jogos e brincadeiras. Escolher atividades que sejam culturalmente sensíveis e inclusivas garante que todas as crianças se sintam valorizadas e representadas.

Adaptar as atividades para atender a crianças com necessidades especiais é fundamental para garantir uma experiência de aprendizado equitativa.

A NATUREZA DA LUDICIDADE

A ludicidade é uma abordagem educacional que reconhece a importância do jogo e da brincadeira como formas legítimas de aprendizado. Ela se baseia na ideia de que as crianças aprendem melhor quando estão ativamente envolvidas em atividades que as encorajam a explorar, criar e interagir. Atividades lúdicas desafiam a mente das crianças, estimulando a resolução de problemas, a criatividade e o pensamento crítico. Jogos que envolvem quebra-cabeças, jogos de memória e atividades de lógica promovem o desenvolvimento cognitivo.

O brincar permite que as crianças expressem emoções de maneira segura e saudável. Ao participar de jogos de faz de conta, as crianças exploram diferentes papéis e situações, melhorando sua inteligência emocional e empatia.

Jogos em grupo e brincadeiras promovem a interação social, ensinando às crianças a colaboração, a negociação e a construção de relacionamentos. Essas atividades também ajudam a desenvolver habilidades de comunicação.

Brincadeiras ao ar livre, jogos de movimento e atividades físicas contribuem para o desenvolvimento motor das crianças, aprimorando a coordenação, equilíbrio e habilidades motoras finas.

A ludicidade pode ser integrada ao currículo da educação infantil de maneira estratégica. Os educadores devem identificar objetivos de aprendizado específicos para cada atividade lúdica, garantindo que elas contribuam para o desenvolvimento global das crianças.

Um currículo lúdico deve incluir uma variedade de atividades, como jogos, dramatizações, arte e exploração ao ar livre, para atender às diferentes necessidades e estilos de aprendizado das crianças. A abordagem lúdica permite flexibilidade e adaptação de acordo com os interesses das crianças. Os educadores podem ajustar as atividades com base no feedback e nas observações dos alunos.

O educador desempenha um papel central na promoção da ludicidade na educação infantil. O educador orienta as atividades, fornecendo orientações quando necessário, ao mesmo tempo em que observa o engajamento e o progresso das crianças. O educador deve incentivar a criatividade, dando espaço para que as crianças explorem suas próprias ideias e soluções.

Ao implementar atividades lúdicas, os educadores devem criar um ambiente inclusivo, onde todas as crianças se sintam confortáveis e valorizadas.

O brincar contribui de forma significativa para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Durante o brincar, as crianças exercitam sua imaginação, criando cenários e histórias complexas. Isso estimula a criatividade, habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico.

Jogos de encaixe, quebra-cabeças e atividades similares estimulam o raciocínio lógico e a compreensão de padrões, preparando as crianças para desafios acadêmicos futuros. O brincar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento emocional das crianças. Brincar permite que as crianças expressem emoções complexas de maneira segura e criativa. Isso ajuda a construir uma compreensão saudável de suas próprias emoções e das emoções dos outros.

Ao brincar juntas, as crianças aprendem a entender as perspectivas umas das outras e a cooperar. Essas experiências ajudam a desenvolver empatia e habilidades sociais. O brincar oferece inúmeras oportunidades para o desenvolvimento social das crianças.

Jogos de grupo e brincadeiras promovem a colaboração e a comunicação, ensinando às crianças a importância de trabalhar juntas e compartilhar. Durante o brincar, as crianças frequentemente enfrentam pequenos conflitos que precisam resolver. Isso as ajuda a aprender a negociar e resolver diferenças de maneira construtiva.

Atividades lúdicas também contribuem para o desenvolvimento físico das crianças. Brincadeiras que envolvem movimento, como pular corda ou jogos de equilíbrio, auxiliam no desenvolvimento da coordenação motora e no fortalecimento muscular. O brincar ativo também contribui para a saúde cardiovascular, ajudando a estabelecer hábitos saudáveis desde tenra idade.

Os pais e educadores desempenham um papel vital na promoção do brincar saudável. Garantir que as crianças tenham acesso a espaços seguros e materiais adequados para o brincar é essencial para apoiar essa atividade.

Pais e educadores podem se envolver nas brincadeiras, oferecendo orientação e interação para enriquecer a experiência lúdica das crianças.

O ato de brincar na infância é mais do que apenas uma atividade divertida - é uma parte essencial do desenvolvimento humano. Brincar não apenas proporciona alegria às crianças, mas também desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico durante os primeiros anos de vida.

Brincar é a maneira natural das crianças explorarem o mundo ao seu redor. Através de jogos imaginativos, elas constroem cenários, experimentam diferentes papéis e criam histórias, o que estimula a criatividade e o pensamento inovador. Além disso, o brincar promove a resolução de problemas, à medida que as crianças enfrentam desafios e encontram maneiras de superá-los.

No contexto social, o brincar é uma oportunidade para as crianças desenvolverem habilidades importantes. Elas aprendem a compartilhar, a cooperar e a negociar com os colegas durante os jogos. Isso ajuda a construir relacionamentos saudáveis e a compreender a importância da empatia e da comunicação.

No aspecto emocional, o brincar é um meio seguro para as crianças expressarem suas emoções e experimentarem diferentes estados de espírito. Brincadeiras de faz de conta permitem que elas explorem suas emoções e entendam melhor os sentimentos dos outros. Isso contribui para o desenvolvimento da inteligência emocional e da autopercepção.

Do ponto de vista físico, o brincar também é fundamental. Atividades como correr, pular, subir e equilibrar estimulam o desenvolvimento das habilidades motoras, além de promoverem a saúde cardiovascular e o fortalecimento muscular.

Em resumo, o brincar é muito mais do que uma diversão para as crianças. É uma ferramenta de aprendizado e desenvolvimento que molda as bases para um crescimento saudável e bem-arredondado. Pais, educadores e a sociedade como um todo devem reconhecer a importância do brincar na infância e fornecer oportunidades adequadas para que as crianças explorem, aprendam e se desenvolvam plenamente.

O PAPEL DO EDUCADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O educador desempenha um papel fundamental e multifacetado na educação infantil, moldando o ambiente de aprendizado e influenciando diretamente o desenvolvimento das crianças. Sua atuação vai muito além de ensinar conteúdos; é sobre cultivar um ambiente seguro, estimulante e enrique-

cedor, que promova o crescimento integral dos pequenos indivíduos.

O educador na educação infantil é um facilitador do aprendizado. Ele compreende as necessidades únicas das crianças em suas fases de desenvolvimento, adaptando sua abordagem para atender a cada criança individualmente. Essa adaptação inclui reconhecer diferentes estilos de aprendizagem, personalizar atividades e oferecer suporte conforme necessário.

Além disso, o educador na educação infantil é um observador atento. Ele observa as crianças em suas brincadeiras e interações, identificando seus interesses, talentos e desafios. Essa observação direta permite que o educador ajuste suas estratégias de ensino e crie um ambiente que atenda às necessidades emocionais e acadêmicas de cada criança.

O educador também é um mediador de conflitos e promotor de interações sociais saudáveis. Ele orienta as crianças na resolução de conflitos, incentivando a comunicação e a empatia. Ao criar oportunidades para jogos em grupo e atividades colaborativas, o educador ensina a importância da cooperação e constrói as bases para habilidades sociais futuras.

O educador na educação infantil também é um modelo de comportamento. As crianças observam suas ações e atitudes, aprendendo não apenas por meio das palavras, mas também por meio do exemplo. Um educador que demonstra paciência, respeito e entusiasmo pelo aprendizado inspira as crianças a seguirem o mesmo caminho.

Além disso, o educador é um parceiro valioso para os pais. Ele compartilha informações sobre o progresso da criança, suas conquistas e áreas que podem ser desenvolvidas. Essa colaboração entre educador e família cria uma rede de apoio para o crescimento saudável da criança.

Em suma, o papel do educador na educação infantil é essencial. Ele é um guia, um facilitador, um observador atento e um influenciador positivo na vida das crianças. Sua dedicação e comprometimento contribuem para moldar um ambiente de aprendizado que promove o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico das crianças, preparando-as para um futuro brilhante.

O papel do professor na educação infantil é de extrema importância, uma vez que ele desempenha um papel fundamental na formação e desenvolvimento das crianças nessa fase crucial. O professor não é apenas um transmissor de conhecimento, mas também um guia, um facilitador e um modelo a ser seguido.

O professor na educação infantil tem a responsabilidade de criar um ambiente acolhedor e estimulante, onde as crianças se sintam seguras para explorar, aprender e se expressar. Ele deve ser sensível às necessidades individuais de cada criança, adaptando sua abordagem de ensino para atender às diferentes habilidades, ritmos e estilos de aprendizagem.

Além disso, o professor é um mediador no processo de socialização das crianças. Ele promove a interação entre os alunos, ensinando-os a compartilhar, cooperar e resolver conflitos de maneira construtiva. Através de atividades em grupo e jogos colaborativos, o professor estimula o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais das crianças.

O professor também é um facilitador do aprendizado ativo. Ele cria experiências de aprendizado envolventes, que envolvem as crianças em atividades práticas e criativas. Ao invés de apenas transmitir informações, o professor incentiva a exploração, a descoberta e o pensamento crítico por meio de jogos, brincadeiras e projetos.

Além disso, o professor na educação infantil é um modelo a ser seguido. As crianças observam suas atitudes, comportamentos e formas de interagir com os outros. Portanto, o professor deve demonstrar respeito, empatia, paciência e entusiasmo pelo aprendizado, inspirando as crianças a desenvolverem essas qualidades em si mesmas.

Por fim, o professor é um parceiro na jornada educacional das crianças. Ele colabora com os pais, compartilhando informações sobre o progresso e as conquistas das crianças. Essa parceria entre a escola e a família é essencial para criar um ambiente de apoio e cuidado para o desenvolvimento integral das crianças.

Em resumo, o papel do professor na educação infantil vai além de ensinar conteúdos acadêmicos. Ele é um guia, um mediador, um modelo e um parceiro, trabalhando para criar um ambiente de aprendizado positivo e enriquecedor. Através de sua dedicação e comprometimento, o professor contribui para o crescimento saudável e bem-arredondado das crianças, preparando-as para um futuro cheio de possibilidades.

CONCLUSÃO

Jogos e brincadeiras têm o poder de transformar a educação infantil em uma jornada emocionante de aprendizado e descoberta. Ao proporcionar um ambiente lúdico e interativo, os educadores podem ajudar as crianças a desenvolverem uma base sólida de habilidades cognitivas, sociais e emocionais que as prepararão para o sucesso futuro. O aprendizado lúdico não apenas promove o desenvolvimento integral das crianças, mas também as prepara para se tornarem

aprendizes ao longo da vida, curiosos e criativos.

A ludicidade na educação infantil é muito mais do que diversão; é uma abordagem fundamentada no potencial de aprendizado inerente ao jogo e à brincadeira. Ela promove o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para enfrentar desafios futuros com confiança, criatividade e habilidades sociais. Ao adotar uma abordagem lúdica, educadores estão investindo no crescimento e sucesso de suas crianças, construindo bases sólidas para um aprendizado ao longo da vida.

O brincar na educação infantil não é apenas um passatempo, mas um componente crucial do desenvolvimento infantil. Ele oferece uma rica variedade de benefícios cognitivos, emocionais, sociais e físicos, estabelecendo as bases para um aprendizado saudável e uma vida equilibrada. Ao reconhecer o valor do brincar, pais e educadores podem criar ambientes que incentivam a exploração, a aprendizagem e o crescimento pleno das crianças.

Os jogos desempenham um papel multifacetado na educação infantil, abordando as áreas cognitiva, emocional, social e física. Ao integrar jogos ao currículo, os educadores podem criar um ambiente de aprendizado estimulante e envolvente que promove o crescimento integral das crianças. Os jogos não apenas facilitam a aquisição de habilidades e conhecimentos, mas também fomentam a criatividade, a resiliência e as habilidades sociais essenciais para a vida.

Observamos que A educação infantil é uma etapa crucial no processo de formação das crianças, que compreende os primeiros anos de vida até os seis anos de idade. Essa fase tem um papel fundamental no desenvolvimento global das crianças, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motores. Durante a educação infantil, as crianças têm a oportunidade de explorar, descobrir e construir conhecimentos de maneira lúdica e significativa.

Um dos principais objetivos da educação infantil é promover o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para os desafios futuros da escolarização e da vida. Para isso, os educadores adotam abordagens pedagógicas que valorizam a brincadeira, a experimentação e a interação social. Através de atividades como jogos, histórias, desenhos e brincadeiras, as crianças desenvolvem suas habilidades cognitivas, explorando diferentes formas de pensar e resolver problemas.

Além disso, a educação infantil contribui para o desenvolvimento emocional das crianças. Durante essa fase, elas começam a compreender e expressar suas emoções, aprendendo a lidar com os próprios sentimentos e a reconhecer as emoções dos outros. Os educadores desempenham um papel importante ao criar um ambiente seguro e acolhedor, onde as crianças se sintam à vontade para explorar suas emoções e desenvolver sua inteligência emocional.

O aspecto social também é essencial na educação infantil. As interações com os colegas e os educadores ajudam as crianças a desenvolverem habilidades de comunicação, cooperação e resolução de conflitos. O convívio em grupo contribui para o desenvolvimento da empatia e da capacidade de compreender diferentes perspectivas, preparando as crianças para uma convivência harmoniosa em sociedade.

No âmbito motor, a educação infantil proporciona oportunidades para o desenvolvimento das habilidades físicas das crianças. Atividades como correr, pular, desenhar e manipular objetos contribuem para o aprimoramento das habilidades motoras grossas e finas. O movimento também está intrinsecamente ligado ao aprendizado, uma vez que as crianças exploram o ambiente e adquirem conhecimentos por meio de experiências sensoriais.

Além dos aspectos individuais, a educação infantil também envolve a parceria com os pais e responsáveis. A colaboração entre escola e família é fundamental para acompanhar o desenvolvimento das crianças, compartilhar informações e alinhar as práticas educativas. A família desempenha um papel crucial na promoção de um ambiente de apoio e estímulo para o aprendizado.

Em conclusão, a educação infantil desempenha um papel essencial na formação das bases do desenvolvimento humano. É uma fase que busca equilibrar a aprendizagem com o brincar, promovendo o crescimento integral das crianças. Por meio de abordagens pedagógicas sensíveis e interativas, os educadores contribuem para que as crianças explorem, aprendam e se desenvolvam de maneira saudável e plena, preparando-as para os desafios que virão em sua jornada educacional e na vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

FREITAG, M.E.C.V. O brincar na educação infantil. Trabalho de conclusão de curso em Especialização Educação Infantil. Florianópolis- SC, p.5-19, 2012.

SANTOS, M.F.M. JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Curso de Pedagogia a Distância do Centro de Educação, Rio Grande do Norte, Currais Novos - RN, p.6-20,2016

NALLIN, F.G.C. O PAPEL DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como um dos pré-requisitos para a conclusão da Licenciatura em Pedagogia, Campinas, SP, p.8-35, 2005.

VARONELI, M.L. A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS E JOGOS NA

EDUCAÇÃO INFANTIL. Graduando do curso de Pedagogia, da Faculdade de Ciências Humanas da Associação Cultural e Educacional de Garça, SP, p.1-5, 2007.

RIBEIRO, K.L; SOUZA, S.P. Jogos na educação infantil. Trabalho de conclusão de curso ao Programa de Graduação em Pedagogia da Escola de Superior de Ensino Anísio Teixeira, Serra, p.9-45, 2011.

ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSSO PARA AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA

MARIA IZABEL DA PENHA CORTIZIO

RESUMO

O presente artigo visa analisar a alfabetização como processo complexo e conceitual para a aprendizagem da leitura e da escrita de todos os estudantes. Destaca-se a importância de as atividades pedagógicas estarem vinculadas nas práticas sociais com o uso da função social da escrita. A psicogênese da linga escrita é um conhecimento importante para os educadores refletirem seus pressupostos. Aponta-se como o processo de letramento poderá ampliar as aprendizagens na apropriação da alfabetização e na formação da cidadania. O estudo trouxe as contribuições das Ciências Cognitivas e das Neurociências para o conhecimento dos educadores refletirem como o estudante pensa e como ele aprende. Para elaboração dos dados teóricos realizou-se um artigo de revisão por meio de pesquisa bibliográfica e descritiva. Concluiu-se que a alfabetização é um processo conceitual que precisa de planejamento e mediação dos professores para a apropriação do código linguístico, pois a escrita é um objeto cultural elaborado pela humanidade.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Leitura; Escrita, Estudante; Aprendizagem.

ABSTRACT

This article aims to analyse literacy as a complex and conceptual process for learning to read and write for all students. The importance of pedagogical activities being linked in social practices with the use of the social function of writing is highlighted. The psychogenesis of written linga is important knowledge for educators to reflect their assumptions. It is pointed out how the literacy process can expand learning in the appropriation of literacy and in the formation of citizenship. The study brought the contributions of Cognitive Sciences and Neurosciences to the knowledge of educators to reflect how students think and how they learn. To prepare the theoretical data, a review article was carried out through bibliographic and descriptive research. It was concluded that literacy is a conceptual process that requires planning and mediation from teachers to appropriate the linguistic code, as writing is a cultural object created by humanity.

KEYWORDS: Literacy; Reading; Writing, Student; Learning.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Brasileira tem um grande desafio, a aquisição da leitura e escrita para todos os estudantes. A alfabetização é um processo complexo que envolve uma aprendizagem conceitual. Há muitos anos procurou-se uma metodologia para alfabetizar nas escolas, pois os métodos aplicados não eram eficientes para aprendizagem em geral dos estudantes.

Estudos da Psicogênese da Língua Escrita, em 1980, abordaram novas perspectivas sobre como é elaborado o processo de aquisição da leitura e da escrita. Aponta-se a necessidade de os educadores conhecerem as concepções epistemológicas e metodológicas que concebe a escrita como um sistema de representação da linguagem e um objeto cultural da humanidade. Dessa forma, destaca-se a importância da articulação no processo de alfabetização com o letramento, ou seja, as práticas sociais do uso da função social da escrita.

Atualmente, as Ciências Cognitivas e as Neurociências também são referenciais teóricos básicos para o campo educacional conhecer e entender como os aprendizes pensam e aprendem a escrita. Sugerem uma forma para elaborar um caminho metodológico, em que se trabalhe: memória, atenção, percepção, motivação, emoções e noções de tempo e espaço, que deveriam ser concebidas como habilidades cognitivas fundamentais para aquisição da leitura e da escrita.

O objetivo geral dessa investigação é analisar a alfabetização como processo complexo e conceitual para aprendizagem de todos os estudantes. Elaborou-se como objetivos específicos: conhecer aspectos históricos da alfabetização; identificar a importância do letramento no processo de alfabetização e ampliar a discussão sobre alfabetização nas pesquisas das Ciências Cognitivas e das Neurociências.

A problemática discorreu sobre: como elaborar um processo de aquisição de leitura e de escrita para todos os estudantes aprenderem. Para isso, visou-se refletir sobre as pesquisas epistemológicas e os avanços neurocientíficos que auxiliam no processo complexo de alfabetização. Apresentou-se também aspectos teóricos sobre a temática para debater que a habilidade da escrita e da leitura não é um domínio mecânico, mas sim um trabalho, envolvendo práticas sociais, planejado e mediado pelos professores.

Para coletar todo esse referencial teórico, realizou-se uma pesquisa descritiva, na qual os eventos foram apresentados sem interferência do pesquisador. Utilizou-se um artigo de revisão e de pesquisa bibliográfica baseada em livros, teses e artigos científicos

da área educacional.

A organização dos conteúdos desse estudo, primeiramente, apontou os métodos de ensino de alfabetização utilizados historicamente. Debateu-se, a seguir, a importância do letramento para o processo de alfabetização. Por fim, ampliou-se e fechou-se com discussões sobre as contribuições das Ciências Cognitivas e das Neurociências para aquisição da leitura e escrita.

2 DESENVOLVIMENTO

Alfabetizar é elaborar um conhecimento complexo. Reconhecida como um grande desafio para a Educação Brasileira há muitos anos. Sustenta-se como uma aprendizagem conceitual que não se pode confundir com o método de ensino, isto é, uma técnica. Assim, o presente estudo irá fazer uma reflexão sobre alfabetização no seu processo histórico, relacionar o letramento para a organização de novas práticas e trazer novas experiências das Ciências Cognitivas e das Neurociências para o campo educacional.

Carvalho (2005) aponta que, em uma visão interacionista, o homem está em constante construção e interagindo com o meio. A alfabetização e o letramento devem caminhar juntos, ou seja, interagir entre si para que a construção do conhecimento seja viável. A alfabetização é a transformação da decodificação (sinais gráficos) ou da codificação (sons da fala gráfica), com esses processos, a criança consegue construir hipóteses sobre o funcionamento da escrita.

2.1 ALFABETIZAÇÃO: TÉCNICA OU PROCESSO EM CONSTRUÇÃO?

A alfabetização é um processo diversificado por possuir múltiplas facetas. Cagliari (1990) faz uma retrospectiva da invenção do alfabeto, atribuída aos fenícios, até meados do século XX. Aponta poucas mudanças na metodologia do seu ensino, assim, os métodos e processos de alfabetização evoluíram somente superficialmente no que concerne ao ensino da escrita e leitura. Dessa forma, estes continuaram, por todos esses anos, centrados, exclusivamente, na preocupação do ensino e memorização do código alfabético-fonético da língua.

Esse processo se iniciou praticamente com a pintura nas cavernas do período paleolítico, transformou-se na pictografia (registro de ideias por desenhos copiados da natureza com relativo realismo). Aperfeiçoou-se com a simplificação desses desenhos, modificou-se em ideogramas (sinais simplificados de desenhos, já sem a preocupação de fazê-los cópias fiéis da natureza) e resultou na criação dos fonogramas (sinais que representam os sons da língua falada), invenção essa atribuída ao povo semita, que habitava a Ásia Menor (CAGLIARI, 1990).

O alfabeto atual, que nos permite escrever qualquer palavra, é um conhecimento resultado de longos anos de história da escrita do homem. Surgindo da necessidade de registrar fatos, ideias e pensamentos. Rizzo (1988, p.11), ao analisar o processo histórico da alfabetização, aponta uma sequência neste processo: “o ensino da leitura e da escrita na Antiguidade (Grécia e Roma antiga) enfatiza de tal forma o domínio do alfabeto (ensino do nome e forma das letras), ao ponto de o processo iniciar-se pela caligrafia e pelo reconhecimento oral do nome de cada sinal (letra)”. Para realização desse procedimento repetitivo, os alfabetizandos demoravam para aprender, pois, por exemplo, para escrever uma frase, os sons das palavras eram juntados sem nenhuma preocupação do seu significado.

Nos métodos sintéticos, a metodologia utilizada era começar pelas partes de unidades menores para chegar a unidades maiores, ou seja, da parte para o todo (sílabas, palavras, frases e por último, textos). A estratégia utilizada era criar uma relação entre o som e a escrita, assim, o aprendizado se dava letra por letra, sílaba por sílaba e palavra por palavra, o que descontextualizava sua escrita e leitura. Já, nos métodos analíticos, o processo era ao contrário, das unidades maiores, as palavras, frases ou textos. Nessa metodologia a compreensão do estudante se fazia pelo sentido de um texto, de forma globalizada (o conjunto, isto é, o todo), para depois aprender as sílabas (SEBRA;DIAS, 2011).

Cada um destes processos possui estratégias diferentes para a aprendizagem do alfabetizando. O método sintético pode se dar por meio da soletração. Nele, soletra-se cada letra e realiza-se a junção da consoante à vogal para decodificar a palavra, o que pode ser considerado repetitivo. Outro método sintético, seria o fônico, que reconhece o som das letras, consoante mais vogal, pronunciando a sílaba. Há ainda, o método silábico, em que diferentemente do fônico, a criança teria conhecimento primeiro da sílaba para formar a palavra (SEBRA; DIAS, 2011).

Já, no método analítico, inicia-se por leituras de textos para familiarizar-se com palavras e depois as sílabas, o estudante extrai dos textos palavras. Outro analítico, seria o método de palavração, que propõe o aprendizado das letras por meio de uma palavra retirada de um texto, que, a seguir, será separada em sílabas para formar outras palavras. Dentro dessa metologia ainda encontra-se o método analítico de sentenciação, que trabalha com frases divididas em palavras e por fim em sílabas (SEBRA; DIAS, 2011).

Nos métodos anteriormente abordados, o processo de alfabetização se dava primeiramente em dominar todas as possí-

veis combinações de letras e sons, uma vez que o paradigma era o de que o professor conduzia todas as experiências e ações do ato de escrever e ler. Assim, a ênfase maior se dava aos materiais escolares específicos, as conhecidas cartilhas e as manobras das penas e tintas na caligrafia das letras. O ensino da escrita sobrepunha-se ao da leitura (RIZZO, 1988).

A mensagem dos textos das cartilhas do ensino de alfabetização permaneceu por muito tempo não acompanhando as modificações sociais. Demonstrava-se um mundo muito distante do vivido pelas crianças em idade escolar, o texto não passava de um pretexto para fazer com que as crianças discriminem e identifiquem as letras e ou grafemas e ou sílabas. Para Schlickann (2001), os autores das cartilhas, de um modo geral, restringiam o seu objetivo à alfabetização, desse modo, ignoravam que a alfabetização é um passo, embora indispensável, para se chegar à leitura. A sequência de atividades estava baseada em uma concepção de que é pelo treino, pela repetição e pela memorização exaustiva que se aprende, e não pela reflexão sobre o objeto de conhecimento.

As concepções do ensino da língua escrita e no processo de alfabetização por muito tempo foram hegemônicas, ao utilizar as cartilhas, os professores faziam o processo aditivo de partes, ou seja, as sílabas que se constituía as palavras e as palavras que constituíam as frases, posteriormente. Assim, as cartilhas parecem pressuporem uma concepção de que se ensina a escrever a partir de um processo aditivo das partes, um processo mecânico de alfabetização, apenas uma técnica (SCHLICKANN, 2001).

Ainda hoje, pode-se encontrar cartilhas na orientação da prática de muitos professores, mesmo que seja parcialmente. Destaca-se que esses pressupostos, no entanto, foram superados por outros estudiosos para possibilitar uma melhor compreensão do processo ensino aprendizagem. Aspectos relativos às concepções da língua, de linguagem e de como se pode aprender sobre a língua e a linguagem. Mas, essa superação que aconteceu de modo geral nas pesquisas acadêmicas e teóricas não significou, de imediato, uma equivalente transformação da prática pedagógica.

Dessa forma, compete a prática pedagógica a condição primordial de conhecer as concepções epistemológicas e metodológicas que estão implícitas no cerne do seu trabalho, desenvolvê-las adequadamente, bem como definir a base da sua atuação. Estudos comprovaram que "a escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem" (FERREIRO,1989, p. 10).

Os estudos de Emília Ferreiro (1980) auxiliaram a compreensão do processo de aprendizagem da leitura e escrita, desvelaram-se as razões em que as crianças que são provindas de famílias mais favorecidas possuíam mais desenvoltura para a demanda escolar que as famílias menos favorecidas. Essas investigações das questões de ensino e aprendizagem deram a compreensão que as crianças que possuíam um conhecimento prévio, antes de entrar na escola. As famílias mais favorecidas oferecem a participação das atividades sociais mediadas pela escrita, experiências significativas em relação às outras crianças (SMOLKA, 1988).

Para Ferreiro (1989, p.43), "a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade". Ao ser um objeto cultural, a escrita possui diversas funções sociais e está presente no cotidiano da sociedade, especialmente, nas cidades grandes. As propriedades da escrita aparecem para a criança "como suporte de ações de intercâmbios sociais" em contextos organizados pelos adultos como letreiros, embalagens, periódicos e muitos outros.

Na alfabetização no Brasil, até os fins da década de 70, pode se observar que havia forte influência do associacionismo, por meio dos métodos sintéticos, analíticos e mistos, denominados como tradicionais. Abordava-se a aquisição da leitura e escrita como um processo mecânico. Posteriormente, a perspectiva psicogenética e sócio-histórica trouxe uma revisão nestes aspectos (DURIGAN, 2007).

Ferreiro (1989, p.10) aponta que "tradicionalmente, a alfabetização inicial é considerada em função da relação entre método utilizado e o estado de 'maturidade' ou de 'prontidão' da criança". A escrita poderá ser observada em duas formas diferenciadas: como uma forma de representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. Ao defender a primeira forma da escrita, a autora acima citada salienta que a escrita é um sistema de representação, que para aprendê-la é necessário a apropriação de um novo objeto de conhecimento, isto é, uma aprendizagem conceitual.

Freire (2003) reflete sobre esses fatores e assinala que cabe ao professor o domínio da teoria para poder dominar a sua prática. Assim, ao se posicionar criticamente, ao vivenciar a educação, supera-se as posturas ingênuas. Dessa forma, a prática é inovadora, isto é, quando estiver articulada com uma teoria científica, considerando que no campo da alfabetização muitos aspectos envolvem o seu processo.

2.2 O LETRAMENTO E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

De acordo com Colello (1995), alfabetização é uma construção conceitual, contínua, desenvolvida simultaneamente dentro

e fora da sala de aula, processo interativo, que acontece desde os seus primeiros contatos da criança com a escrita. Tal compreensão enfatiza que o aprendizado da escrita alfabética não reduz apenas um processo de associação entre letras sons. Para dominar esse sistema, o estudante precisa elaborar uma série de hipóteses e realizar tomadas de decisões, numa empreitada cognitiva para compreender como ele funciona. Isso envolve duas grandes questões conceituais, em que o sujeito terá que descobrir o que a escrita representa e como ela é representada.

O processo de Letramento se inicia desde que a criança nasce e tem convívio com as práticas sociais da leitura e escrita. Já quando entra na Educação Infantil tem acesso a diversos gêneros literários, músicas, parlendas, o conhecimento do seu nome, cartas, jornais, enfim, a função social da escrita e seu uso social. Assim sendo, é uma ação cultural que por meio da mediação dos professores amplia a seu mundo letrado. A escola é fundamental, dessa maneira, para apropriação desses conhecimentos que podem acontecer de forma significativa.

Soares (2004, p. 16) acrescenta que "a alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, ela não deveria ser diluída no processo de letramento". Esses aspectos facilitariam o seu processo de apropriação da cultura escrita, ao usar a leitura e escrita em situações reais com práticas sociais. Letramento significa de um modo amplo, o estado ou condição de quem não só domina o código, ou seja, saiba ler e escrever, mas quem use, efetivamente, a leitura e a escrita como uma prática.

O Letramento é um novo paradigma da prática social da leitura e escrita. Para a autora Tfouni (1998, p. 3), esse processo é "o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever apresentado pelos aspectos sócios históricos, mas por práticas psicossociais exercidas das práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive". Verifica-se que o processo de Letramento não necessita do domínio do código alfabético, porém o estado ou condição favorece o desenvolvimento para que este seguimento se dê a alfabetização. Dessa forma, é necessário repensar alfabetização no sentido restrito, ou seja, uma prática pedagógica baseada apenas nos métodos, o que levou a, por muitos anos, fazer com que diversas crianças ficassem fora das escolas.

Para complementar essas questões Cócco e Hailer (1996, p.7) apontam a seguinte reflexão sobre os aspectos: "uma aprendizagem mecânica do ler e escrever, que não se apoie sobre ideias e conhecimentos adquiridos pela criança sobre a língua escrita, que não venha acompanhada de uma real compreensão dos usos e funções da linguagem, que não esteja sustentada em um interesse em comunicar e compreender, é seguramente inútil". Desse modo, o trabalho realizado pelo professor é somente fazer da decodificação do código linguístico um treino, desprezando a escrita como uma prática social.

Destaca-se que a linguagem escrita e a leitura estão conectadas na apropriação do código linguístico. Dessa forma, o estudante tem que ser seu usuário, isto é, favorecer a sua participação efetiva na sua sociedade letrada, o que sustentaria a possibilidade de um caminho para a formação da cidadania. Dentro dessa concepção, a leitura e a escrita se tornam instrumentos fundamentais para convivência na contemporaneidade e apropriação do patrimônio da humanidade (CÓCCO E HAILER,1996).

Para os autores acima citados (CÓCCO E HAILER,1996), a alfabetização é uma ação que humaniza o homem globalmente, traduz os símbolos conquistados pela sua civilização, por meio da sua comunicação. Em vista disso, aponta-se que esse processo não é apenas de decifração mecanicamente entre os grafemas e fonemas, um ato de cópia. Assim sendo, procura-se entender como pensa a criança sobre a aprendizagem de ler e de escrever.

Os estudos de Jean Piaget (1896-1980) trouxeram explicações como o estudante interage com o mundo e com as pessoas para chegar ao conhecimento. "O desenvolvimento cognitivo especificamente caracteriza-se pelo aperfeiçoamento, amadurecimento das potencialidades do que lhe permitirá construir seu conhecimento." (PIAGET, 2002, p.1). Emília Ferreiro, que era discípula de Piaget, levanta a hipótese que a criança tem um conhecimento prévio a respeito da linguagem escrita e inicia um estudo sobre a "Psicogênese da Língua Escrita" (FERREIRO, 1982).

Dessa maneira, as investigações de Ferreiro (1980) trouxeram um repensar nas práticas pedagógicas. Assim, o aluno realiza "uma reconstrução do código linguístico, em vista disso, as estratégias utilizadas pelos métodos de alfabetização, uma aprendizagem de letras e sílabas não representam o funcionamento do código". É necessário que o estudante tenha contato com o objeto cultural que a escrita representa socialmente (CÓCCO E HAILER,1996, p.10).

Estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) buscaram descrever e classificar as sucessivas etapas de produção da escrita, tentava-se compreender o motor que impulsiona esse processo de aprendizagem. Suas conclusões apontaram quatro momentos básicos pelos quais passam a maioria dos estudantes, independentemente do processo de escolarização. Estas fases são as seguintes: a escrita pré-silábica, na qual o estudante ainda não compreende o caráter fonético do sistema; a escrita silábica, em que os avanços da escrita já se ini-

ciam, pois, ele compreende que o sistema é uma representação da fala; a escrita silábico-alfabético, um momento de transição, porém que ainda não domina o sistema alfabético; e, por fim, o alfabético momento que a escrita se torna convencional.

Destaca-se Lev Vygotsky (1989) e seguidores que ampliaram o estudo sobre as capacidades intelectuais superiores do homem, uma vez que a linguagem seria o essencial fator para que o desenvolvimento acontecesse. Pode-se analisá-la como a estrutura dos símbolos, com caráter histórico social, consequentemente a informação e a interação linguística para a construção do conhecimento. Todos esses aspectos facilitaram o entendimento das relações entre o pensamento, linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.

Vygotsky (1989) identificou que a descoberta do simbolismo para as crianças são experienciadas nas brincadeiras de faz de conta, no desenho e na própria evolução dos traçados, isto é, um processo complexo e unificado que se aproxima do código linguístico, indispensável na sua conquista de formas superiores da expressão oral e escrita. Portanto, a mediação do professor para ampliar esses conhecimentos é fundamental desde a Educação Infantil.

Freire (1987, p. 120), ao traduzir um cenário sobre uma escola e o trabalho de uma educadora, esclarece que "a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com 'leitura' do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi à leitura da 'palavra mundo'". [...] Dessa maneira, sintetiza e aponta que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura do mundo, mas por certa forma de escrevê-lo ou reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente".

Alfabetizar deve ser uma ação educativa que favoreça a leitura e a escrita por meio da linguagem real, natural, significativa e experienciadas pela sua função social no cotidiano, enfim, uma atividade que necessita da assimilação do código linguístico, uma prática que exige o pensamento e suas relações com o meio. Deste modo, o ser humano elaborou as primeiras formas de escrita para se comunicar e registrou suas ideias, pensamentos e descobertas históricas.

De acordo com Soares (2001), a escrita é um sistema convencional, para o início dos seus saberes sobre o código linguístico se faz necessário oportunizar as crianças explorá-la em diferentes espaços, ou seja, a sua livre expressão é essencial. Portanto, elas devem desenhar, pintar, usar as atividades lúdicas e outras expressões, assim, por meio do grafismo inicia-se seus primeiros registros. Trabalhar com o nome próprio pode-se considerar uma das práticas educativas favoráveis para a estabilização desses saberes.

A leitura também é uma prática social, pois está em muitos espaços e possui características específicas, isto é, o tipo de conteúdo de textos, que ela está inserida, as funções e finalidades de acordo com os gêneros dos textos. Assim sendo, a leitura apresenta características diferenciadas, ou seja, nas revistas, propagandas, jornais, poesias, músicas e outras. Denota-se que a leitura como prática social é histórica, individual e dialógica. Neste aspecto, além disso, ela faz parte do Letramento, ou seja, um processo de apropriação dos usos e funções da leitura e da escrita nas diferentes práticas social (SOARES, 2001).

Por meio do domínio do código alfabético e das práticas sociais, isto é, do letramento, irá pensar e estruturar todo seu conhecimento a partir do uso funcional da escrita e leitura. Soares (2004, p.34) argumenta que o estudante precisa ser alfabetizado convivendo com material escrito de qualidade, pois, "assim, ele se alfabetiza e ao mesmo tempo passa pelo processo de letramento. É possível alfabetizar 'letrando' por meio da prática da leitura e escrita. " Dessa maneira, ao dominar esses processos poderá participar efetivamente da sociedade letrada, em que vive, sendo um pré-requisito para a sua cidadania.

O professor ao propor a leitura de um texto conhecido como: parlendas, poesias, músicas estará estimulando o estudante a pôr em jogo tudo o que ele sabe de leitura e estimulá-lo a novos conflitos. "É necessário pôr em prática todas essas estratégias, para que estas possam chegar a leitura convencional, desta forma estabelecer diagnósticos mensais de escrita e leitura para que o avanço neste processo seja alcançado por ambos" (WEISS,1996, p.32).

Cabe à escola essa garantia de formar cidadãos letrados. É importante ressaltar que as estratégias de ensino, que permitam alfabetizar e "letrar" devem focar simultaneamente na leitura, na produção de textos e na reflexão da palavra. A partir desta contextualização, o estudante poderá perceber a representação da escrita e a pauta sonora, em que está inserida, pois por meio de outra forma não entenderia o seu real significado, apenas faria a relação entre fonema e grafema (ALBUQUERQUE, 2016, p.20).

Em suma, evidencia-se que um leitor competente é o indivíduo que utiliza a linguagem escrita e a leitura efetivamente, nas diferentes ações comunicativas. Ao se apropriar das estratégias e dos procedimentos da leitura acontece o domínio das diferentes práticas sociais, no aspecto de participação e "reconstrução" dos sentidos dos textos. Esses procedimentos individuais precisam de processos cognitivos complexos e sociais e das funções sociais que estas representam. Todos esses aspectos apontados, em síntese, irão construir estratégias para entender

o sentido dos textos, fatores que ativam o conhecimento prévio dos estudantes, ações que possibilitam antecipação de informações do texto na qual ele está inserido, isto é, inferências da leitura que se encontra nos livros.

2.3 ALFABETIZAÇÃO E AS CONTRIBUIÇÕES DAS NEUROCIÊNCIAS E DAS CIÊNCIAS COGNITIVAS

O presente trabalho traz novos estudos das Neurociências e Ciências Cognitivas para reflexão no campo educacional, em especial, na aquisição da leitura e escrita. O espaço escolar é o lugar em que deverá oferecer oportunidades de aprendizagem e aquisição de novos comportamentos na atividade cerebral dos aprendizes. "As Ciências cognitivas correspondem a uma área interdisciplinar que estuda sobre como as pessoas processam informações, isto é, quais são as diferentes operações mentais necessárias para a realização de determinadas tarefas" (SEABRA, 2021, p.13).

O cérebro é o núcleo das aprendizagens. Achados neurocientíficos foram descobertos e apontaram a importância de o sistema nervoso central conter funções específicas para o conhecimento. Para isso acontecer é necessário um trabalho pedagógico em que atue com a memória, a atenção, a percepção, a motivação, as emoções e noções de tempo e espaço, habilidades cognitivas fundamentais para aquisição da leitura e da escrita. Deveriam, portanto, ser reconhecidos como elementos fundamentais de pressupostos para organização de um projeto educativo eficaz.

Costa (2023) analisa que a tecnologia tem oferecido caminhos diferenciados para a aprendizagem e disponibilizado outros relacionamentos com o mundo. Na modernidade, os avanços tecnológicos propiciaram muitos novos conhecimentos e criaram uma organização para compreender os mapas mentais envolvidos no processo de aprendizagem. Ao estudar como o cérebro aprende, destaca-se o entendimento de como as redes neurais se estabelecem no momento da aprendizagem, além de como os estímulos chegam ao cérebro e a forma como as memórias se consolidam. Amplia-se a compreensão do processo, que acontece, ao acesso a essas informações armazenadas.

A importância das Neurociências não se faz para direcionar uma nova abordagem pedagógica, mas para basear novas práticas calcadas em conhecimento científico. Para isso, destaca-se a importância de ter o conhecimento das condições e fatores de como o cérebro funciona, assim como de estabelecer como os educadores poderão modificar as práticas pedagógicas trazendo melhoria no desenvolvimento de todas as potencialidades dos estudantes.

O ser humano, desde que nasce, vive em um ambiente sociocultural e estabelece diversos comportamentos, que, ao serem adquiridos durante a sua vida, resultam em aprendizagem. Para Kolb e Whishaw (2002, p. 6) "aprender é uma característica intrínseca do ser humano, essencial para a sobrevivência". Aprendizagem é resultado de funções mentais interrelacionadas ao cérebro, como: atenção, memória, percepção, emoção, função executiva.

Segundo Seabra (2021), a alfabetização é um campo de investigação pesquisado mundialmente diante dos avanços científicos. No Brasil, estes conhecimentos ainda não são muito divulgados e utilizados pela medicina nas áreas de neurolinguística e neurologia. Pesquisam-se: como se desenvolve o processo de alfabetização para aplicação das práticas educativas nas escolas; as principais habilidades e competências necessárias para o domínio da base alfabética e as tomadas de decisões pertinentes pelos educadores, quando fazem a mediação deste processo.

Para Alvarez e Lemos (2015), o aprendizado de novas habilidades e conhecimentos faz integração ao sistema de memórias, pois ao raciocinar e correlacionar aprendizagens para novas informações, que serão armazenadas na memória, haverá o diálogo interno, chegando-se a conclusões inéditas e a solução de situações-problema. Processo que resulta na capacidade de memorização, atenção e planejamento, aliadas às habilidades de relacionar os dados armazenados aos novos, que se capta do ambiente por meio dos estímulos. Trata-se de um processo neuro bioquímico, que se realiza no sistema nervoso central humano.

Maluf (2021, p.25) evidencia a importância dos estudos das ciências cognitivas da leitura e as explicações sobre os mecanismos cerebrais envolvidos para a aquisição da leitura e da escrita. Segundo essa autora, o cérebro traz um equipamento genético que faz a programação da linguagem oral, mas não para a linguagem escrita. "O processamento visual e o processamento auditivo são necessários para aprender ler". As pesquisas recentes demonstram que as habilidades metalinguísticas são importantes para auxiliar na aprendizagem da linguagem escrita deverão ser articuladas com a consciência fonológica e a consciência fonêmica.

Julioti (2020) faz uma síntese das principais descobertas no campo de aquisição da leitura e escrita relativas ao cérebro. A autora analisa como o estudante elabora esse processo: faz a leitura de letras, pois estas são elaboradas pelas estruturas cerebrais de grande especificidade funcional; identifica a palavra, usando informações de natureza ortográfica e fonológica das letras do alfabeto, ou seja, o princípio alfabético não representa sons e sim expressa fone-

mas, e, posteriormente, possui uma área específica no hemisfério esquerdo, que é o responsável pela codificação ortográfica.

Sendo que a descoberta do princípio alfabético é diferente de dominar o código alfabético, pois esta habilidade implica o conhecimento de regras de como acontece o funcionamento do conjunto das correspondências grafema-fonema. Julioti (2020) distingue que a consciência fonêmica é a capacidade de identificar intencional e explicitamente fonemas na fala e se relaciona com o desempenho posterior da leitura. A consciência fonêmica seria diferente da consciência fonológica, por dizer respeito à habilidade de conscientemente manipular não apenas os sons individuais, mas também as sílabas, as partes das sílabas (rima) e as palavras, processos neurais que envolvem muitos momentos de tomada de decisão.

De acordo com Brites (2021, p. 130), "a leitura e a escrita são processos que dependem de várias regiões cerebrais tantas específicas e não específicas. A integralidade congênita dessas redes e a exposição estimulada, desde muito cedo, a elementos essenciais para a alfabetização são decisivos para o futuro escritor/leitor". Para isso acontecer é necessário um trabalho planejado de mediação dos professores para que todos os estudantes possam aprender. Desse modo, as intervenções e as mediações planejadas pelos educadores serão fundamentais para os estudantes adquirirem a linguagem escrita.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alfabetização é uma temática discutida há muitos anos no Brasil. O processo de alfabetização é uma aprendizagem conceitual, portanto, ainda alguns educadores confundem os métodos de ensino como uma técnica. Para sanar essa problemática é fundamental que todas as escolas reflitam sobre as múltiplas facetas que o processo de aquisição de leitura e da escrita possui para aquisição do código linguístico.

Constatou-se, nesse estudo, a importância de as práticas educativas conhecerem as concepções epistemológicas e metodológicas em que envolvem as habilidades da leitura e da escrita. Estudos comprovaram que a escrita não é produto escolar e sim um objeto cultural elaborado pela humanidade. Portanto, a alfabetização é uma construção conceitual de representação da linguagem, que se desenvolve dentro e fora do ambiente escolar.

Cabe à escola oferecer conjuntamente ao trabalho de alfabetização, as práticas sociais da leitura e da escrita, isto é, o letramento. Por meio da função social da escrita, os estudantes irão se apropriar desse conhecimento de forma significativa. Assim, as atividades pedagógicas deverão estar integradas com o processo de letramento para favorecer o desenvolvimento da alfabetização, pois a apropriação do código linguístico fará o estudante ter participação efetiva na sociedade letrada como cidadão.

As Ciências Cognitivas e as Neurociências são fundamentais para serem conhecidas pelos alfabetizadores, pois trazem muitas contribuições para entendimento sobre como se processa a aquisição da leitura e da escrita. Essa pesquisa apontou elementos que deverão ser explorados no ambiente escolar e planejados para que todos os estudantes possam garantir o domínio desses códigos.

Destacou-se a relevância social da alfabetização como uma ação de humanização do homem e um elo para conquistar os símbolos elaborados por sua civilização. Sendo uma bagagem, iniciada nos primeiros anos escolares, que será ampliada durante toda a sua vida na convivência social e para a formação da cidadania. Dessa forma, assinala-se a importância de ampliar-se com mais estudos e pesquisas sobre a temática no campo educacional

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, R. N. de. Reflexões acerca do processo de adaptação escolar e aprendizagem. Revista Construir Notícias, ano 15, jul./ago. 2016, n.8, p.5-11, 2016.

ALVARES, A; LEMOS, IC. Neurociências: o processo de aprendizagem. A influência do sistema nervoso no comportamento e assimilação de dados. Psique Especial, São Paulo, ano I, n. 3, p.29, 2015.

BRITES, Clay. Aspectos Biológicos e Neurológicos da Linguagem Escrita. In: SEABRA, Alessandra (org.). Alfabetização: da ciência cognitiva à Prática Escolar. Londrina/ Paraná: Neuro Saber, 2021.

CAGLIARI, Luís Carlos. Alfabetização e Linguística. São Paulo: Scipione, 1990 (coleção pensamento e ação no Magistério.

CARVALHO, M. Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

CÓCCO, M. F.; HAILER, M. A. Didática da Alfabetização – Decifrar o mundo. Alfabetização e socio construtivismo. São Paulo, FTD, 1996. (Coleção Conteúdo e metodologia).

COLELLO, S. M. G. Alfabetização em Questão, São Paulo: Editora Graal, 1995.

COSTA, Raquel Lima Silva. Neurociência e aprendizagem. Brasileira de Educação. v.28,

2023. Disponível em: hpp:// cielo.br/j/ rbedu/a/ZPmWbM6n7JN5vbfj8hfbyfK/?for-

mat=pdf&lang=pt. Acesso: 06 jan. 2024.

DURIGAN, Joara Corrêa de Oliveira. Práticas Pedagógicas e desempenho de crianças em processo de alfabetização. Tese de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, 2007. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/teses/M07_durigan.pdf. Acesso: 05 jan. 2024.

FERREIRO, Emília. Com todas as letras. São Paulo: Cortez, 1980.

FERREIRO, E & TEBEROSKY. A. Psicogênese da Língua Escrita, Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre Alfabetização. 14 ed., São Paulo: Cortez, 1989 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1987(Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

JULIOTI, S. Neurociência cognitiva: Ciência da aprendizagem e da educação. 2020. Disponível em: http://youtube/CvaWrecMfto. Acesso: 08 jan. 2024.

KOLB, B.; WHISHAW, I.Q. Neurociência do Comportamento. São Paulo: Manole, 2002.

MALUF, Maria Regina. Formação de Professores e Alfabetização. SEABRA, Alessandra

(org.). Alfabetização: da ciência cognitiva à Prática Escolar. Londrina/Paraná: Neuro Saber, 2021.

PIAGET, Jean. A noção de tempo na criança. Rio de Janeiro: Record, 2002.

RIZZO, Gilda. Alfabetização Natural. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

SCHILCKMANN, Maria Sirlene Pereira. As cartilhas no processo de alfabetização.

Disponível em: http://academia.ed./es/62684679/as_cartilhas_no_processo_de_alfabetização.

Acesso: 08 jan. 2024

SEABRA, Alessandra (org.). Alfabetização: da ciência cognitiva à Prática Escolar. Londrina/Paraná: Neuro Saber, 2021.

SEBRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. Psicopedagogia, v. 28, n. 87, p. 306-320, 2011. Disponível em: https://tinyurl.com/y44bsu7y. Acesso: 03 jan. 2024.

SMOLKA, Ana Luiza B. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1988.

SOARES, Magda B. Letramento e alfabetização. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda B. Linguagem e Escola – Uma perspectiva social. São Paulo: Contexto, 2001.

TFOUNI, Leda V. Letramento e alfabetização. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007. VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática, 2000.

BRINCAR E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

MARIA LUCIENE DA SILVA

RESUMO

O brincar é atividade fundamental para crianças pequenas, é brincando que elas descobrem o mundo, se comunicam. Brincar é um direito da criança, além de ser de suma importância para seu desenvolvimento, e, por isso as escolas de ensino infantil devem dar a devida atenção a essa atividade. Propõe-se neste texto, discutir a presença do brincar no contexto da educação infantil, primeira fase do ensino fundamental. As diferentes formas de mediação, organização dos ambientes têm grande influência no bom aproveitamento do brincar pelas crianças, pensando na aprendizagem decorrente dele. Relataremos a importância de o contexto da escola estar organizado de forma a incentivar a imaginação e as brincadeiras, o brincar desde a mais tenra idade, utilizando os espaços, valorizando os recursos naturais, o ambiente e respeitando os costumes culturais e sociais.

Palavras Chave: Educação; brincar; infantil; brincadeira.

INTRODUÇÃO

O conceito de brincadeira, segundo o dicionário, é a ação de brincar, divertir, entreter, distrair. Geralmente são jogos livres que têm a finalidade de encenar e utilizar objetos lúdicos. A principal diferença entre a brincadeira para outras atividades diárias é a sua natureza divertida e criativa.

A criança ao brincar, pensa e analisa sobre sua realidade, cultura e o meio em que está inserida, discutindo sobre regras e papéis sociais. Ao brincar a criança aprende a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, favorecendo o desenvolvimento da autoconfiança, curiosidade, autonomia, linguagem e pensamento.

Brincar é preciso, é por meio dele que as crianças descobrem o mundo, se comunicam e se inserem em um contexto social. A brincadeira, segundo Brougère (2001), supõe contexto social e cultural, sendo um processo de relações interindividuais, de cultura.

Mediante o ato de brincar, a criança explora o mundo e suas possibilidades, e se insere nele, de maneira espontânea e divertida, desenvolvendo assim suas capacidades cognitivas, motoras e afetivas. Se o brincar é social, a criança não brinca sozinha, ela tem um brinquedo, um ambiente, uma história, um colega, um professor que media essa relação e que faz do brincar algo criativo e estimulante, ou seja, a forma como o brincar é mediado pelo contexto da escola é importante para que seja de qualidade e realmente ofereça a oportunidade de diferentes aprendizagens para a criança.

DESENVOLVIMENTO:

O BRINCAR

A brincadeira na perspectiva sócio-histórica e antropológica é um tipo de atividade cuja base genética é comum a arte, ou seja, trata-se de uma atividade social, humana que supõe contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios. O brincar ao mesmo tempo em que é uma atividade especifica da infância, considerando que, historicamente, foi ocupando o seu espaço, desenvolveu-se do ponto de vista tecnológico e de simbólicos de compreensão e recriação de si própria, através do desenvolvimento da arte e da cultura, cujos instrumentos são apropriados pelos adultos.

Segundo Brougére “A brincadeira é o resultado de relações interindividuais, portanto de cultura, a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar”. (Brougère, 1989a, p. 32)

O brincar integra a criança a vida social, é um comportamento espontâneo onde se cumprem regras, se explora a imaginação e a criatividade e as brincadeiras fazem parte do patrimônio lúdico-cultural de uma determinada sociedade traduzindo valores e costumes, formas de pensamentos e ensinamentos, se caracterizando por ser transmitido de forma expressiva de uma geração para a outra.

Através do brincar, organizado de forma independente do adulto, as crianças poderiam exercer sua posição social, reiterativa e criadora do trabalho total da sociedade na qual estão inseridas.

O brincar é uma forma de comportamento social, que se destaca da atividade do trabalho e do ritmo cotidiano da vida, reconstruindo-os para compreendê-los segundo uma lógica própria, circunscrita e organizada no tempo e no espaço. A brincadeira, dependendo do lugar que ela ocupa numa sociedade é primordial, pois é a forma com a qual a criança começa a aprender, posteriormente é onde tem início a formação de seus processos de imaginação ativa e por último onde ela se apropria das funções sociais e das normas de comportamento que correspondem ao modelo no qual está inserida.

De acordo com Kishimoto (2002) O uso do brincar com fins pedagógicos reme-

te-nos para a relevância desse instrumento nas situações de ensinoaprendizagem e do desenvolvimento infantil. Considerando que a criança aprende de modo intuitivo, com espontaneidade em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividades, corpo e interações sociais, o brincar desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la.

Ao permitir à ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognitivas), a manipulação de objetos e o desempenho das ações sensório-motoras (físico) e as trocas de interações (social), o brincar contempla várias formas de representações da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Surge a dimensão educativa quando o adulto cria situações lúdicas com a intenção de estimular determinado aprendizado, mantendo as ações intencionais da criança, a deixando brincar, o professor potencializa as situações de aprendizado, maximizando assim a construção do conhecimento através do lúdico, com prazer.

Dewey ao conceber a infância enquanto época de crescimento e desenvolvimento estimulou a adoção do brincar livremente como forma de atender as necessidades e interesses das crianças.

E o brincar destinou-se ao desenvolvimento integral da criança estimulando habilidades físicas, concomitantemente "as morais e sociais".

Brincar é um ato que exige na maioria das vezes, espontaneidade, desafio, competitividade e divertimento precisando ser também um ato voluntário.

"O ato de brincar é uma atividade instintiva e ao mesmo tempo, é para o homem, mecanismo de estruturação social, ou seja, o homem brinca porque possui uma herança biológica que tem o ato de brincar como mecanismo de defesa da espécie".

(REINOLDS, aput :10).

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

Brincar é importante, pois, quando se brinca, a criança adquire vivências que serão aplicadas posteriormente em situações da vida real, sendo assim é muito importante que a criança tenha oportunidades para criar de formas variadas, através de materiais diversificados essas oportunidades favorecem a melhoria da capacidade criativa de cada criança de acordo com as suas limitações e vivencias.

Porque é essencial para a saúde física, emocional e intelectual do ser humano. É através do brincar que a criança mergulha na vida, sentindo-a na dimensão de suas possibilidades durante o momento em que se fantasia acontece a expressão de uma realidade interior que pode estar bloqueada pela necessidade de expectativas familiar e social.

Brincar é coisa séria na brincadeira o entrosamento é voluntário, a doação, a socialização ocorre de maneira natural e simples e se desenvolve a atenção, concentração e muitas outras habilidades. O brincar é o momento da verdade da criança.

O brincar representa um fator de grande importância na socialização da criança, já que é brincando que o ser humano se torna apto a viver numa ordem social e num mundo culturalmente simbólico.

Através do brincar desenvolve a iniciativa, concentração, imaginação interesse, relaciona através da imitação o seu conhecimento de mundo, trabalha o emocional; aceitação, rejeição, disputa, liderança, cria-se conceitos de responsabilidade e o prepara para o convívio em sociedade.

O brincar nos oferece a oportunidade de que nos tornemos mais humanos, abrindo uma porta para sermos nós mesmos. O brincar surge como oportunidade para o resgate dos nossos valores mais essenciais de seres humanos, podendo pensar o brincar como possibilidade de conviver com os outros, de se colocar no lugar do outro, instrumento de inserção em uma sociedade regada através dessa oportunidade de conviver com os outros, de ganhar hoje e perder amanhã de dividir, compartilhar para somar, de liderar e de ser conduzido de falar e de ouvir neste sentido o brincar representa um fator de grande importância na socialização integração da criança, pois é brincando que o ser humano se torna apto a viver numa ordem social em um mundo culturalmente simbólico.

Brincar auxilia na construção da autoimagem e no desenvolvimento da autonomia, além disso, desenvolve a atenção, a capacidade de imitação, a memória a imaginação e principalmente a socialização.

Isto se dá porque na brincadeira lúdica a criança imita a vida, resgatando imagens que não estão necessariamente presentes no momento.

Para brincar a criança transforma os conhecimentos que já possuem em conceitos gerais. Isso se dá por que quando brinca a criança transfere situações e conflitos da vida real para a brincadeira realizando uma espécie de ensaio em que isso é pouco ou nada prejudicial ampliando assim os seus conhecimentos.

"Quando utilizam a linguagem do faz-de-conta, as crianças enriquecem sua identidade porque experimentam outras formas de ser e pensar (...) desenvolvendo um sentido próprio de moral e justiça" ANÔNIMO

(sem data: 29).

Está comprovado que brincar não constituiu uma atividade sem nenhum fim, como as maiorias das pessoas entendem brincar pelo contrário, é uma atividade que exerce grande influência na construção do conhecimento, o brincar é recreação, pois ele recria continuamente a sociedade em que é executado.

O brincar, como um processo e modo, em que proporcionam as necessidades básicas de aprendizagem das crianças podem ser satisfeitas. Essas necessidades incluem as oportunidades: de praticar, escolher, preservar, imitar, imaginar, dominar, adquirir competência e confiança; de adquirir novos conhecimentos, habilidades, pensamentos e entendimentos coerentes lógicos; de criar, observar, experimentar, movimentar-se, cooperar, sentir, pensar, memorizar e lembrar; de comunicar, questionar, interagir com os outros e ser parte de uma experiência social mais ampla em que a flexibilidade, a tolerância e a autodisciplina são vitais; de conhecer e valorizar a si mesmo e as próprias forças, e entender as limitações pessoais; e de ser ativo dentro de um ambiente seguro que encoraje e consolide o desenvolvimento de normas e valores sociais.

1.3 BRINCAR SEGUNDO PIAGET

Para Piaget a brincadeira é a construção do conhecimento, agindo sobre os objetos, as crianças desde pequena estruturam-se dentro do seu espaço e o seu tempo desenvolvendo sua noção de casualidade; e tudo isso ocorre graças ao brincar que é uma forma prazerosa de aprender.

Piaget adota o uso metafórico do brincar com conduta livre, espontânea da qual a criança expressa por sua vontade e pelo prazer ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra nível de seus estágios.

A criança se desenvolve de forma integra nos aspectos cognitivos, afetivos, físicos, motores, linguísticos e sociais. Este processo se dá a partir da construção que a criança faz na sua interação e o meio físico e social diariamente. Através do conhecimento que muda de acordo com a sua ação, assimilando assim as determinações e informações de acordo com o seu estágio de desenvolvimento.

E através do brincar direcionando atividades, com estímulos constantes as crianças encontram possibilidades ilimitadas de crescer, conhecer o mundo e construí-lo se desenvolvendo assim de forma integral.

Piaget classifica os jogos segundo sua evolução, em três grandes estruturas: jogos de exercício, simbólicos e de regras.

Jogo de exercício: A principal característica deste estágio, que Piaget classifica como período sensório-motor, é obter a satisfação de suas necessidades. Com a ampliação dos esquemas, a criança vai cada vez se tornando mais consciente de suas potencialidades, colocando em ação um conjunto de condutas, sem modificar as estruturas, onde as ações ficam dirigidas somente para atingir seu objetivo maior que é a prazer.

Jogo simbólico: Segundo Piaget, estes jogos fazem parte da fase pré-operatória (dos dois aos seis anos de idade), onde a criança, além do prazer, começa a utilizar a simbologia. A função simbólica já está estruturada e começa a fazer imagens mentais, já domina a linguagem falada.

Jogo de regras: de acordo com Piaget, este jogo acontece a partir dos sete anos de idade, no período operatório concreto - a criança aprende a lidar com delimitações no espaço, no tempo, o que pode e o que não pode fazer. Ao invés de símbolo, a regra supõe relações sociais, porque a regra é imposta pelo grupo e sua falta significa ficar de fora do jogo.

Cada estágio do desenvolvimento descrito por Piaget tem uma sequência que depende da evolução da criança, do nascimento até o final da vida. Uma fase se interliga com a outra de forma que o final de uma se confunde com o começo de outra. A evolução começa com a fase puramente reflexiva, passando pela assimilação, pelo simbolismo até chegar à acomodação.

1.4 BRINCAR SEGUNDO VIGOSTSK

Vigostsk deixou grandes contribuições para a educação de crianças com necessidades especiais, alegando a concepção de que a criança deficiente poderia ser educada em ambiente que lhes proporcionassem maior interação ao invés do contato apenas com crianças na mesma situação.

Para Vigostsk a aprendizagem configura-se no desenvolvimento das funções superiores através da apropriação e interiorização de signos e instrumentos em um contexto de interação. A aprendizagem humana pressupõe uma natureza social especifica e um processo mediante o qual as crianças alcançam a vida intelectual daqueles que as rodeia. É por isso, que, para ele o brincar:

"... cria na criança uma nova forma de desejos, ensina-a a desejar, relacionando os seus desejos a um "eu" fictício, ao seu papel no brincar e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que num futuro torna-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade". (1984:1140).

Vigostsk considera que através do brincar cria-se para a criança uma "zona de desenvolvimento proximal" que nada mais é que a distância entre o nível atual de desen-

volvimento determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz. Ainda segundo esse autor o brincar possui três características: a imaginação, a imitação e a regras. Estas características estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis, sejam elas tradicionais, de faz de conta, de regras e podem aparecer também no desenho, considerado enquanto atividade lúdica.

Para Vigostsky "a fonte da compensação da cegueira não é o desenvolvimento do tato ou a maior sensibilidade do ouvido, mas antes a linguagem, ou seja, a utilização da experiência social, a comunicação com os videntes". (Vigostsky, 1997, p.6)

Antes de ser uma criança deficiente ela é em primeiro lugar uma criança.

Conforme Vigostsk, o sujeito é interativo e, por este motivo, dá tanta importância à fala. Estabelece uma relação estreita entre o jogo e a aprendizagem. Diz que o desenvolvimento cognitivo resulta da interação entre a criança e as pessoas com quem mantém contatos regulares. O aprendizado da criança começa antes do seu ingresso na escola. Desta forma, a escola sistematiza o aprendizado, que inicia no primeiro dia de vida - a aquisição do conhecimento se dá através das zonas de desenvolvimento: real e proximal.

Vigostsk enfatiza a importância do brincar em sua teoria, pois se enfatiza que a criança transfere para o seu mundo imaginário o que passa despercebido no seu mundo real, principalmente para meio de brincadeiras de faz de conta, as crianças realizam seus desejos imediatos. As regras também estão presentes nessas brincadeiras, já que quando a criança imita o pai, por exemplo, segue a imagem paterna que lhe foi apresentada. O brincar também favorece a socialização, pois os jogos de regras levam as crianças ao autocontrole, desenvolve a auto determinação e a capacidade dominando o seu próprio comportamento e aprendendo a controlá-lo. Seguindo um objetivo especifico permite a criança a desenvolver sua moral quando por si mesma procura ajudar um coleguinha nas brincadeiras internalizando assim através das brincadeiras valores necessários a participação da vida social.

A criança assim aprende brincando o significado do mundo, justamente por estarem brincando, elas se sentem livres para arriscar e fazer coisas mesmo quando ainda não estão confiantes de que possam fazê-la bem.

"È notável que a criança comece com uma situação imaginaria que inicialmente é tão próxima do real. O que ocorre é uma reprodução da situação real. Uma criança brincando com uma boneca, por exemplo, repete quase exatamente o que sua mãe faz com ela". (VYGOTSTSKY 2000, p.135).

Para Vigostsky, a imaginação em ação ou brincar é a primeira possibilidade de ação da criança numa esfera cognitiva que lhe permite ultrapassar a dimensão perceptiva motora do comportamento.

Já no início do século XX, Vigostsk (1997) criticava concepções organicistas de deficiência, que davam ênfase à irreversibilidade das disfunções e levavam a prognósticos desfavoráveis quanto ao desenvolvimento dos considerados deficientes. Em seus estudos sobre crianças com deficiência, o autor concluiu que as funções relacionadas ao desenvolvimento da criança com deficiência mental eram as mesmas da criança com desenvolvimento típico: assim, as mesmas concepções teóricas e abordagens metodológicas poderiam ser utilizadas para o estudo desses processos, em todas as crianças. A criança é livre para determinar suas próprias ações na brincadeira e está liberdade é ilusória, pois suas ações estão subordinadas aos significados dos objetos. A criança se desenvolve através da atividade de brincar. Neste sentido a brincadeira pode ser vista como uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança.

Para Kishimoto (2000), Vigostsky define o brincar sendo uma situação imaginária criada pela criança, preenchendo as necessidades que vão mudando de acordo com a idade, dando grande ênfase ao significado do brincar atrelado ao desenvolvimento da criança, pois a criança com menos de três anos não consegue envolver em uma situação imaginária, porque ao passar do concreto para o abstrato não há uma continuidade, só através da brincadeira ela vai poder ver o objeto da maneira que ele não é, mas como desejaria que fosse. Isto acontece na brincadeira porque o objeto perde sua força determinadora, acrescentando um novo significado, pois para Vigostsky o mais importante é o gesto com o brinquedo.

1.5 BRINCAR SEGUNDO FROEBEL

A concepção de Froebel sobre o jogo infantil, Kishimoto (2002) lembra que ele foi um dos principais defensores do caráter livre do brincar infantil, como um meio para garantir a espontaneidade da criança, considerada fundamental para seu desenvolvimento moral, intelectual e físico. Para ele, por meio da conduta lúdica livre, a criança espontaneamente expressava suas necessidades e impulsos interiores. Kishimoto lembra que Fröebel foi o criador do kindergarten (jardim de infância), e que propunha atividades lúdicas como parte do currículo.

Fröebel defendia o "aprender brincando", e criticava características autoritárias e diretivas presentes no sistema educacional vigente em sua época, que, segundo ele, coibiam a liberdade da criança e inibiam seu desenvolvimento integral. Sua teoria pedagógica defendia o equilíbrio entre diretividade e liberdade, entre respeito ao indivíduo e à coletividade. Froebel (1782-1852) dá uma acentuada importância à criança, a seus interesses e atividades e valoriza sua liberdade de expressão, que pode acontecer por meio de brincadeiras livres e espontâneas, que, segundo ele, devem ser realizadas em cooperação com os outros, em trabalhos de que todos participem. Entende que é por meio do brinquedo que a criança adquire a primeira representação do mundo.

Um dos pontos mais importantes da pedagogia Froebiana é dar tempo necessário para a livre exploração.

Froebel oportuniza a criança explorar livremente, percebendo a necessidade que a criança tem que dominar objetos assim poder explorá-lo e associação desenvolvendo assim habilidades sensoriais motoras possíveis a partir da manipulação, observação e atenção.

Todos os jogos froebianos envolvem movimentos, facilitando o conhecimento espontâneo sobre os elementos e o ambiente sendo esse o papel educatizador do brincar. Quando desenvolvimento livremente pela criança o brincar tem efeito positivo na esfera cognitiva, social e moral.

1.6 O BRINCAR SEGUNDO WALON

Na concepção walloniana toda atividade da criança é lúdica que ela exerce por si mesma antes de integrar-se em um projeto de ação que a subordine e transforme o meio. As atividades surgem livres, exercendo-se pelo prazer de fazê-las, mas tendem ao aperfeiçoamento, tornando-as aptas a entrarem em cadeias mais complexas.

Wallon defende que o brincar e o brinquedo participam juntos, na estruturação do EU e na aprendizagem da própria vida, no desenvolvimento afetivo, motor, intelectual e social. O brinquedo, nessa perspectiva, é visto como um meio que possibilita à criança conhecer e analisar o mundo e construir sua personalidade. A organização do espaço e a disponibilização do material são elementos fundamentais para que a fluidez das emoções e do pensamento aconteça e necessários para o desenvolvimento da pessoa completa.

Não só esses educadores nos mostram a importância da atividade lúdica, mas os conhecimentos gerados pelas ciências como a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia ampliam nossa visão sobre a importância do brincar. Mostram-nos que através do brincar a criança se socializa, integra-se em diferentes grupos sociais, explora, compreende o ambiente no qual está inserida e desenvolve diferentes formas de linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do estudo elaborado, podemos observar que brincar é uma necessidade na vida de crianças, jovens e adultos. Ao brincar, a criança exercita sua imaginação, atividade mental que lhe permite relacionar seus interesses e necessidades à realidade do mundo dos adultos, interagindo com ele para melhor compreendê-lo.

Através da brincadeira, do jogo, as crianças expressam sua forma de pensar, suas fantasias, desejos, medos, sentimentos e os conhecimentos que constroem com as experiências que vivem.

Acreditando no Direito da criança ela deve; brincar, se desenvolver, ser protegida, amada, enfim, direito de crescer com liberdade para aprender a fazer e aprender a ser. É importante, então, que a sociedade, como um todo, se mobilize para possibilitar um crescimento sadio, equilibrado e feliz a todas as crianças.

A brincadeira era vista por ser o momento que a criança não teria mais nada a fazer e iria brincar como se fosse algo sem significado e de pouco ou mesmo nenhuma importância para ela. No entanto averiguamos que o momento que a criança brinca é totalmente enriquecedor e necessário para o seu desenvolvimento.

A brincadeira aparece sempre de forma organizada para as crianças onde existe certo número de decisão a ser tomada em determinada ordem, escolha de funções e personagem para a criança brincar realmente é coisa séria e nós educadores temos a obrigação de valorizar e estimular esses momentos tão prospero.

Brincando a criança aprende a lidar com o mundo e forma sua personalidade. Recria situações do cotidiano e experimenta sentimentos básicos, como amor e medo.

Vale destacar o que diz a BNCC sobre esse direito de aprendizagem: “Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais e é nesse ponto que iremos focar.” (BRASIL, 2017, p.36).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>.

BROUGÈRE, G. Jogo e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

YOGI, Chizuko. Aprendendo e brincando com músicas e jogos, Belo Horizonte ,Fapi 2003

KISHIMOTO, Tizuko Morchida Jogos infantis o jogo, a criança e a educação ,São Paulo, Pioneira 1998

KiISHIMOTO , Tizuko Morchida O brincar e suas teorias ,São Paulo ,Pioneira 20

LA TAILLE, Yves de Piaget, Vygosty , Wallon :Teorias psicogenicas em discussão São Paulo ,Summus 1992

MONTEIRO, Ignácio .In :MOLL,Luís C. Vigosty A educação :implicações pedagógicas da psicologia sócio-historica .Porto Alegre:Artes Médicas,1996.

NAVARRO, Mariana Stoeterau – UNICAMP O |Brincar na educação infantil

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.

Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PINTO, R. C. Repensando a educação. São Paulo: Cultrix, 1988.

REFERÊNCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL. São Paulo. Parma,

1998.

Revista Humanidades Série Pedagogia Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Bastos

RODULFO,Ricardo. O brincar e o significante: Um estudo psicanalistico sobre a constituição precose.Porto Alegre:Artes Médicas, 1999. 179p

WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imagino, 1975.

ViYGOSTKY,L Fundamentos de defectología.Obras Excogitas V.Madri:Visor,1997

O ESTUDO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES

MARILENE DA SILVA SANTOS

RESUMO

Este estudo se dedicou a mostrar a importância da execução da Lei 10.639/03 que decretou que as instituições de ensino no Brasil passem a implementar o estudo da história e da cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares, entretanto como todo começo é complicado; foram inúmeros desafios enfrentados pela Educação pública brasileira no que se refere ao seu processo histórico escolarização e acultura Afro-Brasileira, que sempre esteve atrelado ao sistema político vigente nesta perspectiva, analisamos a demora para si desvencilhar dos ensinos dos Jesuítas, pois, muitos viam neles os donos da razão, também como centro de estudos com muita distancia da classe mais baixa entre outros, bem assim como também a a influência da cultura afro no Brasil, assim com o uso do ensino da cultura Afro-Brasileira nas escolas: dificuldades e oportunidades. O Projeto de Lei 10.639 traz mudanças na Lei de Diretrizes e Bases, tornando obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas de nível Fundamental e Médio.

Palavras-chave: Educação, História; Cultura Afro.

INTRODUÇÃO

A inclusão do estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares é fundamental para promover a equidade e combater o racismo estrutural presente na sociedade. Essa abordagem visa reconhecer e valorizar a contribuição dos afrodescendentes para a formação da identidade brasileira, além de desconstruir estereótipos e preconceitos historicamente enraizados. A inclusão do estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares é fundamental para promover a equidade e combater o racismo estrutural presente na sociedade. Essa abordagem visa reconhecer e valorizar a contribuição dos afrodescendentes para a formação da identidade brasileira, além de desconstruir estereótipos e preconceitos historicamente enraizados.

Ao incorporar esses conteúdos nos currículos, as escolas contribuem para a construção de uma consciência crítica e plural, permitindo que os estudantes compreendam a diversidade cultural e histórica do Brasil de maneira mais completa. A compreensão das raízes africanas na formação do país é essencial para a promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A história e a cultura afro-brasileira e africana são ricas em contribuições nas áreas da arte, música, religião, ciência, tecnologia, entre outras. Inserir esses elementos nos currículos não apenas resgata a verdadeira história do Brasil, mas também proporciona aos alunos uma visão mais ampla e precisa da construção da sociedade em que vivemos.

Além disso, a presença dos afrodescendentes na história do Brasil muitas vezes é marginalizada ou omitida nos livros didáticos e materiais educativos. A inclusão desses temas nos currículos escolares desafia essa visão eurocêntrica e permite que os estudantes tenham acesso a uma narrativa mais inclusiva e justa.

A educação é uma poderosa ferramenta para transformar a sociedade, e a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana é um passo crucial para a construção de uma sociedade mais igualitária e consciente. Essa abordagem não apenas beneficia os estudantes afrodescendentes, proporcionando uma representação mais positiva e precisa de sua história e cultura, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a promoção da igualdade racial.

A valorização da diversidade é um princípio fundamental para a construção de uma sociedade justa, e a inclusão desses conteúdos nos currículos escolares é um meio eficaz de disseminar esse valor desde a educação básica. Dessa forma, os estudantes serão mais aptos a compreender e respeitar a pluralidade cultural que compõe o tecido social brasileiro.

Em última análise, a inclusão do estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares não apenas contribui para a formação integral dos estudantes, mas também representa um compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e livre de discriminação racial. Essa abordagem educacional é um passo significativo na promoção da igualdade e no combate ao racismo estrutural que persiste em nossa sociedade.

Ao integrar esses conteúdos nos currículos, as escolas podem proporcionar uma compreensão mais abrangente da diversidade étnica e cultural do Brasil. Os alunos têm a oportunidade de conhecer as tradições, a história e os impactos das culturas afro-brasileira e africana na construção da nação, promovendo, assim, um respeito mais profundo pela pluralidade cultural existente.

Além disso, o estudo dessas temáticas contribui para a promoção da autoestima e identidade positiva entre os estudantes

afrodescendentes, ao oferecerem referências históricas e culturais que muitas vezes foram negligenciadas. Essa abordagem não apenas amplia o repertório cultural dos alunos, mas também fomenta a consciência crítica sobre as desigualdades raciais e sociais presentes na sociedade.

A Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, representa um importante avanço nesse sentido. Contudo, é essencial que haja uma implementação efetiva e contínua dessa legislação, proporcionando formação adequada aos professores, desenvolvimento de materiais didáticos inclusivos e a promoção de práticas pedagógicas que incorporem de maneira significativa esses conteúdos.

Dessa forma, a educação se torna uma ferramenta poderosa na luta contra o racismo, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária. A inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares não é apenas uma questão de representatividade, mas uma estratégia eficaz para a construção de uma consciência coletiva que reconheça e valorize a riqueza da diversidade cultural do Brasil.

CONCEITUANDO A LEI

Essa estratégia educacional não apenas busca corrigir a ausência histórica e cultural de grupos étnicos marginalizados nos livros didáticos e no ensino, mas também visa promover um entendimento mais profundo sobre as raízes da formação da sociedade brasileira. Ao reconhecer e valorizar a contribuição dos africanos e afrodescendentes, os estudantes são instigados a refletir sobre as injustiças históricas e a compreender a complexidade das relações raciais no país.

A educação que abraça a diversidade é um passo crucial para combater a discriminação racial desde cedo, proporcionando aos alunos uma perspectiva crítica sobre o papel histórico desses grupos na construção da nação. A integração da história e cultura afro-brasileira e africana nas disciplinas curriculares não se limita ao mero cumprimento de uma legislação, mas sim à promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Ao explorar temas como a resistência negra, a influência africana na música, na religiosidade, na culinária e em outras manifestações culturais, os estudantes desenvolvem uma apreciação mais ampla pela riqueza da diversidade cultural brasileira. Isso não apenas enriquece o repertório cultural dos alunos, mas também contribui para a construção de uma identidade nacional mais inclusiva, na qual todas as contribuições são valorizadas e celebradas.

Além disso, ao incluir a perspectiva afro-brasileira nos currículos, a educação se torna um espaço propício para o diálogo intercultural, incentivando o respeito mútuo e a compreensão entre diferentes grupos étnicos. Essa abordagem não apenas combate o preconceito, mas também prepara os alunos para atuarem como cidadãos conscientes, capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária.

Portanto, a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares transcende a sala de aula, influenciando a construção de uma consciência coletiva que reconhece e valoriza a diversidade como um dos pilares fundamentais da identidade nacional. Essa abordagem educacional não apenas molda indivíduos mais informados e sensíveis, mas também contribui para a construção de um país mais equitativo e respeitoso com suas raízes culturais variadas.

Essa abordagem inclusiva não apenas molda a percepção individual dos alunos, mas também tem um impacto significativo na sociedade em geral. Ao reconhecer a diversidade étnica e cultural como um componente integral da identidade nacional, a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares contribui para a construção de uma sociedade mais justa, plural e respeitosa.

A consciência coletiva que surge dessa inclusão promove a quebra de estereótipos e preconceitos arraigados, criando um ambiente propício para o diálogo intercultural e a valorização das diferentes contribuições para a formação da nação. Isso não apenas enriquece a compreensão histórica dos estudantes, mas também fortalece os laços de solidariedade e empatia entre os diversos grupos étnicos presentes no Brasil.

A educação inclusiva, que abraça a multiplicidade de perspectivas culturais, gera cidadãos mais críticos e conscientes, capazes de contribuir ativamente para a construção de uma sociedade mais equitativa. Essa consciência coletiva transcende os limites da sala de aula, refletindo-se em práticas sociais, políticas e culturais mais igualitárias e representativas.

A inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos não é apenas uma medida educacional, mas uma estratégia para promover a equidade e a justiça social. Ela influencia a construção de uma identidade nacional que celebra suas raízes diversas, reconhecendo a importância de todas as contribuições para a formação do tecido social brasileiro.

Ao formar cidadãos que compreendem e valorizam a diversidade cultural, a educação se torna uma ferramenta poderosa na desconstrução de práticas discriminatórias e na promoção de uma convivência pacífica e respeitosa. A inclusão da história

e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, portanto, não é apenas um ato de justiça histórica, mas um investimento no fortalecimento de uma sociedade mais inclusiva e harmoniosa.

No Brasil, embora haja muitas evidências a respeito da contribuição social, econômica e cultural que formou o país, a partir da presença de vários povos como as diversas etnias Indígenas (já presentes) ao longo do território, Europeus e Africanos escravizados, mesmo após cinco séculos, há ainda na prática social uma diferenciação na forma como essas culturas são tratadas e consequentemente influencia também na forma de como os pertencentes a essas culturas são percebidos ou invisibilizados, (ainda que de forma velada). Escolha do tema Afro descendência, veio em mente desde o momento do projeto de pesquisa aplicada, no qual foi visto e percebido a necessidade de ver e saber como a questão era tratada e trabalhada na escola. A lógica eurocêntrica fundamenta a ideia de que há uma cultura superior e de que os descendentes dessa cultura são, portanto, seres superiores e assim, detentores de todos os conhecimentos, ciências e bens materiais e imateriais que lhes sejam alvo de interesse.

Tais relações de poder são presentes em todos âmbitos da nossa sociedade e dessa forma as escolas Brasileiras não estão isentas de tais relações, onde a discriminação racial é uma das formas mais evidentes como consequência da lógica da supremacia racial e um dos principais desafios a serem encarados, para que de fato possamos falar de igualdade de direitos.

Para tentar alcançar esse objetivo, a proposta de Lei n.10639/03 altera a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece a obrigatoriedade da educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a fim de resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Para regulamentar esta Lei, o Conselho Nacional de Educação, por meio de seu Conselho Pleno, elaborou o Parecer nº CNE/CP 003/04 de 10/03/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A Educação Infantil, segundo Paulo Freire (1986), deveria possuir etapas, pois o desenvolvimento das crianças se dá por etapas e de modo desigual, sendo diferente ela requer uma escola de tipo diferente dos outros níveis escolares.

Paulo Freire, renomado educador brasileiro, destacou a importância de compreender a Educação Infantil como uma fase específica do processo educativo, caracterizada pelo desenvolvimento infantil único e peculiar. Para Freire, a infância não é uma simples preparação para a fase seguinte da escolaridade, mas uma etapa crucial por si só, na qual as crianças começam a construir seus conhecimentos de maneira ativa e lúdica.

Ao considerar as peculiaridades do desenvolvimento infantil, Freire enfatizou que a Educação Infantil deveria ser sensível às fases pelas quais as crianças passam, reconhecendo a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem. Essa abordagem respeita a individualidade de cada criança, promovendo um ambiente educacional que estimula a curiosidade, a exploração e a expressão criativa.

A visão de Paulo Freire sobre a Educação Infantil destaca a importância de uma pedagogia que vá além da mera transmissão de conhecimentos. Ele defende a ideia de que as crianças aprendem melhor quando envolvidas em experiências significativas, nas quais podem explorar o mundo ao seu redor, desenvolver habilidades motoras e sociais, e construir suas próprias compreensões.

Para Freire, uma abordagem pedagógica eficaz na Educação Infantil deve ser sensível às necessidades emocionais, sociais e cognitivas das crianças, respeitando sua curiosidade natural e criando um ambiente que as encoraje a questionar, experimentar e interagir. Isso implica uma mudança no papel do educador, que deixa de ser um mero transmissor de informações para se tornar um facilitador do processo de aprendizagem, estabelecendo uma relação dialógica com as crianças.

Em síntese, a perspectiva de Paulo Freire sobre a Educação Infantil destaca a importância de reconhecer as etapas do desenvolvimento infantil e adaptar as práticas educacionais de acordo com essas fases. Essa abordagem contribui para a formação de crianças mais autônomas, críticas e participativas, preparando-as não apenas para os desafios educacionais subsequentes, mas também para uma vida cidadã ativa e consciente.

Freire foi quem elaborou o plano da escola maternal no ano de 1637, ele trazia a ideia de educar as crianças menores de 5 anos, pois sua proposta era de algum modo auxiliar as crianças para futuramente levá-las a fazerem aprendizagens abstratas e para isso, suas recomendações eram que, as crianças deveriam desfrutar de materiais e atividades que sejam diversificadas, materiais pedagógicos ricos em um ambiente que fossem favoráveis para educação das crianças ,Comenius responsabilizou os pais pela educação antes dos 7 anos de idade, pois afirmava que dentro dos lares que inicia o ensino. No ano de 1657 usou a palavra Jardim da Infância para nomear o local de aprendizagem das crianças.

Portanto, Freire (2006) fala da pouca discussão sobre a infância e sua educação, limitando a organização de um sistema de ensino e de propostas metodológicas para o ensino das crianças pequenas. Isso limitou as potencialidades e as oportunidades de desenvolvimento, comprometendo a visão educacional na infância e dos trabalhadores nesse nível educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Freire (2006), desde a Idade Moderna existe o entendimento de que a criança é um ser diferente do adulto, portadora de características específicas, psíquicas e comportamentais. Contudo, isso não é uma característica natural, que sempre se manifesta da mesma maneira, ao contrário, existe entre o período infantil e o adulto uma concepção cultural e histórica, que determina os papéis das crianças e dos adultos, sendo em virtude disso, necessário estudar a educação infantil dentro dos contextos próprios e não pela natureza da infância.

Como afirma Freire (2006), a infância nem sempre foi concebida como nos dias atuais, pois esteve sujeita as mudanças socioeconômicas, políticas culturais que as sociedades passaram. A composição da família, os registros familiares e eclesiásticos, entre outros aspectos, também não foram os mesmos, as mudanças demonstram que ocorreram transformações, não se podendo tomar cada período como algo acabado.

Pode-se perceber que na Idade Média, segundo Freire, formou-se uma sociedade feudal, onde os senhores de terra possuíam muito poder, elaboravam as leis, a sua cultura, suas moedas, seus valores etc., de acordo seus contextos geo históricos. Dessa forma, nesta época a criança era considerada um pequeno adulto, que podia executar as mesmas tarefas de um adulto. A rápida passagem da infância para a vida adulta era o que importava. Nesse sentido, havia necessidade de distinção entre essas duas etapas da vida, crianças e adultos usavam o mesmo traje.

De acordo com Freire, a partir do século XVII, há um crescimento das cidades devido ao comércio, a Igreja Católica perde o poder com o surgimento da burguesia, sendo a Igreja a responsável pela assistência social e educação.

É importante tratar tais assuntos na escola, como diz a Lei nº. 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira em toda a escola de Ensino Fundamental e Médio. Este documento é uma medida de ação afirmativa que torna obrigatório o ensino da História da África e da cultura Afro-Brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino público e particulares da educação básica, e modificada posteriormente pela lei 11.645/08 que acrescenta à temática também a cultura dos povos indígenas.

A Lei nº. 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira em todas as escolas de Ensino Fundamental e Médio, representa um marco crucial na busca por uma educação mais inclusiva e justa. Ao estabelecer essa obrigatoriedade, a legislação reconhece a necessidade de corrigir distorções históricas, promovendo uma abordagem que contemple a diversidade étnico-cultural do Brasil.

Ao trazer para o currículo escolar temas como a história africana, a resistência negra, a contribuição afrodescendente para a construção da sociedade brasileira e a valorização da cultura afro-brasileira, a legislação visa combater estereótipos, preconceitos e promover a igualdade racial. Essa iniciativa não apenas atende a uma demanda por justiça histórica, mas também fortalece a construção de uma identidade nacional mais plural e integradora.

A educação, ao abordar esses temas, não apenas cumpre uma exigência legal, mas se torna um agente de transformação social. Através do conhecimento e da compreensão das contribuições afro-brasileiras, os estudantes são capacitados a questionar as desigualdades presentes na sociedade e a se tornarem agentes de mudança, promovendo a igualdade e o respeito mútuo.

Além disso, a Lei nº. 10.639/2003 também destaca a importância da formação de professores para a implementação efetiva desses conteúdos, incentivando práticas pedagógicas que promovam a reflexão crítica sobre as questões raciais. Isso implica em uma constante atualização e sensibilização dos educadores, para que possam transmitir de maneira adequada e engajada os conhecimentos sobre a história e cultura afro-brasileira aos seus alunos.

Assim, a legislação não apenas reforça a importância do combate ao racismo estrutural, mas também destaca o papel fundamental da educação na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A implementação efetiva dessa lei é um passo significativo na promoção da igualdade racial, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a construção de um país mais igualitário e respeitoso com suas raízes culturais diversas.

Essa abordagem enriquecedora do currículo escolar, que incorpora a história africana, a resistência negra, a contribuição afrodescendente e a valorização da cultura afro-brasileira, desempenha um papel crucial na desconstrução de estereótipos e na promoção da igualdade racial. Ao proporcio-

nar uma compreensão mais profunda das contribuições dos afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira, a legislação busca criar uma consciência coletiva que transcenda preconceitos arraigados.

Ao conhecer a rica história africana, os estudantes têm a oportunidade de romper com narrativas eurocêntricas dominantes e desafiar estigmas que perpetuam desigualdades raciais. A inclusão desses temas no currículo escolar não apenas destaca a diversidade cultural do Brasil, mas também contribui para a construção de uma narrativa nacional mais inclusiva e precisa.

Além disso, ao abordar a resistência negra, a legislação proporciona uma perspectiva crítica sobre a luta contra a opressão e a busca por direitos civis. Essa abordagem não apenas fortalece a autoestima dos estudantes afrodescendentes, mas também educa todos os alunos sobre a importância da justiça social e da solidariedade na construção de uma sociedade mais equitativa.

A valorização da cultura afro-brasileira no currículo não apenas celebra manifestações artísticas, religiosas e sociais, mas também fomenta o respeito e a apreciação pela diversidade cultural. Ao compreender a influência africana nas tradições brasileiras, os alunos desenvolvem uma visão mais holística e respeitosa da herança cultural do país.

Essa abordagem educacional não se limita à sala de aula; ela se estende para além dos muros escolares, influenciando a maneira como as futuras gerações percebem e interagem com a sociedade. A legislação, ao propor essa inclusão curricular, reconhece a educação como uma ferramenta transformadora capaz de moldar uma sociedade mais justa e igualitária, onde a diversidade é valorizada e respeitada como um componente essencial da identidade nacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2010.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, v.13, nº37 jan/abr. 2008.

LIMA, Maria N. Mota de. Escola Plural: A diversidade está na sala. Formação de Professores em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (Série fazer valer os direitos) São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF; Salvador, BA: CEAFRO, 2006.

NEVES, Gilberto. A discriminação racial na educação brasileira. in: Revista de Educação Popular, nº 4. Uberlândia: EDUFU, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos

AS ARTES NO AMBIENTE ESCOLAR

MARILENE DE SOUZA OSIRO

RESUMO

Esse trabalho de conclusão de curso vem buscar reflexões a respeito das Artes Visuais no ambiente escolar. O estudo das artes visuais fornece o ambiente de estufa que traz os benefícios instrumentais e intrínsecos das artes em uníssono. Torna-se um fórum para explorar novas possibilidades e criticar presunções e preconceitos existentes sobre arte e vida. A arte é uma linguagem de imagens visuais que todos devem aprender a ler. Nas aulas de arte, se faz imagens visuais e se estuda imagens. Cada vez mais, essas imagens afetam as necessidades, o comportamento diário, as esperanças, as opiniões e os ideais finais. É por isso que o indivíduo que não consegue entender ou ler imagens tem uma educação incompleta. Não se pode tocar na arte sem tocar nos valores: valores sobre o lar e a família, o trabalho e o lazer, o indivíduo e a sociedade, a natureza e o meio ambiente, a guerra e a paz, a beleza e a feiura, a violência e o amor.

Palavras chave: Ambiente Escolar; Artes Visuais; Benefícios

INTRODUÇÃO

A Arte no ambiente escolar é um fator desencadeante que concentra desenvolver cultura, conhecimento, criatividade, sensibilidade e liberdade de expressão. Através deste ensino é possível trazer para o aluno o analise, a observação e a reflexão do mundo em sua volta.

Pode se dizer que este ensino, no entanto aproxima a cultura da educação. Neste contexto os professores têm a tarefa de ministrar Arte e ampliar o conhecimento cultural dos alunos por meio de situações vivenciadas como, reprodução de imagens, comunicação, música e arte cênica.

Sem conhecer as artes de uma sociedade, só podemos ter conhecimento parcial de sua cultura, aqueles que estão engajados na tarefa vital de fundar a identificação cultural não podem alcançar um resultado significativo sem o conhecimento das artes. (BARBOSA, 1998, P.16).

Este ensino pode ser evidenciado como forma de expressão livre para desenvolver a competência criativa e liberar aspectos emocionais, mas requer um olhar especial, pois o trabalho do professor pode resultar em atividades despretensiosas.

Desenvolver a sensibilidade também é visado neste contexto, esse dito muito se relaciona a uma visão de humanização, de desenvolvimento emocional. Assim podemos posicionar sobre uma educação que se oriente que busca humanizar o processo pedagógico.

Hernandez (2000) aponta que as práticas pedagógicas deste ensino respondem a movimentos culturais e sociais que ultrapassam os muros escolares e constituem reflexos dos problemas na educação, na sociedade e na arte. O autor também destaca que:

As matérias artísticas necessitam sempre argumentar o porquê de sua inclusão no currículo escolar. Entre outras razões, porque continuam parecendo um campo de conhecimento pouco útil diante de outros de garantia comprovada para conformar os elementos ideológicos para os quais a escola contribui (HERNANDEZ, 2000, P. 43).

O autor aponta como causa que dificulta o ensino de Arte é a crença de que o indivíduo artista é um gênio individual e sozinho, de modo que considera artista um dom recebido por poucos. Associa a Arte a um conjunto de experiências divertidas e agradáveis, que não formam um conhecimento útil para o reconhecimento social do indivíduo.

Segundo Hernandez (2000) a ideia é que as aulas devem ser um ambiente para desenvolver habilidades intelectuais e produtivas. Em contrapartida Franz (2004) acredita que a proposta no ensino deve estar voltada metodologicamente para o desenvolvimento como cidadão, democrático e na inclusão social.

Nesta direção podemos pensar o ensino de artes como um poderoso instrumento para revitalizar e resgatar a identidade, a diversidade e a singularidade cultural, na medida em que ele também se proponha a rejeitar a sonegação cultural e lutar para romper as históricas barreiras criadas em torno deste campo, através de uma concepção de arte-educação intercultural e crítica que nos remeterá necessariamente à educação para a cidadania. (FRANZ, 2004, P. 7).

Diante dessas informações e levando em consideração que as Artes no Ensino Fundamental e Médio possibilitam compreender e aprofundar no campo educacional a partir da próxima seção serão realizados o estudo e a discussão com ênfase em Artes no ambiente escolar.

RELAÇÃO ENTRE AS TÉCNICAS ARTÍSTICAS E OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Os professores costumam ser questionados sobre por que os alunos deveriam estudar Arte no ensino médio. As respostas

comuns estão relacionadas ao pensamento criativo, ampliando a mente e alimentando a alma: todas as quais fazem pouco para lidar com os medos sobre assuntos "leves", entrada na universidade, carreiras e bem-estar financeiro de longo prazo. As estatísticas de empregos e salários para graduados em cursos de arte e design são tipicamente desanimadoras: as piores de todos os cursos. Ao contrário da crença popular, entretanto, os assuntos criativos não são mais um caminho comum para a pobreza; eles são uma excelente escolha para um número crescente de alunos.

Cabe aos professores e educadores a tarefa de criar condições para que a criança possa se exprimir livremente, desenvolvendo assim todas as suas potencialidades. Estas condições passam pela organização adequada de espaços, pela disposição de materiais e instrumentos de trabalho e, sobretudo, pela criação de um clima de empatia, de confiança e de solidariedade (STERN, 1993).

A arte aprimora as habilidades motoras finas, a coordenação olho - mão, as habilidades de resolução de problemas, o pensamento lateral, a análise complexa e as habilidades de pensamento crítico. Não importa a carreira que você escolha, aqueles que podem organizar, apresentar e exibir o material de uma forma esteticamente agradável têm uma vantagem.

A arte faz com que os alunos vejam as coisas de uma maneira nova - até mesmo os aspectos comuns e mundanos do mundo.

[...] o conteúdo programático em artes deve incluir, portanto: as noções a respeito da arte produzida e em produção pela humanidade, inclusive nos dias de hoje (incluindo artistas, obras, espectadores, comunicação dos mesmos) é a própria autoria artística e estética de cada aluno em formas visuais, sonoras, verbais, corporais, cênicas, audiovisuais) isto significa trabalhar com os estudantes o fazer artístico (em desenho, pinturas, gravuras, modelagem, esculturas. Música, dança, teatro, vídeo, etc....) sempre articulado e complementado com as vivencias e apreciações estéticas da ambiência cultural.

(FERRAZ e FUSSARI, 1991, p. 20.)

Frequentemente, a primeira habilidade em que as pessoas pensam quando ouvem a palavra "arte" é a criatividade. É algo extremamente importante para estimular e aprimorar, à medida que as pessoas aplicam a criatividade a quase todos os aspectos da vida - resolução de problemas, escrita diária, projetos (negócios ou não), etc.

Os pintores dirão que a prática leva à perfeição. O mesmo acontecerá com músicos, escritores, atores e praticamente qualquer tipo de artista por aí. Para melhorar, é preciso ser persistente em seu ofício.

Os defensores da educação artística há muito apresentam um argumento essencialista para as artes: elas são uma dimensão tão importante da vida que devem ser incluídas entre as disciplinas acadêmicas centrais.

Segundo Richter (2003, p. 51)

O grande desafio do ensino da arte, atualmente é contribuir para a construção da realidade através da liberdade pessoal. Precisamos de um ensino de arte por meio do quais as diferenças culturais sejam vistas como recursos que permitam ao indivíduo desenvolver seu próprio potencial humano e criativo, diminuindo o distanciamento existente entre a arte e a vida.

Mas a maioria das pessoas pensam nas artes como expressivas, criativas, emotivas e recreativas, não como acadêmicas. Eles podem concordar que as artes são uma parte importante da vida, mas isso não as torna essenciais para o empreendimento da educação. Incluir as artes na legislação federal para a educação é, no final das contas, falatório. Nenhum estado financiou mandatos para a educação artística e não existem testes padronizados nas artes. As escolas ensinam o que é testado e as artes não são testadas. A educação artística pode ter experimentado algum crescimento durante o boom da última década, mas os testes de alto risco e o aperto no orçamento o colocam em risco agora.

De acordo com Read (1977.p.33).

Deve compreender-se desde o começo que o que tenho presente não é simplesmente "educação artística" como tal, que deveria denominar-se mais apropriadamente educação visual ou plástica: a teoria que anunciarei abarca todos os modos de expressão individual, literária e poética (verbal) não menos que musical ou auditiva, é a forma um enfoque integral da realidade que devia denominar-se educação estética, a educação desse sentido sobre os quais se fundam a consciência e, em última instância, a inteligência é o juízo do indivíduo humano. Somente na medida em esse sentido estabelece uma relação harmoniosa e habitual com o mundo exterior, se constrói uma personalidade.

Se as artes vão encontrar um lugar na mesa da educação, argumentos mais persuasivos devem ser feitos. Os educadores artísticos há muito relatam que as artes estão conectadas a uma ampla gama de benefícios para os alunos, além de seu aprendizado nas artes - desempenho acadêmico, desenvolvimento social positivo, hábitos mentais e inclinações de pensamento. Alguns especularam que, se essas conexões fossem documentadas, um caso instrumental poderia ser construído para as artes que pudesse ter um apelo mais amplo e o potencial de afetar

a política.

Conexões semelhantes estão presentes entre o aprendizado artístico e o desenvolvimento social e emocional. A dança está ligada à autoconfiança e persistência; música para auto eficácia e autoconceito; drama para concentração, compreensão, resolução de conflitos e autoconceito; multipartes para motivação de realização, envolvimento cognitivo, autoconfiança, assumir riscos, perseverança e liderança. Vários estudos mostram que os jovens se envolvem mais nos estudos quando as artes são integradas às aulas. Outros mostram que os alunos em risco muitas vezes encontram caminhos através das artes para sucessos acadêmicos mais amplos.

Embora dominar um assunto certamente construa a confiança do aluno, há algo especial em participar das artes. Usar materiais que se transformam em histórias visuais é mágico e ajuda os alunos a se sentirem mais confiantes. À medida que melhoram e veem seu próprio progresso, sua autoconfiança continua a crescer.

Desenhar, pintar e esculpir nas aulas de arte ajudam a desenvolver habilidades visuais-espaciais. Como educadores artísticos, sabemos que as crianças precisam saber mais sobre o mundo do que apenas o que podem aprender por meio de textos e números. A educação artística ensina os alunos a interpretar, criticar e usar informações visuais e como fazer escolhas com base nessas informações.

As aulas de arte dão a muitos alunos a primeira chance de explorar seu potencial criativo e avaliar como ele pode se relacionar com carreiras futuras e oportunidades de ensino superior após a graduação.

A ESCULTURA E AS HABILIDADES ARTÍSTICAS

A escultura se refere a uma forma de arte que envolve a transformação de qualquer material sólido em qualquer forma ou formato. Este tipo de arte foi dominado por grandes personalidades do mundo das Belas Artes, como Donatello e Michelangelo.

A escultura ajuda os alunos a desenvolver autodisciplina. Fazer uma escultura requer muita paciência e empenho. Junto com isso, vem a pressão para fazer o trabalho. Isso faz com que esculpir o caminho para desenvolver a autodisciplina dos alunos. Eles serão capazes de reconhecer que nada realmente vem sem trabalho árduo e a indústria cria as coisas melhores na vida.

Quando os objetos artísticos são separados das condições de origem e funcionamento na experiência, constrói-se em torno deles um muro que quase o pacifica sua significação geral, com a qual lida a teoria estética. A arte é remetida a um campo separado, onde é isolada da associação com os materiais e objetivos de todas as outras formas de esforço, sujeição e realização humanos. Assim, impõe-se uma tarefa primordial a quem toma a iniciativa de escrever sobre a filosofia das belasartes. Essa tarefa é restabelecer a continuidade entre, de um lado, as formas refinadas e intensificadas de experiência que são as obras de arte e, de outro, os eventos, atos e sofrimentos do cotidiano universalmente reconhecido como constitutivos da experiência. Os picos das montanhas não flutuam no ar sem sustentação, tampouco apenas se apoia na terra.

(DEWY,1925-1953, p. 60).

A escultura ajuda os alunos a desenvolver suas habilidades de observação. Eles aprenderão a observar o mundo em todos os detalhes. Eles serão mais atenciosos ao olhar para cada parte de um objeto. Junto com o aprendizado da escultura, eles também aprenderão a imaginar o mundo de uma maneira mais realista.

Os alunos aprenderão como associar formas tridimensionais e objetos para fazer uma peça de arte. Eles também aprenderão como moldar qualquer coisa que seja ainda mais útil do que sua forma atual. Eles poderão aprender maneiras de como transformar um arranhão em algo que seria muito útil.

A habilidade analítica de uma pessoa também pode ser amplamente desenvolvida por meio da escultura. Eles serão capazes de aprender como determinado objeto ou forma funciona e que importância tem para outros objetos. Eles também serão capazes de aplicar as habilidades que aprenderão para formular soluções para seus problemas na vida. Eles serão capazes de descobrir coisas que podem estar escondidas no mundo em que vivem e serão capazes de saber como usá-lo adequadamente.

A Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Através da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

(BARBOSA, 2015, p.2)

Esta forma de arte também permite que os alunos apreciem a natureza e o ambiente. Por meio dessa forma de arte, eles são capazes de ver a beleza real de seus arredores, incluindo os lugares, animais, pessoas e coisas ao seu redor. Esta forma de arte simplesmente mostra aos alunos que a beleza pode ser encontrada em qualquer lugar do mundo, basta um olho criativo e uma

mente para vê-la.

A escultura é parte integrante das artes visuais e tem importância fundamental para o reconhecimento de aspectos tridimensionais. Na busca de técnicas que fomentem maior amplitude no crescimento criativo dos estudantes das escolas básicas concluí que uma das formas para superar as deficiências encontradas na realidade da escola pública, no que se refere à escultura, a melhor maneira de se trabalhar com escultura e seus conhecimentos inerentes é com o papel. A escultura em papel é uma das possibilidades do trabalho com arte que inclui produções artísticas de autores renomados e do próprio aluno. (BUNICOSKI, 2013, p. 34)

A cultura também pode ser apreciada através da escultura. A cultura de uma sociedade pode ser projetada em uma simples peça de mármore pelas mãos talentosas de uma pessoa. Sempre que isso é feito, a cultura de uma sociedade ou de um grupo de pessoas não pode ser apreciada apenas por quem fez a arte, mas também pelas pessoas que poderão ver a escultura.

Os alunos podem se expressar por meio da escultura. Eles podem entrar em um mundo onde o único limite é sua imaginação e a habilidade que seus olhos e mãos possuem. Eles podem ser capazes de mostrar o que pensam sobre algo ou alguém. Através de um simples pedaço de mármore eles poderão mostrar a alguém, como um pai ou um amigo, o que pensam do mundo.

Por último, eles serão capazes de descobrir coisas sobre si mesmos. Coisas como sua perspectiva sobre o mundo em que vivem e quais são as maneiras simples que eles serão capazes de fazer para transformálo. Eles serão capazes de pensar sobre coisas que podem dizer quem eles realmente são.

A ARTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA OS ALUNOS DE ENSINO MÉDIO

Os alunos envolvidos nas artes têm enormes benefícios acadêmicos em comparação com os alunos sem exposição às artes. A arte inspira as crianças a se destacarem dentro e fora da sala de aula. Ajuda os alunos a permanecer na escola, aumenta a motivação, melhora as atitudes e a frequência e melhora o desempenho acadêmico.

A Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Através da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

(BARBOSA, 2015, p.2)

A criatividade envolvida na educação artística fortalece as habilidades de pensamento crítico das crianças. Aprender visualmente por meio de desenho, escultura e pintura desenvolve habilidades visuais-espaciais. Isso ensina as crianças a interpretar e usar informações visuais.

A educação em artes é uma ferramenta de aprendizagem eficaz que desperta os sentimentos criativos e instintivos dos indivíduos. Assim, os indivíduos têm uma experiência de aprendizagem permanente ao observar objetos e ativos ao redor para internalizá-los em suas mentes. Portanto, a educação em artes é uma necessidade para os indivíduos em suas vidas. Uma educação artística eficaz é um fator muito importante no estágio primário, no qual o desenvolvimento da criatividade das crianças é alto. Contribui com indivíduos; para participar da comunidade como uma pessoa social, para tomar decisões corretas com atividades mentais, para se expressar emocionalmente.

A centralidade das artes na vida de crianças e jovens é fundamental para o desenvolvimento do empreendedorismo, da inteligência social, da resolução de problemas e do pensamento crítico, que se tornam cada vez mais essenciais como preparação para o trabalho no século XXI.

As artes são capazes de nivelar o campo de jogo, expandindo as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos e permitindo-lhes experimentar os diferentes estilos de aprendizagem que funcionam melhor para eles. Alunos em risco que têm grande exposição às artes, têm melhores resultados acadêmicos, definem objetivos de carreira mais elevados e se tornam mais engajados civicamente.

Cada contemplador da obra participa do diálogo com o autor e o grupo social, e compreende os signos apresentados de maneira própria, de acordo com a sua experiência pessoal, com seu ponto de vista. Assim sendo, o sentido de uma obra é inesgotável. Essa concepção particular da obra, quando elabora uma interpretação, seu ato de compreensão do sentido presente nos signos utilizados, é criativo; desse modo, o contemplador pode ser visto como um coautor daquela obra (DESGRANGES, 2003, p.122).

Para criar mudanças, os alunos devem primeiro aprender a criar. Assim como os adultos, e talvez ainda mais porque ainda estão desenvolvendo suas próprias identidades, os jovens se voltam e respondem às artes para ajudá-los a comunicar e compreender ideias, pontos de vista e emoções. Desse modo, as artes cultivam o pensamento criativo que leva a outras habilidades complementares, como a resolução de problemas, que podem beneficiar os alunos de

todas as disciplinas.

A educação artística deve desempenhar um papel essencial na afirmação e no desenvolvimento de habilidades criativas entre os alunos de todos os níveis de habilidade, sem se limitar aos que aspiram a ser artistas ou escritores profissionais.

Nossa economia contemporânea depende e prospera com inovação e novas maneiras de pensar e ver o mundo. É exatamente isso que a educação artística nutre - jovens que, por meio da prática criativa, desenvolvem a habilidade de imaginar o mundo de forma diferente.

Se os jovens têm uma atração inerente para criar, o que acreditamos, então as artes devem ser parte integrante da educação dos alunos, ao invés de vistas como algo separado.

A Arte contribui para o desenvolvimento da autonomia criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre racionalidade, sensibilidade, intuição e ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito relacionado a si, ao outro e ao mundo. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam no âmbito da sensibilidade e se interconectam, em uma perspectiva poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e resinificar os cotidianos e rotinas.

[...] O trabalho com a Arte no Ensino Médio deve promover o cruzamento de culturas e saberes, possibilitando aos estudantes o acesso e a interação com as distintas manifestações culturais populares presentes na sua comunidade. (BRASIL, 2018, p. 474)

As artes são uma forma de aprender, de explorar, de responder, de revelar e demonstrar, de imaginar, retratar e fazer sentido. Eles pertencem ao currículo escolar, assim como às mentes e corações de todos os alunos ao longo da vida.

As artes devem ser absolutamente integradas na educação dos alunos para libertá-los da natureza abertamente opressora de uma escola, apesar das crenças dos professores. Infelizmente, as artes não podem ser quantificadas para aqueles que desejam dados e números para cada classe; isso não é possível, mas as artes continuam tão importantes como sempre.

A Educação Artística tem potencial para desempenhar um papel cada vez mais importante na educação de jovens em todo o mundo. Esta função inclui contribuir para o desenvolvimento da capacidade crítica e criativa dos jovens e, assim, desenvolver neles a agência cultural, pessoal e social. Essas habilidades podem ser vistas como se tornando cada vez mais importantes em tempos de neoliberalismo, fundamentalismo crescente, desenvolvimento econômico global, educação crítica e descartabilidade. Consequentemente, a Educação Artística e a forma como é ensinada têm consequências.

O processo de aprendizagem sobre a Arte está inserido dentro dos próprios conceitos que a criança tem de beleza, a partir do que já vivenciam na prática dos adultos, das músicas que ouvem, das imagens e cores dos livros, jornais e revistas, televisão e até mesmo das cores das casas, prédios e jardins. Essa concepção por vezes ainda simplista da Arte, se faz presente também nas brincadeiras, dramatizações, músicas, e desenhos, dentre outros, além de ser constitutiva da própria realidade da criança. [..] ao surgir da realidade e voltar-se para esta mesma, a arte virá a ser definida do modo mais estreito pelo sistema principal que essa vida vier a assumir

(VIGOTSKY, 2003, p 328)

O que é importante compreender, no entanto, é que o papel que a Educação Artística - como toda a educação - desempenha é contextualmente definido, servindo assim a uma variedade de propósitos em escolas, comunidades, estados ou províncias e países. Isso significa que a oferta varia muito, que o ensino não se limita apenas às escolas e à maneira como os jovens se envolvem com as artes e para que fins está mudando. Por exemplo, embora toda a educação seja contextualmente definida, a Educação Artística em particular é cada vez mais limitada, menos pela geografia ou localização específica e mais pelo acesso à tecnologia, as influências das sociedades economicamente desenvolvidas, a cultura jovem e a compreensão de que a escola é apenas um 'modo de entrega 'para a educação.

Dentre as variadas atividades práticas que podemos passar em sala de aula, existem aquelas que exigem material apropriado.

Nem sempre nós professores temos como oferecer esse material ao aluno. Muitas vezes a escola não disponibiliza por falta de recursos ou burocracias, que não vem ao caso nesse momento. O fato é que o aluno também não tem como trazer de casa. Dessa forma, em vários casos, é na ausência desse material que, nós professores, encontramos justificativa para o não cumprimento das aulas práticas. O ideal para essas aulas, não só em Artes, mas em qualquer disciplina, é que os recursos sejam abundantes ou pelo menos suficiente para a efetiva aprendizagem. É isso que nós acreditamos e queremos para o enriquecimento de nossas aulas, porém enquanto esse recurso não chega até nossas mãos, temos que, juntos, buscarmos alternativas usando sempre a nossa criatividade, interesse e inovação. (GARCIA, 2015, p. 1)

Hoje em dia, todos nós precisamos ser criativos de uma forma que nunca fizemos ou poderíamos antes. Resolver problemas, usar ferramentas, colaborar, expressar nossas ideias com clareza, ser empreendedor e engenhoso - essas são as habilidades que importam no mercado de trabalho pós-corporativo do século 21. Em vez de ficar na defensiva em relação à arte, em vez de falar sobre cultura e auto expressão, temos que nos concentrar no poder da criatividade e nas habilidades necessárias para desenvolvê-la. Um grande artista também é um solucionador de problemas, um apresentador, um empresário, um fabricante e muito mais.

A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumentos da sociedade. A peculiaridade essencialíssima do homem, diferentemente do animal, consiste em que ele introduz e separa do seu corpo tanto dispositivo da técnica quanto o dispositivo do conhecimento científico, que se tornam instrumentos da sociedade. De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do ser (VIGOSTSKI, 1925, apud TOASSA, 2009, p. 315).

A criatividade não é um gueto, não é uma camarilha, não é algo a ser exercido sozinho em um sótão. Nem é um show de aberrações de divas e perdedores autoindulgentes. Em vez disso, criatividade significa ajudar a resolver os muitos problemas do mundo. Precisamos ter certeza de que os jovens de hoje (que precisarão ser as solucionadoras de problemas criativos de amanhã) percebam seu potencial criativo e tenham as ferramentas para usá-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O envolvimento nas artes está associado a ganhos em matemática, leitura, habilidade cognitiva, pensamento crítico e habilidade verbal. O aprendizado das artes também pode melhorar a motivação, concentração, confiança e trabalho em equipe.

A educação artística vem caindo há mais de três décadas, resultado de orçamentos apertados, uma lista cada vez maior de mandatos estaduais que lotam o currículo da sala de aula e um senso público de que as artes são adoráveis, mas não essenciais.

As aulas de artes são uma forma de crianças e adolescentes despertarem a curiosidade e desenvolverem um processo de pensamento imaginativo. Essas duas qualidades, ligadas ao treinamento em arte, estão comprovadamente correlacionadas ao futuro sucesso profissional de longo prazo, à medida que crianças e adolescentes crescem e se tornam adultos.

A arte é um equalizador, ajudando a criar um terreno comum para crianças que não se conhecem e que podem ou não estar interessadas nas mesmas coisas. Pode ajudar pessoas de todas as idades, etnias, habilidades e até idiomas a se envolverem em uma atividade compartilhada (e geralmente amada mutuamente).

O caminho para uma vida cheia de arte envolve uma mente aberta, algumas ferramentas simples, um pouco de preparação e uma abordagem exploratória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação contemporânea: Consonâncias internacionais. 2. Ed. São Paulo; Cortez, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. (Org.). Ensino da arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BIASOLI, Carmem Lúcia. A formação do professor de arte: do ensaio à encenação. São Paulo: Papirus, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Editora Câmara, Brasília, DF. 2018.

_____, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997,130p. CABRAL, Magaly; RANGEL, Aparecida. Processos educativos: de ações esparsas à curadoria. In: CADERNO de diretrizes museológicas: mediação em museus: curadorias, exposições e ação educativa. Belo Horizonte: Superintendência de Museus, 2008, n. 2. p.158-168.

COLI, Jorge. Manet. O enigma do olhar. Revista Eletrônica Print by FUNREI Disponível em: <http://www.funrei.br/revistas/filosofia> Acesso em 3 out 2022. COUTINHO, I. Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta, in: Barbosa, A.M.T. (org.), Inquietações e mudanças no ensino da arte, São Paulo: Cortez, 2002.

CROSS, Jack. O ensino de arte nas escolas, São Paulo: Cultrix, 1983.

DUARTE JR, J. F. Fundamentos estéticos da educação. 7ªed. Campinas: Papirus, 2002.

GARCIA, Fabiola. \material para aulas práticas de arte. Articulando arte na sala de aula. Disponível em:

<http://articulandonaescola.blogspot.com.br/2011/10/material-paraas-aulaspraticas-de-arte.html> Acesso em 20.jan.2024.

GOMBRICH, Ernst Hans. A História da Arte. 16 ed. São Paulo: LTC, 2008. FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. & FUSARI, Maria F. de Rezende e. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1991.

MORAIS, Frederico. Panorama das artes plásticas séculos XIX e XX.

Apresentação Ernest Mange. 2. ed. rev. São Paulo: Itáú Cultural, 1991.

READ, Herbert. A educação pela arte. São Paulo: Martins Fontes. 1982.

SCHWALL, Charles. O ambiente e os materiais do ateliê. In: GANDINI, Lella. et al (org.). O papel do ateliê na Educação Infantil: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012.

SILVESTRE, Juliana. Arte na Educação Infantil. 2010. 54 f. Monografia. Universidade do extremo Sul Catarinense – UNESC, Artes Visuais. Criciúma, 2010.

SMITH, Edward Lucie, Dicionário de termos de arte, Lisboa, Publicações D.Quixote, 1990.

STERN, Arno. Uma nova compreensão da arte infantil. Lisboa: Livros Horizonte, 1993.

TOASSA, G. (2009). Psicologia da arte IN: Emoções e vivencias em Vigotsk: binvestigação para uma perspectiva histórico cultural. Dissertação de doutorado. Universidade de São Paulo, SP.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989. _____, Psicologia da Arte. Tradução Paulo Bezerra. Sâo Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L; LURIA, A.R., LEONTIEV. A. M. Linguagem,

Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2001

WÖLFFLIN, H., Conceitos Fundamentais da História da Arte. 4ª ed, São Paulo. Martins Fontes, 2000.

RESUMO:

As práticas pedagógicas em Educação a Distância (EaD) estão em constante evolução para acompanhar as mudanças sociais e tecnológicas. Além de dominar os conteúdos especificos de suas disciplinas, os professores de EaD precisam desenvolver habilidades para utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) de forma eficiente em seu ensino. É essencial que os educadores estejam atualizados em relação às novas ferramentas digitais disponíveis, saibam como integrá-las ao processo de ensino-aprendizagem e compreendam como essas tecnologias podem potencializar a experiência educacional dos alunos a distância. Além disso, é fundamental que os professores de EaD estejam preparados para promover a interação e a colaboração entre os estudantes, mesmo estando fisicamente distantes. O uso de fóruns online, salas de chat, videoconferências e outras ferramentas colaborativas é essencial para criar um ambiente virtual de aprendizagem dinâmico e participativo. Em resumo, as práticas pedagógicas em EaD devem ser adaptadas para tirar o máximo proveito das tecnologias disponíveis, promovendo a aprendizagem ativa, a autonomia dos alunos e a construção coletiva do conhecimento mesmo à distância.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia da Educação; Educação à Distância; Professores e tecnologia.

ABSTRACT:

Pedagogical practices in Distance Education (EaD) are constantly evolving to keep up with social and technological changes. In addition to mastering the specific content of their disciplines, distance learning teachers need to develop skills to use Information and Communication Technologies (ICT) efficiently in their teaching. It is essential that educators are up to date with the new digital tools available, know how to integrate them into the teaching-learning process and understand how these technologies can enhance the educational experience of distance students. Furthermore, it is essential that distance learning teachers are prepared to promote interaction and collaboration between students, even if they are physically distant. The use of online forums, chat rooms, video conferences and other collaborative tools is essential to create a dynamic and participatory virtual learning environment. In short, pedagogical practices in distance learning must be adapted to make the most of available technologies, promoting active learning, student autonomy and the collective construction of knowledge even at a distance.

KEYWORDS: Education Technology; Distance Education; Teachers and technology.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo das duas últimas décadas, tivemos muitos impactos provocados pelo avanço das tecnologias nos diversos setores profissionais.

Novos desafios têm sido trazidos para o desenvolvimento das práticas pedagógicas na Educação. Sendo necessária uma nova postura por parte dos docentes do ensino da EAD, exigindo competências especificas para atuar nesse novo cenário.

Com a chegada as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) têm se encontrado novos meios de construção de conhecimento, tornando assim, a aprendizagem mais rica, motivadora e significativa.

Segundo Lévy, (1999) estamos vivendo a era da Cibercultura, definida como "conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), práticas, atitudes, modos de pensamentos e valores que se desenvolvem junto com o crescimento do ciberespaço". (Lévy, 1999, p.17).

O ensino e aprendizagem ultrapassaram a sala de aula tradicional, permitindo novas formas de ensinar e aprender possibilitando mais flexibilidade e tempo, sem depender da presença física do professor e aluno. Nesse caminho, temos o apoio da Educação a Distância (EAD).

No Brasil, tivemos um aumento significativo de conhecimento organizado formalmente e publicado em forma de artigos, livros, dissertações e teses em diferentes áreas do conhecimento.

A modalidade de educação a distância obteve respaldo legal com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo no artigo 80, a possibilidade de uso da modalidade de educação à distância em todos os níveis e modalidades de ensino.

Os primeiros quinze anos do século XXI, nos trouxe muitas promessas, foram os quinze anos marcados por um intenso movimento por igualdade de direitos e condições de vida para exercer a cidadania, acesso livre à informação.

[...] é essencial que tenhamos consci-

ência de que sua integração à educação já não é uma opção: essas tecnologias já estão no mundo, transformando todas as dimensões da vida social e econômica; cabe ao campo educacional integrá-las e tirar de suas potencialidades comunicacionais e pedagógicas o melhor proveito. (Belloni, 2012, p.114)

Segundo Goulão (2011, p.80) "o aprimoramento das tecnologias da informação e comunicação promoveu um alargamento da sala de aula, possibilitando uma infinidade de conteúdos disponíveis na internet e as novas maneiras de se relacionar na busca por conhecimento.

O processo de ensino aprendizagem mediado pelas tecnologias, redefinem as concepções de tempo e espaço, permitindo que as atividades pedagógicas sejam realizadas de modo síncrono ou assíncrono, gerando mudanças nos papeis do aluno e do docente.

Lévy (2010) esclarece:

a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc. (LÉVY, 2010, p. 173, grifos do autor).

Entendemos que os processos educacionais mediados pelas tecnologias, exigem do docente um perfil diferenciado.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NA LEGISLAÇÃO

O período de 1996 a 2005 se caracteriza como tempo de organização e ordenamento da modalidade. A última LDB, traz em seu artigo 80 definições e orientações sobre a Educação a Distância, várias diretrizes e ordenamento legal estabelecendo uma formação de qualidade.

A Ead passa a ser considerada, como estratégia de melhoria da qualidade de formação do cidadão brasileiro. O Plano Nacional de Educação (PNE) vigorou de 2001 a 2010 (BRASIL, 2001). Traçando metas para educação como um todo, e fazendo menções à Ead.

Na seção Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, a Ead valoriza e destaca como eficaz com um papel inestimável:

No processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na educação a distância, um meio auxiliar e indiscutível eficácia. Além do mais, os programas educativos podem desempenhar um papel inestimável no desenvolvimento cultural da população em geral. (BRASIL, 2001).

2.2 MODELO PEDAGÓGICO EAD

O modelo pedagógico é definido por seus elementos, que são enfatizados sobre a estrutura calçada sobre a concepção epistemológica, juntamente com teorias educacionais que são utilizadas para nortear a aprendizagem.

3. DIFERENÇA ENTRE TUTOR E PROFESSOR NA EAD

Na Ead, temos uma diferença entre professor e tutor. O professor produz o material instrucional e as atividades da disciplina gerenciando sua execução; o tutor atua diretamente com os alunos, sanando suas dúvidas, avaliando-os, identificando suas dificuldades e mediando o processo de aprendizagem.

Para Nunes, (2011) devemos considerar na Ead que existe uma distância física entre alunos e tutores, e a tecnologia é o instrumento de mediação. Por isso, exige uma nova postura tanto por parte do aluno como na parte da tutoria.

Pimentel, (2003) diz:

"o professor tutor se coloca hoje muito mais como um mediador no processo de ensino aprendizagem. Promovendo a realização de atividades e apoiando sua resolução, não apenas mostrando a resposta correta; oferecendo novas fontes de informação; deve entender o assunto ensinando e organizando o conteúdo". (Pimentel,2003).

Na prática pedagógica o docente assume os papeis de designer instrucional, conteudista, desenvolvedor, tutor, produtor de mídias, entre outros. Sendo necessário a capacitação continuada.

Segundo Christov (2009, p. 9-10) diz o seguinte:

A educação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos

as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuirmos direções esperadas a essas mudanças.

São muitos os desafios encontrados pelos docentes em relação ao uso adequado das novas tecnologias digitais como apoio aos processos de ensino e aprendizagem, reafirmando a necessidade da capacitação do docente.

Segundo Ota (2012):

Os recursos tecnológicos sozinhos não possibilitam ações educacionais como forma de inovação, há, portanto, três elementos fundamentais: tecnologia, linguagem e aprendizagem. É necessário repensar sobre as formas de uso dessas tecnologias disponíveis, criando novas formas de ensinar. (Ota, 2012, p.1).

Entendemos que é necessário auxiliar os docentes, fornecendo subsídios para que possam explorar a tecnologia como um recurso de comunicação educacional. Além disso, e necessário transpor as barreiras tecnológicas, diminuindo as distâncias entre as práticas de interação no seu cotidiano e na sua prática pedagógica.

Devemos considerar que a incorporação das novas tecnologias não tem como finalidade substituir as tecnologias convencionais, mas torna-las processos de ensino e aprendizagem mais eficazes.

Barros (2014) diz:

Quando se fala em aprendizagem no espaço virtual, significa não somente o uso de ferramentas ou a substituição do diálogo e da reflexão dos conteúdos científicos do sistema formal de ensino, mas uma modificação nas metodologias e materiais que viabilizam esse processo, bem como o enriquecimento e atualização dos conteúdos que fazem parte dele. (Barros, 2014, p.124).

4. DESAFIOS PARA ATUAÇÃO NO EAD

O ensino está em constante mudança e vem se encaminhando para a necessidade de uma construção diferenciada.

Quando pensamos na formação docente dos cursos à distância, devemos pensar nos requisitos profissionais que são exigidos para atender as novas formas de organização de trabalho no atual processo de globalização.

O uso das tecnologias está cada vez mais presente no dia a dia das pessoas, sendo identificada como um dos elementos do conjunto que caracteriza a modernidade.

Atualmente, o professor deve estar preparado para exercer sua profissão em consonância com as novas realidades da sociedade.

Segundo Kenski, (2007):

Um dos grandes desafios que os professores brasileiros enfrentam está na necessidade de saber lidar pedagogicamente com alunos e situações extremas: dos alunos que já possuem conhecimentos avançados e acesso pleno às últimas inovações tecnológicas aos que se encontram em plena exclusão tecnológica; das instituições de ensino equipadas com as mais modernas tecnologias digitais aos espaços educacionais precários e com recursos mínimos para o exercício da função docente. O desafio maior, no entanto, ainda se encontra na própria formação profissional para enfrentar esses e tantos outros problemas. (KENSKI, 2007, p. 103

Esses desafios impostos exigem um novo método para aprender o novo e implicam em alterações na ordem política, técnica, profissional, social e educacional para aquisição das novas capacidades e habilidades.

A formação docente para atuação em Ead se apresenta como um grande desafio, visto que além da formação esperada pelo profissional também é preciso desenvolver habilidades para atuar no processo de mediação do ensino aprendizagem amparado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação já que "[...] as estratégias de qualificação docente têm sido utilizada em programas de educação a distância". (Cervi, 2005, p.172)

Temos muitas resistências significativas no meio acadêmico e profissional quando falamos em inovação na formação docente.

Conforme Farias (2006, p.131) aponta:

[...] os professores falam do quanto precisam se esforçar, das alterações e aprendizagens que precisam empreender para realizarem seu trabalho. As críticas feitas incidem muito mais sobre o modo como foi implantada a inovação do que sobre seu conteúdo e finalidades ideológicas e políticas. É a partir do pedagógico que os professores percebem a inovação, identificando suas limitações e questionando sua adequação.

O professor deve estar aberto a inovação, mas tem de compreender que a falta de tempo e adequação são entraves nesse processo.

A atual profissão docente deve acompanhar as exigências do mercado de trabalho, o ensino Ead dispõe de mais de um formato de ensino, o ensino a distância, presencial e semipresencial se complementam.

Segundo Libâneo (2005, p.52) as mudanças do mundo afetam a educação em vários segmentos: exigem do trabalhados eficaz em várias áreas e que saiba ser flexível, o que gerou a necessidade de uma formação

integral envolvendo as habilidades cognitivas, bem como, uma maior formação para as competências pessoais e sociais.

5. ASPECTOS PEDAGÓGICOS E A UTILIZAÇÃO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO EAD

Existem muitas definições para a palavra tecnologia, mas um elemento essencial é a análise das relações entre tecnologia e educação.

As práticas pedagógicas estão interligadas com o desenvolvimento tecnológico. Segundo Testa (2013) mesmo que as relações entre a tecnologia e educação estejam sendo discutidas, ainda percebemos a dificuldade em tratar seus conceitos.

De acordo com Moreira (2004), os comportamentalistas entendem como atividade exclusivamente observável gerando uma atividade concreta, e seus resultados são registrados e comprovados. Estas definições são vistas como isoladas, mas se tivermos um olhar na EAD, elas vão se completar e contribuir na formação do sujeito integrado.

Segundo Silva (2003) às TICS – Tecnologias da Informação e Comunicação são os recursos que interferem e mediam os processos informacionais e comunicativos dos seres. Entendemos como um conjunto de recursos integrados entre si, que proporcionam por meio das funções de hardware, software e telecomunicações, automação e comunicação dos processos de negócios.

Diante da globalização, percebemos que a tecnologia é o instrumento que possibilita o desenvolvimento das práticas pedagógicas intermediadas pelo uso planejado e contextualizado das informações. Quando utilizamos as TICs com objetivos, propiciamos a filtragem dos dados e fatos, focando o aspecto pedagógico.

Para Sousa Santos (2004), as pessoas se encontram em um momento de transição de paradigmas. Ainda estão marcados pelo paradigma epistemológico da modernidade, e anseiam pelo modelo emergente que privilegia o subjetivo, as diferenças, a diversidade, considerando o entorno do sujeito e do objeto requerendo novos olhares e reflexões acerca dos contextos de como nos inserimos e nas funções que somos requisitadas para desempenhar.

Nessa nova concepção o sujeito tem autonomia para a autoria, criticidade para a criatividade. Nada ocorre de maneira isolada, o sucesso depende do outro e vice-versa.

Moraes (2003), considera as novas estratégias e metodologias do campo educacional devam estar voltadas para atender as necessidades do mundo atual, com um pensamento inter e transdisciplinar, compreendendo o que antes era contraditório.

A mediação pedagógica irá propiciar processos de ensino e aprendizagem que tem característica principal a interatividade que se dá no processo relacional, dialético e compartilhado.

Ainda temos a formação docente e devemos considerar a prática do professor que é sempre perpassada por mais de um paradigma, dificultando a transformação das suas práticas, devido a estarem ligados ao passado, uma vez que “fomos educados para não inovar, para não discordar dos mais velhos, para repetir o conhecimento, para não incomodar e não transformar” (Moraes, p.193).

Moraes (2003) define mediação pedagógica como:

“(...) um processo comunicacional, conversacional, de co- construção de significados, cujo objetivo é abrir e facilitar o diálogo e desenvolver a negociação significativa de processos e conteúdos a serem trabalhados nos ambientes educacionais, bem como incentivar a construção de um saber relacional, contextual, gerado na interação professor/aluno” (p.210).

6. CONCLUSÃO

A Ead está se ampliando cada vez mais, tanto pelas raízes históricas e por surgir de modo de produção cultural gerado pela carência de profissionais qualificada para suprir as necessidades de produção vigente.

Siqueira (2003, p.07) diz que “a materialidade do Estado ou sua ação no conjunto das forças sociais representam ou demarcam os objetivos de determinados grupos para fazerem valer seus interesses inscritos nas agendas governamentais”.

Ensinar e aprender não se limita apenas ao trabalho dentro da sala de aula, e sim modificar o que fazemos dentro e fora dela, tanto na forma presencial como no virtual. Sempre organizando ações de pesquisa e comunicação que possibilitem sempre o aluno aprender em ambientes virtuais.

A educação presencial e a distância tem sido modificada e todos nós somos desafiados a encontrar novos modelos para novas situações.

Hoje o tutor deve atuar com várias disciplinas dominando a maior quantidade de saberes relacionados aos conteúdos ministrados nas diferentes disciplinas. Por isso, os profissionais do ensino à distância têm o desafio de atuar em um ambiente distinto. O domínio do conteúdo e o saber já não são suficientes para atingir os objetivos

dessa modalidade de ensino.

Já sabemos que ensinar não é um processo que se aprende com a prática e sim uma atividade que requer conhecimento, formação e reciclagem permanente com novos conteúdos e metodologias.

Segundo Valente (1993), a utilização das tecnologias não é boa ou má, elas trazem grandes contribuições para a educação, se forem usadas adequadamente, ou apenas fornecer uma máscara moderna a um ensino antigo e inadequado. (VALENTE, 1993, apud ALMEIDA, 2000).

Moran (2010) enfatiza o papel da escola, apontando que esta pode ser um espaço de inovação, de experimentação saudável de novos caminhos.

Sabemos que mudanças trazem consigo a insegurança, e para algumas pessoas, certa resistência, só que isso não é exclusividade apenas do professor, é um fato natural que ocorre em todas as circunstâncias. (Figueiredo, 2004).

Segundo Oliveira (2008) a mediação pedagógica à distância permite a interlocução horizontalizada entre os professores e alunos, por isso existe a necessidade de articular os avanços tecnológicos aos processos pedagógicos, ressignificando para não ocorrer o risco de apenas substituir as ferramentas de ensino mantendo as velhas práticas.

Azevedo (2005) diz que aprender é:

"(...) construir coletivamente conhecimentos a partir do questionamento, problematização, discussão, apresentação de dúvidas e troca de informações no contexto de uma comunidade de aprendizagem colaborativa. Ensinar é propor, orientar e animar a discussão dentro da comunidade. Aprender é envolver- se na troca coletiva comunitária, contribuindo e recebendo, refletindo e pondo em funcionamento uma inteligência coletiva" (p.35).

Ensinar instiga as trocas, processos de construção colaborativas e cooperativas, por isso a internet nos oportunizam essa nova perspectiva de aprender e ensinar.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, W. A Vanguarda (tecnológica) do atraso (pedagógico): Impressões de um educador on-line a partir do uso de ferramentas de corseware. IN: AZEVEDO,

W. Muito Além do Jardim da Infância: temas de educação on-line. Rio de Janeiro:

Armazém Digital, pp. 35-41.

MORAES, Maria Cândida. Educar na Biologia do Amor e da Solidariedade.

Petrópolis: Vozes, 2003.

VALENTE, José A. Educação a Distância: uma oportunidade para a mudança no ensino. In: MAIA, Carmem (org.). ead.br: Educação a Distância no Brasil na era da Internet. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2000.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 16. ed. São Paulo: Papirus, 2009. MORAN, JM. Educação e Tecnologias: Mudar para valer! Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/educatec.htm.

Acesso em: 10 fevereiro 2020.

FIGUEIREDO, M. N. C. Resistências às Novas Tecnologias na Educação. Visão

Educacional, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: http://www.visaoeducacional.com.br/visao_educacional/artigo6.htm. Acesso em: 13 fevereiro 2020.

. Lições da sala de aula virtual: as realidades do ensino online. 2ª ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

ARAUJO, Marcus de Souza. EaD em tela: docência, ensino e ferramentas

digitais. Rev. bras. linguist. apl., Belo Horizonte , v. 14, n. 3, p. 735- 741,

Sept. 2014 . Available from

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-

63982014000300011&lng=en&nrm=iso>. access on 19 Jan. 2020. http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982014000300011.

BARROS, D. M. V. Estilos de aprendizagem e o uso das tecnologias. São Paulo:

Artesanato Educacional, 2014.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Inovação, mudança e cultura docente. Brasília: Liber Livro, 2006.

GOULÃO, M. F. Ensinar a aprender na sociedade do conhecimento: o que significa ser professor? In: BARROS, D. M. V.; NEVES, C.; SEABRA, F. et al. (Org.) Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas. E-book: Lisboa, 2011. Disponível em: http://pt.scribd.com/doc/53937491/e-Book-Completo-FINAL. Acesso em: 21 de janeiro de 2020.

KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. São Paulo: Papirus, 2007.

LÉVY, P. Cibercultura. 3. ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2005.

MEC/SEED – Ministério da Educação /

Secretaria de Educação a Distância. Referenciais de qualidade para a educação superior a distância. Brasília, 2007. Disponível em: . Acesso em: 05 jan. 2020.

MILL, Daniel. Educação a Distância: cenários, dilemas e perspectivas. Revista de

Educação Pública, [S.l.], v. 25, n. 59/2, p. 432-454, júne 2016. ISSN 2238-2097. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3821> . Acesso em: 19 jan. 2020. doi:http://dx.doi.org/10.29286/rep.v25i59/2.3821.

NUNES, Vanessa Battestin. Avaliação da Tutoria na EaD. In: Tecnologias Computacionais e Práticas Educativas Inclusivas: perspectivas de trabalho em escolas e instituições acadêmicas. 1ª ed. Curitiba: Editora CRV, 2011.

OTA, M. A.; VIEIRA, P. L. Produção de conteúdos para EAD: planejamento, execução e avaliação. In: II Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa - SIELP, 2012, Uberlândia. Anais do SIELP. Uberlândia: EDUFU, 2012. v. 2. p. 1-13.

PALLOFF, R; PRATT, K. O instrutor online: estratégias para a excelência profissional. Porto Alegre: Penso, 2013.

PIMENTEL, Nara Maria. Educação a distância. Florianópolis: SEAD/UFSC, 2006.

MOREIRA, M. A. Teorias de aprendizagem. Porto Alegre: EPU, 2004

TESTA, M. G. Efetividade dos ambientes virtuais de aprendizagem na internet: a influência da autodsciplina e da necessidade do contato social de estudante. Disponível em http:// professores.ea.ufrgs.br. Acesso em: 09 de outubro de 2013.

LÉVY, Pierre. As tecnologias da Inteligência – O futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34. Tradução de Carlos Irineu da Costa, 2004.

A VIDA DE JUSCELINO KUBITSCHECK E SUA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

MARLENE AYAKO DOMENI

RESUMO:

Procurou-se historicamente apresentar o processo de construção e fundação de Brasília durante o governo do presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira (JK - 1956 - 1961), que ficou marcado pela política desenvolvimentista que visava à modernização do Brasil, incentivando a vinda de indústrias multinacionais. Questionam-se quais foram os impactos que a construção da nova capital brasileira trouxe aos sertanejos e interioranos, principalmente? Como se deu a construção de Brasília, desde seus primórdios até as vias de fatos? O objetivo da pesquisa é compreender o contexto nos quais as políticas desenvolvimentistas do governo de Juscelino Kubitschek foram instituídas e a simbologia que envolvia a nova capital nos anos 1960, tendo em mente que Brasília deveria representar o sonho de um Brasil que estava se tornando um "país do futuro". Pretende-se mostrar ainda que os argumentos levem a conclusão a partir de premissas individuais. A metodologia utilizada neste artigo foi à revisão bibliográfica de caráter exploratório-descritivo que como explicam Lakatos e Marconi (2011), tem como objetivo descrever completamente determinado fenômeno, realizando análises teóricas, sendo este, um processo mental do qual parte de dados particulares suficientemente constatados, fazendo uma análise de fatos e informações concretas.

PALAVRAS-CHAVE: História; Brasília; Juscelino Kubitschek; Oscar Niemeyer.

INTRODUÇÃO

A construção de Brasília, assim como o governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira (JK), provoca inúmeros debates. 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. Mais tarde, alguns analistas do assunto chegaram a ligar a decadência econômica e social da "cidade maravilhosa com perda do status do capital". A forma como se deu à construção da capital, o trabalho empregado e o contexto histórico político de sua construção também deve ser analisado.

Justifica-se que para realizar tal pesquisa é necessário contextualizar o cenário, primeiramente realizando uma análise sobre a história de Juscelino Kubitschek que, para o bem ou para o mal, dividindo opiniões e criando polemica, é um dos personagens mais importantes da história política do Brasil em relação à construção de Brasília.

Questionam-se quais foram os impactos que a construção da nova capital brasileira trouxe aos sertanejos e interioranos, principalmente? Como se deu a construção de Brasília, desde seus primórdios até as vias de fatos?

O objetivo da pesquisa é compreender o contexto nos quais as políticas desenvolvimentistas do governo de Juscelino Kubitschek foram instituídas e a simbologia que envolvia a nova capital nos anos 1960, tendo em mente que Brasília deveria representar o sonho de um Brasil que estava se tornando um "país do futuro". Pretende-se mostrar ainda que os argumentos levem a conclusão a partir de premissas individuais.

A metodologia utilizada neste artigo foi à revisão bibliográfica de caráter exploratório-descritivo, pois como explicam Lakatos e Marconi (2011), teve como objetivo descrever completamente determinado fenômeno, realizando análises teóricas, sendo este, um processo mental do qual parte de dados particulares suficientemente constatados, fazendo uma análise de fatos e informações concretas. Na abordagem metodológica adotada, ficou caracterizada como sendo descritiva, pois é quando o pesquisador observa e conhece a realidade atual do fato pesquisado, assim descreve, classifica e interpreta com que frequência o fenômeno acontece.

A VIDA DE JUSCELINO KUBITSCHECK E SUA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E POLÍTICA ANTES DA PRESIDÊNCIA

Iniciaremos versando sobre o panorama histórico das práticas intituladas como racistas. Trata-se de uma caracterização, de certa forma breve, que visa exemplificar algumas situações que foram entendidas como discriminatórias.

Buscou-se, ao longo da história mostrar o Brasil e suas questões raciais e a resistência negra, algumas ações, como o mito da democracia racial brasileira e a resistência negra, que colaboraram para a definição de racismo que temos hoje.

No dia 22 de agosto de 1902 nasceu, na cidade de Diamantina, estado de Minas Gerais, Juscelino Kubitschek de Oliveira, filho de pai caixeiro viajante e mãe professora. Ainda menino, Juscelino tinha paixão pelo futebol. Ele chegou a jogar no time amador do Clube América Mineiro, pelo qual simpatizava, e acompanhava as partidas do time oficial, sempre que possível.

Na fase da juventude, Juscelino decidiu cursar faculdade de medicina, na qual se

formou no ano de 1927, complementando o curso e realizando estágios na Europa, em 1930, mais especificamente nas cidades de Paris e Berlim, respectivamente na França e Alemanha.

Retornando ao Brasil, em 1931, rapidamente casou-se com Sara Lemos e passou a atuar como médico da Polícia Militar, com o título de capitão. Foi nesta época que tomou seus primeiros contatos com o meio político, ficou amigo de Benedito Valadares, que seria nomeado Governador de Minas Gerais. Em 1933, Valadares passou a administrar o estado de Minas Gerais e, foi então que Juscelino deu seus primeiros passos políticos, quando foi nomeado pelo amigo, como chefe de gabinete.

Não demorou muito para que Kubitschek passasse a trilhar seus próprios caminhos. No ano seguinte, foi eleito deputado federal, cargo que exerceu até 1937. Três anos depois, foi nomeado prefeito da cidade de Belo Horizonte, onde permaneceu até o ano de 1945.

Sua gestão ficou marcada pela remodelação da cidade, constituindo assim um importante acervo arquitetônico cujas obras, em sua maioria, foram assinadas por Oscar Niemeyer. Tal experiência foi de suma importância para que, na presidência, JK levasse adiante o projeto de construir a nova capital federal.

Após a II Guerra Mundial, em 1945, o Brasil passou por um processo de redemocratização, terminando assim a ditadura do Estado Novo de Getúlio Vargas. No ano seguinte, em 1946, Juscelino Kubitschek filiou-se ao Partido Social Democrático (PSD), fundado pelo ex-presidente Getúlio Vargas.

Tal agremiação era formada por oligarcas e fazendeiros que haviam apoiado Vargas durante o longo período que permaneceu na presidência. No PSD, ele se elegeu deputado constituinte, ajudando na elaboração da Constituição de 1946.

Aliás, é importante frisar que o PSD foi o único partido ao qual Juscelino foi filiado na vida. Em 1950, Juscelino Kubitschek foi eleito democraticamente governador de Minas Gerais, coroando assim uma trajetória política de rápida ascensão. Foi como governador de Minas que JK, através de uma política francamente desenvolvimentista, projetou-se nacionalmente.

Durante seu governo foram construídas cinco usinas hidrelétricas e mais de três mil quilômetros de rodovias foram expandidas. Terminado o mandato em 1954, Juscelino tinha em mente que poderia almejar vôos maiores.

Dessa forma, no ano seguinte, foi escolhido pelo PSD para ser o candidato do partido à presidência, encabeçando a chapa com o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro), também fundado por Getúlio Vargas.

A chapa, na visão da direita encabeçada pela UDN (União Democrática Nacional) e pela cúpula das Forças Armadas, era vista como a continuidade do varguismo no país, algo que estes consideravam um perigoso sinal de que o país caminhava para a "comunização", e, por isso, ela se mostrava terminantemente contra a candidatura de JK.

Juscelino teve como vice João Goulart, ex-ministro do Trabalho de Vargas e tido como o seu sucessor político. Em uma eleição apertada e extremamente dividida, JK venceu as eleições por uma pequena margem de votos, superando o candidato da UDN, Juarez da Távora. Tanto os udenistas como os militares questionaram a legitimidade do resultado da eleição, argumentando que JK não teria conquistado os votos de mais da metade do eleitorado.

Curiosamente, não havia nenhuma lei na Constituição de 1946 que previa a marcação de novas eleições no caso do primeiro colocado não contarmos com mais da metade dos votos.

Apesar de o Tribunal Superior Eleitoral legitimar o resultado da eleição presidencial, a UDN tentou um golpe de Estado, aproveitando-se do afastamento do presidente Café Filho, O presidente da Câmara dos Deputados, Carlos Luz, udenista, tentou aprovar um decreto convocando novas eleições, mas a tentativa malogrou porque um importante setor das Forças Armadas, liderado pelo marechal Lott, impediu que a manobra se concretizasse. Dessa forma, JK tomou posse da presidência em 31 de janeiro de 1956.

JUSCELINO KUBITSCHEK NA PRESIDÊNCIA (1956-1961)

Juscelino Kubitschek de Oliveira pode ser considerado um dos presidentes da República mais controversos da história do Brasil. Ao lado de Getúlio Vargas, é considerado um dos grandes incentivadores da industrialização brasileira. Contudo, essa figura política também é criticada por muitos historiadores e sociólogos, que vêm na sua política desenvolvimentista uma das causas da grave crise econômica que se seguiu após o seu governo, caracterizada por altos índices de inflação e pelo grande endividamento externo.

Apesar dessas contradições, a imagem de JK mais consagrada na História foi a do grande empreendedor e visionário, capaz de trazer o progresso para o país.

À conjuntura histórica favorável ao surgimento de novos atores na cena política brasileira alia-se outro fator não menos relevante para a emergência de Kubitschek na política: a inculcação de seu nome na sociedade no período em que atuou. O movimento de aproximação levado o termo, con-

comitante à divulgação desse gesto, foram imprescindíveis para a vitória de uma elaborada e cuidadosa imagem construída passo a passo no desenrolar da carreira que consagrou. (SIMÕES, 2000, p. 39).

Da gestão presidencial de Juscelino, uma das ações mais marcantes foi o Plano de Metas, como é popularmente conhecido, mas, foi anteriormente denominado de Plano Nacional de Desenvolvimento, cujo lema foi à famosa frase "Cinquenta anos em cinco".

O Plano de Metas contava com trinta e uma delas, divididas em seis principais grupos, sendo estes: Energia; Transportes; Alimentação; Indústria de base; Educação; e Brasília (sendo esta última e a principal das metas).

A intenção era construir a capital do país no centro do território nacional, estimulando o crescimento da economia fora dos grandes centros do Sudeste (São Paulo e Rio de Janeiro), que se daria pela expansão industrial, promovendo a diversificação e integração da população oriunda de todos os estados e regiões do Brasil.

Voltaire Schilling (2014, p. 41) em seu Caderno de História, dedicado ao memorial JK, discorreu um pouco mais sobre a questão do Plano de Metas que ratava-se de um ambicioso projeto de transformar o Brasil numa nação industrializada no mais breve tempo possível, justificando, assim, a sua promessa de campanha de fazer "50 anos em 5". Esta decisão vinha de tempos, desde que Juscelino, deputado federal, visitara os Estados Unidos em 1948. Sentiu lá, com seus próprios olhos, que o Brasil não poderia mais continuar sendo somente um país agrícola, fazendo de tudo para mudar a sua face. A nação que ele herdou era extremamente pobre.

Conforme Schilling (2014) nesta época, a maioria da população dedicava-se as atividades agropecuárias, das quais outros, cerca de 20 milhões de brasileiros dependiam para sobreviver. Os 21 milhões de cidadãos que estavam no comércio, serviços e indústria sobreviviam com salários extremamente baixos e neste cenário, a maioria da população estava concentrada nas áreas rurais, totalizando 60%, enquanto que, apenas 40% viviam nas áreas urbanas.

O Produto Bruto Nacional não ultrapassava 7 bilhões de dólares e a renda per capita era de apenas U$ 137 dólares. Logo, o projeto desenvolvimentista que ele abraçou visava alterar aquele estado de coisas, afinando-se, assim, com a elite intelectual de sociólogos e economistas que se concentravam no ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) e que, num cenário marcado pela descolonização dos povos do Terceiro Mundo, defendiam um desenvolvimento autônomo para o país (SCHILLING, 2014, p. 2).

O modelo de gestão de Juscelino na Presidência da República passou a ser considerado referencial na retomada da democracia no Brasil, dos anos 1956 a 1961. JK, como passou a ser carinhosamente chamado, instaurou uma verdadeira 'nova era', dos seus anos no poder.

A conhecida 'Era JK' estava espalhada por todos os cantos do Brasil, frutificando assim um imaginário no qual o país estaria entrando na modernidade e, finalmente, estaria vivenciando o seu destino: ser uma potência. Não foi a toa que é dessa época a famosa frase: "Brasil: o país do futuro".

Tal modernidade era simbolizada na industrialização através da instalação de empresas multinacionais, principalmente do ramo automobilístico, e na urbanização desenfreada cujos efeitos, tanto positivos como negativos, vivenciamos no nosso cotidiano.

No final dos anos 1950, já não se falava mais de um Brasil "rural" e outro "urbano", mas sim de um país que, cedo ou tarde, seria totalmente urbano e industrial. Simbolizava também esse "Brasil Moderno" a classe média urbana que, a partir desse momento, começava a ter acesso a novidades tecnológicas do Primeiro Mundo, agora produzidas no país e com preços acessíveis, fazendo com que tais produtos se tornassem acessíveis para boa parte da população, como era o caso dos eletrodomésticos.

Foi esse grupo social que começou a copiar o American Way of life (estilo de vida norte-americano), que tinha como base o consumismo, tido como sinônimo de felicidade do povo. A chegada das indústrias multinacionais norte-americanas e a forte presença dos filmes norte-americanos de Hollywood nos nossos cinemas de tordo o país contribuíram, ainda mais, para reforçar esse quadro.

Também houve uma considerável expansão dos meios de comunicação. Revistas e jornais expandiram o número de tiragem de seus exemplares, chegando a vilas e cidades longínquas do interior do Brasil.

A programação do rádio consagrava programas populares, principalmente músicas e humorísticos. Já os aparelhos de televisão começaram a ser fabricados no país, barateando seu preço a ponto de o aparelho tornar-se acessível à classe média urbana. Um imaginário otimista/desenvolvimentista tomou conta do país durante o governo JK. Até artistas e intelectuais pareciam enfeitiçados por tal imaginário, como destacou Schilling (2014):

Os anos JK foram entendidos como "os anos dourados" da cultura brasileira. O clima de otimismo, de bom humor e de esperança que Juscelino transmitia - o homem era quase um mágico contaminou toda uma

geração de músicos e artistas brasileiros. O próprio presidente, sempre que possível cercado de escritores como Josué Montello, Augusto Frederico Schmidt, Autran Dourado, Carlos Heitor Cony, Pedro Nava, e tantos outros, dava exemplo do seu apreço às letras. O bairro boêmio de Ipanema, no Rio de Janeiro, como bem demonstrou Ruy Castro, tornou-se uma usina de novidades e de experiências culturais, musicais, teatrais, televisivas e cinematográficas. Para a nova geração de compositores brasileiros, a Bossa Nova por eles criada, cujo marco foi a gravação de "Chega de Saudade" de João Gilberto, em 1958, vinha libertar a música brasileira do derrotismo, de ser "macambúzia e sorumbática". Afirmação disso era que o verso lamentoso de Herivelto Martins, "Não, eu não posso lembrar que te amei" foi, substituído pelo afirmativo viril de Vinícius de Morais "Eu sei que vou te amar"! Por toda a minha vida eu vou te amar (SCHILLING, 2014, p. 5).

Houve, além de tudo, o ponto mais importante da gestão de JK, que marcou ainda mais a união do presidente e Oscar Niemeyer: a construção de Brasília, a nova capital do país, da qual falarei com mais profundidade mais adiante.

O esporte também simbolizava esse Brasil que chegava ao futuro e que cuja grandeza começava a ser reconhecido pelas outras nações. Em 1958, o Brasil foi campeão da Copa do Mundo de futebol pela primeira vez, na Suécia. Eder Jofre sagrou-se campeão mundial de boxe, peso pena. E Maria Ester Bueno ficou conhecida por conquistar o mais importante torneio de tênis do mundo, o de Wimbledon, na Inglaterra. O esporte também ajudou na consolidação da fé no "Brasil do futuro".

O Plano de Metas possibilitou a abertura do mercado brasileiro a capitais estrangeiros, e a oferta de novas modalidades de crédito para a classe média acabou aquecendo o mercado interno. JK ainda forneceu financiamento para que fossem possíveis as construções de indústrias automobilísticas e navais no país. Bem como, colaborou para a expansão de outras indústrias, como a hidrelétrica, com a construção das Usinas Furnas e Três Marias, além da abertura de rodovias e o aumento da produção de petróleo.

Porém, em um momento em que incentivava a vinda da indústria multinacional automobilística para o país, os investimentos de seu governo no transporte ferroviário foram diminutos, iniciando assim um sucateamento das ferrovias no Brasil e uma dependência absurda do transporte rodoviário.

Mas, nem tudo no governo JK e na própria carreira política dele foram flores, muitos autores e estudiosos da área, acreditam que, embora tenha elevado os níveis de produção e lucros do Brasil, os modelos de gestão do presidente também acarretaram prejuízos e o aumento frenético da inflação no país. Em 1960, por exemplo, a inflação subiu de 25% a 43% ao ano, passando, em 1962, para 55% e no ano seguinte para 81%.

O aumento do poder de compra do trabalhador cresceu apenas 15%.

Números negativos que contrastavam com o crescimento da produção industrial de 80%, e com a taxa média de lucros das empresas, que era de 76%. Porém, tal quadro negativo teve pouco impacto político na sua gestão, conhecida como um breve período de estabilidade, sem as grandes agitações que antecederam e sucederam a ele. Nesse novo contexto, os negros continuaram em desvantagens frente aos brancos e não podiam concorrer em condições paritárias; cor não deixou de ser um fator restritivo ao sucesso individual e/ou do grupo.

Por isso, na competição que se instaurou entre negros e brancos, o trabalho, a competência, inteligência, capacidade e esforço individual não poderiam ter sidos os únicos requisitos que iriam determinar o acesso a bens públicos e privados. Já que o mérito não era o único critério para o indivíduo vencer na vida em uma sociedade marcada pela desigualdade, qualquer infortúnio pessoal poderia ser reflexo das injustiças raciais ou como distorções do sistema social (DOMINGUES, 2005, p, 117).

Conforme Domingues (2005), a sociedade considerava o fracasso dos negros como consequência de suas próprias deficiências, o fato de terem sido escravizados por quase quatrocentos anos, e todo reflexo que isso poderia causar, não eram levados em consideração. É importante ressaltar que não houve nenhum projeto de integração do negro após a abolição, eles foram inseridos em um sistema de trabalho que não estavam habituados, eram analfabetos, carente dos mínimos necessários para sua sobrevivência.

A aparente empatia dos italianos pelos negros pode ter contribuído para uma falsa consciência racial. Alguns brancos e negros atribuíam ao clima de suposta união, como por exemplo, no bairro da Bexiga, a ausência de preconceitos raciais (DOMINGUES, 2005, p.121).

A miscigenação também foi um dos fatores importantes que contribuiu para o mito da democracia racial. O elevado nível de miscigenação se deu ao livre processo de exploração sexual da mulher negra escravizada.

Dito isso, a democracia racial no Brasil, atribuiu ao mulato uma categoria diferente ao do negro, cenário completamente diferente dos Estados Unidos, que não fazia distinção do grau de pigmentação do mulato, eram todos considerados negros.

O mulato no sistema racial brasileiro

passou a ter um tratamento diferenciado, com maiores chances de ascensão social e aceitação social, mas em contrapartida, capitulou mais facilmente aos interesses da dominação, amortecendo o choque derivado do antagonismo racial (DOMINGUES, 2005, p.125).

Para Hofbauer (2006), a mídia é o maior mecanismo de formação ideológica para as massas, e com ela as pessoas costumam relacionar as heranças, vistas como positivas ligada aos imigrantes europeus, no sentido de se tornar mais próximo a cultura européia, sem citar o que os imigrantes africanos contribuíram para o desenvolvimento da cultura brasileira, tornando aparentemente distante nossa ligação com a África (apud SALES, 2018, p. 14).

Silva Filho (2004) declara que a nossa ligação com o continente africano está mais próxima e mais intensa que quaisquer outras influências. A presença negra esta tanto na linguagem falada, escrita e gestual; no modo de se vestir; em todas as formas de arte; na mentalidade; na filosofia de vida; nos sentimentos; na religião; e nas relações sociais, porém não é reconhecida, mas é vivida principalmente pela camada popular, existindo como uma forma de resistência (apud SALES, 2018, p.

14).

Para Araújo e Polidori (2012)

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, na pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações.

(ARAÚJO; POLIDORI, 2012, p. 97).

Infelizmente, o racismo no Brasil não é ilusão. Pelo contrário, existe em diversos espaços e suas consequências de desigualdade ecoam em todas as instâncias sociais. A cidade, enquanto espaço de produção e reprodução social, reflete a forma como a população negra é tratada, ou seja, ela se configura a partir da maneira como a sociedade se organiza: desigual e segregada.

A TRAJETÓRIA POLÍTICA DE JK APÓS A PRESIDÊNCIA

Após cumprir seu mandato como Presidente da Republica, em 1960, Juscelino Kubitschek candidatou-se e foi eleito senador pelo estado de Goiás, em 1962. Em meio ao conturbado governo de João Goulart (1961-1964), JK mantinha boa parte de sua popularidade e era tido como favorito para as eleições presidenciais que se realizariam em 1965.

Porém, o golpe militar de 31 de março de 1964 mudou tanto o seu destino como o de todo o país. Tido pelos militares como responsável pela crise econômica, além de ser acusado por aliar-se com os comunistas durante o seu governo, Juscelino teve seus direitos políticos cassados alguns dias depois do golpe militar.

Além disso, forçado pelo regime militar, teve que deixar o país por algum tempo.

Ao retornar em 1967, articulou uma aliança oposicionista contra a Ditadura

Militar na qual figuravam também João Goulart e Carlos Lacerda. Conhecida como Frente Ampla, essa aliança foi selada pelo que ficou conhecido como Pacto de Montevidéu (1967).

Apesar de a Frente ter organizado alguns comícios pelo Brasil, com uma boa receptividade perante a população, a aliança não conseguiu vingar devido ao endurecimento do regime, que proibiu a sua atuação em 1968. A partir daí, sem poder atuar na política, JK dedicou-se mais a sua vida de empresário, cuidando dos seus próprios negócios. Mas, isso não significou um afastamento total da política.

Durante vários anos, Juscelino manteve contatos bem próximos com o partido da "oposição consentida", o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), esperando que os militares permitissem o exercício dos seus direitos políticos para voltar a atuar mais diretamente nessa área.

Porém, o arbítrio que vivíamos naquele período era intenso. Juscelino era constantemente vigiado pelos órgãos de segurança e, justamente temendo uma prisão arbitrária, fez várias viagens para os Estados Unidos e países europeus, ficando pouco tempo no Brasil.

Provavelmente, tal temor não era infundado, pois foi em uma estada mais prolongada no país, justamente em uma época em que os militares sinalizavam um momento de abertura política, que Juscelino Kubitscheck faleceu em um acidente automobilístico ainda não totalmente esclarecido, no ano de 1976.

Voltando de uma reunião política, o carro de JK acidentou-se na altura do Km

328 da Rodovia Dutra, nas proximidades da cidade de Resende, estado do Rio de Janeiro. As circunstâncias do acidente são bastante obscuras até os dias de hoje. E a curva que o levou a óbito o ex-presidente é conhecida atualmente como "curva JK". Seu funeral contou com mais de 30 mil popula-

res, apesar da Ditadura impor várias restrições ao seu velório em Brasília. Desde 1981, seus restos mortais se encontram no Memorial JK, erguido na Capital Federal.

Qual o legado da presidência de JK? Essa é uma controvérsia que dura até hoje. O questionamento de Costa (2005) parece sinalizar tal problema:

JK foi um visionário que mostrou que o país podia dar certo, um administrador extremamente talentoso que fez o país crescer uma média de 8% ao ano e terminou o mandato mais popular do que quando começou? Ou um megalomaníaco, corrupto e entreguista, como acusava a oposição à esquerda e a direita? (COSTA, 2005, p. 3).

Um dos poucos jornais que questionavam a imagem de presidente desenvolvimentista de Juscelino Kubitscheck durante a sua gestão foi o jornal carioca "A Hora". Tal publicação possibilita mostrar a aversão de boa parte da população carioca ao projeto de JK de transferir a capital federal do Rio de Janeiro para Brasília.

Em uma reportagem de 1957, o jornal carioca "A Hora" questionava o modelo de governar de Juscelino e o projeto de construção de Brasília, com uma linguagem um tanto sarcástica. A publicação, de 26 de fevereiro, era intitulada "JK no Palácio das Ilusões Perdidas: Faixa Negra – Belo "Abacaxi" Vai Passar o Presidente", sendo que, logo abaixo, reproduzimos parte dele:

É universalmente conhecida a vocação do brasileiro para "fazer piadas". Os nossos amigos lusos que o digam. Ora criamos piadas, espírito preconcebido: ora improvisamo-las ao sabor dos fatos correntes; ora soltamo-las naturalmente, consciente ou inconscientemente, não importa. Somos mesmo um povo de pródiga verve piadística.

E como o exemplo, bom ou mal, geralmente "vem de cima", nada há de estranhar o fato de hoje registrarmos uma "piada" de autoria do mais alto representante do Executivo feral: Sr. Juscelino Kubitschek.

Queiramos ou não, sentimos hoje a imperiosa necessidade de expor ao olhar dos nossos leitores a mais "dramáticos" piada do ano. Embora paradoxal esta expressão, não obstante incoerente, pois o que é dramático não deve ser engraçado, em verdade adapta-se como uma luva ao realismo do fato em si. Ei-la a "piada", nua e crua, tragicamente nua, dramaticamente engraçada:

Pasmem senhores. São palavras do Sr. Juscelino Kubitschek. Salvo se estivermos errados quanto ao verdadeiro sentido das palavras do nosso riquíssimo idioma português, então não se trata de uma piada presidencial.

Estamos realmente sendo dirigidos por um político carreirista que, ou é ilusionista (e por isso mantém no poder iludindo o povo brasileiro), ou vive, então, ele mesmo, de messiânicas quimeras, de sonhos, de evocações místicas e metafísicas, no mundo da automistificação, qual beocio [sic.] embriagado de sublime, mas inócua inspiração, tão frequente nas lendas gregas e nas histórias que as vovós ainda hoje contam aos seus queridos netinhos [...].

Considera-se neste item que, Juscelino foi um Presidente que trouxe uma gestão inovadora ao Brasil, foi bem acolhido pela população, mas, seu modelo criativo de fazer política foi bastante questionado quanto à relação de gastos, alta dos índices de inflação e dúvidas sobre se JK era apenas um político fazendo política, não no bom sentido da palavra, infelizmente, já que muitos acreditavam que ele se autopromovia por meio de suas promessas, que enganavam a população. Mesmo com tantos questionamentos, JK fez história na política, e com o capital oriundo de empréstimos internacionais, ele conseguiu finalizar e inaugurar Brasília, em 21 de abril de 1960.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se então que, Juscelino foi um Presidente que trouxe uma gestão inovadora ao Brasil, foi bem acolhido pela população, mas, seu modelo criativo de fazer política foi bastante questionado quanto à relação de gastos, alta dos índices de inflação e dúvidas sobre se JK era apenas um político fazendo política, não no bom sentido da palavra, infelizmente, já que muitos acreditavam que ele se autopromovia por meio de suas promessas, que enganavam a população.

Mesmo com tantos questionamentos, JK fez história na política, e com o capital oriundo de empréstimos internacionais, ele conseguiu finalizar e inaugurar Brasília, em 21 de abril de 1960.

Um dos grandes pontos que geraram critica a Juscelino Kubitschek em relação à construção de Brasília foi o gasto imenso que a obra de construção inferiu aos cofres públicos, favorecendo o lado da oposição em suas duras criticas contra o presidente.

A construção de Brasília pode ter trazido tantos 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 a construção de Brasília parecem indicar que os custo da obra foram altos, a ponto de influenciar negativamente na economia brasileira.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. M.; POLIDORI, M. M. Análise de sistemas de educação superior no Brasil e em Portugal: o que apontam as políticas educacionais. Porto Alegre: EDIPUCRS, Editora Universitária Metodista, 2012.

COSTA, C. "Os Anos JK". Revista Nossa História, Rio de Janeiro, n. 23, ano 2, 2005.

DOMINGUES, P. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (18891930) - Diálogo Latino americano 10. 2005. Disponível em: file:///C:/Users/gmart/Downloads/mito_democracia.pdf. Acesso em 16 set. 2023.

JORNAL A HORA. Jk no palácio das ilusões perdidas: Faixa negra – "Belo Abacaxi" vai passar o presidente. São Paulo, 26 de fevereiro de1957.

KUBITSCHECK, Juscelino. Por que construí Brasília. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Resenha do governo do presidente Juscelino Kubitscheck (1956-1961). Tomo II. Rio de Janeiro: Serviço de documentação, 1960.

SALES, G. M. Racismo – Uma Questão Étnica Racial Brasileira. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03 ed. 07, vol. 07, pp. 5-19, Julho de 2018. ISSN: 2448-0959. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/racismo. Acesso em 16 set. 2023.

SIMÔES, J. G. Selênico canto – Juscelino Kubitscheck e a construção de uma imagem. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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.

O PAPEL DO EDUCADOR NA INCLUSÃO SOCIAL DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS EDUCATIVAS NAS PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL

MARLUCE BORGES DE BRITO

RESUMO:

A inclusão social e escolar vem provocando muitas discussões e reflexões na educação brasileira. Esta revisão tem como objetivo identificar e analisar os distúrbios e as dificuldades no processo de ensino aprendizagem, e repensar a metodologia e a prática pedagógica direcionada às crianças com necessidades especiais educativas nas primeiras séries do Ensino Fundamental. O papel do professor, diante dos alunos com necessidades educacionais especiais, é colaborar com o desenvolvimento integral do aluno, respeitando as diferenças e valorizando as potencialidades de cada um; oferecer um espaço em que o aluno possa aprender e se perceber como sujeito ativo na construção do conhecimento, por meio de atividades individualizadas e também em grupo, para que haja uma cooperação entre os alunos e para que esse processo se desenvolva de forma conjunta, pois é na relação com o outro que o sujeito se constitui e se transforma; trabalhar em parceria com a equipe especializada que acompanha o aluno, dentro e/ou fora da escola, bem como com as respectivas famílias, com o intuito de ampliar as possibilidades de inclusão. O professor deve ser e estar capacitado para identificar as dificuldades de aprendizagem do aluno e apto para utilizar metodologias diferenciadas para uma educação inclusiva.

Palavras Chave: Inclusão escolar; Dificuldades de Aprendizagem; Alfabetização; Formação e Capacitação dos Professores.

ABSTRACT: Social and school inclusion has provoked many discussions and reflections in Brazilian education. This review aims to identify and analyze disorders and difficulties in the teaching-learning process, and rethink the methodology and pedagogical practice aimed at children with special educational needs in the first grades of Elementary School. The role of the teacher, when dealing with students with special educational needs, is to collaborate with the student's integral development, respecting differences and valuing each person's potential; offer a space in which the student can learn and perceive themselves as an active subject in the construction of knowledge, through individualized and group activities, so that there is cooperation between students and so that this process can develop jointly, as it is in the relationship with the other that the subject is constituted and transformed; work in partnership with the specialized team that accompanies the student, inside and/or outside the school, as well as with their respective families, with the aim of expanding the possibilities of inclusion. The teacher must be able to identify the student's learning difficulties and able to use different methodologies for inclusive education.

Keywords: School inclusion; Learning difficulties; Literacy; Teacher Training and Qualification.

1. INTRODUÇÃO

Num mundo em constante mudança e com diversidade de ideias, a educação formal tem papel fundamental na formação do homem como um sujeito autônomo e reflexivo, capaz de ser o autor da sua história. À escola cabe o desenvolvimento sociocultural do indivíduo, viabilizando a interpretação do mundo e a oportunidade de atuar na modificação do mesmo.

A inclusão social surgiu para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde o respeito à diversidade e a oportunidade de participação social de cada indivíduo torna-se uma questão de ética.

A escola, um ambiente de interação, atua na construção de valores, de atitudes e no processo de transformação da mentalidade das pessoas e do próprio portador de necessidades educativas especiais, dando-lhes condições para o desenvolvimento das habilidades acadêmicas, sociais e uma melhor preparação para a vida em comunidade.

A resposta para a transformação da escola em um ambiente inclusivo tem levado em consideração as deficiências auditivas, comunicativa e motora, fazendo adaptações na infraestrutura para garantir a acessibilidade e contratação ou capacitação de professores com conhecimento na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), mas muitas vezes despreparadas para os alunos com distúrbios neuromotores, hiperatividade, autismo ou outros transtornos de aprendizagem.

A escola deverá estar preparada para o processo de inclusão e focada nas ações que serão implementadas na efetivação desse aluno nas turmas regulares, principalmente na capacitação do professor para atender esta nova demanda escolar que antes era submetida ao ensino especializado.

A metodologia utilizada neste estudo baseou-se na pesquisa bibliográfica sobre o processo de ensino-aprendizagem, a inclusão escolar e as dificuldades e distúrbios de aprendizagem. Com base nos conhecimentos adquiridos consideramos pertinente a capacitação dos educadores e professo-

res para o desenvolvimento de estratégias diversificadas para a inclusão escolar das crianças com necessidade educativa.

2. O PAPEL DO PROFESSOR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Santos et. al (2009) aponta que atualmente, a política educacional prioriza a educação para todos e a inclusão de alunos que, há pouco tempo, eram excluídos do sistema escolar, por portarem deficiências físicas, cognitivas ou dificuldade de aprendizagem.

As políticas de inclusão têm ressaltado que incluir as pessoas em diferentes espaços sociais, pensando em suas necessidades e realidades, seria uma forma de desenvolver suas potencialidades e compensar suas deficiências e incapacidades.

Todos os sujeitos podem desenvolver suas habilidades e competências, podem tornar-se sujeitos autônomos, capazes de autogerenciar suas próprias aprendizagens – "TODAS as crianças são capazes de aprender a ler e a escrever, e de fazê-lo com prazer..." (JOLIBERT; JACOB, 2006, p. 180). Em outras palavras, uma prática pedagógica que tenha como foco o desenvolvimento do pensamento das crianças e o seu empoderamento como alunos ativos, cria as condições necessárias para que elas assumam a responsabilidade por suas próprias aprendizagens (VICKERY, 2016).

É no início do processo de alfabetização, que na maioria das vezes, a criança apresenta as dificuldades de aprendizagem, e nesse momento o educador precisa saber como trabalhar com cada dificuldade de aprendizagem que ele encontra em sua trajetória profissional, buscando diversas estratégias, usando dinâmicas interessantes que possam garantir um avanço no desenvolvimento dessas crianças.

Conhecer seu aluno, sua realidade, sua família e respeitar suas diferenças são facilitadores que permitem ao professor distinguir entre uma dificuldade de aprendizagem real e uma dificuldade momentânea de seu aluno, relacionada ao conteúdo ou ao método aplicado, evitando que o aluno se sinta diferente ou menos capaz que os demais.

Qualquer criança que não consegue acompanhar o sistema instrucional rotineiro, desenvolvido em sala de aula, pode se sentir excluída e desenvolver sentimentos e cognições negativas sobre a escola, tais como medo, frustração, raiva, comportamentos de passividade, apatia, distanciamento dos demais colegas ou até mesmo agressão.

O professor desempenha um papel importante na identificação da dificuldade. Normalmente as crianças que apresentam dificuldades específicas no início da escolarização, embora não tenham nenhum problema neuropsiquiátrico, provavelmente são aquelas que precisarão de maior atenção. Cada uma delas precisa ser investigada e compreendida particularmente em suas dificuldades

(BARTOLOMEU, SISTO e MARIN RUEDA, 2006)

Segundo Copetti (2005) torna-se necessário orientar o aluno, a família e o professor, para que juntos, possam buscar direção para lidar com alunos/filhos, que apresentam dificuldades e/ou que fogem ao padrão, buscando a intervenção de um profissional especializado.

O diagnóstico de uma criança com dificuldade de aprendizagem, segundo Kiguel (1976), deve ser feito por uma equipe interdisciplinar envolvendo o médico da criança, um pedagogo, psicólogo, psicopedagogo, terapeuta, envolvendo também o professor e a família. Somente através de uma anamnese realizada com a família da criança, caracterizando a queixa apresentada pelo professor, fazendo um exame clínico que procure investigar possíveis disfunções neurológicas no sistema nervoso central, uma avaliação psicopedagógica que identifique o nível e as condições de aprendizagem dessa criança e de um exame psicológico objetivando analisar características pessoais, patologias, é que será possível ter a certeza e comprovar uma dificuldade de aprendizagem ou um distúrbio de aprendizagem.

Não há como definir qual o melhor método específico para ensinar uma criança que apresente dificuldades de aprendizagem. O melhor é aquele ao qual a criança mais se adapta, cabe ao professor identificá-lo utilizando, se possível, variações metodológicas dentro da sala de aula (NEPOMUCENO, BRIDI, 2010).

À escola, cabe identificar as causas e as áreas deficitárias, estimulando através de atividades e tarefas significativas, com programas reeducativos ou de reforço escolar, para a integração do aluno com dificuldades ao processo de ensino formal.

O professor precisa colocar em prática as suas habilidades docentes, sua criatividade, criatividade esta que lhe é peculiar, e desenvolver práticas mais dinâmicas, onde o aluno possa produzir, construir, criar, ter liberdade para agir e ser livre para pensar. Os educadores sabem que quando se dá oportunidade e se acredita no aluno, ele constrói coisas que podem surpreender! É graças à maneira de ser, pensar e agir de cada um que o mundo fica mais interessante (SANTOS et al, 2009).

O Council for Exceptional Children (CEC), uma organização internacional com sede nos Estados Unidos, estabelece refe-

rências para a preparação do profissional em educação especial, sendo algumas delas:

• Partir da ideia de que "todos os alunos podem aprender", valorizando as potencialidades de aprendizagem de cada um;

• Reafirmar que a aprendizagem é um processo individual, ocorrendo de maneira ativa em cada pessoa, de tal maneira que é o aluno que controla o seu processo de aprendizagem, sempre partindo do que sabe e influenciado por sua história pessoal e social;

• Desenvolver a autoestima como uma das condições de aprendizagem, uma vez que o sentimento de pertencer a um grupo social, sentindo-se útil e valorizado, possibilita o agir e o crescer com o outro;

• Estimular a autonomia dos alunos mediante a construção de sua aprendizagem;

• Avaliar permanentemente as aprendizagens;

• Avaliar o progresso de cada aluno segundo seu ritmo, do ponto de vista da evolução de suas competências ao resolver problemas de toda ordem e na participação da vida social;

• Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas de ensino mútuo, pois toda pedagogia diferenciada exige cooperação ativa dos alunos e dos seus pais, diminuindo a discriminação entre eles;

• Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, despertando o desejo de aprender e propondo tarefas cognitivas de maneira lúdica e interessante, a partir das quais deveria ser desenvolvido no educando a capacidade de autoavaliação; inserir-se no universo cultural dos alunos (VALLE; GUEDES, 2003, p. 52-53).

2.1. ESTRATÉGIAS DIVERSIFICADAS PARA INCLUSÃO ESCOLAR

a) Práticas pedagógicas contextualizadas:

A escola deve adotar prática e métodos de ensino a partir da realidade e do contexto social e cultural do aluno.

b) Currículo acessível:

O currículo deverá ser aberto e flexível, com adequações que não tragam prejuízo acadêmico aos alunos, visando alcançar o máximo de suas potencialidades.

c) O lúdico como ferramenta pedagógica:

O jogo é um importante instrumento lúdico para a educação de crianças pois seu aspecto criativo, cooperativo, de interação e integração é um facilitador no processo de aprendizagem. Ele permite o desenvolvimento afetivo, motor, cognitivo, social, moral e a aprendizagem de conceitos.

Porém as atividades lúdicas devem ser planejadas com cuidado e responsabilidade pelo professor, para que não se torne apenas uma brincadeira.

Ensinar por meio de jogos é um caminho para o educador desenvolver aulas mais interessantes, descontraídas e dinâmicas, podendo competir em igualdade de condições com os inúmeros recursos a que o aluno tem acesso fora da escola, despertando ou estimulando sua vontade de frequentar com assiduidade a sala de aula e incentivando seu envolvimento nas atividades, sendo agente no processo de ensino e aprendizagem, já que aprende e se diverte, simultaneamente (SILVA, 2005, p. 26).

Atividades lúdicas que estimulam o desenvolvimento das várias inteligências propostas por Gardner:

• Inteligência Linguística: rimas, parlendas, trava línguas, adivinhas, fórmulas de escolha, jogos simbólicos, jogos dramáticos, músicas.

• Inteligência Lógico matemática: Bingos, quebra-cabeças, jogos da memória, tabuleiros, cartas, jogos rítmicos, jogos de alvo, mímicas, arremessos: cadeira e argola, boliche, queimada, tiro ao alvo, biroca, betes.

• Inteligência Cenestésica Corporal: imitação, dramatização, mímicas, danças, produzir objetos para brincar, jogos que envolvem habilidades motoras de locomoção, manipulação e estabilização: andar, correr saltar, arremessar, receber, quicar, chutar, rebater, equilibrar, girar, subir, puxar, carregar, circuito psicomotor.

• Inteligência Musical: as músicas de acalanto, músicas de diferentes estilos, brincadeiras de cantigas de roda, rimas, parlendas, atividades rítmicas e musicadas, mnemônicas e danças diversas.

• Inteligência Espacial ou Visual: pegadores, trabalho com corda, esconde-esconde, amarelinha, queimada normal ou em círculo, jogos de arremessos, basquete, jogos da memória, jogo de elástico, cabra-cega, atividades de desenho, pintura colagem, escultura, brincadeiras de imaginação e jogos de construção que exploram os diferentes espaços (casinha, escola, circo, sítio, floresta, cidade, fábricas, rios)

• Inteligências Pessoais: as brincadeiras de representação de papéis, jogos dramáticos, teatro, as danças, as cantigas de roda, os jogos competitivos, os jogos de inibição (estátua, stop, duro-mole, esconde-esconde) (LIMA, 2003).

d) Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, na educação básica:

É um atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica que complementa a escolarização de alunos que apresentam deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, matriculados na Rede Pública de Ensino. (INSTRUÇÃO Nº 016/2011 – SEED/ SUED)

e) Participação da família no processo de ensino-aprendizagem incentivar e possibilitar o envolvimento e participação da família no processo educacional do aluno.

2.2. CAPACITAÇÃO DO PROFESSOR

Para uma educação inclusiva faz-se necessários profissionais e educadores capacitados e preparados para o atendimento das necessidades educacionais de todas as crianças, com ou sem deficiência.

O artigo 208, inciso III da Constituição Federal Brasileira, trata sobre a garantia de um atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino e a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reforça em seu artigo 59:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

[...] III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

Apesar de a necessidade de preparação adequada dos agentes educacionais estar preconizada na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) e na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) como fator fundamental para a mudança em direção às escolas integradoras, o que tem acontecido nos cursos de formação docente, em termos gerais, é a ênfase dada aos aspectos teóricos, com currículos distanciados da prática pedagógica, não proporcionando, por conseguinte, a capacitação necessária aos profissionais para o trabalho com a diversidade dos educandos (Rodrigues, 2003).

A formação do professor é um fator relevante para a efetivação da proposta inclusiva.

A realidade evidenciada por diversas pesquisas efetuadas em âmbito nacional mostra que os professores de uma maneira geral, não estão preparados para receber em sala de aula, alunos especiais.

Além do despreparo e a falta de conhecimentos relacionados à capacitação e formação recebida, a descrença de que alunos especiais conseguem se desenvolver e agir de forma autônoma provoca sentimentos de medo e de incapacidade do educador, ao se deparar com o ingresso em sua sala de aula de aluno com deficiência ou distúrbios de comportamento.

O despreparo deve-se ao fato de no Brasil, a formação de professores ainda seguir um modelo tradicional, onde os cursos de Licenciatura e Pedagogia são carentes em disciplinas e conteúdos para a educação inclusiva.

Por outro lado, a inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não as possuam, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas, tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira (BUENO, 1999b, p. 18).

Bueno defende a formação de dois tipos de professores:

- Os generalistas: responsáveis pelas classes regulares e com um mínimo de conhecimento e prática sobre a educação inclusiva;

- Os especialistas: educadores qualificados e habilitados em necessidades educativas especiais, responsáveis para dar suporte, orientação e capacitação aos professores do ensino regular ou para atuar diretamente com os alunos em salas de recursos. (BUENO,1999 a e 2001)

Portanto, o atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória, seu papel de ensinar e aprender para a diversidade. Para tanto, faz-se necessário elaborar políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas, adequar a formação de professores às novas exigências educacionais e definir um perfil profissional do professor, ou seja, habilidades e competências necessárias aos professores de acordo com a realidade brasileira (NUNES SOBRINHO; NAUJORKS, 2001).

O professor deve estar consciente que sua formação é permanente e integrada ao seu dia a dia, mantendo-se atualizado e apto para desenvolver práticas pedagógicas eficientes.

3. CONCLUSÃO

A inclusão social e escolar exige mudança de mentalidade e a valorização da diversidade humana.

Aceitar e valorizar a diversidade das classes sociais, de culturas, de estilos individuais de aprender, de habilidades, de línguas, de religiões etc., é o primeiro passo para a criação de uma escola de qualidade para todos.

Neste trabalho, torna-se claro que a escola e o professor são fundamentais no processo de aprendizagem e referência para o aluno com dificuldade.

À escola cabe o papel de disponibilizar um ambiente físico acessível, tecnologia assistiva (TA), contratação de professor especializado ou capacitação do professor regular e desenvolver juntamente com os educadores uma proposta pedagógica que permita o planejamento e o desenvolvimento de estratégias metodológicas com práticas contextualizadas e atividades autênticas.

O professor deve conhecer seus alunos, para que tenha condições de identificar e trabalhar as dificuldades de aprendizagem, dando ao aluno a oportunidade de se reintegrar ao processo de ensino formal.

A criança é muito dependente da opinião dos outros a respeito dela, portanto a atitude do professor em relação a ela pode repercutir e influir no seu desenvolvimento.

Uma atitude de respeito e confiança por parte do professor numa tarefa fará com que o aluno acredite em si mesmo, reduzindo a possibilidade de erro. Por outro lado, uma atitude de desconfiança em relação à capacidade do aluno, desencadeará insegurança, aumentando a possibilidade de insucesso da criança.

A formação e a capacitação do professor é um fator relevante da proposta de uma educação inclusiva.

Adaptações e flexibilizações curriculares, atividades lúdicas visando o desenvolvimento afetivo, motor e cognitivo do aluno, conhecer e respeitar as diferenças, são algumas estratégias que podem ser utilizadas para a inclusão social do aluno com dificuldade de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.

Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei n.º 9394/96). 20 de dezembro de 1996.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999a.

_____. Educação inclusiva: princípios e desafios. Revista Mediação, n. 1, p. 22-28, 1999b.

_____. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. In:

Temas sobre Desenvolvimento. São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

CARVALHO, Camila Lopes de e SALERNO, Marina Brasiliano e ARAUJO, Paulo

Ferreira. A Educação Especial nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação

Brasileira; Uma Transformação em Direção à Inclusão Educacional. Horizontes – Revista de Educação, Dourados, MS, v.3, n.6, p. 34- 48, jul./dez. 2015.

DELLANI, Marcos Paulo e MORAES, Deisy N. M. Inclusão: Caminhos, Encontros e

Descobertas. Rio Grande do Sul, 2012. https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/50_1.pdf. Acesso em 19 março 2024.

FESTAS, Maria Izabel Ferraz. A aprendizagem contextualizada: análise dos seus fundamentos e práticas pedagógicas. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 3, p. 713- 728, jul./set. 2015. http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0713.pdf. Acesso em 19 março 2024.

FRANTIOZI, Silvana Aparecida. Escola inclusiva: adaptações necessárias para contemplar a diversidade. Versão Online ISBN 978-85-8015-079-7 Cadernos PDE. Volume II. PR, 2014. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pd e/2014/2014_unicentro. Acesso em 19 março 2024.

GURGEL, Thais. Inclusão: só com aprendizagem. In: Revista Nova Escola. Editora Abril, nº 206, 2007.

JOLIBERT, Jossette. et al. Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LIMA, Jose Carlos de. O jogar e o aprender no contexto educacional: uma falsa dicotomia. Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp - Presidente Prudente, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza Egler; Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?

São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar noBrasil. São Paulo, 2006. Revista Brasileira de Educação. http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf. Acesso em 19 março 2024.

MENDES, Guilherme Valentim. Reflexões sobre dificuldades de aprendizagem na educação infantil e a postura do professor. Buenos Aires: EFDesportes.com, Revista Digital, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 maio/ago, 2010.

NEPOMUCENO, Camila Patrícia e BRIDI, Jamile Cristina Ajud. O papel da escola e dos professores na educação de crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem. Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo, v. 9, n. 1, jul. de 2010.

NAUJORKS, M. I.; NUNES SOBRINHO, F. de P. (Orgs.). Pesquisa em Educação Especial - O desafio da qualificação.Bauru: Edusc, 2001.

PERRAUDEAU, M. Estratégias de Aprendizagem – como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educ. rev. nº 33, Curitiba 2009. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602009000100010. Acesso em 19 março 2024.

RODRIGUES, David (org.) Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva. S. Paulo. Summus Editorial, 2006.

_____ A Educação e a Diferença: valores e práticas para uma Educação Inclusiva. Porto Editora, Porto, 2001

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do Surgimento da Educação Especial. REI:

Revista de Educação do Ideau, 2010. https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/1681.pdf. Acesso em 19 março 2024.

SALMERON, Prof. Marcia Cecília. Dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental. São Paulo,

2013.http://fabiopestanaramos.blogspot.com.br/2013/07/dificuldades-deaprendizagem-em-leitura_6.html. Acesso em 19 março 2024.

SANTOS, Carla Cristina Pereira, et. al. Dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Revista Científica em Educação à Distância. 2009.

SASSAKI, Romeu Kazuma. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHIMER, Carolina R., FONTOURA, Denise R. e NUNES, Magda L. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. Jornal da Pediatria, RJ, 2004. http://www.scielo.br/pdf/%0D/jped/v80n2s0/v80n2Sa11.pdf. Acesso em 19 março 2024.

VICKERY, Anitra. [et al.]. Aprendizagem ativa nos anos iniciais do ensino fundamental. Porto Alegre: Penso, 2016.

O NOVO FAZER PEDAGÓGICO DIANTE DOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO E DA DIVERSIDADE CULTURAL

MINIRRA DE SOUSA

RESUMO

Ao abordar a pluralidade cultural do Brasil, o professor deve promover no aluno o sentimento de valorização cultural do país, além do reconhecimento e respeito das diferentes culturas, mostrando que não existe uma melhor ou mais desenvolvida que a outra, assim para entendermos melhor a nossa cultura, nós temos que falar um pouco da história do nosso país, então voltando a alguns anos atrás, para ser mais exato, vamos voltar no tempo no ano de 1500 no descobrimento do Brasil. Os professores terão de estar conscientes, de que a escola reflete a sociedade e a comunidade envolvente. E de certa forma, são influenciadas pelo poder de uns em relação a outros que se verifica na comunidade envolvente. O professor tem de analisar a sua população, para perceber de que forma isso pode influenciar as dinâmicas de sala de aula, para assim poder intervir no sentido de abolir as práticas de exclusão e de discriminação. No entender de Cardoso (2001), o professor deve "compreender o aluno, e tudo o que este transporta para a sala de aula, deve estar consciente acerca das suas opiniões, perspectivas, concepções e sentimentos, enquanto cidadão e professor numa sociedade multicultural".

Palavras-chave: História; Diversidade; Aprendizagem; Escola; Empoderamento.

ABSTRACT

When addressing Brazil's cultural plurality, the teacher must promote in the student a feeling of cultural appreciation for the country, in addition to recognition and respect for different cultures, showing that there is no better or more developed culture than another, so that we can better understand ours. culture, we have to talk a little about the history of our country, so going back to a few years ago, to be more exact, let's go back in time to the year 1500 when Brazil was discovered. Teachers will have to be aware that the school reflects society and the surrounding community. And in a way, they are influenced by the power of some in relation to others that occurs in the surrounding community. The teacher has to analyze his population, to understand how this can influence classroom dynamics, so that he can intervene to abolish exclusion and discrimination practices. In Cardoso's (2001) understanding, the teacher must "understand the student, and everything they bring to the classroom, must be aware of their opinions, perspectives, conceptions and feelings, as a citizen and teacher in a multicultural society".

Keywords: History; Diversity; Learning; School; Empowerment.

INTRODUÇÃO

O Brasil, por conter uma grande dimensão territorial e uma população numerosa e miscigenada, com grande quantidade de descendentes de europeus, africanos, asiáticos e índios, apresenta uma vasta diversidade cultural no seu povo, deste modo o Brasil começando a ser colonizado por Portugal, muito de sua cultura também se estabelecia em nosso país e isso se misturava com as tribos indígenas que aqui já estavam. Com a vinda dos portugueses, junto chegou a religião entre muitas outras coisas como a sua comida típica e até mesmo o teatro, para quem não sabe o teatro foi trazido para o Brasil por Portugal. Como tal esta Diversidade é de fato uma realidade nas nossas escolas, e isso exige dos professores e da escola redobradas responsabilidades, no sentido de desenvolverem um trabalho interdisciplinar, com a finalidade de formar cidadãos do mundo, capazes de viver na nossa aldeia global e de interagir de modo construtivo com a Diferença. Mas como sabemos é na sala de aula que essa diversidade ganha maior visibilidade, visto que é um lugar de encontros, na qual cada Diversidade Cultural no Contexto Escolar 39/121 cada vez mais deparamos com existência de alunos com culturas e características heterogêneas. Realmente na escola atual, circulam e convergem diferentes culturas, cabendo também a esta ser produtora de Diversidade. Esta heterogeneidade deve, portanto, ser repensada, o que exige que na sala de aula se valorize o pluralismo, em detrimento de uma visão etnocêntrica do mundo, unicamente centrada nas culturas dominantes.

Tendo em consideração essa multiplicidade de diversidade, a tarefa da escola é conseguir reconhecer as diferenças, não só culturais, mas também a níveis dos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, de interesses e capacidades. Com isso, há crescimento e fortalecimento do papel de todas na sociedade.

As reflexões feministas sobre o corpo nas esferas psicológica e social não desejam purgar esse discurso; ao contrário, elas particularmente foram responsáveis por conceber o corpo como foco relevante de tais discursos, com importantes implicações teóricas e efeitos sociais.

Mas, sem dúvida, o realinhamento do conhecimento do corpo, abre novas perspectivas para os estudos da formação da identidade da mulher. Para tal, acreditamos

que é necessário em primeiro lugar lembrar que, nossas vidas estão permeadas por essa discussão multicultural, tendo em vista as próprias características da sociedade moderna em que as diferenças não só aumentam como se tornam cada vez mais problemáticas.

DIVERSIDADE CULTURAL E SUA TRAJETÓRIA DENTRO DA EDUCAÇÃO

A diversidade cultural está cada vez mais patente nas escolas. Nelas encontramos adolescentes e crianças de diferentes meios socioculturais, com as suas potencialidades e especificidades diferenciadas. É um desafio que compete a todos nós adotarmos no sentido de caminharmos cada vez mais para uma sociedade em que sejam formados indivíduos responsáveis, críticos, atuantes e solidários conscientes dos seus direitos e deveres. Neste sentido ainda Perestrelo (200: 37) acrescenta que é impossível ignorar que "a nossa sala de aula, tem vindo a tornarem-se cada vez mais heterogêneas. Temos de reconhecer que estas diferentes pertenças são uma fonte de riqueza inesgotável".

Para Morgado (1999), "a organização e gestão da relação pedagógica solicita ao professor a ter em consideração de um conjunto de dimensões que se operacionalizam de forma Diversidade Cultural no Contexto Escolar 40/121 interdependente". Daí que não posso esquecer que, tal como escreve Perestrelo (2001), "numa sala de aula está presente uma complexa interação cuja diversidade não se resume apenas à cor da pele ou à etnia, mas na qual se conjugam diferentes eixos de classe social, de gênero ou de origem". Na perspectiva de Ramiro (2002: 48) o professor faz uma diferenciação pedagógica, "quando prepara tarefas específicas para diferentes grupos de alunos, tendo em consideração as suas necessidades de formação e interesses próprias". Neste caso o professor terá que adotar estratégias que permita que cada aluno, aprenda determinado conhecimento de acordo com as suas próprias características, que provém do seu saber, dos seus hábitos de pensar e de agir. Segundo Miranda (2004) uma das formas do professor fazer a gestão da diversidade na sala de aula é por meio de "formação de grupos heterogéneos e a abordagem diferenciada são necessárias e eficazes na gestão da diversidade na sala de aula".

Ainda nesta mesma linha de pensamento Aguado (2000) focaliza igualmente esta forma para gerir a diversidade, a "aprendizagem cooperativa em equipas heterogêneas visto que quando as relações com as colegas se produzam adequadamente, proporcionam o principal contexto para adquirir as competências sociais mais sofisticados para enfrentar os elevados níveis de incerteza" Nós também propomos que para trabalhar com a turma toda sem fazer nenhuma exclusão, devem propor atividades abertas, diversificadas, isto é, atividades que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos alunos, e em que não se destaquem os que sabem mais ou os que sabem menos, pois tudo o que essas atividades propõem pode ser disposto, segundo as possibilidades e interesses dos alunos que optaram por desenvolvê-las. Entendemos que esta estratégia leva os alunos a aprender a cooperar, negociar e a questionar face aos problemas dos outros, e sobretudo ter um maior conhecimento do outro.

Isto porque entendemos que não se pode falar em educação multicultural, sem se especificar com clareza o multiculturalismo como movimento social, em que abriu o caminho para o campo educativo, para que hoje possamos nos inquietar pelo desejo de compreensão e busca de novas possibilidades pedagógicas, que nos permitam atuar numa perspectiva de respeito com a nossa rica diversidade cultural. Inicialmente surgiu desvinculado do sistema educativo, incorporado na sua maioria pelos movimentos sociais, especialmente os grupos culturais negros.

O eixo orientador do movimento é o combate ao racismo e as lutas pelos direitos civis. Diversidade Cultural no Contexto Escolar Gonçalves e Silva (1998), "situam o início desse movimento na primeira metade do século XX, com as lutas dos afro-descendentes, que buscavam a igualdade de exercício dos direitos civis e o combate à discriminação racial no País".

Nesta perspectiva então o multiculturalismo aparece como um movimento legítimo, de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior desses países, para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. Tal movimento nos ensina que conceber e conviver com as diferenças requer o reconhecimento de que existem indivíduos e grupos distintos entre si, mas que não se anulam ou se excluem em termos de direitos iguais e de oportunidades que garantam a afirmação de suas identidades e dignidade humana.

A partir desses pressupostos, uma das questões que deve nortear o estudo sobre multiculturalismo é o próprio conceito que o termo abrange. Para a maioria dos autores (Mclaren, 2000; Souza Santos, 2003; Gonçalves e Silva, 2006; Hall, 2006) o termo multiculturalismo abarca diferentes definições e perspectivas que se contradizem.

Para tal, acreditamos que é necessário em primeiro lugar lembrar que, nossas vidas estão permeadas por essa discussão multicultural, tendo em vista as próprias características da sociedade moderna em que as diferenças não só aumentam, como se tornam cada vez mais problemáticas.

Ainda Silva (2007) acrescenta que de uma forma ou de outra, "o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigam essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço". Dessa forma, numa sociedade que se percebe cada vez mais multicultural, cuja pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades infiltra-se, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea penetrando os espaços de educação formal.

É neste sentido que segundo Moreira (2001), educação multicultural surge como um conceito que "permite questionar no interior do currículo escolar e das práticas pedagógicas desenvolvidas, a "superioridade" dos saberem gerais e universais sobre os saberes particulares e locais" É evidente o fato de que o debate acerca da educação multicultural tem proliferado muito na atualidade. O multiculturalismo vem ganhando dimensão na educação, e este fenômeno estão a ocorrer em muitos países, desafiando-os a fazer diversas alterações nas práticas educativas, como forma de dar respostas aos novos desafios da sociedade atual. Embora seja um termo ainda em construção no nosso país.

Nesse sentido, levar em conta a pluralidade cultural no âmbito da educação implica pensar formas de reconhecer, valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Significa, ainda, refletir sobre mecanismos discriminatórios que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, bem como buscando homogeneizá-las numa perspectiva monocultura. Atualmente a escola, por se configurar como espaço legítimo na qual se dá o processo de socialização, é o ambiente no qual mais se encontra a da diversidade cultural, racial, social. Portanto é necessário que haja um convívio multicultural que implica respeito ao outro, diálogo com os valores do outro. Em função dessa realidade, a educação em geral e mais especificamente, a escola e os professores são encarados como "esperança de futuro", sendo pressionados a repensar o seu papel diante das transformações em curso, as quais demandam novos saberes, novas competências, um novo jeito de pensar e de agir, enfim um novo perfil de formação do cidadão. Segundo Fontoura (2005), um dos grandes objetivos da educação multicultural é o de "reformar as escolas de maneira que os estudantes de diferentes classes sociais e de diferentes grupos étnicos e raciais possam experimentar a igualdade e possam usufruir, homens e mulheres, de igualdade de oportunidades para o sucesso em educação"

Neste sentido nós entendemos que a educação multicultural é um movimento de reforma da educação, que leva à igualdade de oportunidades para todos os alunos, tornando-se necessária uma modificação do ambiente na escola de tal maneira que este reflita as diversas culturas e grupos existentes na sociedade e na própria escola. Deste modo, a educação multicultural pode ser encarada como uma educação para aplicar de uma forma contínua numa sociedade pluralista e democrática. Ferreira (2003) acrescenta ainda que um importante objetivo da educação multicultural é a de: ajudar os alunos a desenvolverem o espírito crítico e a adquirirem os conhecimentos, as atitudes, as capacidades e o empenhamento necessários para participarem numa atividade democrática, que contribua para que os ideais da democracia se tornem realidades. A educação multicultural procura realizar os princípios democráticos da justiça social por meio de pedagogias críticas, proporcionando conhecimentos, desenvolvendo a reflexão ação que permita aos futuros cidadãos, participar nas transformações sociais no sentido de atingir níveis cada vez mais elevados de igualdade de oportunidades. Rejeita e combate todas as formas de discriminação na escola e na sociedade. Aceita e defende o pluralismo representado pelos alunos e pelas suas famílias. A educação multicultural deve ser encarada como um processo progressivo de mudança.

Ela por sua vez obriga a escola a mudar a sua organização administrativa e pedagógica, e a estruturar de modo a acolher da melhor forma a diversidade dos seus alunos. Isso implica reajustamentos do currículo ao nível dos conteúdos, das estratégias e das interações entre alunos e professores, de modo a proporcionar a todos os alunos igualdade de circunstâncias educativas. Souta (1997) define a educação multicultural como "uma abordagem transdisciplinar que procura introduzir alterações aos diferentes níveis no sistema, quer na definição de políticas educativas, quer nos programas e materiais didáticos".

Em suma, seja qual for a concepção adotada pelos diversos atores, nós entendemos que a educação multicultural, é uma questão fundamental no campo educativo, dado que nas escolas prevalece uma grande heterogeneidade cultural e étnica, devendo valorizar-se a diversidade cultural e o respeito pela diferença. Sugerimos, portanto, uma educação multicultural aberta a todas as formas de diferenças entre todos os grupos que se encontram na escola.

Antes de entrarmos no domínio educativo, gostaríamos em primeiro lugar analisar o termo intercultural. Atentando na própria palavra Intercultural, verificarmos que o prefixo Inter aponta para a ideia de interação, neste caso entre culturas, o que indica também a existência de uma relação entre os grupos, indivíduos e identidades. Relação essa que entendemos como uma construção e não como um dado adquirido.

De acordo com Ferreira (2003), o interculturalíssimo refere: à interação entre culturas de uma forma recíproca, favorecendo o seu convívio e integração assente numa relação baseada no respeito pela diversidade e no enriquecimento mútuo. A expressão também define um movimento que tem como ponto de partida o respeito pelas outras culturas, superando as falhas de relativismo cultural, ao defender o encontro, em pé de igualdade, entre todas elas.

Nesta mesma linha também Trindade (1999), salienta que o interculturalíssimo implica, "reciprocidade e partilha na aprendizagem, na comunicação e nas relações humanas. Numa perspectiva sociológica mais global, o interculturalíssimo é uma atitude humanista que valoriza o diálogo, o respeito pelas diferenças e a compreensão mútua". Nesta perspectiva nós entendemos que este contacto entre os indivíduos é fundamental, dado que cada um de nós somos portadores de fragmentos culturais, isto é, experiências de vida distintas que potenciam um conceito de cultura mais abrangente, podendo a partir daqui, promover o desenvolvimento de uma competência intercultural.

Por seu torno Candau (2006), acrescenta que o modelo intercultural refere-se à "interação entre as várias culturas, reconhecendo o direito à diversidade e luta contra a discriminação e desigualdade social, defendendo relações dialógicas e igualitárias entre pessoas de diferentes grupos".

Diante disso então, o termo intercultural remete-nos para o diálogo e interação entre as culturas, que deve ocorrer numa abertura efetiva ao outro, dado que não se pode considerar que qualquer cultura tenha atingido o seu total desenvolvimento. Portanto o diálogo entre os povos de diferentes culturas é o meio de possibilitar o enriquecimento mútuo. Entretanto o interculturalíssimo propõe, que se aprenda a conviver num mundo pluralista e se respeite e defenda a humanidade no seu conjunto. Roque (2002) acrescenta que: o verdadeiro desafio cultural para o futuro da nossa sociedade, parece estar na criação de atitudes interculturais, em que as culturas não se limitam a uma convivência pacífica, mas interatuam umas nas outras, por meio do diálogo, do conhecimento mútuo, da abertura ao universal, sem prejuízo da originalidade própria.

De acordo com Vieira (1995), o interculturalíssimo propõe-se alcançar os seguintes objetivos:

Compreender a natureza pluralista da nossa sociedade e do nosso mundo;

Promover o diálogo entre as culturas;

Compreender a complexidade e riqueza das relações entre diferentes culturas, tanto no plano individual como no comunitário; colaborar na busca de respostas aos problemas mundiais que se colocam nos âmbitos sociais, econômicos, políticos e ecológicos.

Em suma, nós defendemos que para a prática de uma abordagem intercultural, o simples respeito e tolerância não se revelam suficientes. É preciso criar um verdadeiro diálogo, em que os conflitos sejam ultrapassados por meio de negociação. Com isso se origina uma dinâmica de criações novas e também de enriquecimento entre as culturas. De realçar também que a abordagem intercultural que aqui propomos não pode ser confundida com o modelo multicultural, isto porque, a abordagem intercultural acentua no processo de interação entre indivíduos e culturas. Ora bem, transpondo esta análise para o campo educativo, entendemos que a educação intercultural é uma forma diferente de tratar a Diversidade.

Ainda o mesmo autor acrescenta que, "a educação intercultural propõe que a pratica educativa situe as diferenças culturais como foco de reflexão e de indagação pedagógica". Entretanto pensar sobre a educação intercultural, significa refletir sobre a relação entre as diferentes culturas e a sua integração no espaço escolar.

Neste sentido a educação intercultural é uma educação para a alteridade, isto é, para entrar em contato com alguém que é simultaneamente diferente e semelhante. Neste caso o processo educativo tem que basear sobretudo numa pedagogia que promove a interação, a compreensão, o reconhecimento do outro e da sua diversidade, a tolerância e a igualdade de oportunidades educativas e sociais para todos.

É nesta linha de análise que entendemos a educação intercultural, como toda a formação que leva em conta a diversidade cultural dos alunos. Neste sentido a educação intercultural aparece como uma forma de abordar a diversidade cultural, a partir de processo de interação entre as diversas culturas no contexto escolar. A nosso ver a educação intercultural centra essencialmente no diálogo e na convivência entre as diferentes pessoas, o que faz com que elas aprendam umas com as outras, tomando sempre como pressuposto que cada um de nós temos as nossas especificidades, mas podemos aproveitar dessas especificidades, e complementar uns aos outros.

Neste sentido o que propomos para âmbito escolar é que todos os agentes educativos criem dispositivos pedagógica que permitam uma convivência entre todos os parceiros educativos, e também aprender a negociar de uma forma pacífica os conflitos (encontros e desencontros de diferenças), promovendo uma aprendizagem cooperativa. Em suma o que pretendemos é que se faça da escola um lugar de encontro e de convivência entre culturas. Na qual exercício de uma verdadeira educação intercultural

passe pelo contato que se proporciona ao aluno com um ambiente heterogêneo, pluricultural e pelo convívio com outras culturas.

O professor é um indivíduo que ensina, mas tem de perceber que não é só depositar o seu conhecimento numa determinada sala de aula, para que o seu papel seja bem desempenhado. Em contextos escolares multiculturais, a capacidade técnica bem como o domínio dos conteúdos e da metodologia por parte dos professores, é insuficiente. Para assegurarem uma educação efetiva dos estudantes de culturas diferentes, os professores terão de ser capazes de alterar e modificar estratégias de ensino que possam respeitar e desafiar alunos dos diversos grupos culturais, em ambientes educativos. Não é necessário pensar muito para lembrar de como os costumes no Rio Grande do Sul são diferentes dos costumes do Nordeste. Dois estados de muita tradição que abrangem o mesmo território, e, ainda assim, de diferenças enormes nos costumes observados.

Assim, o Brasil, por ter essa imensa extensão territorial, compreende costumes diversos ao longo do país. Desde as diferenças climáticas, como econômicas, sociais, gastronômicas e culturais. Os responsáveis principais por essa variada e enriquecida cultura está ligada às: Colonizações europeias a partir dos anos 1500; Migração europeia ocorrida no final do século XIX e início do século XX; Escravos oriundos da África; População indígena nativa; Entretanto, uma educação sem fronteiras e que trabalhe no sentido de mitigar as diferenças existentes, não é tarefa fácil, requer preparo por parte do professor, uma vez que para lidar com as adversidades é necessário compreender como elas se manifestam e em que contexto.

Todavia o professor que acolhe seus alunos é um professor reflexivo, que percebe e respeita as diferenças de cada um, e constrói um ambiente de igualdade, e propicia uma segurança aos seus alunos, e isso refletirá em melhor e maior aprendizado.

A regulamentação da Orientação Educacional a partir de 1942 está significativamente ligada à sua origem na área da Orientação Profissional. O Orientador poderia ser considerado como “ajustador”, isto é, caberia a ele ajustar o aluno à escola, à família e a sociedade, a partir de parâmetros eleitos por essas instituições como sendo os de desempenhos satisfatórios. (GRINSPUN, 2011, p. 2829).

Em 1942 foram criados o SENAI e a Lei Orgânica do Ensino Industrial, fortalecendo o campo da orientação profissional, que passa a ser legalmente constituída. Em 1961, com a LDB a orientação ganha posição e agora, inclui-se um capítulo específico destacando a orientação nos cursos primário e secundário. Cabe destacar que, a orientação educacional encontra-se o tempo todo com a orientação profissional, por serem, no início, basicamente a mesma coisa.

Fica regulamentada pela Lei n. 5.564/68 a profissão de orientador, sendo sua função desenvolver a personalidade do aluno identificando suas aptidões naturais.

Através do artigo 10 da lei n.72.846/71 a orientação educacional passa a ter obrigatoriedade no primeiro e segundo grau. Seu objetivo era instruir os jovens vocacionalmente para a inserção no mercado de trabalho direcionando-os para o ensino técnico. O orientador apoiava o ensino profissionalizante, que através de sua ajuda direcionava os jovens às suas escolhas e auxiliava nas tomadas de decisões.

As atribuições do orientador ficam determinadas em 1973 através do Decreto Lei n. 72.846/73, confirmando-se então o atendimento individual e pessoal, sendo estes de caráter psicológico.

Na década de 80, com o advento dos ideais democráticos, surge a necessidade de se repensar sobre as atribuições, bem como o conceito de educação. Buscava-se manter o poder estabelecido por um governo autoritário, sendo a orientação uma ferramenta utilizada por tal governo, buscando por novas formas de se educar, uma pausa após longos anos de opressão.

Percebeu-se então na década de 90 que faltava um lugar dedicado ao estudo e à reflexão de tudo o que estivesse relacionado à orientação educacional, que por possuir um caráter novo de profissão, a orientação educacional ainda contava com poucos recursos, houve-se então uma tentativa de formação de um sindicato que reunisse todos os profissionais da educação para que fossem reivindicados os seus direitos .

Atualmente, a nova LDB (Lei 9394/96), não traz a obrigatoriedade da profissão, havendo uma busca pela integração com os outros profissionais da educação, apontando o caráter mediador e interdisciplinar da orintação educacional.

Trata-se de desenvolver o indivíduo ou de preparar para a vida social? Cumpre ensinar o respeito do passado, a compreensão do presente, ou a adaptação ao futuro? Importa diversificar nacionalmente o conteúdo das culturas, ou unificá-las a favor dos cidadãos da humanidade? Convém exercitar a reflexão, ou a atividade, elevar-se ao humanismo, ou ater-se à formação de técnicas eficazes, dedicar-se à virtudes do ofício dos homens, ou às linguagens e receitas dos homens de ofício? Ademais, seja qual for a orientação tomada, cumpre entregar integralmente, à escola, o cuidado de prover para a vida, ou satisfazer-se com o pedir-lhe

dê, aos alunos, o desejo e os meios da educação permanente? ”

Em sua obra intitulada “Supervisão e Orientação Educacional” destaca-se o papel da escola frente às mudanças que estamos enfrentando. Cabe à escola dos dias atuais formarem cidadãos críticos e reflexivos porque vivemos em uma sociedade tecnológica e avançada, na qual os indivíduos tendem a adequar-se nos padrões exigidos, visto que, a probabilidade de sucesso e fracasso está atrelada à apropriação ou à falta do conhecimento.

Tendo dito isso, é imprescindível que se faça uma discussão sobre a importância da escola na formação dos cidadãos, bem como a importância de entender os desafios atuais que está enfrentando. Essa instituição pode transformar a vida de seu público, portando fazendo-se necessário que haja o comprometimento dos educadores.

Diante do mundo atual, fica um paradigma na cabeça de todos os professores, um pensamento de que nova tecnologia atrapalha ou estimula a alfabetização. Mas na verdade absolutamente a tecnologia jamais atrapalha, ela articula e Cria meios com informações de diferentes tipos, construindo critérios para definir toda massa de informações.

Aprofundando no assunto de tecnologia na educação, pode-se perceber que há uma enorme importância em serem pensadas na visão de qual projeto essas tecnologias podem ser usadas, como se incorpora a tecnologia no currículo escolar. Pois se percebe que o entendimento e a apropriação que a escola pode fazer com toda tecnologia é ferramenta importante para o plano pedagógico.

O jovem tem domínio muito fácil com toda tecnologia e a escola pode criar projetos e fazer esforço de se apropriar dessas ferramentas para ter uma alfabetização de qualidade, a formação dos gestores e todo o trabalho colaborativo deve andar na mesma visão, pois a educação hoje é inclusiva e promove o ensino aprendizagem ao longo da vida

No mundo atual não podemos usar conteúdo sem a mediação que ele usa no dia a dia, o professor deve trazer tudo o que o aluno usa para seu processo de alfabetização, a escola pode ser repensada daqui pra frente em como ter contatos através de redes, de maneira mais flexível com a facilitadora de processos de reflexão que é a internet, tendo pensamentos críticos e gerando com isso um espírito crítico, sendo analisado o que se pode ser observado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil, por conter uma grande dimensão territorial e uma população numerosa e miscigenada, com grande quantidade de descendentes de europeus, africanos, asiáticos e índios, apresenta uma vasta diversidade cultural no seu povo, assim o multiculturalismo pode ser visto também como uma solução, para os problemas daqueles grupos raciais e étnicos no interior desses países. O multiculturalismo se destaca como uma das suas preocupações, os estudos sobre a multiplicidade de culturas, a pluralidade de identidades, as relações de poder assimétricas e também veio questionar e desafiar práticas silenciadoras de identidades culturais, particularmente as questões de racismos, machismos, preconceitos e discriminações. Ao longo das últimas quatro décadas, o multiculturalismo como movimento social engajado na defesa da diversidade cultural, vem ganhando espaço nas discussões e debates, nas mais diversas perspectivas e vertentes, levando sempre em conta que o sentido dessas discussões depende, necessariamente, de uma visão global e articulada, capaz de integrar todos os aspectos ao mesmo tempo, políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais.

A diversidade da cultura brasileira é de tamanha grandeza, mas, dentro do contexto de gêneros fica claro perceber as diferenças entre os sexos. No que concerne à discussão do papel do sujeito na construção da identidade da mulher, devemos ressaltar que é por meio da negociação da identidade e da diferença que o sujeito deve ser estabelecido. As diferenças econômicas impunham desde cedo diferentes formas de tratamento às crianças. No Brasil, desde sua colonização essa diferenciação no trato às crianças fica evidente nas relações das crianças com o trabalho. Estendia-se somente às crianças ‘bem-nascidas’ o privilégio do distanciamento do trabalho. Entre as crianças cativas o trabalho era uma prática comum.

Nota-se também que os institutos do casamento evoluíram e melhoraram em vários aspectos, assim o casamento que era meramente uma solenidade puramente religiosa, passou a ser uma instituição protegida pelo direito, através de leis e normas que vieram a garantir cada vez mais o direito das famílias, assim como também o direito e dever de pai para filhos e da separação de bens também teve vasta mudança.

Assim como através das mudanças estabelecidas pelas leis diz respeito a mulher dona do seu próprio nariz, a liberdade para se divorciar e, consequentemente, ter outros relacionamentos, um novo organograma de família se forma.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. História Social educação. Rio de Janeiro. LTC, 1978.

COSTA, Marta Morais da. O professor e a leitura, a semeadura no campo da história. Revista Aprende Brasil. Editora Positivo, 2006. 8-10p. (Leitura)

CUNHA, Maria Isabel da. O bom professor e sua prática. São Paulo: Editora Papirus, 1989. 182p. (Leitura)

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) Supervisão educacional para uma escola de qualidade. São Paulo: Editora Cortez, 2003. 260p. (Metodologia / didática prática / gestão) (Biblioteca pessoal).

MELLO, Marcos Bernardes de. Achegas para uma Teoria das Capacidades em

Direito. Revista de Direito Privado. São Paulo: RT, jul/ set. 2000, p. 17.

MIRANDA, Cláudia. RODRIGUES, Vera Lúcia. Viraver: letramento e alfabetização e cultura,3º ano (Manual do Professor) São Paulo: Editora Scipione, 2004. 64p. (Biblioteca da UEPA s/n) (Metodologia / didática / prática / leitura)

SILVA, René Marc da Costa. (Org.) Cultura popular e educação: salto para o futuro. Brasília: SEED/MEC, 2007. 246p. (Biblioteca da UEPA nº128) (Cultura / Metodologia / didática / prática / gestão).

PEREIRA, C. M. S. Instituições de direito civil. 13 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

PETRIE, A Introduccional estúdio de Grécia. Mexico: Fondo de Cultura Econômica, 12 ed.1992.180p.

RIBEIRO, Julho Cesar Garcia Garcia. IMPEDIMENTOS DO CASAMENTO.2013. 20f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Direito, Ulbra, São Jernimo, Rs, 2013.

DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

MIRIAM DOS SANTOS LIMA

RESUMO

Este artigo analisa o ensino do desenvolvimento sustentável como um dos desafios para a educação de EJA, no ensino de geografia refere-se à abordagem que visa equilibrar o desenvolvimento econômico, social e ambiental para atender às necessidades das gerações presentes sem comprometer a capacidade das futuras gerações de atender às suas próprias necessidades. Isso envolve a gestão responsável dos recursos naturais, a promoção da equidade social e o respeito pelos limites ecológicos do planeta. Essa abordagem busca criar sociedades mais justas e prósperas, garantindo ao mesmo tempo a saúde dos ecossistemas e a conservação da biodiversidade. Desse modo, o desenvolvimento sustentável é composto por um conjunto de princípios.

Palavras chave: Urbanização sustentável; Educação ambiental; Participação comunitária; Adaptação às mudanças ambientais.

ABSTRACT

This article analyzes the teaching of sustainable development as one of the challenges for EJA education, in geography teaching it refers to the approach that aims to balance economic, social and environmental development to meet the needs of present generations without compromising the capacity of future generations to meet their own needs. This involves the responsible management of natural resources, the promotion of social equity and respect for the planet's ecological limits. This approach seeks to create fairer and more prosperous societies, while ensuring the health of ecosystems and the conservation of biodiversity. Therefore, sustainable development is made up of a set of principles.

Keywords: Sustainable urbanization; Environmental education; Community participation; Adaptation to environmental changes

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento sustentável é um conceito fundamental na geografia, especialmente para o ensino de jovens e adultos, pois aborda questões cruciais que afetam tanto o presente quanto o futuro do nosso planeta. Vamos explorar o que significa desenvolvimento sustentável, por que é importante e como ele se relaciona com a geografia.

O desenvolvimento sustentável refere-se a um modelo de desenvolvimento que busca satisfazer as necessidades atuais da sociedade sem comprometer a capacidade das futuras gerações de satisfazerem as suas próprias necessidades. Isso implica encontrar um equilíbrio entre os aspectos econômicos, sociais e ambientais do desenvolvimento, garantindo que o crescimento econômico não ocorra às custas do meio ambiente ou da qualidade de vida das pessoas.

Na geografia, o desenvolvimento sustentável é estudado através de diversas lentes, incluindo a análise das interações entre sociedade e meio ambiente, a distribuição desigual de recursos naturais e a exploração dos impactos das atividades humanas sobre os ecossistemas. Os geógrafos buscam compreender como os processos socioeconômicos e ambientais estão interconectados e como podem ser gerenciados de forma a promover um desenvolvimento mais equitativo e sustentável.

Para os jovens e adultos, entender o desenvolvimento sustentável é essencial, pois os desafios ambientais, sociais e econômicos que enfrentamos hoje exigem soluções inovadoras e uma abordagem holística. Ao compreender os princípios do desenvolvimento sustentável, os estudantes podem se tornar agentes de mudança em suas comunidades, contribuindo para a construção de um futuro mais justo e resiliente para todos.

Nesta jornada de aprendizado sobre desenvolvimento sustentável na geografia, exploraremos temas como a gestão de recursos naturais, a urbanização sustentável, a justiça ambiental e a adaptação às mudanças climáticas. Ao fazê-lo, esperamos inspirar os alunos a se envolverem ativamente na construção de um mundo melhor para si mesmos e para as gerações futuras.

2. METODOLOGIA

Ao ensinar desenvolvimento sustentável para jovens e adultos, é importante adotar uma metodologia participativa e centrada no aluno, que incentive a reflexão crítica, o diálogo e o engajamento prático.

Integre conceitos e métodos de diversas disciplinas, como ciências sociais, ciências naturais, economia e ética, para oferecer uma compreensão abrangente do desenvolvimento sustentável.

Utilize estudos de caso locais, regionais e globais para explorar exemplos concretos de desafios e soluções relacionadas

ao desenvolvimento sustentável. Isso permite que os alunos compreendam as complexidades das questões sustentáveis e identifiquem estratégias aplicáveis em seu contexto.

Promova atividades práticas, como visitas de campo, projetos de pesquisa e simulações, que permitam aos alunos vivenciar diretamente os conceitos e processos relacionados ao desenvolvimento sustentável. Isso pode incluir visitas a áreas de conservação, análise de padrões de uso da terra e criação de soluções sustentáveis para desafios locais.

Organize debates e discussões em sala de aula sobre temas controversos relacionados ao desenvolvimento sustentável, incentivando os alunos a considerarem diferentes perspectivas e a desenvolverem habilidades de argumentação e análise crítica.

Promova o trabalho em grupo para que os alunos possam colaborar, compartilhar conhecimentos e experiências, e desenvolver habilidades de resolução de problemas em equipe.

Utilize recursos digitais, como vídeos, infográficos interativos e plataformas de aprendizado online, para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e proporcionar acesso a uma variedade de materiais e fontes de informação.

Implemente avaliações formativas ao longo do curso para acompanhar o progresso dos alunos e identificar áreas que necessitam de reforço. Isso pode incluir atividades práticas, questionários, ensaios reflexivos e apresentações orais.

Ao adotar uma abordagem metodológica diversificada e inclusiva, os educadores podem criar um ambiente de aprendizado estimulante e relevante, capacitando os alunos a se tornarem agentes ativos na promoção do desenvolvimento sustentável em suas comunidades e além.

2.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Fundamentação teórica pode ser baseada em diversas teorias e conceitos-chave. Aqui estão algumas abordagens teóricas relevantes:

Teoria dos Sistemas: Essa teoria enfoca a interconexão e interdependência entre os componentes do ambiente natural e social. Ao ensinar desenvolvimento sustentável, os educadores podem utilizar a teoria dos sistemas para destacar como as ações humanas afetam os sistemas ecológicos e sociais, e como soluções integradas são necessárias para promover a sustentabilidade.

Ecologia Humana: Esta abordagem examina as relações entre os seres humanos e seu ambiente, enfatizando a influência mútua entre sociedade e natureza. Ao ensinar desenvolvimento sustentável, os educadores podem explorar como os padrões de uso da terra, urbanização, consumo de recursos e políticas públicas impactam os sistemas naturais e as comunidades humanas.

Teoria da Justiça Ambiental: Esta teoria destaca as disparidades sociais e ambientais resultantes da distribuição desigual de recursos e impactos ambientais. Ao ensinar desenvolvimento sustentável, os educadores podem examinar questões de equidade e justiça ambiental, incentivando os alunos a considerarem como as decisões políticas e econômicas afetam diferentes grupos sociais e comunidades.

Economia Ecológica: Esta perspectiva econômica examina a relação entre a economia humana e os sistemas naturais, reconhecendo os limites ecológicos do crescimento econômico. Ao ensinar desenvolvimento sustentável, os educadores podem explorar conceitos como pegada ecológica, valoração dos serviços ecossistêmicos e transição para uma economia verde.

Geografia Crítica: Essa abordagem enfoca a análise das relações de poder, desigualdades e processos de exclusão espacial. Ao ensinar desenvolvimento sustentável, os educadores podem destacar como as políticas de desenvolvimento, padrões de consumo e práticas de planejamento urbano são influenciadas por estruturas de poder e hierarquias globais, e como isso afeta a sustentabilidade ambiental e social.

Ao fundamentar o ensino do desenvolvimento sustentável na geografia em teorias e conceitos sólidos, os educadores podem fornecer aos jovens e adultos uma compreensão crítica e contextualizada dos desafios e oportunidades relacionados à construção de um futuro mais sustentável e equitativo

2.2 CONCEITOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

No ensino de jovens e adultos, é importante abordar os seguintes conceitos do desenvolvimento sustentável na geografia.

Tríplice dimensão: Destacar que o desenvolvimento sustentável possui três dimensões inter-relacionadas: econômica, social e ambiental. Isso significa considerar não apenas o crescimento econômico, mas também o bem-estar social e a preservação dos recursos naturais.

Limites planetários: Explorar os limites ecológicos do planeta Terra, como mudanças climáticas, perda de biodiversidade, escassez de água e poluição, e discutir como podemos agir dentro desses limites para garantir a sustentabilidade a longo prazo.

Equidade e justiça social: Enfatizar a importância de garantir que o desenvolvimento sustentável beneficie a todos, especialmente os grupos marginalizados e vulneráveis. Isso envolve a promoção da igualdade de oportunidades, o combate à pobreza e a redução das desigualdades sociais.

Uso sustentável dos recursos naturais: Abordar a gestão responsável dos recursos naturais, incluindo água, solo, florestas e energia, destacando a necessidade de conservação, reciclagem e uso eficiente dos recursos para evitar esgotamento e degradação.

Desenvolvimento urbano sustentável: Analisar os padrões de urbanização e crescimento das cidades, destacando a importância do planejamento urbano sustentável, transporte eficiente, acesso a habitação adequada e espaços verdes, e a redução da poluição urbana.

Resiliência e adaptação às mudanças climáticas: Discutir estratégias para enfrentar os impactos das mudanças climáticas, incluindo medidas de mitigação de emissões de gases de efeito estufa, adaptação às mudanças ambientais e fortalecimento da resiliência das comunidades vulneráveis.

Educação ambiental e participação cidadã: Promover a conscientização ambiental e capacitar os alunos a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades, incentivando a participação cidadã, o engajamento político e a adoção de comportamentos sustentáveis no dia a dia.

Ao incorporar esses conceitos do desenvolvimento sustentável na geografia para o ensino de jovens e adultos, os educadores podem ajudar os alunos a compreenderem os desafios e oportunidades relacionados à construção de um futuro mais sustentável e equitativo.

2.3 HISTÓRIA DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA GEOGRAFIA

A História do desenvolvimento sustentável é marcada por uma evolução gradual de conceitos e práticas ao longo do tempo. Para o ensino de jovens e adultos, é importante destacar marcos importantes e mudanças de paradigma que moldaram nossa compreensão atual do desenvolvimento sustentável:

O movimento moderno de desenvolvimento sustentável tem suas raízes nas crescentes preocupações ambientais do século XIX e XX, incluindo a poluição industrial, o desmatamento e a degradação dos recursos naturais.

Na segunda metade do século XX, a geografia ambiental emergiu como uma subdisciplina dedicada ao estudo das interações entre sociedade e meio ambiente. Geógrafos como Carl Sauer e Gilbert White contribuíram para o desenvolvimento dessa área, enfatizando a importância de compreender os sistemas naturais e os impactos das atividades humanas sobre eles.

Em 1987, a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, presidida por Gro Harlem Brundtland, publicou o famoso "Relatório Brundtland", que introduziu o conceito moderno de desenvolvimento sustentável como "o desenvolvimento que atende às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atenderem às suas próprias necessidades".

Agenda 21 e Cúpula da Terra: A Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro em 1992, resultou na adoção da Agenda 21, um plano abrangente de ação para promover o desenvolvimento sustentável em níveis global, nacional e local. Essa conferência também deu origem à Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima e à Convenção sobre Diversidade Biológica.

Em 2015, os Estados membros das Nações Unidas adotaram a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, que inclui 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Esses objetivos abrangem uma ampla gama de questões, incluindo pobreza, fome, saúde, educação, igualdade de gênero, água limpa, energia renovável, trabalho decente, justiça social, ação climática e proteção da biodiversidade.

Ao ensinar a história do desenvolvimento sustentável para jovens e adultos, é importante contextualizar esses marcos históricos dentro de um quadro mais amplo de mudanças sociais, econômicas e políticas, destacando a importância da geografia como disciplina que estuda as interações entre sociedade e ambiente e que contribui para soluções sustentáveis.

2.4 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO CONHECIMENTO DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A literatura desempenha um papel fundamental no ensino do desenvolvimento sustentável na educação, proporcionando uma série de benefícios significativos:

A literatura oferece uma variedade de narrativas e pontos de vista sobre questões relacionadas ao desenvolvimento sustentável, permitindo que os alunos explorem diferentes contextos culturais, sociais e ambientais ao redor do mundo. Isso ajuda a promover uma compreensão mais ampla e inclusiva dos desafios e soluções sustentáveis.

O contato com textos literários estimula a reflexão crítica e o pensamento analítico, incentivando os alunos a questionarem conceitos, valores e práticas relacionadas ao desenvolvimento sustentável. Isso os capacita a desenvolver uma visão mais informada e crítica sobre as questões ambientais e sociais.

As histórias e personagens da literatura podem criar empatia e identificação nos alunos, ajudando-os a se conectar emocionalmente com os desafios enfrentados por comunidades vulneráveis e ecossistemas ameaçados. Isso pode motivá-los a agir de maneira mais consciente e solidária em relação ao meio ambiente e às questões sociais.

Muitas obras literárias apresentam exemplos inspiradores de indivíduos ou comunidades que estão fazendo a diferença na promoção da sustentabilidade. Essas histórias de sucesso podem inspirar os alunos a se tornarem agentes de mudança em suas próprias comunidades, incentivando-os a buscar soluções criativas e inovadoras para os desafios sustentáveis.

A literatura pode abordar temas complexos e multifacetados relacionados ao desenvolvimento sustentável, como justiça ambiental, urbanização, conservação da biodiversidade, mudanças climáticas e equidade de gênero. Isso permite que os alunos compreendam a interconexão entre diferentes aspectos do desenvolvimento sustentável e desenvolvam uma visão mais integrada dessas questões.

Os educadores podem enriquecer a experiência de aprendizado dos alunos, promovendo uma compreensão mais profunda, crítica e engajada das questões ambientais e sociais que moldam o nosso mundo.

2.5 A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO NO ENSINO DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ao estudar desenvolvimento sustentável, os alunos são expostos a uma visão holística do mundo, que abrange não apenas aspectos físicos e naturais, mas também sociais, econômicos e culturais. Isso permite uma compreensão mais completa das interações complexas entre a sociedade e o meio ambiente.

O ensino do desenvolvimento sustentável capacita os alunos a se tornarem cidadãos informados e ativos, capazes de entender e enfrentar os desafios ambientais e sociais de suas comunidades e do mundo em geral. Eles são incentivados a tomar decisões conscientes e a participar ativamente na construção de sociedades mais sustentáveis.

Os alunos desenvolvem uma maior conscientização sobre questões ambientais e sociais, como mudanças climáticas, poluição, pobreza e desigualdade. Isso os incentiva a assumir responsabilidades individuais e coletivas em relação à conservação do meio ambiente e ao bem-estar das comunidades.

Oferece aos alunos as ferramentas e o conhecimento necessários para adotar estilos de vida mais sustentáveis. Eles aprendem sobre práticas de consumo responsável, conservação de recursos naturais, redução de desperdício e promoção da equidade social, contribuindo para um mundo mais justo e sustentável.

O conhecimento em desenvolvimento sustentável é cada vez mais valorizado no mercado de trabalho moderno. Os alunos que estudam esse tema na geografia adquirem habilidades e competências relevantes para carreiras em áreas como gestão ambiental, planejamento urbano, sustentabilidade corporativa, energia renovável e conservação da biodiversidade.

Portanto, a inclusão do desenvolvimento sustentável na geografia para o ensino de jovens e adultos não só é importante para a formação educacional abrangente, mas também para o desenvolvimento de indivíduos capacitados a enfrentar os desafios do século XXI e a construir um futuro mais sustentável.

2.6 QUAIS AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Existem várias práticas pedagógicas eficazes para o ensino do desenvolvimento sustentável na geografia para o público de jovens e adultos. Aqui estão algumas delas:

Aprendizagem baseada em projetos: Envolver os alunos em projetos de pesquisa e ação relacionados ao desenvolvimento sustentável, onde eles possam investigar questões locais ou globais, propor soluções e implementar ações concretas em suas comunidades.

Aprendizagem experiencial: Organizar atividades práticas, como visitas de campo a áreas naturais protegidas, projetos de jardinagem urbana, limpeza de praias ou rios, e participação em campanhas de conscientização ambiental, para que os alunos vivenciem diretamente os conceitos e desafios do desenvolvimento sustentável.

Discussões e debates: Promover discussões em sala de aula sobre temas controversos relacionados ao desenvolvimento sustentável, como políticas de conservação, uso de recursos naturais, energia renovável versus não renovável, e justiça ambiental, incentivando os alunos a considerarem diferentes perspectivas e a desenvolverem habilidades de argumentação e análise crítica.

2.7 ESTUDO DE CASO "SEGURANÇA ALIMENTAR E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO"

A periferia de São Paulo enfrenta uma série de desafios socioeconômicos e ambientais, incluindo pobreza, falta de infraestrutura adequada, degradação ambiental e desigualdades sociais. No entanto, também é um cenário rico em iniciativas de desenvolvimento sustentável que visam melhorar as condições de vida das comunidades locais e promover a conservação ambiental.

O Estudo de caso concentra-se na região da periferia leste de São Paulo, especificamente no bairro de Guaianases, conhecido por enfrentarem desafios significativos de infraestrutura, acesso a serviços básicos e qualidade de vida.

Um exemplo notável de desenvolvimento sustentável na periferia de São Paulo é o projeto de agricultura urbana comunitária desenvolvido pela Associação dos Moradores de Guaianases (AMG). Este projeto visa enfrentar questões como insegurança alimentar, desemprego e degradação ambiental, promovendo a produção de alimentos saudáveis, o fortalecimento da economia local e o uso sustentável dos recursos naturais.

Estratégias Implementadas:

Hortas comunitárias: A AMG estabeleceu hortas comunitárias em áreas ociosas da região, onde os moradores podem cultivar uma variedade de alimentos orgânicos, promovendo a segurança alimentar e a redução da dependência de alimentos industrializados.

Projeto oferece cursos e oficinas sobre agricultura urbana, compostagem, reciclagem e práticas sustentáveis de manejo de resíduos, capacitando os moradores a adotarem estilos de vida mais sustentáveis e a gerarem renda por meio da agricultura familiar.

As hortas comunitárias funcionam como espaços de encontro e integração social, promovendo o trabalho em equipe, a solidariedade e o senso de pertencimento à comunidade.

Além de promover a produção de alimentos saudáveis, o projeto contribui para a conservação ambiental, incentivando práticas de agricultura sustentável, como a utilização de técnicas de cultivo orgânico, o uso eficiente da água e a proteção da biodiversidade local.

Resultados e Impactos:

- Melhoria da segurança alimentar e nutricional das famílias locais.
- Geração de emprego e renda por meio da venda dos alimentos excedentes.
- Fortalecimento da economia local e redução da vulnerabilidade socioeconômica.
- Promoção da consciência ambiental e práticas sustentáveis entre os moradores.
- Aumento do sentimento de coletividade e empoderamento comunitário.

Desafios e Lições Aprendidas:

- Escassez de recursos e apoio governamental para expandir e manter o projeto.
- Necessidade de enfrentar questões como segurança da terra e acesso à água para garantir a sustentabilidade a longo prazo.
- Importância do engajamento contínuo da comunidade e da construção de parcerias com organizações locais e instituições governamentais.

Conclusão:

O projeto de agricultura urbana comunitária em Guaianases demonstra como iniciativas de desenvolvimento sustentável podem transformar positivamente as realidades das comunidades periféricas de São Paulo, promovendo não apenas a segurança alimentar e o desenvolvimento econômico, mas também a inclusão social, a conservação ambiental e a resiliência comunitária. Esses esforços são essenciais para construir um futuro mais sustentável e equitativo para todos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento sustentável como ensino enfatiza a interdependência entre os sistemas sociais, econômicos e ambientais. Os alunos devem entender que as ações humanas têm impactos significativos no meio ambiente e que esses impactos, por sua vez, afetam a qualidade de vida das comunidades.

Todos têm um papel a desempenhar na promoção do desenvolvimento sustentável. Os alunos devem ser capacitados a adotar comportamentos e práticas mais sustentáveis em suas vidas diárias e a buscar oportunidades para influenciar positivamente suas comunidades e sociedades em direção a um futuro mais sustentável.

O intuito deve promover o pensamento crítico e a criatividade, incentivan-

do os alunos a questionarem o status quo, a considerarem diferentes perspectivas e a desenvolverem soluções inovadoras para os desafios ambientais e sociais que enfrentamos.

O desenvolvimento sustentável é um processo contínuo de aprendizado e aprimoramento. Os alunos devem ser encorajados a continuarem se educando sobre questões ambientais e sociais, a se envolverem em atividades de defesa ambiental e a se manterem informados sobre desenvolvimentos e oportunidades na área.

Abordar os desafios do desenvolvimento sustentável requer colaboração e engajamento de diversos setores da sociedade, incluindo governos, empresas, organizações não governamentais e comunidades locais. Os alunos devem ser incentivados a se envolverem em parcerias e iniciativas colaborativas para promover a sustentabilidade em suas comunidades.

Ao encerrar o ensino do desenvolvimento sustentável para jovens e adultos, é importante inspirar os alunos a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades e a contribuírem para a construção de um mundo mais justo, equitativo e sustentável para as gerações futuras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castro, I. E. de, & Gomes, P. C. C. (2001). Desenvolvimento sustentável e geografia: uma reflexão necessária. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 10, n. 17, p. 67-72.

Dias, J. G. (2005). Geografia e desenvolvimento sustentável. São Paulo: Contexto.

Moreira, J. C. (2003). Sustentabilidade: educação, ambiente e desenvolvimento. São Paulo: Papirus.

Sachs, I. (1993). Desenvolvimento: includente, sustentável, sustentado. Rio de Janeiro: Garamond.

Silva, M. C. (2009). Geografia e sustentabilidade: uma abordagem teórica para a educação ambiental. Revista Território, 5(8), 55-67.

Souza, M. L. (2014). Desenvolvimento sustentável: conceitos, políticas públicas e estratégias. São Paulo: Atlas.

Vlach, V. R. F. (2006). Educação ambiental e desenvolvimento sustentável: reflexões conceituais e práticas. São Paulo: Expressão Popular.

ARTE E EDUCAÇÃO

NIZETE INÁCIO DOS SANTOS

RESUMO

O professor das escolas brasileiras encontra vários desafios dentro das salas de aula, desafios ainda maiores do que educar propriamente. Trata-se de mediar e promover o ensino levando em conta a diversidade cultural presente no grupo. O professor da educação infantil ministra o ensino de artes tem importante papel na formação do indivíduo, pois acima de tudo ele deve ter o cuidado com a individualidade de cada um e ensinar os alunos a se apropriarem de linguagens, promovendo ações para que eles em primeiro lugar se aceitem e aceitem os outros da forma como são. Ao concluir um curso de licenciatura, um professor deve estar ciente das dificuldades que irá encontrar na sala de aula e, deve se responsabilizar por sua formação continuada, visto que, os cursos de pedagogia oferecidos atualmente não oferecem subsídios adequados para este profissional permear o ensino de artes na formação de cidadãos. Então, ao lidar com pessoas de culturas diferentes, que têm modo de agir e pensar diferentes, é importante que haja a reflexão sobre a prática em sala de aula para tornar o ensino e aprendizagem significativos.

Palavras-chave: Arte; Educação; Aprendizagem; Teoria pré-escolar; Prática Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

Pretende-se nesse trabalho, mostrar a importância da arte na Educação Infantil e falar de como ela é fundamental no âmbito escolar, visando à reflexão e a crítica sobre as práticas educativas em arte com a criança. No contexto escolar atual, a arte é tralhada de diversas maneiras na escola de educação infantil, no entanto, enquanto educadores, temos documentos que legalizam o seu ensino e nos orientam sobre como essa linguagem importante deve estar presente no cotidiano das crianças pequenas.

Os PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), vêm com os objetivos nos mostrando sobre a importância da arte para a vida e o que ela envolve, abrangendo todas as áreas do desenvolvimento humano. Como professores, temos o dever de proporcionar condições para que os alunos sejam criadores de suas próprias obras, explorando a sua imaginação e ofertando elementos para aprenderem técnicas e procedimentos artísticos.

Sobretudo, ainda é comum notarmos a prevalência da metodologia por parte de muitos profissionais quanto a reprodução de obras de artistas consagrados, ou deixar os alunos livres para fazerem o que querem. De acordo com as propostas do MEC- Ministério da Educação, nem uma coisa nem outra.

Os objetivos de artes nas escolas, compreendem fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Desta forma, é possível o aluno ampliar a sensibilidade, a percepção, a reflexão e claro, a sua imaginação. Esse é o chamado Tripé: apreciação, contextualização e produção.

Cantar, dançar, interpretar, escrever pintar. Enfim, todos esses requisitos estão diretamente ligados ao ser humano, pois todos nós, nascemos com um dom, um talento. Muitas vezes precisamos de estímulos para que possamos desenvolvê-los, daí a importância da arte na vida das pessoas. Ela é fundamental para estimular o potencial de cada um.

A arte não pode ser feita de maneira isolada, devendo ser mais uma das linguagens que possibilita o descobrimento do mundo pela criança, porque é de direito que eles desenvolvam todas essas potencialidades, seja da linguagem artística, da linguagem matemática, e de todas as outras. Então, a escola tem a função de garantir essa vivência e não esperar que apenas a família promova esses significados.

Além disso, é fundamental oferecer a criança pequena a oportunidade de experimentação na escola, pois o ensino de artes não pode ser engessado, sendo preciso disponibilizar momentos que ofereçam autonomia na prática, por exemplo quando se propõe uma atividade com argila. O professor não pode exigir que todos tentem fazer o mesmo produto, porque as vezes nem todos do grupo desejarão confeccionar a mesma coisa que foi orientado, assim, devemos pensar que a qualificação desse trabalho é que o torna importante.

Além de ser histórica essa marca de oficinas no ensino de artes, cristalizadas de gerações em gerações, ainda temos a fase em que se pretendia que a criança apenas recriasse uma obra de um artista famoso. Essa prática em nada contribui para a aprendizagem, pois ela não cria. BARBOSA (2010, p. 37), sugere que ela desenvolva uma obra e a partir deste desenvolvimento e que o professor possa apresentar artistas que tenham alguma semelhança com o que ela produziu, conduzindo assim, o efeito de percepção e por conseguinte a reflexão sobre a obra.

Com tantos encontros e desencontros sob a perspectiva do ensino com os pequenos, este trabalho irá abordar questões

como o compromisso com a arte na educação infantil, a necessidade de o professor saber a técnica, bem como saber aplicá-la, além dos diálogos necessários que é preciso estabelecer com a família a respeito dessa prática para que eles não a menosprezem as possibilidades que ela tem de interferir positivamente na vida das pessoas desde a infância.

2 BREVE HISTÓRIA DA ARTE NO BRASIL

A arte existe há muito tempo no mundo, mas especificamente no Brasil, alguns estudos comprovam que ela está presente a mais de 15.000 anos. Foram encontradas na forma de pinturas rupestres, alguns registros sobre a existência da arte antigamente, principalmente na região norte e nordeste.

Há quem diga que o ensino da arte começou a existir com a chegada dos Jesuítas, como Pimentel (2009). Na época da chegada deles, havia uma enorme separação e diferenciação pela retórica e pelo que era feito manualmente, sendo que a primeira tinha mais valia sobre a outra, perdurando de certa forma até os dias atuais.

Quando os jesuítas foram expulsos do Brasil, começou então, a se elaborar um novo modelo de ensino, sendo posto o que se achava na época importante para a educação. O ensino de artes, de acordo com Barbosa (2010), começa especificamente a partir de 1926, quando foi criada a Academia Imperial de Belas Artes. Dez anos antes da academia ser criada, um grupo de artistas franceses fizeram um movimento artístico muito grande para a época, produzindo gravuras, pinturas, arquitetaram alguns edifícios. Sobretudo, a maior contribuição para a época neste sentido, foi a criação da Academia de Ciências Artes e Ofício, que posteriormente, tornou-se a Academia de Belas Artes. A principal missão da academia, era formar pessoas qualificadas para o trabalho no que tange ao desenho industrial, consequentemente, a clientela que a frequenta muda, pois em vez de ser pessoas da classe trabalhadora, quem vai para a academia é uma classe que tem aspirações aristocratas, passando a ter um símbolo de distinção social, promovendo o núcleo do preconceito quanto ao ensino de artes. Pois até hoje, muitas pessoas consideram o ensino de artes um babado cultural, luxo, ou até mesmo, um aspecto que enquanto seres humanos, poderíamos viver sem. Para Silva (2010, p.20)

O ensino de Arte no Brasil, ao longo do tempo, passou por diversos métodos, na maioria das vezes importados sem a devida adaptação, desde a colonização com os jesuítas, impondo a separação entre a retórica e a manufatura e negando a cultura indígena, passando pelo século XIX com a negação do barroco em favor do neoclássico.

De acordo com Pimentel (2009), o ensino da arte começou como ensino de desenho e através de pesquisas sobre os seus caminhos por profissionais da área, podemos ter a dimensão que o ensino do desenho era separado por categorias, pois havia o desenho gráfico, o desenho artístico, o industrial, e decorativo. Após ganhar todas essas nomenclaturas, se começa a discutir a arte na educação, propriamente, a partir de 1970, porque somente nessa época houve a industrialização brasileira, como a indústria do ferro batido, da construção civil, havendo um incremento enorme nessas áreas.

Rui Barbosa foi a personagem da época que mais aclamou o ensino de desenho nas escolas, sendo que somente em meados de 1980 que houve uma tentativa de institucionalizar através de uma lei orgânica que ofertasse obrigatoriamente essa modalidade de ensino. Nessa perspectiva, a Lei 9394/96, que corresponde a Lei de diretrizes e Bases da Educação, contempla atualmente a obrigatoriedade do ensino de artes nas escolas de educação básica.

O modernismo por sua vez, começou com a criação das escolinhas de arte no Brasil, que foi um movimento que incluiu muitas mulheres arte educadoras, sendo que entre essas mulheres, está Noemia Varela. Barbosa (2010), nos conta que esse movimento não era formal e as instituições que o promoviam, tinham o nome de escolinhas que era usado carinhosamente, como sendo a escola para os pequenos.

O momento histórico que mais aproximou o que se fazia nas artes visuais com o que se fazia na escola, foi o momento do modernismo, justamente com a questão da livre expressão. Porém, enquanto os artistas modernos estudavam para chegar nesta fase, na escola as crianças faziam-se o que quisesse.

O modernismo por sua vez, podia ser caracterizado pelo expressionismo, pois não tinha nenhuma preocupação com o realismo, e de certa forma, com a reprodução real do mundo ao redor, existindo o medo da cópia, tentando assim, evitar a imagem da arte em sala de aula de modo que as crianças não se contaminassem, tentando copiar, sobrepujando a premissa de que a arte vem do interior do ser.

De acordo com estudo de Freire (1989), expressão “ensino da arte”, só começou a entrar na escola brasileira depois de 1971, sendo antes apenas, o ensino do desenho, existindo um curso de desenho que se instituía como “professorado do desenho”. Neste período vigora-se a Lei de 1971 que em 76, cria-se a lei que oferta o curso para a formação de professores de educação artística, traduzindo literalmente a expressão americana “art education”.

Hoje, nós temos um viés da arte como design, sendo ele utilidade da vida doméstica, sendo recriado na escola por muitas gerações com uma prática simplista onde se criava presentinhos para datas comemorativas, além do trabalho com materiais recicláveis, onde supunha-se que se o aluno que sabia manusear esses materiais ele saberia manusear outros consequentemente. Neste período, cria-se efetivamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, onde se estabelece uma educação tecnicista dentro desses parâmetros. Em seu artigo 26, parágrafo 2º, destaca que:

O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. A arte é um patrimônio cultural da humanidade, e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber.

Paralelamente a essa educação tecnicista, existe o ensino de desenhos geométricos nas escolas como atividade em educação artística. Também, neste período, existiu a criação da livre expressão, que é um ramo da psicologia que foi atrelado a artes. Para Dewey (2010), a concepção do produto produzido pelo aluno, que é bom por si só, sem nenhuma técnica aprendida como instrumento de criação e sem nenhuma interferência.

No início do século XXI, ainda existia como base a abordagem triangular, sistematizada pela Ana Mae Barbosa, sendo que esta sistematização permeia até os dias atuais. Pois todos os caminhos metodológicos para a criação do ensino de artes nas escolas têm como base de sustentação esse tripé, que significa: fazer arte, ver arte e contextualizá-la. Para Barbosa (2010), no tripé, não existe a necessidade de começar a fazer arte por um caminho específico, pois pode começar pelo contexto ou fazendo.

De acordo com os apontamentos de Barbosa (2010), foi muito difícil a solidificação dessa abordagem triangular por conta da resistência de muitos profissionais, mas ao mesmo tempo, existia uma enorme insatisfação em ver pessoas não compreendendo a arte em si no mundo adulto, com resistência em entrar em museus e apreciar os aspectos artísticos.

Ainda na arte contemporânea, existem muitas pessoas que não sabem usufruir dessa arte do jeito que ela é, apesar de vivenciarmos. Isso acontece, parte pela formação dos professores, parte por ainda não ter acontecido uma efervescência cultural importante na vida das pessoas. Haja vista que se deixar apenas por conta da escola, esse aspecto vai demorar um pouco mais a se desenvolver, embora seja papel da escola oferecer condições para que os alunos conheçam a arte contemporânea.

Para Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 94):

(...) a aula de arte não é apenas a sala de aula, seja ela específica para seu uso ou não, pois a arte também é um convite para sair de suas quatro paredes. Expedições exploratórias pela escola e seus jardins, mesmo que sejam diminutos, ou pelos arredores, certamente abrirão oportunidades de olhar e escutar pelos olhos do pensamento, do sentimento, da percepção, da imaginação.

A proposta triangular foi levada para as escolas no sentido de ter como subsídio uma metodologia a qual os professores na década de 90 pudessem usar para enriquecer e substanciar o trabalho desenvolvido com os alunos. Desde então, a prática que era adotada, começou a ser repensada por muitos profissionais e a ideia que se tinha sobre o aluno refazer a mesma tela de um artista famoso, começou a ser repensada.

Mais adiante, essa metodologia tornou-se uma proposta de ensino que fortaleceu essa ideia entre os profissionais, que melhorou consideravelmente a estrutura de fazer arte na educação. Na proposta, trabalha-se com a apreciação e contextualização da obra e claro, o aluno faz a sua própria produção, sem copiar aquela que já existe. De acordo com BARBOSA (2010), isso faz com que a proposta seja aplicada levando em consideração a expressão do aluno através da sua produção de arte.

Na proposta anterior a esta, o aluno fazia por fazer, produzia por produzir. Os professores levavam moldes para a sala de aula, em que os meninos e meninas eram ensinados apenas a desenhar e pintar, sem nenhuma reflexão, apenas técnica.

Além de toda essa abertura ao estado reflexivo que a arte possibilita nesta proposta, também existe a possibilidade de o aluno visitar a museus, a lugares expositivos de qualidade que oferecem um novo olhar sobre o mundo e sobretudo, com a vivência na natureza e o que ela pode oferecer no sentido da reflexão e da beleza.

3 A ARTE NA INFÂNCIA

Ao pensar em arte, deve-se pensar na necessidade inata que todos temos enquanto seres humanos, de externalizar a expressão, fazendo um trânsito de quem somos, nossos afetos e sentimentos, então, a arte é um caminho para isso. Logo a escola precisa organizar e proporcionar momentos artísticos, propiciando situações em que o aluno mergulhe numa experiência que o permita se representar em outros papéis, extrapolando outras dimensões do próprio "eu" que não o conhecemos e que só é possível através de outras linguagens, sendo a arte uma delas.

Para Barbosa (2010), de modo a garantir que esse ensino aconteça na escola, é importante organizar uma estrutura. Ela deve ser pensada de acordo com o que se quer trabalhar, se for artes visuais, é preciso pensar nos materiais que serão disponibilizados, além de ter que estar presente o contato com a natureza, para que a criança possa vivenciar diversos aspectos, além de explorar os elementos da natureza como a terra, a areia, folhas, galhos de artes e outros.

Archer (2001), diz que ele é um homem pela metade e quem o completa é o mundo, então, para existirem, as obras de arte precisam do outro. Da mesma forma, que sabemos que a natureza tem vida e o contato humano dá uma outra significação para ela, pois nós enquanto viventes e apreciadores, a desfrutamos, a tocamos e observamos.

Enquanto viventes, somos pequenos diante da imensidão de acontecimentos que ocorrem. De acordo com Barbieri (2012), a experiência é algo intransponível, pois não conseguimos transferir podemos apenas compartilhar. Ao compartilhar a experiência, possibilitamos que o sujeito com o qual ela é compartilhada está tendo outra experiência e não a mesma da primeira pessoa, porque cada vez que compartilhamos experiência ela sofre uma alteração sendo atualizada a partir do contexto significativo no momento para o outro.

Logo as nossas experiências que trazem significados, devem ser compartilhadas, sem que fiquem presas em uma mesma narrativa. Por outro lado, ao promover essas vivencias, a escola possibilita também, momentos de cidadania e quando se fala sobre esse aspecto, resgata-se a urgência de olhar para o humano e o que ele tem de mais singular e essencial. A arte serve para que a vida seja melhor que a arte Larrosa (2007).

Para Barbieri (2012), a escola deve pensar a cidade como uma possibilidade educadora, de modo que as crianças se deslocam dentro da cidade e nela nós encontramos diferentes tipos de arquitetura, museus, manifestações artísticas de todo tipo, manifestações científicas e, nas manifestações urbanísticas. A exemplo desta questão, pode-se pensar na criança quando está num engarrafamento junto dos pais, de carro ou no transporte público, ela terá tempo de apreciar a cidade, o mundo e fará perguntas sobre tudo o que vê, sendo possível uma forma de participação com o entorno artístico, mas só se participa quando se tem consciência que essas manifestações existem, daí o papel da escola.

A criança não é nem antiga nem moderna, não está nem antes nem depois, mas agora, atual, presente. Seu tempo não é linear, nem evolutivo, nem genético, nem dialético, nem sequer narrativo. A criança é um presente inatual, intempestivo, uma figura do acontecimento. E só a atenção ao acontecimento, como o incompreensível e o imprevisível, pode levar a pensar uma temporalidade descontínua. (LARROSA, 2007, p. 284).

Por outro lado, as experiências de vivenciar o entorno, traz repertório à criança, porque no museu por exemplo, ela vai aprender que não se coloca a mão em nada, que se anda devagar, da mesma forma que ela deve aprender que num parque se corre e que se age de acordo com as possibilidades de cada momento. Assim, os pequenos já podem desde cedo criar um repertório para cada momento, sabendo mais sobre os espaços coletivos e individuais e os recursos pertencentes a cada ocasião, não precisando ser o mesmo o tempo todo, pois de acordo com Barbieri (2012), temos muito de nós.

A autora ainda crítica que na cultura atual, o universo infantil muito tem se reduzido a jogos computadorizados e celulares por falta de tempo de os pais repertoriarem os filhos em outros espaços e com outras vivencias, então, essa função de oportunizar momentos aos pequenos, em que eles possam vivenciar outras formas de enxergar o mundo, ficou a caráter da escola.

De início, parece que, quanto mais olhamos, menos certeza podemos ter quanto àquilo que, afinal, permite que as obras sejam qualificadas como “arte”, pelo menos de um ponto de vista tradicional. Por um lado, não parece haver mais nenhum material particular que desfrute do privilégio

De ser imediatamente reconhecível como material de arte: a arte recente tem utilizado não apenas tinta, metal e pedra, mas também ar, luz, som, palavras, pessoas, comida e muitas outras coisas. Hoje existem poucas técnicas e métodos de trabalho, se é que existem, que podem garantir ao objeto acabado a sua aceitação como arte. (ARCHER, 2001, p. 4)

Quando um ilustrador se submete a fazer um castelo russo, ele pode pintar em seus mínimos detalhes, sem ter ido até a Rússia, mas recorrendo a livros e imaginando aquele lugar. A imaginação tem a função de nos fazer transportar para outro lugar, desde pequenos. Imaginar é também construir, de forma que todos os lugares por onde andamos na cidade, foram feitos por mãos humanas, mesmo sendo auxiliados por máquinas, constituem um sistema humano. Isso faz com que tenhamos outra relação com as coisas, com os ambientes, com a roupa que vestimos e a comida que comemos.

Aristóteles dizia que a imaginação vem do mesmo lugar da alma que a memória. Então, quanto mais experiências ricas tivermos, mais recursos teremos para imaginar, consequentemente a ampliação de ações diferenciadas que respeitam o coleti-

vo e dessa forma permitir que a convivência em sociedade seja qualificada.

4 REGGIO EMILIO COMO EXEMPLO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ARTE

O primeiro produto que torna a cidade de Reggio Emília famosa, é a educação, especialmente a dos 0 a 6 anos, chamada educação pré-escolar. Neste campo, a cidade tem nível de excelência munda, sendo referência para muitos países em suas redes de ensino. A proposta de ensino da pré-escola, tem como base a apreciação e aprendizagem de diferentes linguagens das crianças, a organização do espaço, o trabalho colaborativo entre os profissionais da escola e a participação ativa dos pais.

A experiência desta cidade, passou a ser reconhecida internacionalmente em 1991, quando a revista norte americana Newsweek publicou uma reportagem, onde considerava as escolas educação infantil de Reggio Emília, como as melhores do mundo, mas essa história, começou bem antes. Pois as escolas infantis e creches dos serviços da primeira infância na cidade, começa no início do pós-guerra, quando numa parte da cidade um grupo de cidadãos, numa experiência muito dolorosa do pós-guerra, decidiu reconstruir o tecido social, cultural o político da comunidade, construindo uma escola para crianças pequenas. Criou-se então a escola "25 Aprile", que é uma unidade simbólica, porque o professor Malaguzzi, que era um jovem professor e ao andar de bicicleta, se encontrou com esse grupo de cidadãos, tomando parte daquela construção de experiência educativa.

A proposta pedagógica que viria posteriormente ser conhecida como uma proposta de trabalho a nível de rede de ensino de Reggio Emília, foi criada pelo então educador Loris Malaguzzi, que na época era um jovem professor universitário que se apaixonou pela causa comunitária. Ele era um intelectual, muito culto e curioso e um "devorador" de leituras e conhecimentos. Também, era um grande conhecedor das leituras psicopedagógicas, e das referências iniciais da Itália nos anos 50 e 60, eram extremamente inovadoras, abarcando Piaget, Vygotsky e Dewey, atores que hoje são consagrados, mas que na época, nem sequer havia leituras traduzidas de suas obras. No entanto, eram leituras de referência para o professor Malaguzzi e ele também frequentava seminários em Genebra, portanto, no grupo original de Piaget. Essas foram referências importantes além das relações que ele tinha com pedagogos italianos na época, como Maria Montessori, as irmãs Agazzi, Bruno Ciari e todo o movimento ativista da educação, também importantes.

A ideia de aprendizagem e ensinamento focada na criança pequena de Reggio Emília, foi sendo construída com o passar dos anos, baseada no trabalho de professores, pais e alunos, acabando por criar um conjunto singular e inovador. É assim em toda a rede Reggio Children, formada por quarenta por cento das escolas da cidade, sendo treze creches e vinte e uma pré-escolas, uma delas é a escola do centro internacional, Loris Malaguzzi.

Esta escola de referência da rede de ensino, o incentivo ao desenvolvimento intelectual das crianças é feito através da representação simbólica, em que os pequenos são estimulados a usar todas as suas maneiras de expressão, que é um enfoque muito utilizado no mundo todo, mas que já era presente em Reggio Emília há cinquenta anos.

Na escola, as turmas de alunos são divididas em seções, em que geralmente é escolhido um projeto em todos os grupos trabalha-se com o mesmo tema, mas ofertando possibilidades de criação diferentes com variados tipos de materiais. A turma é dividida em grandes e pequenos grupos, sendo que um grupo pode trabalhar por exemplo com argila e o outro trabalha com construções, outras encontrando regras da natureza matemática numa pesquisa de equilíbrios bastante sutis. Todas essas linguagens e experiências colaboram para enfocar em uma única situação problema em que o grupo todo está movido e praticando ações para desenvolver o tema.

Além da presença do professor da sala de aula regular, as escolas dessa rede contam com a presença de um atelierista, que faz parte das propostas de Loris Malaguzzi, que é exatamente para ampliar as possibilidades da criança dentro da escola e expandir o crescimento inventivo das crianças, mediante a possibilidade de experimentar, de enfrentar e de encontrar o mundo e os outros, usando as cem linguagens u as cem mil linguagens que as crianças carregam consigo. Portanto, a ideia é que a escola não deve trabalhar só as linguagens codificadas e reconhecidas hoje, mas valorizar a experiência real que é feita de exploração através da pesquisa com os olhos, com os perfumes, com o paladar, enfim.

A mente da criança, do ser humano, é multidisciplinar. Portanto, como já dizia Malaguzzi, "eu observo a criança, quanto ela me conhece, e ela me devolve essa forma de conhecer". A partir deste ponto de vista, o educador pode expandir esse modo de conhecer que já pertence aos pequeninos com o intuito de ter também linguagens artísticas e expressivas que na escola tradicional não estão presentes dentro da didática cotidiana. Outro aspecto importante dessas escolas, é que o ateliarista não é um artista que entra e executa atividades de laboratório, mas ele faz parte de um grupo de trabalho atuando em conjunto com os outros profes-

sores no dia a dia dentro de sala de aula.

Nessas escolas, acontecem assembleias no findar do dia em que as crianças contam umas para outras o que fizeram em seus trabalhos, que desenvolveram em seus grupos. Este momento é significativo pois alinhava um pouco as diferentes passagens dentro da seção, ou então, nem sempre é igual, mas pode ser um relançamento ao grupo maior, do que um subgrupo concluiu. De modo que, é muito importante valorizar cada ação dos grupos menores, pois naquele modo, naquela dimensão, podem-se aprofundar os raciocínios, porque de certa forma, é muito diferente raciocinar no grande grupo, porém não deixa de ser importante, pois todos fazem parte de um único contexto e fazem parte da discussão, assim o tema se expande e se torna patrimônio de todos.

Nesta proposta pedagógica, o espaço é um dos pontos mais importantes no processo de aprendizagem da criança. Este é um ponto muito importante, pois o espaço remete a ideia de um ambiente educativo que se tem nas escolas e que por sua vez, são muito diferentes uns dos outros, mas que tem qualidades e características para serem espaços relacionais e sobretudo que permitam acolher e construir relações. Esses espaços são transparentes e consistem que os habitantes captem diferentes perspectivas e pontos de vista, devendo ser ambientes que consintam à criança a multiplicidade e pluralidade de experiências sensoriais, sendo de certa forma, laboratórios sensoriais, como denomina BARBIERI (2012, p. 79), dentro dos quais crianças e adultos, juntos, possam construir aventuras e conhecimentos. Precisam ser ambientes que tenha a estética diferenciada, sendo composta por uma qualidade importante como elemento de relevância qualitativa de experiências, ou seja, que possua uma estrutura conectante.

Essa estrutura, é um elemento que está particularmente presente em todos os lugares da rede. Acontece de forma que ao final do dia, as crianças não desmancham as suas obras que fizeram durante o dia todo, elas ficam lá para que no dia seguinte eles possam dar continuidade nos seus projetos, desenvolvendo a partir do ponto em que pararam no dia anterior, mantendo assim, um fio narrativo, de condução para garantir uma sequência, uma continuidade, entre outras coisas, há experiências que amadurecem com o tempo e ela não param, não se concluem na duração de um dia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de todo o material alcançado para o trabalho, foi possível compreender que a música é uma ferramenta fundamental para a vida, desde a educação infantil e ela deve ser proporcionada às crianças desde que são bem pequenas. A musicalização pode ser uma grande aliada no processo de ensino e desenvolvimento, pois ela auxilia na compreensão do meio e dos outros indivíduos, atuando, principalmente, nos processos do sistema nervoso e das emoções.

A música, além de ser uma atividade prazerosa a qual gostamos de ouvir e fazer, pode auxiliar no desenvolvimento cognitivo e no desenvolvimento emocional, porque pode diminuir as taxas de ansiedade, melhorar sintomas de doenças etc.

O bebê, desde que está na barriga da mãe, quando escuta música, pode ter memórias da música e contribui para que a criança se relacione com meio em que vive com mais facilidade. O bebê, mesmo quando está na barriga da mãe, já tem o sistema neurológico formado e a audição desenvolvida. Então, ele já ouve o batimento cardíaco e a voz da mãe. Assim, mesmo depois que nasce, a criança é capaz de lembrar todos os sons que remete ao útero, graças a capacidade de memória auditiva que é estimulada desde a mais tenra idade.

O corpo, por ser o ponto de referência que o ser humano tem para conhecer e interagir com o mundo, sendo a base de desenvolvimento cognitivo e intelectual. Assim, o sistema psicomotor deve ser entendido como um veículo fundamental como um processo do desenvolvimento infantil, já que através dos movimentos, é possível que a criança articule a sua afetividade, seus desejos, suas possibilidades de comunicação, além do fato que a música e o movimento condicionam o processo que aquisição da linguagem e estabelecimento de relações com o ambiente com as pessoas ao redor.

Através dos eixos norteadores do trabalho na educação infantil, é possível identificar os elementos na música que ajudam a trabalhar em cada um deles, contudo, é importante pensar que ela não pode ser trabalhada de maneira estanque na educação infantil. Ou seja, um dia dedicado apenas a apreciação da contagem e batida rítmica. A apreciação pode ser trabalhada a partir de uma sensibilização estética e assim por diante.

Também, é importante respeitar o tempo de cada criança e a sua faixa etária, de modo que em um determinado período se pode esperar o desenvolvimento em um determinado aspecto como o motor, em outro período a linguagem, em outro, a apreciação com a utilização de desenhos como recursos ilustrativos.

BIBLIOGRAFIA

ARCHER, M. Arte contemporânea. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARBIERI, Stella. Interações: onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012.

Barbosa, Ana Mae. Arte-educação no Brasil, São Paulo: editora moderna, 2010.

BRASIL. Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008.

DEWEY. J. A arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, P. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

LARROSA, J. Literatura, Experiência e Formação. Uma entrevista com Jorge Larrosa .3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora,2007.

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

PIMENTEL, L. G. Expenciando a arte: planos de aula que vivenciam a arte para facilitar o aprendizado de outras disciplinas curriculares. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

SILVA, B. C. Doença mental, psicose, loucura: Representações e práticas da equipe multiprofissional de um Hospital-Dia. Casa do Psicólogo. 2010.

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

OLGA PAZ ZULIANI SANTOS

RESUMO:

Este trabalho de pesquisa intitulado "O ensino da Língua Portuguesa para alunos com necessidades especiais" objetiva analisar os desafios e dificuldades encontradas no ensino da Língua Portuguesa para os alunos com necessidades especiais. A educação inclusiva assegura o acesso e a matrícula na escola regular de ensino, mas ela realmente propicia o ensino-aprendizagem para alunos especiais? A partir deste questionamento, busca-se compreender como dar um atendimento educacional eficaz da Língua Portuguesa para os alunos com necessidades especiais, resultando em um aprendizado eficaz e inclusivo. Outrossim, objetiva-se verificar quais as estratégias e metodologias utilizadas pelos professores, especialmente no tocante a leitura e a escrita, e compreender a amplitude do processo de ensino-aprendizagem na escola, voltado para uma aprendizagem ativa, que responda às diferenças sociais e individuais dos educandos. Este estudo realizar-se-á por meio de pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Língua Portuguesa. Necessidades Especiais.

INTRODUÇÃO

A educação é o principal alicerce da vida social, ou seja, pressupõe-se que todos os alunos, independentemente de suas necessidades educacionais especiais, tenham o mesmo direito de acesso à escolarização.

No desempenho dessa função social transformadora, o estudo da Língua Portuguesa, por meio da leitura e da escrita, tem papel fundamental na vida de todos. A capacidade de comunicação é o que possibilita a todos os indivíduos viver em sociedade e a escola tem papel de destaque neste processo, visto ser o lugar adequado para o aprendizado.

O desafio a ser enfrentado no ensino da língua portuguesa na educação especial diz respeito à construção de sistemas de ensino que propiciem condições de atender bem a diversidade dos seus alunos e possibilitem estratégias para que o aluno consiga se desenvolver dentro de suas limitações e de forma autônoma.

Buscando refletir sobre as causas do ensino da Língua Portuguesa para alunos com necessidades especiais ser uma área conflitante e entendendo que a qualidade do ensino que o aluno experimenta na escola exerce um papel preponderante na formação do seu desempenho comunicativo, este trabalho de pesquisa tem como objetivo analisar o processo do ensino da Língua Portuguesa para alunos com necessidades especiais dentro das escolas regulares, refletindo sobre o papel da escola/professor no processo ensino-aprendizagem.

O tema escolhido é objeto de discussões nos mais variados contextos sociais, sempre relacionado ao enfoque dado as condições de ensino e como cabe a escola e ao professor responder aos desafios que lhe são colocados, ou seja, como ambos podem atender de maneira significativa as necessidades educativas dos alunos especiais.

O objetivo geral do presente projeto visa verificar como se dá o ensino da língua portuguesa para os alunos com necessidades especiais nas escolas regulares. Além deste, como objetivos específicos, busca-se analisar as estratégias utilizadas, especialmente no tocante a leitura e a escrita, para alunos especiais no meio escolar; analisar as dificuldades encontradas que impossibilitam um aprendizado eficiente; e verificar quais procedimentos, em relação ao ensino da Língua Portuguesa para alunos especiais, que propiciem o ensino/aprendizado da língua portuguesa de forma mais eficiente.

Nesse contexto, a presente pesquisa busca entender as dificuldades encontradas no ensino da língua portuguesa para alunos com necessidades especiais. Tendo como pressuposto que os alunos não estão aprendendo a ler e escrever com eficácia, faz-se necessário verificar que tipo de dificuldade de aprendizagem que os alunos encontram, diagnosticar os fatores que contribuem para o insucesso do ensino da língua portuguesa, compreender como isso afeta o conhecimento do aluno e analisar quais estratégias usar para sanar essas dificuldades.

Nesse processo, deve-se analisar qual o desempenho da escola, responsável pela gestão dos serviços educacionais, na organização de um planejamento estratégico para a implantação de processos da educação inclusiva.

Este tipo de pesquisa envolve o levantamento bibliográfico, visando proporcionar um maior conhecimento acerca de determinado assunto. Para complementar a parte teórica, a abordagem a ser utilizada neste projeto será a abordagem qualitativa. Outrossim, além dos autores referenciados, poderão também, ser consultados livros, revistas, artigos entre outros itens de referências, como por exemplo endereço eletrônico.

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS ESPECIAIS

No processo de ensino aprendizagem, espera-se que o aluno domine o discurso nas diversas situações comunicativas e é fato que, a leitura e a escrita, são partes fundamentais de um mecanismo inclusivo, interativo e educacional.

Nesse sentido, ao ensinar a Língua Portuguesa para alunos especiais, deve-se levar em conta o objetivo a ser alcançado, o conteúdo a ser abordado e a didática a ser trabalhada. O estudo da língua deve oferecer meios para que o aluno saiba lidar com as diversas situações em que se depare no processo do ensino-aprendizagem, além de possibilitar condições que promova a participação social do mesmo no exercício da cidadania. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura (MEC, 1998, p. 19).

O ensino da Língua Portuguesa, tema de diversos debates educacionais, é motivo de constante preocupação no meio escolar. Diretores, coordenadores e professores aliam esforços no sentido de reverter o quadro precário do ensino na escola. Essa é uma tarefa árdua e depende de muita dedicação, preparo e competência do professor. Ele deve estar propício a trabalhar com as condições e as diversidades encontradas na sala de aula.

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem. (MEC, 1998, p. 22)

Baseado nisso, surge a necessidade de o professor e da escola se adequarem aos novos tempos e aos valores sociais, destacando-se a importância do ensino da Língua em níveis e etapas da educação escolar, de modo que garanta recursos e serviços educacionais para todos os alunos.

Para Possenti (1996, p.13) "Talvez deva repetir que adoto sem qualquer dúvida o princípio (quase evidente) de que o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido".

O autor defende ainda que, para um aprendizado eficaz da língua, faz-se necessário ler e escrever constantemente nas aulas de Português. Segundo o mesmo "Ler e escrever não são tarefas extras que possam ser sugeridas aos alunos como lição de casa e atitude de vida, mas atividades essenciais ao ensino da língua" (POSSENTI, 1996. p. 16).

Portanto, é através da leitura e da escrita que se consegue maiores resultados no desenvolvimento sistemático da linguagem, além de promover o processo de compreensão do texto. Cabe então ao professor utilizar novos métodos de forma a incentivar a leitura, bem como despertar o interesse e a vontade de escrever, isto é, ele deve transformar a sala de aula em um local propício para que todos construam os seus conhecimentos.

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 82), método é "o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista".

Nesse contexto, os métodos são as ações de ensino desenvolvidas pelo professor, organizadas de maneira a atingir os objetivos propostos em relação ao aprendizado. No meio educacional, é cada vez mais comum as pesquisas realizadas sobre uma educação diferenciada e profícua para o aprendizado e entende-se que essa demanda vem contribuindo para a qualificação dos profissionais da educação, em vários campos de atuação. A possibilidade de utilizar métodos mais eficazes sai do campo de pesquisa acadêmica e passa a fazer parte do trabalho diário do professor em sala de aula.

O professor, assim, deve refletir sobre a sua prática e direcioná-la, segundo seu conhecimento, no desenvolvimento do aprendizado. A ele cabe a tarefa de verificar as necessidades e dificuldades apresentadas pelos alunos e proporcionar meios de favorecer a adaptação e a integração dos mesmos, tanto para o ensino comum quanto para o especializado.

Baseado nos pressupostos da Constituição Federal de 1988, o artigo 205 prevê o direito de todos à educação e o artigo 208 prevê o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação

Básica "os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda gama dessas diferentes características e necessidades" (MEC, p. 14, 2001).

Nesse contexto, o sistema de ensino

deve oferecer aos indivíduos uma educação de qualidade e possibilitar meios de adaptação, tanto no mercado de trabalho, como no meio social, independentemente das limitações de cada um. Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica,

Um projeto pedagógico que inclua os educandos com necessidades educacionais especiais deverá seguir as mesmas diretrizes já traçadas pelo Conselho Nacional de Educação para a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, a educação profissional de nível técnico, a educação de jovens e adultos e a educação escolar indígena. Entretanto, esse projeto deverá atender ao princípio da flexibilização, para que o acesso ao currículo seja adequado às condições dos discentes, respeitando seu caminhar próprio e favorecendo seu progresso escolar. (MEC, p. 33, 2001)

Assim, o domínio da língua é fundamental para que a participação social seja efetiva. É através da linguagem que o homem consegue se comunicar e partilhar suas opiniões e a literatura, aliada a gramática, fornece possibilidades de ampliar a sua visão de mundo.

Gurgel (1999, p. 210) traz uma reflexão sobre a inclusão social e como a leitura propicia o conhecimento essencial para discutir a realidade do mundo, partilhar sentimentos, pensamentos e interesses. Segundo a autora é "através da leitura, portanto, reconhecemo-nos parte da humanidade e não seres isolados e somos capazes de tecer a própria individualidade a partir do e com o outro".

Deste modo, a escola ainda é o lugar que tem o compromisso de ensinar a escrever e a ler, e a sala de aula, com a ajuda e orientação do professor, é o local para desenvolver o entendimento do que está sendo aprendido.

Ao exercer o hábito da leitura, o aluno se familiariza com o código escrito, facilitando o processo de escrever, resumos, redações entre outros, e isso reflete de maneira positiva em outras disciplinas escolares, pois a leitura e a escrita são os alicerces da aprendizagem escolar. E não há maneira de desvincular o aprendizado da leitura. Ela tem o importante papel no incentivo e desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

Diante do exposto, conclui-se que o primordial em uma sala de aula, onde há alunos especiais e não especiais, não seja trabalhar somente o método tradicional do ensino de português, onde as tarefas parecem ter sido retiradas de manuais de "como ensinar", mas planejar situações onde todos possam participar de atividades motivadoras e, ao mesmo tempo, conceber seu aprendizado de maneira individual.

A sociedade brasileira vive um momento cultural de valorização das demandas de inclusão e aceitação nas diversas instâncias sociais. Na perspectiva de atuar na educação inclusiva de alunos com necessidades especiais, tem-se solicitado reformas na sua estruturação pedagógica do ensino. Frente a essa demanda, a implementação das políticas públicas de educação e formação de professores vem desencadeando o processo de acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais ao currículo escolar e às classes comuns nas escolas públicas, através de práticas pedagógicas que considerem suas diferenças de aprendizagem.

Em 1996, foi promulgada A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), cuja finalidade foi estabelecer diretrizes universais junto aos órgãos de educação, objetivando práticas educativas que visem à inclusão social no processo de ensino e aprendizagem.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996)

É com essa perspectiva que o sistema de ensino está organizado, de modo a servir como fonte de referência, de consulta e de conteúdo para reflexão e debate. Essas ações são importantes, pois possibilitam aos educadores assimilar conceitos, construir significados e conhecimentos de modo a planejar e articular o ensino, considerando as diversas possibilidades de educacionais. Diante do exposto,

A formação dos profissionais de ensino, porém, de maneira geral, não se esgota na fase inicial, por melhor que essa tenha se processado. Para aprimorar a qualidade do ensino ministrado pelos profissionais de ensino em geral, nas escolas regulares, atenção especial deve ser atribuída também à sua formação continuada, de acordo com os princípios de atenção à diversidade (MARTINS, p.32, 2009)

Dessa maneira, é relevante destacar a importância de se implementar políticas públicas de educação especial e inclusão escolar, posto que os professores, em sua

maioria, revelam receio ante a inclusão, justificado pela falta de capacidade para lidar com alunos com necessidades especiais.

Para Miranda e Filho (2012, p.33) a educação inclusiva deve se dar na escola como um todo, a fim de que todos os alunos possam ter acesso as oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Segundo a autora,

Dessa forma, realça que não apenas o professor precisa estar preparado para a atuação com a diversidade do alunado, no cotidiano da escola, mas todos os profissionais que ali atuam. A formação permanente, pois, é um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, frente aos alunos sob sua responsabilidade em classe e no ambiente escolar, de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresente, oferecendo-lhes condições de atendimento educacional que sejam adequadas às suas condições e necessidades e, não apenas, realizando a mera inserção física desses educandos no ambiente escolar.

Nesse sentido, o professor exerce um papel imprescindível no processo de transformação social, e por meio desta, a inclusão social, com a participação dos indivíduos especiais na sociedade como um todo, ou seja, em todos os espaços de interação humana. Ele deve estar atento às normas e leis referentes ao processo de ensino e aprendizagem, no quesito inclusão.

O professor de língua portuguesa deve participar, coordenar e orientar atividades que envolvam outras disciplinas e, por consequência, trabalhar junto a outros professores e lidar com saberes diversos. O ensino da língua deve considerar as relações que se estabelecem entre as diversas áreas de conhecimento. Os trabalhos escolares interdisciplinares ajudam o educando a entender a inter-relação dos saberes e a importância da contribuição de todos os envolvidos no cumprimento de tarefas concernentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Freire (1996, p. 18) afirma que: "É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática". Ou seja, o professor deve repensar o seu próprio discurso teórico e aliar isso a uma reflexão crítica no intuito de melhorar o seu método de ensino.

Portanto, como já citado, despertar o interesse pela leitura é fundamental para que o aluno consiga desenvolver seu aprendizado e poder interagir socialmente no mundo. Além disso, o professor de Língua Portuguesa deve colocar em prática, a leitura e a escrita, de modo a proporcionar ao aluno condições para que ele se torne um indivíduo independente e atuante na sociedade.

Assim, o professor deve conduzir o ensino para que o aluno com necessidades especiais possa tornar-se agente capaz de ler e produzir conhecimentos significativos que favoreçam o desenvolvimento de suas potencialidades.

Nesse cenário, compete ao professor aprimorar o conteúdo abordado nas aulas de português, tornando-as diferentes e inovadoras, de modo que o aluno veja a leitura de uma maneira prazerosa de conhecimento e não como uma mera obrigação escolar.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica,

A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um estado democrático. Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por ações de recolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, do esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (MEC, p. 20, 2001).

Deste modo, mais do que levar conhecimento, o educador deve elaborar, planejar, organizar e realizar projetos no intuito de possibilitar aos alunos com necessidades especiais, um aprendizado de qualidade. Cabe a ele trazer para a sala de aula um ensino que seja relevante, funcional e contextualizado, e que desperte no aluno algum tipo de interesse em aprender.

AS DIFICULDADES ENCONTRADAS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

A dificuldade de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, sempre foi motivo de preocupação por parte de professores e coordenadores escolares. Não é de hoje que se ouve reclamações do corpo docente sobre as dificuldades em dar continuidade a um plano de trabalho, devido à falta de maturidade na leitura e compreensão de texto por parte dos alunos. Tal fato sinaliza a necessidade de revisão do sistema educacional por parte das autoridades competentes.

Possenti (1996, p.12) ressalta que deve haver uma revolução no ensino e "No caso específico do ensino de português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola (o que já acontece em muitos lugares, embora às vezes haja discursos novos e uma prática antiga) ".

Reconhecer que o ato de saber ler e escrever não é uma tarefa simples, e que demanda atenção e condições sobre como aprimorar a questão do letramento do alu-

no. Muitos docentes ensinam a gramática como um acervo de nomenclaturas a ser memorizado, quando na realidade ela deveria servir aos objetivos do entendimento e da construção textual. A falta de capacitação leva o professor a ofertar um ensino medíocre para o aluno, sem o aprofundamento teórico acerca da linguagem.

Neste último item, faz-se necessário que o professor se atualize e invista nos programas de capacitação e qualificação, afinal ele é o responsável pela educação e pelo desenvolvimento intelectual do aluno. Outrossim, a ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das necessidades especiais, o não reconhecimento das potencialidades dos alunos e a não flexibilização do currículo educacional, são outras dificuldades encontradas que distanciam as práticas pedagógicas das necessidades reais dos educandos em relação à inclusão. De acordo com Miranda e Filho (2012, p.140, Org.)

A inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos. A inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudo inclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender. Estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo.

Para a inclusão social ser eficiente, não basta somente garantir o acesso dos alunos especiais à escola regular, faz-se necessário que a ação pedagógica da escola inclusiva requeira do professor o conhecimento teórico e metodológico, visando ofertar novas formas de ensino para o aprendizado de todos. Ou seja, o que se observa é que os alunos estão na escola regular apenas para atender uma demanda legal, sendo amparados por profissionais e professores sem competência para oferecer um ensino de qualidade.

Segundo Possenti (1996, p. 16)

As razões podem ser de ordem metodológica (pedagógica) ou decorrentes de valores sociais complexos. Alguns desses empecilhos podem ser destruídos na própria escola. Outros, não. Alguns dos problemas que levam ao fracasso têm a ver com a forma como se concebem a função e as estratégias do ensino de língua. A única opção de uma escola comprometida com melhoria da qualidade do ensino está entre ensinar ou deixar aprender... qualquer outra implica em conformar-se com o fracasso ou, pior, em atribuí-lo exclusivamente aos alunos.

Nesse caso, a relação pedagógica, professor e conteúdo, destaca-se como ponto crucial no ensino e aprendizagem destes alunos. Espera-se do professor uma postura pedagógica onde ele tenha o domínio do conhecimento, ou seja, que ele saiba ensinar bem, que explique com clareza e que demonstre paciência. Além disso, o professor deve propiciar um trabalho interdisciplinar, ou seja, promover, coordenar e orientar as atividades que envolvam outras disciplinas e, por consequência, atuar com outros professores e trabalhar com saberes diversos. Assim, se estabelece o ensino da língua portuguesa em diversos campos de conhecimento.

Então diante disso, percebe-se o quanto é importante que o professor de língua portuguesa consiga superar as dificuldades e encontrar soluções significativas que favoreçam a inclusão. As pessoas portadoras de necessidades especiais, em muitos casos têm uma capacidade maior de resposta do que o esperado, surpreendendo os profissionais que trabalham com elas.

Por fim, deve-se considerar outros fatores que influenciam no desempenho do aprendizado e inclusão educacional, como os aspectos educacionais e econômicos. Para um Para que um aprendizado seja eficaz não basta que a escola siga as orientações dos PCN's fornecidos pelo MEC, faz-se necessário que essas mesmas orientações se adaptem a vivência social e afetiva do aluno.

POR UM ENSINO DE QUALIDADE

A prática da leitura possibilita estimular e organizar o pensamento de forma muito peculiar, porque o ato de escrever desenvolve a capacidade de criação e torna as ideias concretas.

Deste modo, conclui-se que o ensino da Língua Portuguesa, ênfase na escrita e na leitura, é a base de todo o processo de ensino-aprendizagem, em conformidade com um conjunto de conteúdos e metodologias, que norteiam os verdadeiros caminhos do conhecimento.

As mudanças no ensino da língua portuguesa requerem, antes de mais nada, que o professor de português repense sua postura em relação ao ensino e na sua formação docente. A capacidade de formar cidadãos ativos e participantes na sociedade, requer uma postura diferenciada, mediada pelo conhecimento e pelas novas concepções de ensino.

Miranda e Filho (2012, p.154) destacam,

Entende-se a necessidade e urgência da formação docente, tendo em vista que a inclusão requer não somente a inserção do

aluno com deficiência em sala de aula, mas uma educação onde são respeitadas as diferenças e peculiaridades de cada indivíduo, buscando assegurar para todos os alunos o direito de aprender.

Por fim, a ideia de inclusão pela educação não é viável, se não houver a participação de todos os envolvidos no processo educativo, ou seja, os governos, as escolas, os professores, as famílias e a comunidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como o foco do presente trabalho foi o ensino da Língua Portuguesa para alunos com necessidades especiais, buscou-se entender como dar um atendimento educacional eficaz para os alunos especiais.

Para isso, trouxe-se à baila uma síntese de como a Língua Portuguesa evoluiu do Latim até os dias atuais. Constatou-se que desde a época colonial, a educação no Brasil não atende as expectativas educacionais, esbarrando em vários fatores que agravam um ensino de qualidade para todas as crianças.

Logo após, foi feita uma pesquisa baseada nos objetivos, geral e específicos, desta pesquisa. No que se refere ao sistema educacional, verificou-se que existe uma política de inclusão escolar e social, que exerce papel fundamental ao assegurar a todos os alunos o direito de acesso à educação na rede regular de ensino. Outrossim, essa política determina que as escolas devem se adaptar para atender as diferenças e estabelecer diretrizes universais junto aos órgãos de educação, cujo papel principal é a inclusão social no processo de ensino e aprendizagem.

Apesar disso, notou-se que assegurar o acesso à escola regular e atribuir papeis para o professor e para o aluno não propicia o aprendizado. Nessa direção, observou-se a importância em reconhecer as possibilidades e as limitações dos alunos de uma sala de aula, com deficiência ou não, para que eles possam receber um atendimento diferenciado, respeitando-os e atendendo-os como cidadãos capazes, dentro de uma sociedade igualitária.

Além disso, constatou-se a mérito da capacitação dos professores, especialmente o de Língua Portuguesa, visto que a disciplina é base de todo um processo para o ensino de outras matérias. A preparação do professor requer que os saberes linguísticos estejam atrelados aos saberes didáticos-pedagógicos. A falta de preparo impossibilita o professor de adquirir o conhecimento e saberes necessários para um ensino de qualidade.

Para atender bem aos alunos, no geral, faz-se necessário que a escola reorganize os espaços físicos, de modo que a infraestrutura seja adequada e que garanta a locomoção de todos com facilidade, conforto e segurança. Ademais, o uso do material inadequado, os métodos mecânicos de ensino e o desuso do sistema LIBRAS são outros fatores que impedem que o aprendizado se realize. Assim, averiguou-se um dos objetivos específicos deste projeto que foi "analisar as dificuldades encontradas que impossibilitam um aprendizado eficiente".

Em suma, pode-se dizer com clareza que o ensino da Língua Portuguesa para a o aluno especial, é um desafio constante para todos os profissionais da educação e para a sociedade em geral.

Diante do cenário da escola inclusiva, a educação ficou com um papel pautado na cooperação, na criatividade, na reflexão crítica, na solidariedade e preparada para atender a uma diversidade maior de alunos. Sabe-se que a educação inclusiva é um dos desafios que a escola enfrenta e, em face de tantas outras demandas, deve responder.

Enfim, constatou-se que ensinar o Português para crianças com necessidades especiais, é inclui-los, não somente na escola, mas em um contexto mais amplo que é a sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal,

Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf >. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf >. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf >. Acesso em: 13 jun. 2023.

GURGEL, Maria Cristina Lírio. Leitura: representações e ensino. In: VALENTE, André (Org). Aulas de português: perspectivas inovadoras. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vo-

zes, 1999.

MIRANDA, Therezinha G.; FILHO, Teófilo A. G. (Org.) O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. – Salvador: EDUFBA, 2012.

POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil)

SILVA NETO, Serafim. História da Língua Portuguesa. 4 ed rio de janeiro. Presença: Brasília INL 1986.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TEYSSIER, Paul. História da língua portuguesa. 2. ed. Tradução de Celso Cunha. São Paulo: Martins, 2014.

RESUMO

O artigo propõe uma investigação sobre a importância da musicalidade presente nos contos de fadas na educação musical infantil. Utilizando uma metodologia de revisão bibliográfica, o estudo tem como objetivo geral compreender a relevância desses elementos na formação cultural e educacional das crianças. A análise é embasada em uma perspectiva sócio-histórica, explorando como ritmo, melodia e harmonia, componentes intrínsecos à musicalidade em contos de fadas, contribuem para o desenvolvimento cognitivo e emocional infantil. Os resultados evidenciam que a musicalidade não atua apenas como entretenimento, mas serve como uma ferramenta pedagógica eficaz. Conclui-se que a integração de contos de fadas no ensino musical é uma estratégia valiosa, que deveria ser mais sistematicamente incorporada ao currículo da educação infantil. O estudo abre caminho para futuras pesquisas empíricas sobre o impacto dessa integração na educação musical.

Palavras-chave: Musicalidade; Contos de Fadas; Recursos Pedagógicos.

INTRODUÇÃO

A musicalidade é uma habilidade intrínseca do ser humano que exerce um papel vital no desenvolvimento infantil (SWANWICK, 1988). Concomitantemente, os contos de fadas emergem como uma ferramenta pedagógica de imenso valor, capaz de fomentar a educação musical de crianças (Zipes, 2006; Bettelheim, 1989). A fusão desses dois elementos pode originar uma experiência educacional rica e profundamente enriquecedora. O presente texto busca entender a relevância da integração de contos de fadas e musicalidade no contexto educacional infantil.

A justificativa deste estudo concentra-se no potencial interdisciplinar dos contos de fadas em conjunto com a música. O questionamento central é: "Como a integração de contos de fadas no ensino musical pode ampliar a musicalidade das crianças?" O objetivo geral é compreender a importância da musicalidade intrínseca nos contos de fadas para a formação educacional e cultural de crianças na fase pré-escolar.

Incorporar os contos de fadas na Educação Infantil é uma estratégia didática que vai além do entretenimento, servindo também como meio de transmissão de valores culturais, ensinamentos morais e compreensão emocional (Bettelheim, 1989; Zipes, 2006). Do ponto de vista pedagógico, os contos podem desenvolver habilidades de leitura e escrita e introduzir conceitos complexos de forma lúdica (NIKOLAJEVA, 2014). A música, por sua vez, atua como um amplificador dessas capacidades, servindo como um elemento que intensifica as emoções e torna as histórias mais memoráveis (MARSH, 2010).

Os contos de fadas, em sua natureza lúdica, oferecem um meio eficaz para engajar crianças em atividades educacionais (Negrine, 1997). Quando combinados com elementos musicais, proporcionam uma experiência pedagógica ainda mais completa. Atividades como cantar, dançar e compor podem ser integradas na narrativa, proporcionando um ambiente de aprendizado interdisciplinar (MARSH, 2010).

A integração de contos de fadas e musicalidade na Educação Infantil não é apenas uma inovação pedagógica, mas um imperativo para o desenvolvimento holístico da criança. Ela atende às necessidades educacionais enquanto enriquece a experiência cultural e emocional das crianças.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA SOCIOHISTÓRICA

Na perspectiva sócio-histórica, as origens remontam aos estudos de Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) na década de 1920, na antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Vygotsky, no decorrer de suas pesquisas, evidenciou a importância central da mediação simbólica através de signos e instrumentos culturais, bem como a mediação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (SOUZA, 2010).

Segundo Mendes (2011), o ser humano, em sua própria formação enquanto sujeito sócio-histórico, estabelece uma conexão com a história e a cultura de seu entorno, atuando no mundo de forma a influenciar transformações históricas e sendo moldado pelas circunstâncias em que está inserido. Ele age como agente de mudança, modificando e sendo modificado pelo contexto em que vive.

Neste contexto, este trabalho adota uma visão sócio-histórica da criança. Considera-se que não há uma essência inata da infância, mas sim a condição de ser criança dentro de uma cultura específica, em um determinado espaço e período. Esses fatores, somados às influências biológicas, moldam a realidade e a subjetividade da infância. Na cultura em que vivemos, por exemplo, por volta dos dois ou três anos, as crianças começam a desenvolver independência em

relação aos seus sentimentos e a construir a noção de autoconceito, o que resulta em comportamento pró-social em seu ambiente. Comportamento pró-social envolve ações voluntárias que visam ajudar os outros, sem a expectativa de recompensa. Exemplos de comportamento pró-social incluem empatia e reciprocidade (CARLO E KOLLER, 1998).

Na perspectiva de Vygotsky, a mediação social desempenha um papel de suma importância na compreensão do desenvolvimento humano, como explicitado em sua obra "Formação Social da Mente" (2007). Ele criticou as abordagens inatistas-maturacionistas, que assumem uma evolução progressiva e uma acumulação quantitativa, explicando o desenvolvimento como resultado de mudanças graduais e descontínuas (MENDES, 2011). Em contraposição, Vygotsky argumentou que os indivíduos se constituem na e a partir da complexidade das relações sociais, contestando a ideia de que o desenvolvimento seja predominantemente impulsionado pela maturação biológica.

As funções psicológicas superiores, de acordo com Tosta (2012), representam o comportamento consciente do ser humano, moldado pelas experiências vividas e pelas relações com o mundo, mediadas por instrumentos físicos e simbólicos. Essas funções englobam habilidades como planejamento, memória seletiva, pensamento abstrato e controle consciente do comportamento. Vygotsky (2007) ressaltou a interconexão entre pensamento e linguagem desde o nascimento, destacando que a aprendizagem gera o desenvolvimento.

No contexto da Educação Infantil, essa perspectiva ganha relevância, uma vez que os ambientes físicos e sociais influenciam a aprendizagem das crianças, que chegam à escola com conhecimentos adquiridos por meio de experiências pessoais diretas, denominados "conceitos cotidianos ou espontâneos". Por outro lado, os "conceitos científicos" são adquiridos por meio de atividades sistematizadas, como as realizadas em sala de aula, e não são diretamente acessíveis à observação ou ação imediata da criança. A escola desempenha um papel essencial na formação desses conceitos científicos, proporcionando às crianças conhecimento sistematizado que vai além de suas experiências diretas (COELHO e PISONI, 2012).

Vygotsky (2007) salientou a importância da linguagem no desenvolvimento do sujeito, destacando que a linguagem integra o indivíduo ao contexto social e histórico. A linguagem é um instrumento fundamental no processo de subjetivação, e os signos desempenham um papel crucial como ferramentas psicológicas que moldam o pensamento e a ação humanos, facilitando a comunicação e a socialização de experiências. Enquanto os significados são construções sociais relativamente estáveis que permitem a comunicação, os sentidos são mais amplos e se relacionam aos eventos psicológicos que o sujeito produz diante da realidade, sendo historicamente construídos. O sujeito transforma o social em psicológico, abrindo caminho para a emergência do novo (VYGOTSKY, 2007).

A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele. (AGUIAR E OZELLA, 2006, P. 228).

IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A prática ancestral de narrar histórias tem cativado crianças e adultos de diversas origens culturais e lugares ao longo de muitos séculos. De acordo com Ostteto (2007, p. 11), as narrativas compartilhadas no contexto da educação infantil possuem um caráter encantador. Esse encantamento se manifesta não apenas no maravilhamento das crianças e nas oportunidades de enriquecimento do ambiente educacional diário, mas também na descoberta das alegrias de se envolver em fantasias, na leitura de contos de fadas e na exploração dos encantos das educadoras, que se desafiam a resgatar sua identidade, sua expressão, sua voz e seus propósitos.

Tal encantamento é uma manifestação do processo criativo e imaginativo. Que ocorre como parte da busca por materiais literários que proporcionam momentos de prazer, facilitando diversas oportunidades de aprendizado, estimulando a curiosidade e expandindo o conhecimento. De acordo com Frantz (2001):

A literatura infantil é também ludismo, é fantasia, é questionamento, e dessa forma consegue ajudar a encontrar respostas para as inúmeras indagações do mundo infantil, enriquecendo no leitor a capacidade de percepção das coisas (Frantz, 2001, p. 16).

Assim, a literatura concebida por adultos, visa principalmente, transmitir conhecimento de acordo com sua perspectiva madura, tornando-o cativante e acessível às crianças, com o propósito de guiá-las nesse encantador universo da fantasia (Meireles, 1984).

O livro infantil, se bem que dirigido à criança, é de invenção e intenção do adulto. Transmite os pontos de vista que este considera mais úteis à formação de seus leitores. E transmite-os na linguagem e no estilo que adulto igualmente crê adequados à compreensão e ao gosto do seu público (Meireles, 1984, p. 29)

Observa-se, portanto, que alguns escritores direcionados ao público infantil produzem textos de qualidade inferior, muitas vezes subestimando a capacidade das crianças de compreensão e apreciação. Como destacado por Paiva e Oliveira (2010, p. 30), os contos destinados às crianças têm o poder de evocar uma variedade de emoções e expandir suas perspectivas em relação ao mundo. Nesse encontro com a fantasia, a criança mergulha em seu mundo interior, estabelecendo um diálogo com seus sentimentos mais profundos. Ela vive intensamente os dramas e as expressões dos personagens em um cenário imaginário, o que lhe permite identificar e compreender suas próprias dificuldades.

A imaginação permite-nos desenvolver o pensamento criativo, fundamental para nossa inserção no mundo. Contudo, a escola pouco valoriza e trabalha a imaginação, como se ela fosse apenas resultado de uma racionalidade pouco desenvolvida na criança, como se, ao longo do processo de desenvolvimento, a imaginação fosse substituída pela razão, característica do pensamento adulto (GOUVEA, 2007, p. 125).

Proporcionar à criança a experiência prazerosa de ouvir uma história estimula sua curiosidade, amplia seu repertório de informações e contribui para a construção de novos conhecimentos. De acordo com Falconi e Farago (2015, p. 97), as narrativas desempenham um papel fundamental nesse processo, enriquecendo a bagagem de experiências das crianças e desenvolvendo suas habilidades, bem como cultivando o gosto pela literatura e fomentando o interesse pela leitura. Além disso, esse momento envolvendo o conto possui um poder significativo, proporcionando à criança a oportunidade de simbolizar eventos e auxiliando-a na resolução de conflitos, conferindo sentido às suas emoções.

Os contos falam ao inconsciente e através de imagem que vão conversar com bruxas, os monstros, os medos que estão assustando com auxílio das fadas, da espada mágica, as crianças adquirem forças para vencer, enquanto o problema inconsciente não é solucionado ouve ou lê a história até que resolve é esse um dos motivos que leva a crianças a pedirem que lhe contém várias vezes a mesma história" (PAVONI, 1989, p. 19).

Assim, podemos observar que as narrativas exercem um impacto direto no inconsciente das crianças, evitando sermonizações e, caso seus problemas não tenham sido resolvidos, a criança manifestará o desejo de ouvir a história repetidas vezes, buscando assimilar a resolução de seus conflitos. Conforme esclarece Radino (2003, p. 171), quando a criança solicita a repetição da história, ela está buscando uma forma de apropriar-se de suas emoções e processá-las. Por meio de brincadeiras e dramatizações subsequentes, a criança consegue expressar seus sentimentos, o que desempenha um papel significativo em sua vida interior. Como observado por Sandroni e Machado (2000, p. 12), desde cedo, a criança percebe que os livros proporcionam prazer e são algo valioso.

A MÚSICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Desde o momento do nascimento, o bebê expressa os primeiros sons, aproveitando-se da voz como uma poderosa ferramenta musical inata dos seres humanos. Mesmo antes de nascer, enquanto ainda está no útero materno, a criança se encontra imersa em um ambiente rico em experiências musicais, cercada por uma variedade de sons e ruídos. De acordo com Brito (2003, p. 35):

> [...] pois na fase intrauterina os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como o sangue que flui nas veias, a respiração e a movimentação dos intestinos. A voz materna também constitui material sonoro especial e referência afetiva para eles (BRITO, 2003, p.35).

Partindo dessa compreensão sobre o impacto da musicalização na Educação Infantil, é possível afirmar que, além de auxiliar no desenvolvimento da linguagem, a música também desempenha um papel fundamental na compreensão da cultura e dos valores presentes na sociedade. Como destaca Góes (2009):

> A presença da música na vida dos seres humanos é incontestável. Ela tem acompanhado a história da humanidade, ao longo dos tempos, exercendo as mais diferentes funções. Está presente em todas as regiões do globo, em todas as culturas, em todas as épocas, ou seja, a música é uma linguagem universal, que ultrapassa as barreiras do tempo e do espaço (GÓES, 2009, p. 2).

Através da música, as crianças são convidadas a explorar sentimentos, estimular sensações e reavivar lembranças. A música não apenas serve como uma forma de transmitir a cultura, mas também é uma poderosa ferramenta de expressão e reflexão.

> [...] a música é um tipo de linguagem, é uma arte, e é de suma importância para o desenvolvimento integral da criança, pois está presente em todas as culturas desde "comemorações, festas, rituais religiosos, manifestações cívicas e políticas" (BRASIL, 1998, p.45)

Assim, a música pode se tornar um recurso pedagógico valioso quando é cuidadosamente planejada e orientada pelo educador, ou seja, quando há uma intenciona-

lidade explícita em seu uso. De acordo com Arribas (2006), elementos como ritmo, harmonia e melodia desempenham um papel facilitador e contribuem para o processo de ensino-aprendizagem.

[...] o ritmo, na música é a maneira de suceder-se, alternarem-se os sons (sílabas, pulsações), e destes, seus acentos fortes e fracos, suas durações curtas ou longas. A melodia, procedente a linguagem, é a linha horizontal da 12 música (um som após o outro). A harmonia é a fusão e a simultaneidade dos sons, é a verticalidade da música (ARRIBAS, 2006, p. 245).

Os sentimentos, a corporeidade e as experiências sensoriais despertados pelo ritmo, melodia, harmonia e letras, quando combinados, facilitam o processo de aprendizado, promovendo o desenvolvimento da linguagem infantil de maneira lúdica e prazerosa. Dependendo da intencionalidade por trás de sua aplicação, a música pode evocar e expressar sentimentos, sensações e pensamentos.

Uma abordagem eficaz de musicalização com crianças pequenas deve levar em consideração os conhecimentos que as crianças já possuem e buscar expandi-los, respeitando a bagagem de experiências prévias de cada uma. Quando ingressam na escola, as crianças se deparam com um ambiente novo e desafiador, no qual a primeira experiência sonora marcante é o contato com a voz do professor.

Conforme as crianças se adaptam ao novo ambiente escolar, elas entram em contato com uma gama diversificada de estímulos sonoros. A adaptação a esse novo espaço exige um sentimento de familiaridade e conforto o mais rápido possível. Nesse contexto, a música desempenha um papel significativo, servindo como um meio para estabelecer e fortalecer as primeiras relações sociais. Ademais, métodos de expressão que transmitem emoções, como a alegria e contentamento, começam a ser utilizados pelas crianças desde cedo para se comunicarem (CRAIDY E KAERCHER, 2001).

Portanto, a música pode ser utilizada na escola como uma ferramenta de comunicação e intercâmbio, possibilitando o desenvolvimento afetivo, psicológico e cognitivo das crianças por meio da mediação do adulto e da introdução de elementos sonoro-musicais. Isso cria vínculos tanto entre adultos e crianças quanto com a própria música. (Brito, 2003).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ressalta a importância de incluir aprendizados essenciais para crianças na primeira etapa da educação, com ênfase na musicalização. Essa abordagem é fundamental para que a criança entre em contato com a cultura e possa se expressar de diversas formas.

MUSICALIDADE E LEITURA

Na educação infantil, a música desempenha um papel de destaque desde os primeiros anos, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem de forma cativante e agradável. No âmbito pedagógico, a música é considerada uma ferramenta contínua de construção que, para além de proporcionar alegria e satisfação, possibilita à criança explorar sua identidade e desenvolver sua compreensão do esquema corporal, bem como habilidades de comunicação com os outros.

Conforme observado por Gainza (1988), "a música e o som estimulam tanto o movimento interno quanto externo no ser humano, impulsionando-o à ação e desencadeando uma ampla gama de comportamentos com diferentes qualidades e graus". Nessa perspectiva, a música assume um papel de extrema importância na educação. No contexto da arte-educação, ela contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, percepção e imaginação, tanto na realização de atividades artísticas e musicais quanto como recurso complementar nas atividades em sala de aula.

Geralmente, as primeiras canções aprendidas em sala de aula têm origem no folclore popular. Essas melodias, juntamente com outras transmitidas oralmente, representam formas inteligentes que a sabedoria humana inventou para preparar as crianças para a vida adulta. Nesse sentido, Brito (2003) argumenta que os jogos de improvisação devem ser incorporados à educação infantil, uma vez que abordam aspectos simbólicos e sensório-motores. Em outras palavras, a integração de jogos e linguagem musical, juntamente com uma abordagem de leitura alinhada com o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil, torna o ensino mais atrativo para as crianças e facilita a compreensão dos conteúdos adequados à sua faixa etária.

Entretanto, é crucial lembrar que, em alguns ambientes de aprendizado infantil, a música tem sido limitada a momentos de recreação e festividades comemorativas, muitas vezes sem objetivos mais amplos relacionados ao desenvolvimento global da criança, o que negligencia sua riqueza cultural e social.

Conforme estabelecido no Referencial Curricular para a Educação Infantil (Brasil, 1998, p. 60), é fundamental que todos os conteúdos sejam abordados em situações expressivas e significativas para as crianças, considerando-os como fins em si mesmos. Isso ressalta a importância de integrar a linguagem musical de maneira coerente no plano diário, seguindo objetivos pré-estabelecidos pelo educador. É crucial enfatizar que a incorporação da música na sala de aula deve ser multidisciplinar, assim como as técnicas pedagógicas, que devem ser adaptadas a

cada realidade, levando em consideração o aspecto humano e social da música. Através dessas práticas, as crianças aprendem a superar obstáculos de aprendizagem, explorando suas capacidades e estabelecendo conexões com o ambiente que as cerca, por meio do canto, da imitação de sons e da improvisação, como destaca Brito (2003).

A cultura popular infantil oferece uma riqueza de produtos musicais que o educador pode e deve explorar de forma livre, proporcionando às crianças a oportunidade de descobrir o valor cultural presente nessa linguagem. Dentro desse contexto, as cantigas do folclore brasileiro encontram representações em livros de histórias infantis, em alguns casos, tornando-se a própria letra da canção. Esses livros desempenham um papel facilitador na diferenciação entre a voz falada e a voz cantada, contribuindo para a formação de leitores, aproximando-os do texto.

Entre esses exemplos de textos musicados, as fábulas, com histórias de animais personificados e moral no final, atraem a atenção das crianças. Alguns livros notáveis que incorporam histórias musicadas incluem "Chapeuzinho Vermelho", "Tem gato na tuba", "A Barata diz que tem", "Borboletinha", "O trem maluco", entre outros. Nestas obras, tanto a literatura quanto a música são exploradas como instrumentos para compartilhar experiências, expressar sentimentos, impressões e estados de espírito. Esse enfoque interdisciplinar contribui para o desenvolvimento dos sentidos, especialmente aprimorando a sensibilidade perceptiva e fomentando uma variedade de interpretações (Brito, 2003).

A metodologia de ensino adotada pelo educador desempenha um papel crucial no desenvolvimento dos alunos. Portanto, a integração da prática de leitura com a música depende da relação que o educador e as crianças estabelecem desde os primeiros anos da educação infantil. Sobre a função do educador nesse contexto, Rosa (1990) acrescenta que:

O educador consciente apresenta aos alunos as mais variadas situações de aprendizagem, entre as que envolvem a linguagem musical. É importante lembrar que a atividade com a linguagem musical não é uma simples oportunidade para o professor fazer recreação. Em muitas circunstâncias bem planejadas ela é uma forma de representação de vida da criança (Rosa, 1990, p. 20).

No contexto dos contos de fadas, percebe-se que a abordagem da linguagem musical na sala de aula exige uma estratégia bem definida por parte do educador. Primeiramente, o educador precisa estabelecer um objetivo claro para essa atividade, que, no caso dos contos de fadas, pode ser a exploração da musicalidade dessas narrativas mágicas. Em segundo lugar, essa abordagem musical oferece oportunidades para que a criança descubra sua identidade à medida que se envolve com as histórias e suas trilhas sonoras.

Nesse contexto, é fundamental que a escola integre a música de maneira significativa, incluindo interpretação e criação de canções baseadas nos contos de fadas, bem como a utilização de brinquedos cantados e rítmicos que complementem a narrativa encantadora. Quanto à importância da música no processo de ensino-aprendizagem, conforme destacado por Gainza (1988), a música desempenha um papel transformador no desenvolvimento da criança. Ao trabalhar com a música, a motricidade e a sensorialidade são estimuladas por meio do ritmo e do som, enquanto a melodia afeta a esfera afetiva.

É importante ressaltar que a música não substitui os outros aspectos da educação; em vez disso, ela atua como um elemento que visa alcançar o ser humano em sua totalidade, especialmente quando o conteúdo didático requer recursos que facilitem a aquisição e a assimilação pelos alunos (Brito, 2003). Certamente, esses livros convidam leitores de todas as idades a mergulhar nos contos de fadas e a participar ativamente dessas experiências musicais, desenvolvendo o senso de leitura e aproximando-os das riquezas que os contos de fadas e a música podem proporcionar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão do presente estudo visa sintetizar os principais resultados alcançados na investigação da relevância da musicalidade em contos de fadas para a formação educacional e cultural de crianças. A análise foi conduzida sob uma perspectiva sócio-histórica, fornecendo um quadro para entender o papel significativo que a música desempenha no desenvolvimento da criança dentro de um contexto cultural e social complexo.

Foi observado que elementos musicais, tais como ritmo, melodia e harmonia, presentes em contos de fadas, têm a capacidade de estimular a imaginação das crianças e contribuir para o desenvolvimento de habilidades emocionais e cognitivas. Esses elementos, quando integrados de forma eficaz nas práticas pedagógicas, possibilitam uma abordagem lúdica e significativa à aprendizagem, enriquecendo assim a experiência educativa.

Estratégias pedagógicas para a integração de contos de fadas no ensino musical também foram examinadas. Constatou-se que tal integração não apenas amplia o entendimento musical, mas também fortalece a habilidade das crianças de expressar emo-

ções e se comunicar de forma eficaz.

Em função dos resultados obtidos, conclui-se que a musicalidade em contos de fadas excede a função de mero entretenimento, constituindo-se como uma ferramenta pedagógica relevante para o desenvolvimento global da criança, incluindo aspectos cognitivos, emocionais e culturais. Este estudo sugere a necessidade de incorporar de maneira sistemática a musicalidade dessas narrativas ao currículo da educação infantil, visando contribuir para a formação de indivíduos mais sensíveis, criativos e culturalmente conscientes.

Finalmente, este estudo lança as bases para investigações futuras que possam avaliar de maneira empírica o impacto de tais práticas pedagógicas no desenvolvimento da criança, além de explorar ainda mais métodos e estratégias para implementação eficaz no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. Psicologia: Ciência e Profissão, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

ARIBAS, T. L. Música e Educação: a contribuição de Jaques-Dalcroze.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006.

BETTELHEIM, B. Psicanálise dos contos de fadas. 1. ed. [S.l]: Paz e Terra, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, T. A. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo; Peirópolis, 2003.

CARLO, G.; KOLLER, S. H. Interamerican perspectives on prosocial development in childhood and adolescence. Interamerican Journal of Psychology, v. 32, n. 2, p. 67-77, 1998.

COELHO, L. F.P.; PISONI, A. A dialogicidade na construção de conceitos científicos e cotidianos em educação infantil. Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 145, p. 64-80, 2012.

CRAIDY, C; KAERCHER, G. Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

FALCONI, L.; FARAGO, F. Narrativas infanto-juvenis: contribuições para a psicoterapia de crianças. Temas Psicol, v. 23, n. 1, p. 85 – 97, 2015.

FRANTZ, Milton. Leitura e desenvolvimento da criança: aspectos teórico-metodológicos. Passo Fundo: [s.n.], 2001.

GAINZA, V. H. Estudos de psicologia da música. Paraíba: FUNESC, 1988.

GÓES, F. Música e Educação Infantil: possibilidades de intervenção educacional. São Paulo: Mediação, 2009.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Imaginação e criação na infância. Petrópolis: Vozes, 2007.

MARQUES, S. Música, ética e educação: desenvolvendo valores morais e atitudes através do ensino de música. In: Anais do XXIII Encontro da ANPAP. Belém, PA, 2015. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2015/2522.pdf. Acesso em

MARSH, K. Music and storytelling in early childhood: Enhancing language and literacy. Australian Journal of Early Childhood, [S.l], v. 35, n. 4, p. 100-110, 2010.

MEIRELES, Cecília. Problemas da literatura infantil. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MENDES, D. M. L. F. Dialogismo e interação social no trabalho com conceitos espontâneos e científicos. Cadernos de Pesquisa, v. 41, n. 142, p. 174-195, 2011.

NEGRINE, A. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

NIKOLAJEVA, M. Reading for learning: cognitive approaches to children's literature. 1. ed. [S.l]: John Benjamins Publishing Company, 2014.

OSTETTO, Luciana E. (Org.). Encontros e encantamentos na educação infantil: compartilhando experiências de estágios. Campinas: Alínea, 2007.

PAIVA, Glória Maria dos Santos e OLIVEIRA, Saniele Gisele. O lúdico e o literário através dos contos de fadas. Psicologia USP, v. 21, n. 4, p. 717 – 731. 2010.

PAVONI, Dulce Aparecida. Contos de fadas: análise simbólica. São Paulo: Cortez, 1989.

RADINO, Sandra Aparecida. Conta para mim: um estudo de caso sobre jogos dramáticos na educação infantil. Campinas: Unicamp, 2003. (Dissertação de Mestrado)

ROSA, D. N. Educação musical e seus conteúdos. Belo Horizonte: Líthos, 1990.

SANDRONI, L. C. &. MACHADO, N. J. Alguma coisa a mais por favor. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 81, n. 197, p. 13 – 32, 2000.

SOUZA, L. M. T. Zona de desenvolvimento proximal: apropriações e desafios à teoria histórico-cultural. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 43, p. 549-562, 2010.

SWANWICK, K. Music, mind and education. 1. ed. [S.l]: Routledge, 1988.

TOSTA, S. P. A mediação no processo de ensino-aprendizagem segundo a teoria histórico-cultural: concepções de pais e professores. Educación y Cultura, v. 24, n. 42, 2012.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZIPES, J. Why fairy tales stick: The evolution and relevance of a genre. 1. ed. [S.l]: Routledge, 2006.

A TELEVISÃO NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO PARA APRENDIZAGEM

PAULA ANDRÉIA DA SILVA OLIVEIRA

RESUMO:

A televisão como meio de comunicação e informação teve seu trajeto no modo evolutivo e o significado dentro da educação da criança. Dentre os meios tecnológicos, a televisão tem a melhor linguagem e está na realidade infantil. A criança pode distinguir o real do imaginário através das experiências do desenho animado, usando a imaginação e a fantasia, vivenciando depois o real. O desenho animado ajuda no desenvolvimento da criança no processo do desenvolvimento sensorial e mental pelos recursos audiovisuais. O professor pode utilizar como recurso pedagógico, mas não como substituto de ensino ou só para entretenimento, mas como suporte pedagógico de ensino, com fundamentos e temas propostos. Desta forma, os desenhos animados enquanto recursos audiovisuais ocupam espaço significativo na vida dos alunos, com uma linguagem que é facilmente assimilada e compreendida pelos telespectadores, torna-se um recurso bastante útil no processo de ensino e aprendizagem. O desenho animado faz parte da ludicidade e continuamente da natureza da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Desenho Animado; Educação Da Criança; Imaginação e o Real; Ludicidade; Televisão.

ABSTRACT:

Television as a means of communication and information had its evolutionary path and meaning within children's education. Among technological means, television has the best language and is a reality for children. The child can distinguish the real from the imaginary through cartoon experiences, using imagination and fantasy, then experiencing the real. The cartoon helps the child's development in the process of sensory and mental development through audiovisual resources. The teacher can use it as a pedagogical resource, but not as a substitute for teaching or just for entertainment, but as a pedagogical support for teaching, with proposed foundations and themes. In this way, cartoons as audiovisual resources occupy a significant space in students' lives, with a language that is easily assimilated and understood by viewers, becoming a very useful resource in the teaching and learning process. Cartoons are part of the child's playfulness and continually part of their nature.

KEYWORDS: Cartoon; child education; imagination and the real; playfulness; television.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi em decorrência de verificar que desenhos animados não passam mais na TV aberta. Diante deste fato, foi feita pesquisa referente à tecnologia e ao desenho animado no desenvolvimento da criança. Antigamente, não tinha diversos aparelhos eletrônicos e crianças tinham acesso à televisão para assistir desenhos animados. Ao passo que os desenhos animados vão além da imaginação da criança, são surreais, aproxima a criança da fantasia, da imaginação, e automaticamente, trabalha a mente e consequentemente com o desenvolvimento cognitivo.

A escolha da televisão foi por conta de ter sido um dos primeiros avanços tecnológicos de comunicação e informação onde as crianças tiveram acesso ao desenho animado.

Hoje no mundo atual, crianças têm diversas opções de acesso com o mundo digital, de certa forma, nem toda criança tem acesso às novas tecnologias, como acesso à internet, celulares, entre outros aparelhos eletrônicos. Porém a escola, como referência do preparo social da criança e o local que deve trazer a igualdade de todos, pode alternar as metodologias de ensino e através das aulas, buscar o desenvolvimento contínuo da criança, ao mesmo tempo motivar e resgatar a imaginação e fantasia da infantil. A televisão é um recurso que se torna atraente para a criança e tem proximidades do mundo infantil através de desenhos, aproximando-a da cultura e do conhecimento, com a hipótese que mesmo com novas tecnologias, o desenho animado é uma fonte de desenvolvimento para a criança.

Entretanto, como utilizar o recurso do desenho animado na educação infantil de modo educativo e cultural?

O objetivo geral do trabalho é compreender como utilizar o recurso do desenho animado na Educação Infantil. Os objetivos específicos são analisar a televisão como recurso tecnológico para educação, verificar sobre o real e o imaginário da criança, verificar sobre o desenho animado para o desenvolvimento da criança.

A justificativa é ao observar a educação infantil, verificou-se a importância do desenho animado como forma complementar do desenvolvimento da criança, acrescentando que o desenho animado desperta a fantasia infantil, trabalha a imaginação e contribui para desenvolvimento de competências.

Para alcançar os objetivos, será feita

pesquisa bibliográfica em que se abordarão os seguintes itens: A televisão como forma educativa para a criança; o real e imaginário na visão da psicologia da educação; formas do desenho animado contribuem para educação da criança.

A REPRESENTAÇÃO DA TELEVISÃO COMO MEIO COMUNICATIVO DE ENSINO

A televisão antigamente era o meio tecnológico que as pessoas tinham acesso à informação, entretenimento e comunicação. Segundo Lolla (2010), desde o surgimento da televisão, era uma diversão para as pessoas e um modo de educá-las, a televisão aumentava o nível de conhecimento das pessoas. Era a inovação tecnológica das residências, o atrativo para família toda.

A televisão presente na maioria dos lares trouxe novidades em cor, imagem, som e movimento, configurando-se num atrativo à todas as idades. E os desenhos animados como parte desse universo permeiam a infância dita moderna, seja como espectadores ou consumidores de um mercado que lucra com encantamento dos recursos de comunicação de massa. (ALVES; GOMES, 2017, p. 19088).

A televisão, conforme Cardoso (2010), como evolução tecnológica, desde 1950 passou por diversas transformações no Brasil, desde aparelhos grandes e pesados até as imagens e resolução e sinais fracos, onde poucas famílias tiveram acesso, pois os televisores custavam caro. Segundo ele, hoje as TVs têm melhores resoluções e definição. Ao passo que, na atualidade nem todos têm acesso às renovações tecnológicas.

Salvador (1999) coloca a TV na época como um avanço tecnológico e científico onde a escola deveria adaptar-se para concluir a missão de ensinar, pois os meios de comunicação de massa é um traço característico de cultura, onde o professor faz dos alunos usuários críticos dos meios de comunicação. O autor coloca a TV como um poderoso e adequado para utilizar na escola, sabendo utilizar como uma boa influência, pois existem prejuízos causados pela TV.

Onze anos de utilização, com outros companheiros de TV na escola, levam a conclusão de que fazer o uso educativo requer estar ao par da programação, registrar aquilo que se considera pertinente e delinear as atividades didáticas adequadas. As vantagens dessa inovação educativa resumem-se no fato de que a partir da experiência cultural da criança, ajuda a fazer com que ela possa, a partir do que vê, buscar sua comprovação e progredir, assim, na distinção entre imagem, realidade, ficção. (SALVADOR, 1999, p. 187).

De certa forma, o autor coloca que de fato a TV não substitui a função educativa do professor, pois trata-se de um recurso de enorme potencialidade, que faz educar integralmente de maneira específica através dos meios de comunicação e para o sucesso depende da experiência do professor para atividade televisiva com os alunos.

Diante disto, Salvador (1999) coloca que a TV existe e está presente e que sua influência repercute em muitos aspectos da vida, as crianças nascidas a partir da década de 60, têm participado, desde a primeira infância de uma cultura audiovisual, por uma acomodação social e pessoal, pois os seres humanos não sabem o que seriam sem os meios comunicativos e existe uma grande facilidade com que as crianças pequenas aprendem a utilizar aparelhos dessa cultura, como TV, vídeo game, jogos de computador.

Porém, segundo o autor, a aprendizagem requer a intervenção dos agentes educativos que queiram incidir, ajudando a ter critérios para distinguir e interpretar o que se vê e a formular juízos fundamentais.

A tecnologia dentro da educação é um processo de adaptação de recursos educacionais, podendo o educador ter a inovação tecnológica ou não na rotina escolar. Segundo Girao (2006), há milhões de pessoas que não tem acesso à tecnologia de informação e comunicação, muitas vezes intimida o professor, porém, é necessária a produção audiovisual na formação de professores e alunos. Desta forma, a tecnologia é uma renovação para educação dentro da sala de aula, é um recurso que o aluno tem conhecimento do mundo em diversas perspectivas ou interpretações, a tecnologia pode potencializar mais a educação em diferentes modalidades:

> As tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam, medeiam o nosso conhecimento do mundo. São diferentes formas de representação da realidade, de forma mais abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica, mais linear ou paralela, mas todas elas, combinadas, integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes. (MORAN, 2007, p. 3).

Ao passo que a televisão é uma tecnologia como fonte de comunicação e conhecimento e pode contribuir com o papel educacional. Ela pode servi-lhes de exemplos e instrução educacional.

> A televisão, o cinema e o vídeo, CD ou DVD - os meios de comunicação audiovisuais - desempenham, indiretamente, um papel educacional relevante. Passam-nos continuamente informações, interpretadas; mostram-nos modelos de comportamento, ensinam-nos linguagens coloquiais e multimídia e privilegiam alguns valores em detrimento de outros. (MORAN, 2007, p. 1).

Segundo Garcez (2006), o contato o audiovisual faz a criança adquirir novas competências e habilidades, pois ela utiliza a compreensão e da interpretação como se tivesse fazendo leitura de um texto verbal, mas este modo é visual. Desta forma, a televisão pode representar na educação para as crianças como ótimo recurso de multimídia audiovisual trabalhando com objetos, ângulos e diversos tópicos tecnológicos que podem ajudar no desenvolvimento.

As tecnologias permitem mostrar várias formas de captar e mostrar o mesmo objeto, representando-o sob ângulos e meios diferentes: pelos movimentos, cenários, sons, integrando o racional e o afetivo, o dedutivo e o indutivo, o espaço e o tempo, o concreto e o abstrato. (MORAN, 2007, p. 3).

E dentro do contexto brasileiro, a atualização global traz o desenvolvimento de modo integral da criança e ao mesmo tempo trazendo a informação do mundo atualizado.

A informação e a forma de ver o mundo predominantes no Brasil provêm fundamentalmente da televisão. Ela alimenta e atualiza o universo sensorial, afetivo e ético que crianças e jovens – e grande parte dos adultos. (MORAN, 2007, p. 1).

Desta maneira, a educação das crianças deve estar atualizada com o mundo globalizado tecnológico e utilizar meios atraentes para educação da criança, de forma que a criança viva o emocional e esteja perto da realidade infantil, sair um pouco da rotina escolar que é cansativa.

Em síntese, os Meios são interlocutores constantes e reconhecidos, porque competentes, da maioria da população, especialmente da infantil. Esse reconhecimento significa que os processos educacionais convencionais e formais como a escola não podem voltar as costas para os meios, para esta iconosfera tão atraente e, em consequência, tão eficiente. A maior parte do referencial do mundo de crianças e jovens provém da televisão. Ela fala da vida, do presente, dos problemas afetivos - a escola é muito distante e abstrata - e fala de forma viva e sedutora - a escola, em geral, é mais cansativa. (MORAN, 2007, p. 2).

Segundo Neves (2006), a dimensão pedagógica deve superar a racionalidade tecnológica, inserindo novas linguagens e tecnologias na escola, sendo o conhecimento humano necessário para construção humana. Efetivamente, a televisão como meio interlocutor da educação tem competência dentro da educação infantil de forma atraente como referencial educacional para criança.

A TV (e todos meios eletrônicos e audiovisuais) possuem, quando se sabe utilizá-los, um notável potencial de aprendizagem. Proporcionam experiências que permitem desenvolver capacidades intelectuais diferentes complementares a outras tecnologias, como por exemplo, a leitura e a escrita. (SALVADOR, 1999, p. 172).

A televisão, desta forma, representa uma forma de ensino para a criança se aproximar da leitura e da escrita.

O REAL E O IMAGINÁRIO

Segundo Salvador (1999), coloca que ao assistir a televisão, as crianças devem aprender a diferenciar entre a realidade e a ficção, deverão diferenciar o mundo da imagem do mundo real, mas entre a persuasão e informação não é clara para uma criança pequena. “Para isso, a interação entre criança e desenho animado dá-se por meio da junção de elementos que constituíram a composição da história em todos os seus aspectos. Nesse sentido, as produções verbais e gestuais são utilizadas para atrair os telespectadores.” (SILVA, 2016, p. 14).

O universo da imagem oferece experiências do tipo cognitivo e emocional. A TV capta a atenção, obriga-nos a lembrar da ação de uma história e a compreender as mudanças e as transformações, compreendendo dois mundos, o real e o imaginário.”. (SALVADOR, 1999, p. 174).

Ao passo que ao mexer com a imaginação a criança desenvolve a interpretação da realidade. “Movida pelo princípio de prazer e contrariada pelas inevitáveis frustrações que o meio lhe impõe, a criança passa pouco a pouco a ser regida pelo princípio de realidade, e passa a interpretar o meio que vive.” (PIAGET, 1996, p. 5).

Mais do que no imaginário, os desenhos animados estão nas mochilas, nos cadernos, nos lápis, nos brinquedos, nas roupas, nas festas de aniversário, logo, é inevitável sua presença na escola, seja através das tecnologias audiovisuais onde são exibidos ou presentes no contexto material das crianças. (ALVES; GOMES, 2017, p. 19088).

De acordo com Barboza e Volpini (2015), a criança desfruta a imaginação através da fantasia para fazerem representações de papéis, imitam em relação à realidade de acordo com situações de dificuldades que vivem despertarem e elas possuem sentimentos emocionais, que devem ser controlados e trabalhados de acordo com cada realidade.

Para Almeida e Seminério (2005), a realidade é dada pelo momento de significações de uma realidade afetiva no plano social intersubjetivo, ou seja, nas relações humanas com outros sujeitos, do pensamento individual para uma ação social, refletido pelos pensamentos de uma fantasia em cima do real.

Quando existe representação de uma determinada situação, (especialmente se houver verbalização), a imaginação é desafiada pela busca de soluções para os problemas criados pela vivência dos papéis assumidos. As situações imaginárias estimulam a inteligência e desenvolvem a criatividade. (CUNHA, 2007, p. 23 apud BARBOZA; VOLPINI, 2015, p. 8).

Desta forma, a criança necessita passar pela imaginação e pela fantasia para aprender a realidade, desenvolvendo a inteligência e criatividade:

Quando existe representação de uma determinada situação, (especialmente se houver verbalização), a imaginação é desafiada pela busca de soluções para os problemas criados pela vivência dos papéis assumidos. As situações imaginárias estimulam a inteligência e desenvolvem a criatividade. (OLIVEIRA, 2005, p. 161 apud BARBOZA; VOLPINI, 2015, p. 9).

Nesta perspectiva, para Assis (1990), na visão de Piaget (1975), a criança tem um conjunto de comportamentos e condutas que aparecem simultaneamente pela imitação, pelo jogo simbólico, pelo desenho, pela imagem mental e a linguagem, onde o jogo simbólico é o jogo do faz-de-conta, é dada pela imitação de modelos exteriores e o símbolo é a imagem para adaptação do real.

Diante disto, a imaginação traz o comportamento social, que segundo Silva e Aguilera (2015), na teoria da aprendizagem social, os modelos comportamentais são aprendidos e constituídos a partir da observação, onde as mídias diversas influenciam em novos modelos comportamentais, na prática educativa e na cultura.

A imagem visual dos desenhos, seus signos e o foco fantasioso são interpretados de forma variada pelas crianças, em cada uma há um entendimento particular. Do mesmo modo que este pode divertir e ensinar, ele poderá influenciar no comportamento, nas atitudes e no desenvolvimento das atividades diárias. Sendo assim, a criança passa de mera receptora para uma processadora de conteúdo. (SILVA, AGUILERA, 2015, p. 105).

Conforme os autores, os desenhos animados podem influenciar no comportamento da criança, onde ela através da imaginação reproduz o comportamento, no processamento do conteúdo dos desenhos animados e os desenhos voltados para o público infantil tem a mídia inocente e influência a subjetividade da criança e ao mesmo tempo é uma base de entretenimento, ou seja, é o que desperta o pensamento da criança.

Os autores colocam também, que no mundo da ludicidade, tem espaço para conteúdos midiáticos e o espaço do brincar e do movimento, todos são importantes para o desenvolvimento e experiências relevantes na infância.

Os desenhos animados [...] surgem como instrumentos para auxiliar o desenvolvimento dos conteúdos construídos em sala de aula, induzindo o aluno à associação entre mundo real e imaginário, preenchendo lacunas deixadas pelo processo de ensino-aprendizagem, permitindo o desenvolvimento de novos conhecimentos. (PAULA; JÚNIOR, 2014, p. 1663).

Para Reis (2009), os desenhos mostram o mito que elimina o real, desta forma trabalha a criatividade infantil pela imaginação e a fantasia infantil, que segundo o autor, os desenhos mexem com a memória da criança das imagens e sons em movimento na construção do conhecimento.

Desta forma, para Silva (2016) os desenhos animados estão mais próximos da realidade infantil pois são melhores para ser interpretados pelas crianças e através daí estimular o imaginário infantil por meio da ludicidade e das cores e formas.

Sendo assim, podemos dizer que o desenho animado nutre a imaginação infantil, fornecendo elementos que ajuda na sua capacidade lúdica de criar e recriar o que foi visto. Por isso, o desenho animado evidencia uma importante fonte de comunicação, aprendizagem e nutrição do pensamento infantil. (SILVA, 2016, p. 15).

O desenho, desta forma, representa a imaginação infantil em decorrência com a realidade, onde a criança aprende a distinguir a diferença entre os dois. Conforme Paula e Júnior (2014) é necessário criar uma associação com o contexto que o aluno está inserido com a realidade a fim de formar uma nova consciência, utilizando diferentes formas, figuras e situações do desenho animado para se apropriar de uma forma plural, trabalhando problemas do cotidiano. Ou seja, o desenho animado pode representar para a criança a aproximação com os fatos reais decorridos na sociedade, em decorrência das animações do desenho.

TELEVISÃO COMO FONTE EDUCATIVA

A televisão como fonte educativa para a criança é algo gratificante, pois a criança fica estimulada pela televisão naturalmente e ao mesmo tempo desenvolve o sensorial com as ilustrações e narrativas que são abordadas, a criança aprende de si e do mundo. ""o aprendizado decorrente do uso da TV dá-se especialmente pelo recurso da linguagem icônica, da qual a linguagem sonora é um aspecto (as imagens falam e/ou produzem sons) adequadamente ambientado pela linguagem musical" (PENTEADO, 1991, p. 98 apud ALVES; GOMES, 2017, p. 19090).

A criança também é educada pela mídia, principalmente pela televisão. Aprende a informar-se, a conhecer - os outros, o mundo, a si mesmo - a sentir, a fantasiar, a relaxar, vendo, ouvindo, "tocando" as pessoas na tela, que lhe mostram como viver, ser feliz e infeliz, amar e odiar. A relação com a mídia eletrônica é prazerosa - ninguém obriga - é feita através da sedução, da emoção, da exploração sensorial, da narrativa - aprendemos vendo as estórias dos outros e as estórias que os outros nos contam. (MORAN, 2007, p. 4).

A tecnologia, desta forma, contribui para aprendizagem das crianças. Segundo Takemoto e Brostolin (2015), a criança passou a ser vista como um ser social dentro do contexto histórico e o uso da tecnologia na educação trouxeram novos desafios, pois além das crianças obterem informação e conhecimento, serve como entretenimento e aprendizagem. Ao passo que modelos comportamentais podem ser aprendidos através da observação:

Segundo a teoria da aprendizagem social, os modelos comportamentais são aprendidos e constituídos a partir da observação. As mídias diversas também influenciam na criação de novos modelos comportamentais, assim como também as práticas educativas e a cultura. (SILVA; AGUILERA, 2015, p. 105).

Assim, a referência tecnológica da educação pode trazer modelos comportamentais para práticas educativas e de cultura, onde a maior parte das crianças assistiam desenhos animados na TV aberta. Conforme Ferreira (2014) a TV aberta parou de passar desenhos animados devido a lei 5921/2001 que define a eliminação de qualquer publicidade direcionada ao público infantil, onde a maior parte dos programas destinados à criança tinha o patrocínio privado, vinculado as propagandas infantis.

Desta forma, os desenhos animados que as crianças assistiam na TV aberta, perderam o acesso, sobrando apenas conteúdos destinados a outros públicos, sendo uma grande parte das crianças, das que tem acesso à tecnologia, tem apenas o acesso à televisão aberta.

Para pesquisas em relação ao acesso à televisão no Brasil, IBGE (2014) em relação da posse à televisão, "em 2014, o País tinha 67,0 milhões de domicílios particulares permanentes, dos quais 65,1 milhões (97,1%) possuíam aparelho de televisão, apresentando crescimento de 2,9% em relação a 2013", ou seja, a maior parte brasileira tem acesso ao aparelho de televisão.

No que diz respeito à televisão aberta, em 2014, "atingindo 39,8% dos domicílios com televisão. A televisão digital aberta se expandiu tanto nos domicílios da área rural, como nos da área urbana, alcançando 15,7% e 43,5%, respectivamente" (IBGE, 2014). Ou seja, quase 40% dos domicílios com televisão têm acesso à TV aberta, sendo o acesso de TV por assinatura, "32,1% dos domicílios com aparelho de televisão." Sendo este acesso de diversos conteúdos com prioridade ao usuário. "É possível transformar um material cuja sua "finalidade original" é entretenimento em uma ferramenta para fins pedagógicos, ao invés de um "concorrente", que rouba várias horas das crianças na frente da TV, o desenho animado pode ser um colaborador muito eficaz no processo educativo". (ALVES; GOMES, 2017, p. 19096). Ou seja, utilizar o desenho animado na escola como construtor de conhecimento.

Por ser comum no cotidiano, os desenhos animados contidos nas programações televisivas sejam em canais abertos, fechados, ou em DVD, são levados para o contexto escolar como parte desse encanto infantil, devido a receptividade que exercem sobre as crianças, ao apresentarem a realidade a partir de aspectos lúdicos. (ALVES; GOMES, 2017, p. 19090).

Considera-se então, que, quanto ao uso da televisão nas residências, mesmo a maior parte da população tem acesso ao aparelho de televisão, um terço da população tem acesso à TV aberta onde a maior parte dos canais não passam mais desenhos animados e um terço que tem TV por assinatura, não existe um controle exato quanto aos conteúdos para crianças, sendo a escola o local apropriado para passar o desenho animado conforme cada temática. "Em se tratando de alunos, enquanto telespectadores de programação infantil televisiva, a escola acaba sendo um lugar propício à exploração quando o assunto é desenhos animados". (ALVES; GOMES, 2017, p. 19091).

Segundo Garcez (2006), o texto visual, como desenho animado entre outros, envolve comportamentos, conceitos, ideologias que trabalha habilidades relacionadas à observação, a atenção, a memória, passando de um pensamento lógico para um pensamento criativo, envolvendo luzes, cenários, cores associadas a outras histórias, ideias e realidades. Ao passo que todos os componentes podem facilitar na educação infantil. Devendo então, a escola adaptar-se aos avanços tecnológicos que facilitam a educação:

A escola deverá adaptar-se continuamente ao avanço tecnológico e científico para poder realizar sua missão de maneira mais específica. No mundo atual, os meios de comunicação de massa são um traço característico da cultura e, por essa razão, podemos dizer que "devem ir à escola" para que se aproveite o seu potencial e para contribuir à aprendizagem de alguns critérios que façam dos alunos usuários críticos desses meios. (SALVADOR, 1999, p. 186).

Desta forma, a escola é o local onde

a criança através dos avanços tecnológicos podem trabalhar a memória e o pensamento criativo através de desenhos animados passados na televisão.

3. CONCLUSÃO

Conclui-se que os objetivos foram atingidos, pois foi verificada através das pesquisas a importância da televisão como recurso para o desenvolvimento da criança e os desenhos animados são uma linguagem própria para trabalhar com a criança.

Quando a televisão surgiu, era um meio tecnológico por onde as pessoas tinham acesso à informação. Ela trouxe novidades e foi evoluindo conforme o tempo. A televisão é uma fonte de influência na vida das pessoas. Antes passavam conteúdos de desenho para as crianças na TV aberta, sendo hoje, na TV aberta, diminuíram os desenhos animados. O desenho animado na vida da criança representa a imaginação e a fantasia dos seres inanimados que criam vida. A criança vive a fantasia da imaginação, mas conforme vaia madurecendo, consegue diferenciar da realidade.

Hoje tem muitos recursos tecnológicos para educação, mas a escola como referência social, pode utilizar os recursos para trazer qualidade de ensino, igualar os direitos ao acesso da informação e tecnologia, ao mesmo tempo trazer o entretenimento das crianças, apesar de alguns professores acharem que o recurso tecnológico vai substituir o professor, não utilizam ou alguns utilizam como atrativo de entretenimento escolar.

A televisão é uma fonte de educação e conhecimento e pode contribuir com a educação como forma de instrução, pois através do contato audiovisual as crianças adquirem novas competências e habilidades utilizando a compreensão e interpretação. A educação das crianças deve estar atualizada com o mundo globalizado e tecnológico e ao mesmo tempo estando perto da realidade infantil.

A escola deve inserir novas linguagens de ensino por novas tecnologias, necessários para o conhecimento e a construção humana, sendo a televisão uma interlocutora de competências para educação da criança. A criança já tem atração pela televisão naturalmente e ao mesmo tempo desenvolve o sensorial através das ilustrações e narrativas pela linguagem visual e a linguagem sonora, pela imaginação, a criança desenvolve o pensamento.

A criança pela mídia conhece aos outros e a si mesmo através da observação. O universo da imagem oferece experiências do tipo cognitivo e emocional, para ser compreendido entre o real e o imaginário. A criança desfruta a fantasia pela representação de personagens animados e a realidade aparece nas significações afetivas no plano social intersubjetivo, adequação para o real.

Através dos exemplos de comportamento, a criança tem uma referência como modelos comportamentais e modelos de cultura e informação. Desenhos animados podem influenciar de forma positiva no comportamento da criança.

O desenho como recurso na educação da criança pode ser um recurso metodológico, pois o professor tem a liberdade de selecionar o conteúdo, funciona como forma motivadora, facilita o ensino-aprendizagem dos alunos e efetiva os conteúdos curriculares.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Nilma Figueiredo de; SEMINÉRIO, Franco Lo Presti. Cognição e emoção: a importância do imaginário para a metacognição e a educação. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, RJ:2005.

ALVES, Suanny da Silva; GOMES, Jucimara Canto. Recurso audiovisual na escola: o desenho animado na prática docente nos anos iniciais. Educere 2017. UFAM, Amazonas: 2017.

ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. O jogo simbólico na teoria de Piaget. Pro-posições, vol. 5, Campinas: 1990.

BARBOZA, Letícia; VOLPINI, Maria Neli. O faz de conta: simbólico, representativo ou imaginário. Centro Universitário Unifafibe- Bebedouro- SP:2015.

BIFON, Karoline Raquel. O uso do desenho animado como ferramenta pedagógica na aprendizagem da criança. Universidade Estadual de Londrina. Londrina :2012.

CARDOSO, Ismael. Da válvula ao 3D: os 60 anos da TV no Brasil. 2010. Disponível em <https://www.terra.com.br/noticias/tecnologia/eletronicos/da-valvula-ao-3d-os-60-anos-da-tv-no-brasil,eb196f99d55ea310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html> Acesso em Mar de 2024

FERREIRA, Carlos Eduardo. Os desenhos animados podem desaparecer da TV aberta? 2014. Disponível em <https://www.megacurioso.com.br/desenhos-animados/45060-os-desenhos-animados-podem-mesmo-desaparecer-da-tv-aberta.htm> Acesso em Mar de 2024

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. A leitura da imagem. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

GIRAO, Ligia Cirino. Processos de Produção de vídeos educativos. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal : 2014 /. – Rio de Janeiro : IBGE, 2016.

LEÃO, Izabel et al. O desenho animado na escola. Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2006.

MAGALHÃES, Marcos. Cartilha Anima Escola : técnicas de animação para professores e alunos. 2. ed. Rio de Janeiro :IDEIA - Instituto de DeBsenvolvimento, Estudo eIntegração pela Animação, 2015.

MORAN, Jose Manuel. As mídias na educação. Desafios na Comunicação Pessoal. 3ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. Próxima atração: TV que vem aí. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

OLIVEIRA, Dilian Martin Sandro de. SHIMIZU, Alessandra de Morais. A criança e o desenho animado: concepções sobre os desenhos mais assistidos e os personagens preferidos. Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP /Marília. Londrina: 2011.

PAULA, Éder Spuri de; JUNIOR, Antônio Fernandes Nascimento. O desenho animado como ferramenta pedagógica: relato de uma experiência na disciplina de ensino de Ciências. Revista da SBEnBIO, número 7, Lavras: 2014.

PIAGET, Jean. Construção do Real na criança. Fundamentos, 1996, 3 ed.

PORTO, Cecília Japiússu; SANTOS, Gabriella Guedes. A televisão na educação infantil. Revista Eletrônica temática. Paraíba: 2005.

SALVADOR, César Coll. Psicologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

REIS, Carolina Moraes dos. A influência dos desenhos animados no Comportamento infantil. Centro de Ensino Superior Amapá, Ampá:2009.

SILVA, Bruna Tairine. A representação social da infância veiculada no desenho

Animado hora de aventura. Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente 2016.

SILVA, Mayara Darília Santos; AGUILERA, Fernanda. A influência dos desenhos animados no comportamento de crianças ao brincar: uma revisão. Revista Lugares de Educação, Bananeiras-PB, v. 5, n. 11, 2015.

SOUZA, Kamila Regina de. Desenhos Animados e Educomunicação: As brincadeiras das crianças e a prática pedagógica da Educação Infantil. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis: 2013.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

QUITÉRIA LEONARDO DA SILVA

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal apresentar a temática do lúdico na educação infantil, como forma de desenvolver o aprendizado, experimentos e desafios usando a imaginação e entretenimento dentro do espaço educacional. Através do processo de construção envolver a criança nas atividades proposta de forma prazerosa, desenvolvendo sua autonomia, sentimentos e emoções. Na infância a criança começa a organizar suas experiências criando e descobrindo novas formas de sentir, de agir, e por meio da brincadeira começa a experimentar novas situações que contribuem para o seu desenvolvimento social. dentro deste contexto percebemos que o lúdico está presente no processo de vivencia e desenvolvimento da criança, como instrumento de aprendizagem.

Palavra-chave: O Lúdico na Educação Infantil.

1- INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo compreender a importância do lúdico na educação infantil. Os desafios pertinentes, principalmente ligados às dificuldades de aprendizagem como apontam os vários estudos.

O lúdico na educação infantil tem sido um dos instrumentos que fomentam um aprendizado de qualidade para a criança, a partir das técnicas que promovem o desenvolvimento das habilidades fundamentais nesse processo. Nesse sentido, esse trabalho tem a finalidade de compreender a inserção da criança e das atividades lúdicas no contexto da educação infantil e os reflexos dessa prática em seu desenvolvimento global.

Para tanto, utilizou-se uma pesquisa de natureza bibliográfica e destacou-se assuntos pertinentes para esse entendimento. Desse modo, foi explanado sobre a história do jogo, o lúdico na educação infantil e a importância do brincar. A partir dessas ideias houve um entendimento de que as brincadeiras e os jogos com objetivo pedagógico favorecem o processo de ensino-aprendizagem e tornam o sujeito mais consciente de seu papel na sociedade.

Desenvolver o lúdico no contexto escolar exige que o educador tenha uma fundamentação teórica bem estruturada, manejo e atenção para entender a subjetividade de cada criança, bem como entender que o repertório de atividades deve estar adequado às situações.

É interessante que o jogo lúdico seja planejado e sistematizado para mediar avanços e promover condições para que a criança interaja e aprenda a brincar no coletivo, desenvolvendo habilidades diversas.

Nesse sentido, a psicologia pode contribuir nessa compreensão do desenvolvimento global dessa criança e fornecer subsídios para a educação infantil no sentido de aprimorar as técnicas de manejo.

2- O LUDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme KISHIMOTO (2000, p.32) “Para PIAGET ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos”.

Inserir brincadeiras, jogos, atividades interativas nos primeiros anos da educação infantil é algo que tem favorecido o percurso da criança da escola. Através do lúdico a criança começa a desenvolver sua capacidade de imaginação, abstração e aplicar ações relacionadas ao mundo real e ao fantástico.

Para VALESCO (1996), o brinquedo é capaz de estimular a criança desenvolver muitas habilidades na sua formação geral e isso ocorre espontaneamente, sem compromisso e obrigatoriedade.

A brincadeira faz parte da infância de toda criança e quando usada de modo adequado na Educação Infantil produz significado pedagógico, estimula o conhecimento, a aprendizagem e o desenvolvimento. É no brincar que as crianças podem utilizar a imaginação e vivenciar situações de formas diversas.

Segundo REDIN (2000), o lúdico é a mediação universal para o desenvolvimento e a construção de todas as habilidades humanas. De todos os elementos do brincar, este é o mais importante: o que a criança faz e com quem determina a importância ou não do brincar.

A brincadeira vai desde a prática livre, espontânea, até como uma atividade dirigida, com normas e regras estabelecidas que têm objetivo de chegar a uma finalidade. Já os jogos podem desenvolver a capacidade de raciocínio lógico, bem como o desenvolvimento físico, motor, social e cognitivo.

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA LUDICIDADE

A história da humanidade a partir da Idade Média mostra que os jogos, embora sempre presentes nas atividades sócio edu-

cacionais, não eram vistos como um recurso pedagógico capaz de promover a aprendizagem, mas tendo como foco as atividades recreativas. ARIÉS (1981) afirma que:

Na Idade Média, os jogos eram basicamente destinados aos homens, visto que as mulheres e as crianças não eram consideradas cidadãos e, por conseguinte, estando sempre à margem, não participavam de todas as atividades organizadas pela sociedade. Porém, em algumas ocasiões nas quais eram realizadas as festas da comunidade, o jogo funcionava como um grande elemento de união entre as pessoas.

O lúdico no contexto histórico do Brasil surgiu por meio de raízes folclóricas nos quais diversos estudos clássicos apontam que as origens brasileiras são provenientes da mistura de três raças, negros, índios e portugueses, durante o processo de sua colonização. Em virtude da ampla miscigenação étnica, a partir do primeiro grupo de colonização, fica difícil precisar a contribuição especifica de brancos, negros e índios nos jogos tradicionais infantis atuais no Brasil. É bastante conhecida a influência portuguesa através de versos, advinhas e parlendas. Sobre isso KISHIMOTO (2002, p.22), afirma que:

Desde os primórdios da colonização a criança brasileira vem sendo ninada com cantigas de origem portuguesas. E grande parte dos jogos tradicionais popularizados no mundo inteiro como, jogo o de saquinho (ossinho), amarelinha, bolinha de gude, jogo de botão, pião e outros, chegou ao Brasil, sem dúvida por intermédio dos primeiros portugueses. Posteriormente, no Brasil receberam novas influencias aglutinando-se com outros elementos folclóricos como, o do povo negro e do índio.

Muitos pesquisadores denominam o século XXI como o século da ludicidade. Período que a diversão, lazer e entretenimento apresentam-se como condições muito pesquisadas pela sociedade. E por tornar-se a dimensão lúdica alvo de tantas atenções e desejos, faz-se necessário e fundamental resgatar sua essência, dedicando estudos e pesquisas no sentido de evocar seu real significado. DALLAVALLE, considera que a importância do brincar não depende do espaço e nem do tempo o qual está inserido, em qualquer contexto desempenha muito bem seu papel de oportunizar a criança à compreensão de regras, de estar em grupo e poder absorver para sua vida manifestações culturais e emoções novas por meio das brincadeiras infantis.

É por isso que a proposta de incluir as atividades lúdicas na educação infantil vem sendo discutida por muitos pensadores e educadores, bem como que a formação do educador seja de total responsabilidade pela permanência do aluno na escola, para adquirir valores, melhorar os relacionamentos entre os colegas na sociedade, que é um direito de todos.

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)

Encontra-se, nos dias de hoje, lugares que ainda não colocaram em seu cotidiano atividades lúdicas para enriquecer as ferramentas para o processo de ensino e aprendizagem. A educação lúdica, que sempre esteve presente em todas as épocas, é ainda desvalorizando em algumas instituições, defasando o processo de construção de conhecimento.

2. 2 O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O estudo mais significativo de Piaget sobre o jogo infantil foi publicado no livro A formação do símbolo na criança (1971). Com base na observação das atividades de seus filhos, PIAGET analisa e esclarece as relações entre jogo e o funcionamento intelectual.

Também interpreta os jogos no contexto do pensamento da criança, distinguindo seis critérios habitualmente utilizados no jogo, como mostra a lista a seguir.

Dizer que o jogo encontra sua finalidade em si mesmo é um critério impreciso, pois todo jogo é “interessado”; afinal, o jogador se preocupa com o resultado da sua atividade.

O jogo constitui uma atividade espontânea, oposta à atividade do trabalho.

O jogo é uma atividade prazerosa – o prazer lúdico seria a expressão afetiva da adaptação do eu do indivíduo ao real (quando a criança se adapta à realidade do jogo, ela o demonstra por meio de expressões de prazer).

O jogo tem uma relativa falta de organização.

O jogo estabelece um comportamento livre de conflito: ou ignora os conflitos ou, se os encontra, é para libertar o eu por uma solução de compensação ou liquidação – por exemplo, quando uma criança vive um medo (medo de perda ou separação, ou morte de um dos pais), ela pode, por meio do jogo, trabalhar internamente esse medo, compreendê-lo, mesmo que inconscientemente, e até superá-lo.

O jogo é uma atividade que envolve supra-motivação (motivação intensa).

Para compreender a concepção Piagetiana no jogo, devem-se esclarecer os conceitos de acomodação e de assimilação,

que aparecem em todos os estágios do desenvolvimento, sempre se complementando em de equilíbrio crescente.

PIAGET descreveu, classificou e explicou o jogo nas diferentes fases ou estágio do desenvolvimento da criança. Segundo ele o nascimento do jogo dá-se nas fases iniciais do desenvolvimento, quando:

Quase todos os comportamentos [...] são suscetíveis de se converter em jogo, uma vez que se repetem por assimilação pura, isto é, por simples prazer funcional. (1971:117)

Uma questão importante quando se trata do jogo, diz respeito ao brinquedo e a sua real função. Para brincar, a criança pode ou não utilizar um objeto simbólico. Segundo LEIF e BRUNELLE (1978), este objeto simbólico é o brinquedo. O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade, oferecendo à criança um substituto de objetos reais.

Lei do desenvolvimento A do brinquedo é a contribuição mais interessante de ELKONIN sobre brincadeiras de regras. Para ele, a brincadeira e o jogo evoluem de uma situação inicial, em que o papel e a situação imaginária são explícitos e a regra é latente, para uma situação em que a regra se torna explícita e a situação imaginária e o papel permanecem latentes.

Essa é a principal mudança no brincar durante seu desenvolvimento. Brincadeiras, como gato e rato ou lobo e carneiro, têm sua origem em jogos de papéis, que correspondem aos jogos simbólicos de Piaget. As crianças assumem antes os papéis brincando de faz de conta para, na sequência, seguir as regras estabelecidas.

2. 3.O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar e o jogar são atos indispensáveis à saúde física, emocional e intelectual e sempre estiveram presentes em qualquer povo desde os mais remotos tempos. Através deles, a criança desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a auto estima, preparando-se para ser um cidadão capaz de enfrentar desafios e participar na construção de um mundo melhor. Nesse sentido, VIGOTSKI (1998) ressalta que no brinquedo, a criança cria uma situação imaginária, isto é, por meio do brinquedo que essa criança aprende a agir uma esfera cognitiva, e promove o seu próprio desenvolvimento no decorrer de todo o processo educativo.

Dessa forma, o brinquedo, nas suas diversas formas, auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor, isto é, no desenvolvimento da motricidade fina e ampla, bem como no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação, a tomada de decisão, a criatividade, etc.

A criança quando nasce ainda não sabe brincar, ela precisa aprender, através reiterações com adultos e outras crianças. Ela descobre através do contato com objetos e brinquedo, diferentes formas de brincar.

Brincando a criança desenvolve a sua imaginação, aprende a explorar o mundo, amplia sua capacidade de percepção sobre ele e sobre si mesma, aprende a organizar seus pensamentos e seus sentimentos.

A liberdade que o brincar proporciona é de suma importância para o desenvolvimento da criança, essa liberdade à leva a conciliar o mundo real e o mundo da imaginação. O educador pode, a partir da observação das atividades lúdicas, obter um diagnóstico.

Do comportamento geral do grupo e do comportamento individual de seus alunos; descobrir em qual estágio de desenvolvimento se encontram as crianças; conhecer os valores, as ideias, os interesses e as necessidades de cada grupo, seus conflitos, problemas e potenciais. Se, porém, o que pretende é estimular o desenvolvimento de determinadas áreas ou promover aprendizagens específicas, o brincar pode ser utilizado como uma possibilidade de desafio cognitivo, desde que se escolham atividades adequadas.

É importante o educador definir, previamente, o espaço de tempo que cada atividade lúdica vai ocupar no dia a dia; os espaços físicos onde essas atividades se desenvolverão (dentro da sala de aula, no pátio ou em outros locais); os modos de acesso aos espaços e objetos, brinquedos ou outros materiais que tenham de ser providenciados. Tais definições devem não só respeitar as singularidades individuais e promover a inclusão das crianças, como levar em conta as diversidades locais e culturais, as necessidades e os interesses do grupo e, evidentemente os objetivos do educador.

Cabe também ao educador promover atividades que favoreçam o desenvolvimento da criança como construção e produção de jogos brinquedos e brincadeiras possibilitando que a criança use seu imaginário para criar, contribuindo par o processo de desenvolvimento.

Vygotsky(1989,o.134), acredita que:

O brincar fornece às crianças um importante sistema de suporte mental, que lhes permite pensar e agir de diferentes maneiras. Ele enfatiza que a natureza do brincar simbólico é muito importante para o desenvolvimento infantil. Em sua concepções, as situações imaginárias criadas durante o brincar seriam zonas de desenvolvimento proximal que operam como sistemas de su-

porte mental.

Podemos considerar que brincar preenche as necessidades que vão além das expectativas adultas em relação ao desempenho de cada fase do desenvolvimento infantil.

Para Vygotsky (1989, P.134):

O que define o brincar é a situação imaginária, criada pela criança. As crianças brincam sempre acima de sua idade média, acima de seu comportamento diário, é como se, ao brincar, a criança fosse uma cabeça mais alta que ela mesma.

A partir do lúdico e do jogo, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz as tentativas compatíveis com suas características comportamentais e de desenvolvimento. É importante destacarmos que o brincar é a essência da infância, sendo este um vínculo do crescimento; que possibilita a criança explorar o mundo descobrindo, conhecendo e tendo melhor compreensão de seus sentimentos e, desse modo, construindo uma nova forma d agir em suas brincadeiras de faz de conta, atribuindo sentidos cada vez mais complexos para suas ações.

A partir da convivência que as crianças se relacionam brincando, negociando regras, entendendo o que acontece na vida real, criando assim os personagens de sua imaginação para desenvolver suas próprias brincadeiras, pois "brincar fornece à criança a possibilidade de construir uma atividade autônoma, cooperativa e criativa."(VYGOTSKY,1995, p.56).

Os estudos têm avançado e hoje fala-se em “atitude lúdica”, isto é, a postura do educador com relação a todas as atividades propostas, perpassando tempos e espaços predefinidos para o brincar. Assumir uma atitude lúdica significa aprender e incorporar as linguagens expressivas das crianças e adotar essa postura em todos os conhecimentos e atividades.

Proponho a seguir um caminho pelo qual o educador possa conhecer a realidade lúdico do seu grupo de criança, seus interesses e necessidades, comportamentos, conflitos e dificuldades, e que, paralelamente, constitua um meio de estimular o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, moral, linguístico e físicomotor e propiciar aprendizagens específicas.

Em algumas escolas, o brincar espontâneo não tem espaço; em outras, os educadores o utilizam como um momento importante para observar as crianças; há aqueles, ainda, que tratam o brincar espontâneo simplesmente como um intervalo entre uma atividade e outra.

O brincar espontâneo abre a possibilidade de observar e escutar as crianças nas suas linguagens expressivas mais autênticas. Esse brincar incentiva a criatividade e constitui um dos meios essenciais de estimular o desenvolvimento infantil e as diversas aprendizagens.

Os educadores que dão destaque ao brincar espontâneo no planejamento consideram-no um facilitador da autonomia, da criatividade, da experimentação, da pesquisa e de aprendizagens significativas.

Brincadeiras ou jogos em que as crianças, sozinhas ou em grupo, procuram, por meio da representação de diferentes papéis, compreender o mundo à sua volta. Nessas brincadeiras ou jogos, pode-se, ou não, trabalhar com objetos aos quais a crianças confere diversos significados. Há sempre uma situação imaginária que implica a interação da criança com o meio e seus pares.

3- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver o lúdico na Educação Infantil é possível e fundamental, pois o lúdico é um importante instrumento para a construção de conhecimento significativos e para a formação e desenvolvimento infantil. Os conceitos e concepções fundamentais nos levam diferenciar brinquedos, brincadeiras e jogos, enfatizando a importância do infantil.

O objetivo das brincadeiras lúdicas na educação infantil é auxiliar na formação social desenvolvendo habilidades físicas psicomotoras afetivas cognitivas e emocionais, pois ao brincar a criança expõe seus sentimentos, aprende, explora, constrói, pensa, se movimenta, cria e recria buscando novos desafios.

Cada criança tem seu potencial de aprendizagem e, a partir desse princípio, constrói seu conhecimento, desenvolvendo suas habilidades cognitivas e motora. No seu imaginário, a criança descobre caminhos para seu desenvolvimento, tornando seu aprendizado mais significativo e com mais autonomia, criando e recriando, explorando sua imaginação de forma prazerosa.

Quando a criança brinca ela está construindo seu aprendizado. Para tanto, é importante que o professor proporcione atividades e brincadeiras diversificadas com o objetivo de ampliar a aprendizagem e o desenvolvimento.

A ludicidade na educação infantil é uma ferramenta importante e essencial que transforma o processo de aprendizagem, pois o brincar faz toda diferença para o desenvolvimento da criança tanto na escola quanto em seu espaço familiar.

Assim, auxilia na sua formação social, física e cultural como também, estimula os cinco sentidos, e desenvolve a coordenação motora coordenação motora. Sendo assim,

ao desenvolver atividades com jogos e brincadeiras, o aluno desenvolve a socialização, autonomia, autoestima e o pensamento.

Na prática o lúdico proporciona condições para que o aluno aprenda brincando, e com isso manifestando mudanças na sua rotina de atividades, despertando o seu interesse por novas estratégias metodológicas.

Por meio do lúdico, a criança passa a despertar e perceber o que está a sua volta com mais facilidade e assim passa a aprender e desempenhar comandos, respeitar e discordar de ideias e participar dos momentos de interação junto com o grupo, demonstrando alegria no brincar.

O lúdico contempla os jogos, brinquedos e brincadeiras, de modo que o aluno sempre adquire novos conhecimentos a partir dessa estratégia de ensino. A criança se expressa de diferentes formas e se utiliza principalmente de jogos, brinquedos e brincadeiras, para se expor exteriorizando seu íntimo, suas ideias e conhecimentos prévios, para a formação e desenvolvimento infantil.

Os conceitos e concepções fundamentais nos levam diferenciar brinquedos, brincadeiras e jogos infantis o lúdico, os jogos, brinquedos e brincadeiras, apesar da grande semelhança, possuem especificidades próprias que merecem exaltadas.

A afinidade da teoria com a prática também se faz fundamental, pois adquirir conhecimentos, estar em constante formação e possuir bases para o ensino torna ainda mais significativa a realidade escolar. É possível notar que o lúdico traz benefícios tanto para o professor quanto para o aluno, pois provoca interação e trocas de aprendizados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KISHIMOTO, T. (org.) jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2000.

LEIF, BRUNELLE, L. O jogo pelo jogo : A atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes. Rio de Janeiro: Zohar, 1978.

ARIÉS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Guanabara 1981.

ALMEIDA, C. J. Jogos de papéis: um estudo sobre o jogo de faz de conta na criança com deficiência mental São Paulo.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente, 6 ed. São Paulo: Martins Fontes,1988.- Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes,1995.

PIAGET, J. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro. Ed. Guanabara, 1987.

KISHIMOTO, T. (ORG) jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo, cortez, 2000.

VALESCO, Cacilda Gonçalves. Brincar: O despertar Psicomotor. Rio de Janeiro:

Sprint Editora, 1996.

REDIN, Euclides, o espaço e o tempo da criança. 3 ed. Porto Alegre: Mediação 2000.

O USO DA MÚSICA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA AUTISTA – UMA BASE NORTEADORA

ROBERTA SCHMID TUCKMANTEL

RESUMO

O presente estudo consiste em uma base norteadora para educadores que se depararão com o autismo presente na sala de aula. Mediante a lei de inclusão, a educação brasileira se depara com diversos indivíduos que apresentam necessidades educacionais especiais – sejam elas intelectuais, cognitivas ou físicas - e o professor deve estar preparado para proporcionar ao aluno um ensino que atenda suas debilidades garantindo seu aprendizado.

A criança autista necessita de um tratamento especializado em questões escolares por apresentar diferentes formas de aprender, e a música talvez possa ser uma diferente metodologia de ensino que atenda a necessidade escolar dessa criança. Portanto, este estudo busca compreender como a criança autista se beneficia do uso da música em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, trazendo exemplos de como esta ferramenta pode ser usada na educação da criança autista.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; desenvolvimento; autismo; música.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente na educação brasileira o professor encontra diversos desafios ao lecionar. Além de barreiras relacionadas às políticas públicas e a gestão educacional nacional, ele também deve estar preparado para atender alunos com necessidades educacionais especiais. As salas de aula das escolas em âmbito nacional, atendem alunos portadores de deficiências, sejam elas intelectuais, cognitivas ou físicas.

A constituição de 1988, garante a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas públicas brasileiras. Esta lei ainda estabeleceu o direito à escolarização de toda e qualquer pessoa, oferecendo igualdade de condições de acesso à educação e permanência na escola, além da garantia de "atendimento educacional especializado" ás pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais. E esta inclusão a escolarização deve ser feita preferencialmente na rede pública de ensino. (BRASIL, 1988). Reafirmando esta determinação de lei, em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional focou a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado e gratuito para as pessoas com necessidades educacionais especiais, e foi neste momento que a chamada "lei de inclusão" ganhou força no cenário da educacional brasileiro.

Entre os alunos considerados na definição oficial "portadores de necessidades educacionais especiais", estão as pessoas com autismo. (BRASIL 2008)

Nas salas de aula espalhadas por toda a nação há muitos autistas, porém, não há um número estimado de quantos autistas existem no país. Em alguns casos há o atendimento especializado garantido por lei, mas infelizmente nem todos recebem este atendimento, sendo acompanhado em sua trajetória escolar somente pelo professor titular de sala.

A Criança autista apresenta dificuldades intelectuais, comportamentais e de interação social. Na maioria dos casos, a aprendizagem ocorre em um ritmo diferente do que é considerado normal, e há necessidades de adaptações metodológicas nas atividades escolares para superar barreiras no processo de escolarização.

O objetivo central da Educação Especial é a redução de obstáculos que impedem o indivíduo portador de necessidades educacionais especiais atingirem seu completo desempenho na participação das atividades coletivas e a plena e ativa atuação na sociedade. (Nilson, 2003).

As práticas inclusivas evidenciam um avanço nas ideias referentes à Educação Especial. A questão da inclusão tem sido alvo de grandes discussões e debates no contexto educacional brasileiro, entendendo que a palavra inclusão no contexto educacional não é sinônimo da palavra integração. Acredita-se que a integração visa inserir o sujeito na escola – um ambiente já estruturado; esperando que ele se adapte ao que já está pronto, enquanto a inclusão remete à ideia de redimensionar as estruturas físicas da escola, as atitudes da equipe escolar e educandos, a reformula do currículo, a fim de atender as necessidades educacionais especiais do educando. Na integração o sujeito se adapta à escola, na inclusão a escola se adapta para receber o aluno portador de necessidades especiais.

Desde que suas habilidades intelectuais as tornem capazes da mínima socialização, crianças com pequeno grau de autismo são inseridas na sala de aula sem um atendimento especializado, tendo suas dificuldades e necessidades educacionais especiais reconhecidas e acomodadas.

Infelizmente crianças com considerável grau de autismo e consequentemente severas dificuldades de aprendizagem, estão em instituições escolares que não reconhecem suas necessidades reais para uma aprendizagem significativa, e por este

motivo causam problemas consideráveis de socialização. Alguns casos de autismo são exceções e devem frequentar uma escola especializada, porém a maioria dos autistas possui a necessidade da socialização, e conseguem frequentar a escola regular. A criança autista aprende por meio do contato com seu semelhante, e colocá-la em contato com outros alunos, possivelmente pode-se retirá-la da zona de conforto ajudando-a a conviver em sociedade.

Ainda assim, a melhor solução para o completo e possível desenvolvimento da criança autista é o investimento intelectual proporcionado pelo atendimento educacional especializado.

O presente estudo pretende pesquisar detalhadamente o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança autista, relacionando estes processos com o uso da música, compreendendo de que forma a música auxilia na superação das barreiras presentes no processo de escolarização da criança autista. Para isto, foi realizada uma minuciosa pesquisa bibliográfica entre os principais estudiosos sobre o tema, além das leis nacionais atuais relacionadas à inclusão escolar.

2. Desenvolvimento

O objetivo central da Educação Especial é a redução de obstáculos que impedem o indivíduo portador de necessidades educacionais especiais atingirem seu completo desempenho na participação das atividades coletivas e a plena e ativa atuação na sociedade. (Nilson, 2003).

As práticas inclusivas evidenciam um avanço nas ideias referentes à Educação Especial. A questão da inclusão tem sido alvo de grandes discussões e debates no contexto educacional brasileiro, entendendo que a palavra inclusão no contexto educacional não é sinônimo da palavra integração. Acredita-se que a integração visa inserir o sujeito na escola – um ambiente já estruturado; esperando que ele se adapte ao que já está pronto, enquanto a inclusão remete à ideia de redimensionar as estruturas físicas da escola, as atitudes da equipe escolar e educandos, a reformula do currículo, a fim de atender as necessidades educacionais especiais do educando. Na integração o sujeito se adapta à escola, na inclusão a escola se adapta para receber o aluno portador de necessidades especiais.

STAINBACK & JACSON (1999, p. 33) afirmam que:

O conceito de inclusão comunica, mais claramente e com maior exatidão, que todas as crianças precisam estar incluídas na vida educativa e social das escolas comuns e na sociedade em geral, não unicamente na escola regular.

Segundo Ellis (1996), é improvável que toda criança autista tenha um atendimento educacional especializado, mesmo que este seja garantido por lei. Cada jurisdição escolar disponibiliza diferentes formas de atendimento às necessidades especiais apresentadas por alguns de seus educandos, mas o atendimento especializado é o menos utilizado.

Desde que suas habilidades intelectuais as tornem capazes da mínima socialização, crianças com pequeno grau de autismo são inseridas na sala de aula sem um atendimento especializado, tendo suas dificuldades e necessidades educacionais especiais reconhecidas e acomodadas.

Infelizmente crianças com considerável grau de autismo e consequentemente severas dificuldades de aprendizagem, estão em instituições escolares que não reconhecem suas necessidades reais para uma aprendizagem significativa, e por este motivo causam problemas consideráveis de socialização. Alguns casos de autismo são exceções e devem frequentar uma escola especializada, porém a maioria dos autistas possui a necessidade da socialização, e conseguem frequentar a escola regular. A criança autista aprende através do contato com seu semelhante, e colocá-la em contato com outros alunos, possivelmente pode-se retirá-la da zona de conforto ajudando-a a conviver em sociedade.

Ainda assim, a melhor solução para o completo e possível desenvolvimento da criança autista é o investimento intelectual proporcionado pelo atendimento educacional especializado.

2.1 - A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA AUTISTA

O homem é um ser racional cujo desenvolvimento é digno de constante estudo. A forma pela qual se desenvolve e a maneira como se relaciona com o outro nos diz a respeito de seu processo de desenvolvimento e socialização.

O indivíduo antes de emoção é um ato motor – ou seja – as atitudes são interpretadas pela cultura onde este está inserido.

A cultura e o contexto social onde o indivíduo está inserido são fatores que constituem o caráter e personalidade do sujeito. Quando há uma interação do sujeito com o meio, o meio influencia o indivíduo que por sua vez processa e exterioriza informações e atitudes que mudam o ambiente em que está inserido.

O modo como às pessoas pensam, sentem, agem e reagem são diferentes. E as formas pelas quais aprendem também.

A aprendizagem consiste no processo de aquisição de conhecimentos, conceitos, valores, habilidades e atitudes, através do estudo ou da experiência cotidiana. Existem diversa teorias da aprendizagem, pois acredita-se que não existe uma única forma pela qual se aprende, mas que cada um apresenta uma maneira individual pela qual adquire conhecimento e o desenvolve.

Apesar dos diferentes graus de acometimento autista, todos podem aprender. Cada autista apresenta uma diferente relação com a aprendizagem, sendo assim, o que funciona com uma criança autista pode não funcionar com outra, pois há especificidades únicas em cada caso de autismo.

Os autistas apresentam grande sensibilidade sensorial. Isto é normal, assim como podem desenvolver de forma mais específica outros sentidos além do tato. Alguns podem gostar de som, enquanto outros se sentem completamente estressados com qualquer barulho acima da altura normal à qual ele se sente confortável. Os autistas que possuem sensibilidade sensorial demonstram dificuldade em conhecer adequadamente seu próprio corpo e como ocorre a comunicação através dele. Alguns podem não sentir temperaturas extremas, outros se balançam em movimentos repetitivos a fim de buscarem uma saída para aliviar o estresse ou demonstrar sentimentos relacionados à alegria.

Grande parte das crianças autistas demonstra facilidade em aprender através de recursos visuais, pois são atentas à detalhes e possuem uma capacidade de memória acima da média. Alguns conseguem concentrar-se por muito tempo em uma atividade se esta for de sua linha de interesse.

A pessoa autista tem uma série de limitações relacionais, e isso influencia diretamente em seu processo de aprendizagem.

A interligação no ambiente educacional ainda é um desafio complexo para o indivíduo autista, o que consequentemente agravam as dificuldades no processo de aprendizagem.

O autista possui diversas barreiras que prejudicam seu desenvolvimento e aprendizagem; os mais agravantes são: a dificuldade de organização, distração e a compreensão de ordem sequencial.

- Ansiedade - A ansiedade por não compreender o tempo cronológico e a sequência das atividades que serão propostas no dia torna o comportamento da criança autista agitado. Por apresentar dificuldades em memorizar questões abstratas, a rotina visual deve ser feita diariamente para que a ansiedade colocada sobre a atividade seguinte seja amenizada mediante a sensação de domínio sobre os próximos acontecimentos do dia.

- Organização - A organização é algo muito complicado para uma criança autista. O ato de organizar requer a compreensão do que deve ser feito e um plano de execução para a realização da tarefa. Por este motivo, muitas vezes os autistas não são capazes de desenvolver completamente e organizadamente tarefas relativamente simples. Como forma de estímulo, é importante que haja algo concreto que o leve a compreender a necessidade de guardar o brinquedo, arrumar a mochila para ir para casa, etc. Essa intervenção pode ser feita com imagens ou com objetos que ilustre a atitude que deve ser tomada por ele naquele momento.

- Distração - A distração é um problema presente em todos os casos de autismo e um dos que mais prejudicam a aprendizagem da criança. Ruídos, conversas alheias ou qualquer coisa que aconteça ao seu redor, por mais simples que seja já é motivo que o desconecta daquilo que estava fazendo. É preciso perceber o que rouba a atenção da criança para que seja evitado na hora das atividades.

- Ordem sequencial - A dificuldade em sequenciar também é uma dificuldade comum entre os autistas, pois eles apresentam resistência em lembrar das ordens sequenciais das tarefas. Não compreender que se desarrumar a sala em seguida deve arrumar e/ou se brincar com brinquedos depois é necessário guardá-los são questões presentes no cotidiano da criança autista. O uso de recursos didáticos e visuais ajudarão na compreensão da ordem sequencial, a a observação da atitude do colega de sala levará a criança autista à compreender o que deve ser feito, pois ele agirá pela imitação.

- Partilhar - O egocentrismo é uma característica muito presente nos autistas, mesmo que tenham recebido orientações sobre a necessidade de partilhar. O incentivo à partilha na educação infantil deve acontecer com estratégias como elogios quando a criança divide algo, jogos coletivos e/ou jogos de mesa que ensinam a criança a esperar a sua vez e a respeitar o espaço do outro.

A criança autista é capaz de aprender e desenvolver suas habilidades. Existem inúmeras formas de intervenção na aprendizagem da criança autista: delimitação de objetivos educacionais; avaliações de desempenho pedagógico; intervenção na comunicação- interação e intervenções no sistema cognitivo e em questões comportamentais.

- Objetivos educacionais e avaliação pedagógica - É relacionar o que a criança já demonstra saber e traçar novos desafios para o progresso da criança. É avaliar a criança de acordo com a sua forma de

aprendizagem. Ao mesmo tempo em que ela demonstra saber fazer determinadas coisas, é perceptível suas dificuldades para a realização de atividades, e demonstram grandes frustrações por isso. Neste caso, os educadores devem elaborar estratégias para acalmar a criança, e a mais indicada é a música. A atividade de avaliação assim como todo o processo de ensino da criança autista deve ser feita por métodos didáticos concretos, compreendendo sua dificuldade em compreender questões abstratas.

- Intervenção na área de comunicação- interação - Objetiva auxiliar a criança no processo de socialização. Os professores devem ter um olhar atento com as crianças autistas de forma que elas compreendam a atenção que estão recebendo. Devem ajudá-las a compreender as atitudes corretas e incorretas. Estabelecer contato visual é algo que deve ser feito diariamente, e explicar a ela sua rotina diária, os espaços que irão explorar naquele dia, a fim de que ela se sinta segura e diminua a ansiedade sobre o que irá acontecer depois.

- Intervenções na área cognitiva - Consiste o desenvolvimento da concentração, imaginação e criatividade. Ajudar a criança a compreender o que está fazendo, desenhando, do que está brincando e quais são as regras de um jogo. Dessa forma ela conseguirá por si mesma discernir atitudes corretas de incorretas.

- Intervenção em questões comportamentais - Consiste em fazer com que a criança compreenda quais atitudes e ações não são indicadas para o convívio social. É estimulada a descobrir como agir diante de determinadas situações, compreendendo sempre o porquê da correção de determinadas atitudes, sendo encorajada constantemente com elogios e trocas de afeto. Os autistas são muito sensíveis à sentimentos, então frases como “isso nos deixa muito tristes” e/ ou “estou muito feliz! Parabéns!” são frases que podem levar a criança a compreender o resultado de suas atitudes, discernindo quais são corretas e quais não são.

2.2 - A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA AUTISTA

Segundo Snyders (2004), todo o ser humano nasce com potencialidade para a música, o seu desenvolvimento é que depende das relações com o ambiente e estímulos musicais. A escola, os amigos, a família, os meios de comunicação, entre outros, podem ser importantes para o desenvolvimento dos estímulos musicais.

Conforme Nicole Jeandot (1996), a educação musical nas escolas de educação infantil objetiva, sobretudo, desenvolver o pensamento e a linguagem, dando condições à criança de descobrir os sons que a rodeiam e que ela pode criar, conseguindo, através deles, novas maneiras de se expressar e se comunicar com as pessoas. A criança fala, entende e se comunica, através das palavras e, ouvindo e cantando, comunica-se também musicalmente. O próprio corpo da criança é o ponto de partida para a educação musical. A música torna-se um elemento rico, que brota do corpo em movimento, sendo a voz um precioso instrumento que a criança tem dentro de si.

Conforme mostram Pallares (2001) e Snyders (2004), o trabalho com a música nas escolas possibilita uma variedade de modos de percepção e sensações do aluno na sua relação com o mundo, através dos recursos expressivos de que dispõe o seu organismo para a comunicação e o conhecimento do mundo em que ele vive.

O uso da música na educação de pessoas autista tem sido alvo de pesquisas e experimentos no cenário educacional brasileiro.

A linguagem musical é extremamente útil para o pleno desenvolvimento da comunicação, expressão, equilíbrio da autoestima e do conhecimento de si, além de constituir-se um meio de interação social.

Este é um dos motivos pelos quais a música foi inserida no ambiente escolar, e no decorrer dos anos, vem atendendo a inúmeros objetivos pré-estabelecidos pelos educadores em relação ao desenvolvimento integral de seus alunos, a maioria deles relacionados à comunicação e expressão, e oralidade.

A música caracteriza-se como meio de expressão e comunicação. Meio de expressão por objetivar e dar forma há uma vivência humana, e de comunicação por revelar esta experiência pessoal de modo que possa alcançar o outro ser compartilhado. (VASQUES, 1978, apud PENHA, 1990, p. 20)

A música como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da linguagem/ oralidade é mais um meio de proporcionar ao indivíduo o desenvolvimento de habilidades para a facilitação da interação social.

As pessoas com autismo comumente apresentam suas habilidades sensoriais diferenciadas, tanto na forma de percepção quanto de processamento. Sabe-se também que elas apresentam uma facilidade maior na compreensão de informações espaciais e concretas e dificuldade em analisar partes separadas para chegar na conclusão de um todo.

Há um aspecto muito interessante ligado ao funcionamento cerebral das pessoas com autismo que evidenciam que elas mostram respostas neurofisiológicas delimitadas e em número reduzido para estímulos partindo de palavras. Isso significa que as palavras não são as melhores formas de es-

tímulo para autistas, pois as regiões centrais do córtex pariental apresentam uma significativa limitação de palavras.

Segundo pesquisas que obtiveram resultados analisados em um diagnóstico fisiológico de alterações na pele dos indivíduos enquanto ouviam música, as pessoas com autismo demonstraram ter uma percepção significativa e apropriada dos sentimentos e emoções evocados pelo som. Foi possível notar a identificação de sentimentos como alegria, calma ou tristeza. A percepção dos sentimentos e a expressão emocional presentes na música são identificadas e compreendidas pelos autistas.

A música utilizada juntamente com a terapia no processo de desenvolvimento da criança autista, tem o objetivo de desenvolver talentos, habilidade e capacidades presentes no indivíduo, sendo benéfica para crianças, adolescentes e adultos pois:

- proporciona a ação participativa das pessoas com autismo dentro da estrutura temporal presente na música, agindo como protagonista da mesma por meio de participações livre; exploração de instrumentos musicais, improvisações vocais etc.;

- a música oportuniza diferentes formas de expressão e comunicação socialmente adequadas e aceitas;

- possibilita às pessoas com autismo assumir responsabilidades diante dos demais indivíduos;

- estimula o aumento do repertório oral e desenvolvimento da comunicação verbal;

Na musicoterapia, as atividades mais utilizadas com autistas são a improvisação musical, o canto e a audição musical.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

O autismo está presente na sociedade e tem preenchido as salas de aula. O não saber como atuar com ações pedagógicas a fim de proporcionar uma aprendizagem significativa para o aluno é um dos medos dos educadores.

A aprendizagem da criança autista é diferente, adaptada às suas necessidades educacionais especiais que devem ser supridas.

A música como recurso pedagógico desempenha importante função na educação das crianças autistas. Suas emoções são estimuladas, ambientes são criados e a aprendizagem acontece.

A simplicidade no planejamento, mas a complexidade de sua estrutura embassadora é que fazem que o processo de desenvolvimento infantil do indivíduo autista aconteça progressivamente.

É importante compreender que a educação lúdica deve ser a base norteadora no processo de ensino – aprendizagem da criança autista. Ela não entende o abstrato, então recursos concretos também são necessários.

A música sempre traz benefícios para o corpo e a mente, e a educação da criança autista deve usá-la para proporcionar ao indivíduo a oportunidade de aprender e se desenvolver da forma que lhe convém, diante de todas as suas dificuldades e limitações.

O sujeito autista tem a capacidade de aprender! Nós educadores precisamos aprender a ensiná-los.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto Lei n. 339, de 22 de dezembro de 2005. Brasília, DF, 2005.

_____. Estatuto da criança e do adolescente (1990). Estatuto da criança e do adolescente: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1990. 3. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2012.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº9.394/96, de 20 de dezembro de 1996). Disponível em: . Acesso em: 18 jun. 2015.

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3odo art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 17 jun. 2023.

BEYER, Esther. A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música, a partir de Piaget. 1998. Dissertação (mestrado em educação). Curso de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Río Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

BRITO. Teca Alencar de. Música na educação Infantil. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CRAIDY, Carmem Maria; KARCHER, Cládis Elise P. da Silva. Educação Infantil pra que te quero? São Paulo: Artmed, 2001.

DECLARAÇÃO de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: CORDE, 1994. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre os Princípios, Políticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha, 10 junho, 1994.)

ELLIS, K. Autismo. Ed. Revinter: Rio de Janeiro, 1996.

GARDNER, Howard. Estruturas da

mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências. Porto Alegre: Artes Médicas, c1994. Publicado originalmente em inglês com o título: The frams of the mind: the Theory of Multiple Intelligences, em 1983.

GÓMEZ, A. M. S., TERÁN, N. E. Transtornos de aprendizagem e autismo. Cultural, S.A, 2014.

KISHIMOTO, T. Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 1994.

LAPLANE, A.L.F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GOES, M.C.R.

LAPLANE, A.L.F. (Org.). Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 5-20.

LIMA, P.A. Educação inclusiva e igualdade social. São Paulo: Àvercamp, 2006.

MAZZOTA, M.J.S. Educação especial no Brasil: história e políticas. São Paulo: Cortez, 1996.

PALLARES, M. Zaida. Atividades rítmicas para o pré-escolar. 3 ed, São Paulo: Redacta-Prodil, 2001.

SALLE, E., SUKIENNIK, P.E, SALLE, A.G, ONÓFRIO, R.F, ZUCHI, A. Autismo Infantil – Sinais e sintomas. In: CAMARGOS Jr, W. e colaboradores.

SCHAFER, R. Murray. O ouvido pensante. São Paulo: UNESP, 1991.

STAINBACK, S., STAINBACK, W., JACSON, H. Hacia las aulas inclusivas: Aulas inclusivas: Madrid: Narcea. P. 21 – 35, 1999.

TUSTIN, F. Autismo e Psicose Infantil. Rio de janeiro: Imago, 1973.

VIGOTSKI, L.S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ÉTICA NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO BASES SÓLIDAS PARA O FUTURO

ROSANA CREVELARIO FERNANDES COSTA

RESUMO

O artigo "Ética na Formação das Crianças na Educação Infantil: Construindo Bases Sólidas para o Futuro" tem como objetivo destacar a importância da ética desde os primeiros anos de vida das crianças, especialmente no ambiente da educação infantil. O texto traz argumentos sobre como a ética desempenha um papel fundamental na formação do caráter, valores e comportamentos das crianças, preparando-as para uma vida adulta responsável e ética. Ao longo do artigo, são abordados ponto de vistas relacionados à oferta de promover a ética na educação infantil, incluindo a importância de vivências, além da valorização do respeito mútuo e da empatia, promovendo um ambiente de aprendizado seguro e inclusivo. O presente trabalho destaca a responsabilidade dos educadores e das escolas da infância na promoção da ética na educação infantil, bem como a importância de parcerias com as famílias e a comunidade para reforçar os valores éticos em diferentes contextos de vida das crianças. Assim, o artigo ressalta que a ética na formação das crianças desde a educação infantil é primordial para construir bases sólidas para o futuro, auxiliando as crianças a desenvolverem habilidades sociais, emocionais e cognitivas que as prepararão para uma vida adulta ética, responsável e participativa na sociedade.

Palavras chaves: Infância; Formação; Educação; Respeito.

INTRODUÇÃO

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.” Paulo Freire

Falar sobre a formação ética das crianças já na educação infantil se torna um tema de grande importância, uma vez que desde cedo bebês e crianças conseguem estabelecer uma introdução para a formação de caráter e de valores que guiarão suas ações ao longo do tempo. A ética, tem como objetivo fazer com que o sujeito cresça seguindo um conjunto de princípios e valores que possam o orientar como ser humano em sociedade, sendo cultivada desde cedo, o que contribuirá para o desenvolvimento integral e para a construção de bases sólidas para o futuro dos pequenos.

Assim, a escola, em especial a educação infantil, tem um importante papel, em não apenas transmitir conhecimentos, mas em transmitir uma formação moral e ética aos indivíduos desde bem pequenos, uma vez que é neste ambiente que as crianças têm a oportunidade de aprender a conviver em grupo, onde podem respeitar as diferenças, e exercitar a empatia e a solidariedade, entre outros valores essenciais para uma boa convivência e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Entretanto, cabe salientar que a formação ética não se limita apenas ao ambiente escolar, deve ser uma preocupação constante de toda a comunidade, incluindo a família, os meios de comunicação, as instituições religiosas, entre outros agentes educativos uma vez que é por meio de exemplos e vivências cotidianas que as crianças internalizam os valores e desenvolvem sua consciência moral.

Os Parâmetros Curriculares (1998 p. 51) explicam que

As pessoas não nascem boas ou ruins; é a sociedade, quer queira, quer não, que educa moralmente seus membros, embora a família, os meios de comunicação e o convívio com outras pessoas tenham influência marcante no comportamento da criança. E, naturalmente, a escola também tem. É preciso deixar claro que ela não deve ser considerada onipotente, única instituição social capaz de educar moralmente as novas gerações. Também não se pode pensar que a escola garanta total sucesso em seu trabalho de formação.

Sendo assim, este artigo tem como objetivo discutir a importância da ética na formação das crianças na educação infantil, destacando a responsabilidade compartilhada de educadores, familiares e demais membros da sociedade nesse processo. Serão abordados conceitos-chave relacionados à ética na infância, bem como estratégias e práticas pedagógicas que podem ser adotadas para promover o desenvolvimento ético das crianças desde os primeiros anos de vida. Ao final, pretende-se evidenciar como a construção de bases sólidas de ética na infância pode contribuir para a formação de cidadãos conscientes, responsáveis e comprometidos com o bem comum.

DESENVOLVIMENTO

Educar hoje em nossa sociedade é ter um papel fundamental na formação das crianças não apenas academicamente, mas também moral e eticamente. Neste estudo, exploraremos a importância da ética e da moral na educação formal, destacando como esses aspectos contribuem para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de uma sociedade mais justa e compassiva.

Para que possamos aprofundar sobre a temática sobre a ética na educação, cabe uma explicação sobre o significado da palavra. Segundo o dicionário online Aurélio:

Reunião das normas de juízo de valor presentes em uma pessoa, sociedade ou grupo social: a ética parlamentar o impediu de transgredir suas convicções.

[Filosofia] Âmbito da filosofia que analisa as razões que ocasionam, alteram ou orientam, a maneira de agir do ser humano, especialmente as que estão na base de quaisquer regras, preceitos ou normas sociais.

Analisando o significado da palavra ética e trazendo para o âmbito da educação podemos dizer que a ética na escola se refere a tratarmos sobre princípios morais e valores que direcionam a forma como os membros da comunidade escolar agem, incluindo alunos, educadores, funcionários e gestores. A ética determina maneira de proceder e promove um ambiente de respeito, responsabilidade, honestidade, justiça e cuidado mútuo dentro das unidades escolares.

Cortella 2011 p. 18 explica que:

Integridade é um fundamento ético que deve ser internalizado e praticado. Concepção e prática. Esses são dois polos que ajudam a compreender os conceitos de ética e moral. São conceitos correlatos e conectados, mas não tem sentido idêntico, pois, enquanto ética é um conjunto de valores e princípios que orientam a minha conduta em sociedade, a moral é a prática desses valores na ação cotidiana.

Assim a integridade refere-se à qualidade de ser honesto e íntegro em todas as áreas da vida sendo este também um princípio ético básico que deve ser incorporado e vivenciado por todos. Pensar em concepção e prática é compreender a teoria como princípios éticos, e a "prática" como à implementação desses princípios na vida cotidiana. Sendo assim importante buscar a integridade como um princípio ético fundamental que diferencia entre ética e moral, enfatizando que a ética fornece os valores e princípios orientadores, enquanto a moral se refere à prática desses valores na vida cotidiana.

Integrar a ética à escola é transmitir um ensino de valores éticos até a promoção de uma cultura escolar que promova o desenvolvimento moral e cívico dos alunos, fazendo com que a escola desempenha um importante papel na formação de cidadãos comprometidos a ser parte de uma sociedade justa.

O estudo sobre valores e das formas de conduta são discutidas nos PCNs e vista como meta a ser alcançada pela ética na escola “A ética é um eterno pensar, refletir, construir. E a escola deve educar seus alunos para que possam tomar parte nessa construção, serem livres e autônomos para pensarem e julgarem”. (Brasil, 1998, p. 50)

É importante que se compreenda que a escola não é apenas um local onde o sujeito se torna um receptor de conhecimento, é um espaço onde valores morais e éticos são adquiridos e internalizados. É nesse contexto que a ética desempenha um papel fundamental, fornecendo um conjunto de princípios e normas que orientam as interações entre os membros da comunidade escolar.

Um dos pontos de vista mais importantes da ética na escola é a oferta de um ambiente de respeito mútuo e de tolerância. O que significa que que toda comunidade escolar deve ser tratada com dignidade e cortesia, independentemente de suas diferenças individuais. Tratar as pessoas com ética nos faz lembrar da importância de valorizar a diversidade e de praticar a inclusão, criando um ambiente acolhedor e seguro para todos os envolvidos.

Assim a escola desde os primeiros anos de vida, tem como objetivo os indivíduos, que não internalizem preconceitos, discriminações e desigualdades sociais. Estes devem ser orientados a respeitar e valorizar as diferenças individuais, seja de gênero, etnia, religião, orientação sexual, condição socioeconômica ou qualquer outra característica. Deste modo a escola ganha uma grande responsabilidade social com a sociedade, ensinar estudantes a tratar seus semelhantes com respeito em cultivar nos alunos a consciência do impacto de suas ações na comunidade e no mundo ao seu redor fazendo a escola se torna um espaço de formação que vai além do ensino de conteúdos curriculares.

Segundo Cortella (2011 p. 59)

Pais e mães, professores e professoras devem formar novas gerações que tenham mais ambição de qualidade de vida, de mais conhecimento, de mais afeto, de mais convivência saudável. Não somente para si e a qualquer custo. A pessoa que deseja apenas para si e a qualquer custo colide com a convicção de viver coletivamente. Isso traz à tona a distinção entre comunidade e agrupamento. Quando as pessoas têm objetivos comuns, mecanismos de autoproteção e proteção recíproca, elas formam uma comunidade. Já um agrupamento é só uma junção de pessoas com objetivos que coincidem, mas não há mecanismos de autopreservação e de proteção recíproca.

Cortella explica a importância de educar as novas gerações a fim de valorizarem não apenas a si mesmo, mas que vejam o bem-estar do outro e a convivência social de forma saudável o que implica em cultivar valores como solidariedade, responsabilidade social e respeito mútuo, a fim de construir para o futuro pessoas fortes e coesas, onde

consigam se apoiar e se protegerem uns aos outros.

É relevante ressaltar que ao mostrar aos estudantes a importância de ensinar regras de boa convivência que são os princípios da ética, assim, não é apenas sobre adquirir conhecimento, mas sim propiciar um ambiente onde os estudantes possam refletir sobre questões morais e éticas, discutir valores sociais e desenvolver atitudes solidárias. Isso implica que a ética deve ser integrada de forma transversal em todas as vivências curriculares, e não apenas restrita a algum momento específico.

Hoyuelos (2020 p. 96) explica que:

[...] considerar a criança dentro da teoria socioconstrutivista. É ela que permite ver a criança como um sujeito predisposto, imediatamente, a interagir com o ambiente, e dar a receber, e a desenvolver seu patrimônio enquanto se relaciona com o entorno. Um sujeito que escolhe e se responsabiliza de seus compromissos ativamente.

Além disso, a ética deve ser norteadora dos estudos, ações e projetos escolares, sendo capaz de promover uma cultura ética que influencie não apenas o modo de ser dos alunos, mas também as práticas institucionais da escola como um todo. Isso significa que a ética não deve ser apenas teorizada, mas sim vivenciada no cotidiano escolar, isso nas relações interpessoais quanto nas decisões administrativas e pedagógicas.

Trazendo a temática ética, para o campo da educação infantil, temos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em seu volume 1, que orienta sobre “o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas [entre outras coisas] à ética” (1998, p. 13). O documento ainda aponta sobre a ligação entre educação e ética: “[...] a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas [...]” (1998, p. 23).

Também temos os campos de experiência propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, especificamente o campo "o eu, o outro e o nós", que traz sua conexão com ética e cidadania. A BNCC entende a relevância da relação que acontece entre os pares na Educação Infantil, destacando que as crianças devem ser estimuladas a desenvolver habilidades sociais e emocionais por meio do contato com outras crianças e adultos.

A ligação entre essa interação e a ética e a cidadania é notório. Conviver com outras crianças de diversas origens culturais, étnicas, sociais e familiares, os pequenos acabam sendo apresentados a outras maneiras de pensar, sentir e agir. Vivenciar a diversidade leva o sujeito desenvolver habilidades éticas, como o respeito, a tolerância, a empatia e a solidariedade e assim aprendem a valorizar e a respeitar as diferenças, reconhecendo que cada indivíduo possui sua própria identidade e dignidade.

Promover a interação entre os pares na Educação Infantil é primordial para o desenvolvimento da cidadania. Ao conviver com outras crianças, os sujeitos têm a possibilidade de aprender sobre direitos e responsabilidades, sobre como viver em uma comunidade e sobre como contribuir para o bem-estar coletivo. Elas desenvolvem noções de justiça, igualdade e participação social, tornando-se conscientes de seu papel como membros ativos da sociedade.

Malaguzzi citado por Hoyuelos 2021 p.71 explica que

Há centenas de imagens diferentes da criança. Cada um de nós tem, no interior de si, uma imagem da criança que direciona na relação com a criança. Essa teoria, em nosso interior, leva-nos a nos comportar de determinadas maneiras; orienta-nos quando conversamos com a criança, quando a escutamos, quando a observamos. É muito difícil para nós atuar de forma contrária a essa imagem interna. Por exemplo, se nossa imagem for a de que os meninos e as menina são muito diferentes entre si, comporta-nos-emos de maneira diferente em nossas interações com uns ou outras.

O trecho acima nos faz refletir sobre à "imagem da criança", como nos referimos à ideia que temos sobre como as crianças são, como elas se comportam, o que precisam, quais são suas características e potenciais. Essa imagem internalizada guia nossas ações e decisões quando estamos em contato com crianças, seja ao conversar, ouvir, observar ou interagir com elas de qualquer outra forma.

As diretrizes curriculares da Educação Infantil, nos traz mais esclarecimentos com relação a ética no currículo da educação infantil

A dimensão do cuidado, no seu caráter ético, é assim orientada pela perspectiva de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida e pelo princípio do direito e da proteção integral da criança. O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto educar e cuidar mais associados. (BRASIL, 2009, p. 10).

As Diretrizes Curriculares no trecho acima revelam a importância do cuidado na Educação Infantil, dando destaque a ética e sua relação com a promoção da qualidade de vida e o princípio do direito e o acolhimento as necessidades das crianças.

O ato de cuidar na Educação infantil tem como objetivo promover a qualidade de vida as crianças o que significa que o cuidar vai além de garantir necessidades básicas como alimentação e higiene; ele também se preocupa com o bem-estar emocional, social e cognitivo da criança, contribuindo para uma infância feliz. O cuidado sendo abordado como um princípio ético, baseando-se no respeito aos direitos da criança e na proteção integral de sua dignidade e integridade, significa que cuidar na Educação Infantil deve ser prestado de maneira responsável, afetuosa e atenta às necessidades individuais de cada criança, garantindo seu pleno desenvolvimento e segurança.

É importante entender que na Educação infantil o professor tem como responsabilidade fazer ética desempenha um papel fundamental na formação moral e social das crianças pequenas sendo exemplo na forma de agir com o próximo, sempre tratando seus semelhantes com respeito, empatia, honestidade e justiça.

Cortella (2015) p. 59 explica que

Pais, mães e professoras devem formar novas gerações que tenham ambição de mais qualidade de vida, de mais conhecimento, de mais afeto, de mais convivência saudável. Não somente para si e a qualquer custo. A pessoa que deseja apenas para si e a qualquer custo colide com a convicção de viver coletivamente. Isso traz a tona a distinção entre comunidade e agrupamento.

Cortella explica que é preciso que se ofereça aos pequenos uma educação que vá além do individualismo e do sucesso pessoal, salientando a necessidade de cultivar valores que promovam uma convivência saudável e solidária na sociedade.

Promover momentos em que as crianças possam exercitar seus dilemas morais e éticos através de histórias, jogos simbólicos ou discussões em rodas de conversa o que auxilia as crianças a desenvolverem habilidades de pensamento crítico e a compreenderem as consequências de suas ações. Isso pode incluir projetos de responsabilidade social, ações ambientais e atividades de voluntariado, que visam não apenas ao desenvolvimento pessoal dos alunos, mas também à construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

Dentro do ambiente escolar os valores são ajustados pelas ações dos adultos e pelas vivências que estes proporcionam às crianças. As práticas pedagógicas, seja através de brincadeiras, atividades em grupo, acabam se tornando discussões em sala de aula ou outras formas de interação, são oportunidades para transmitir e reforçar valores éticos e morais.

Portanto, compreender as concepções de valores dos professores é fundamental para garantir que as práticas educativas sejam coerentes com os objetivos de promover uma educação integral, que não se limite apenas à transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas que também promova o desenvolvimento moral, ético e social dos alunos. Freire (1996 p. 33) afirma que “Educar é substantivamente formar”. Assim entendemos que educar é trazer para o aprendiz um impacto significativo e essencial para suas vidas. Não é apenas uma questão de passar o que se conhece, mas sim de um processo profundo e substancial de transformar identidade, perspectivas e capacidades dos indivíduos. Deste modo é preciso que se forme indivíduos de forma que os abranja, a alcançarem o sucesso acadêmico ou profissional, e para uma vida significativa e responsável como membros ativos da sociedade. O que envolve o aperfeiçoamento do conhecimento, valores éticos, competências sociais e uma compreensão mais profunda do mundo ao seu redor. Contudo, educar é um processo de formação que visa capacitar os indivíduos a se tornarem versões melhores e mais completas de si mesmos.

CONCLUSÃO

É importante entender que a ética quando desde os primeiros anos de vida das crianças em especial na educação infantil, não sendo apenas uma transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas sobre a construção de valores, comportamentos e atitudes éticas que irão moldar o caráter das crianças ao longo de suas vidas.

O artigo leva em consideração que a ética na educação infantil não é uma responsabilidade exclusiva dos educadores, mas uma tarefa coletiva que envolve também as famílias e a comunidade em geral. É importante que se considere as parcerias que deve se estabelecer entre a escola, os pais e outros membros da comunidade a fim de garantir que as crianças sejam expostas a vivências consistentes em todos os aspectos de suas vidas.

O trabalho busca fazer uma reflexão em que a construção de bases sólidas de ética na infância seja essencial para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, humana e sustentável para o futuro.

Por fim, na conclusão do artigo, destaca-se a necessidade contínua de investimento e atenção na promoção da ética na educação infantil, pois isso não apenas beneficia às crianças individualmente, mas também

contribui para o bem-estar e progresso de toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução no 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez,2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CORTELLA, Mario Sergio. Educação, convivência e ética: audácia e esperança! São Paulo: Cortez, 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa- São Paulo: Paz e terra, 1996 (Coleção Leitura).

HOYUELOS, Alfredo. A ética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi/ Alfredo Hoyuelos; tradução Bruna Heringer de Souza Villar. -1 ed. São Paulo: Phorte, 2021.

IMPORTÂNCIA DO APOIO PEDAGOGICO A CRIANÇA AUTISTA

ROSIMEIRE DE SENE PINTOR

RESUMO

O transtorno do espectro autista atinge uma porcentagem considerável da população, sendo cada vez mais presente crianças autistas dentro das salas de aula. Para os profissionais de pedagogia é fundamental que se preparem para lidar com a situação e dessa maneira conseguir cooperar com o melhor desenvolvimento possível dessas crianças, através da integração correta dessas crianças e da utilização das técnicas corretas. O objetivo desse estudo é apresentar a importância do trabalho do psicopedagogo na integração da criança com autismo, com o intuito de proporcionar a mesma o maior desenvolvimento possível. A metodologia utilizada é a revisão bibliográfica e exploratória em artigos científicos de credibilidade dos últimos quinze anos, que possuam conteúdo relevante ao tema. Como resultados busca-se demonstrar os efeitos de um bom ciclo de integração da criança com necessidades especiais e o papel do psicopedagogo para tal. Conclui-se que para que as crianças consigam se desenvolver de forma correta, independente das necessidades especiais que possui, o trabalho correto do psicopedagogo é fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo; Pedagogia; Importância; Infância.

ABSTRACT

Autistic spectrum disorder affects a considerable percentage of the population, with autistic children being increasingly present in classrooms. For pedagogy professionals, it is essential that they prepare themselves to deal with the situation and thus be able to cooperate with the best possible development of these children, through the correct integration of these children and the use of the correct techniques. The objective of this study is to present the importance of the psychopedagogue's work in the integration of the child with autism, in order to provide the greatest possible development. The methodology used is the bibliographic and exploratory review of credible scientific articles from the last fifteen years, which have relevant content to the theme. As a result, we seek to demonstrate the effects of a good cycle of integration of children with special needs and the role of the psychopedagogue for this. It is concluded that for children to be able to develop correctly, regardless of their special needs, the correct work of the psychopedagogue is fundamental.

KEY WORDS: Autism; Pedagogy; Importance; Infancy.

INTRODUÇÃO

Pode-se definir o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como uma condição de distúrbio neurológico, que varia de indivíduo para indivíduo, podendo ser percebido em diversos graus de gravidade. As principais características relacionadas a esse transtorno são o comportamento restritivo e repetitivo e o comprometimento da interação social. (ARAUJO et.al, 2019).

A infância se trata de uma fase muito importante da formação de qualquer indivíduo, pois é uma fase de extrema importância para a formação psicossocial, sendo assim a inclusão da criança autista nessa fase é essencial. De acordo com informações do IBGE, estima-se que há cerca de 2 milhões de autistas no Brasil, cerca de 10% do total da população. (IBGE 2022).

O trabalho apresentado a seguir o papel do pedagogo na integração da criança com autismo, as técnicas que podem ser utilizadas para tal e que otimize o desenvolvimento dessas crianças. A justificativa desse estudo se dá pela atualidade do tema, visto que a inclusão é uma necessidade e pela grande quantidade de crianças que se encontram nessa situação.

Com base nessas premissas o estudo que será apresentado a seguir busca responder a seguinte pergunta problema: Qual a importância do apoio pedagógico na inclusão escolar da criança autista?

O estudo visa analisar como o trabalho pedagógico bem realizado pode auxiliar o desenvolvimento escolar da criança autista, bem como a sua inclusão social com as demais crianças.

Além do mais espera-se realizar um levantamento das principais características que envolvem o espectro autista; as técnicas pedagógicas envolvidas na inclusão da criança autista; e quais são os resultados obtidos com esse tipo de trabalho.

O tipo de pesquisa realizada neste trabalho foi uma Revisão de Literatura, no qual foi realizada uma consulta a livros, dissertações e por artigos científicos selecionados através de busca em livros, artigos, periódicos e demais conteúdos relevantes ao tema.

ASPECTOS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) acomete uma grande parte da população, nos seus diversos níveis, sendo estes nos seus mais diversos níveis, sendo em alguns casos ocorridos de uma forma mais grave e em outros casos de uma forma mais amena. A grande maioria desses casos se dá em crianças em idade escolar que necessitam de auxílio na interação com as demais crianças. (PORTAL MEC, 2022).

A principal comorbidade relacionado ao TEA é a deficiência intelectual (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2014). Por isso é preciso que dentro do ambiente escolar as crianças que se encontram nessa situação devem obter uma atenção especial quando relacionada as demais, para que o seu desenvolvimento possa ser o mais similar possível do que os demais.

De acordo com os pensamentos de Posar e Visconti (2017), o TEA tem como principal característica afetar a autossuficiência e o funcionamento social do indivíduo, sendo que indivíduos que sofrem com esse tipo de transtorno possuem algum déficit na sua interação social, comunicação e comportamento. Normalmente os traços pertinentes a esse transtorno são percebidos antes dos três anos de idade, sendo que em casos mais severos, podem ser percebidos até mesmo nos primeiros meses de vida. (POSAR; VISCONTI, 2017).

O diagnóstico desse transtorno ocorre com a observação próxima da criança que demonstra em sua grande maioria padrões comportamentais repetitivos e estereotipados. Para ajudar o seu desenvolvimento deve ser conduzido por profissionais de saúde e educação atividades que estimulem a criança a se interessar pela realidade e pelas interações sociais. (PAULA et.al, 2010). Também é perceptível que essas crianças possuem áreas pelas quais possuem um maior interesse, sendo que estas devem ser mais estimuladas.

Ressalta-se a importância da identificação precoce do transtorno nas crianças visto que quanto antes for realizado o início do tratamento melhores serão os resultados a serem alcançados no desenvolvimento cognitivo; habilidades sociais e linguagem. (LAMPREIA, 2007; REICHOW, 2012). A inclusão no ambiente escolar também se faz importante

O autismo não atinge uma determinada parcela da população, sendo que ocorre independente da etnia, cultura, sexo, classe social. Apesar de não houver uma comprovação científica, percebe-se que a cada 5 crianças com o transtorno, apenas uma é do sexo feminino, porém nas meninas as características do transtorno acabam por se apresentar mais fortes. (OLIVEIRA, TOMAZ, SILVA; 2021).

Flores e Smeh (2013) ressaltam que existem algumas outras manifestações do transtorno como dificuldades relacionadas à alimentação; atrasos para o desenvolvimento motor quando comparados a outras crianças da mesma idade; falta de vínculo entre a mãe e o bebê; entre outros fatores. (MIELE; AMATO, 2016).

Para se obter um diagnóstico correto é preciso conhecer as principais características do transtorno, de forma que possa ser mais fácil as reconhecer. Para a APA (2014, apud Vieira; Baldin, 2017, p. 1), o transtorno do espectro autista é uma desordem do neurodesenvolvimento com início precoce e curso crônico, não degenerativo. De etiologia ainda desconhecida, o TEA abrange prejuízos na interação social, alterações importantes na comunicação verbal e não verbal e padrões limitados ou estereotipados de comportamentos e interesses, dentre outros sinais e sintomas.

O diagnóstico do autismo não se trata de uma tarefa tão simples, visto que é preciso diferenciar os sintomas para determinar o alvo de intervenção e monitorar os sintomas ao longo tempo. (BRASIL, 2013). Existem alguns testes a serem realizados quando há uma desconfiança que a criança possui autismo, mas normalmente os primeiros sintomas são identificados pelos pais e parentes mais próximos ou até mesmo professores e educadores. Os principais sintomas dos indivíduos que apresentam Transtorno do Espectro Autista (TEA) e podem ser identificados no primeiro momento devido aos seguintes sintomas:

- Dificuldades em entender regras sociais;
- Dificuldades em explicar o que deseja;
- Tem padrões de movimentos diferentes e estereotipados;
- Não gosta de alterações na sua rotina;
- Dificuldades de seguir orientações;
- Discurso tardio e dificuldades em desenvolver as habilidades de fala;
- Comportamento hipoativo (passividade);
- Comportamento hiperativo;
- Coordenação motora pobre;
- Faz as coisas repetidas vezes, não podendo passar para as próximas atividades;
- Tem pouco contato visual;
- Não brinca com os brinquedos de forma convencional;
- Muitas vezes não responde

quando o chamam pelo próprio nome. (NUCLEO INTEGRADO, 2019).

Araújo et.al (2019) ressalta que o transtorno do Espectro Autista (TEA) afeta na grande maioria dos casos a parte intelectual do indivíduo e deve ser classificado de acordo com o grau de deficiência intelectual que o indivíduo apresenta. É considerado nível 1, os indivíduos que não possuem limitações na interação social, dificuldade na comunicação, mas pouca necessidade de suporte; já no nível 2, que é o chamado moderado são aqueles que precisam de suporte, tem deficiência de linguagem e não se comunicam; o nível 3 seria o nível mais extremo do transtorno com severas dificuldades na comunicação e na interação o que existe o suporte extremo do paciente em todos os momentos. (ARAUJO et.al, 2018).

Para os familiares que descobrem e convivem com a criança autista também se vê a necessidade de um acompanhamento, visto que muitas vezes isso se trata de um grande choque para os mesmos e também não se sentem preparados para prestar os melhores cuidados necessários para o desenvolvimento da criança. Esses familiares possuem um nível de estresse superior quando comparados a outras famílias, o que influencia a qualidade da vida familiar. Além do mais, fatores como condições financeiras, culturais etc. também podem influenciar no desenvolvimento da criança. (CADMAN et al., 2012).

Para uma melhor qualidade de vida da parcela da população que possui autismo foi criada uma Lei º 12.764/12 institui a "Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista", que tem como principal objetivo enquadrar essas crianças nos critérios de inclusão do país, garantindo as mesmas o direito a inclusão. (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012). Segundo a lei:

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista: I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer; II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração; III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo: a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo; b) o atendimento multiprofissional; c) a nutrição adequada e a terapia nutricional; d) os medicamentos; e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento; IV - o acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante; b) à moradia, inclusive à residência protegida; c) ao mercado de trabalho; d) à previdência social e à assistência social. Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado. (PLANALTO, 2012).

"Conforme Lemos et al (2016), muitos profissionais indicam a inserção ou inclusão escolar como importante ferramenta para estimular a habilidade de interação social em crianças autistas, ainda que existam dificuldades relacionadas a essa prática." (HUBNER, 2016, p. 47). Sendo assim, deve-se prestar uma atenção especial a esse fator tão importante ao desenvolvimento da criança autista.

De acordo com algumas pesquisas as principais percepções dos professores e pedagogos quando verificam a presença de crianças com Transtorno do Espectro Autista em sala de aula são que essas crianças vivem em uma realidade paralela, com comportamentos que remetem ao isolamento, retração e isolamento social. Percebem que os interesses permanecem sempre em coisas específicas e tendem a ter atividades repetitivas. (SCHMIDT et.al, 2016).

TÉCNICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DA CRIANÇA AUTISTA

A psicopedagogia é fundamental para a educação, visto que uma das funções do psicopedagogo é propor atividades corretas que possam estimular o aprendizado e resolver algumas barreiras que possam aparecer. É uma área interdisciplinar que traz para o campo de pesquisa educacional o conhecimento a respeito das dificuldades, processos de ensino e de aprendizado enfrentados pelos indivíduos seja de forma individual ou em grupos específicos. (PEREIRA; GONZALEZ, 2019).

No caso do trato com as crianças com Transtorno do Espectro Autista, devido às suas necessidades especiais, o pedagogo deve incluir na sua rotina atividades que possam promover a inclusão de forma natural. Apesar da maior incidência nas escolas, a presença desse aluno dentro de uma sala comum ainda apresenta muitos desafios para os educadores. (NUNES, AZEVEDO, & SCHMIDT, 2013).

As atividades propostas em sala de aula devem estimular a inclusão desses alunos. Para Cunha (2012, p. 54), "as atividades devem possuir caráter terapêutico, afetivo, social e pedagógico", de forma a fortalecer o vínculo afetivo, o que é uma dificuldade para as crianças que possuem o Transtorno do Espectro Autista (TEA), dessa forma colabora tanto para que o aluno possa realizar as atividades em grupo de melhor maneira e também estimula o próprio aluno com as suas habilidades individuais.

Para um bom desenvolvimento da criança é necessário realizar uma intervenção precoce, verificando as principais características que afastam o desenvolvimento da

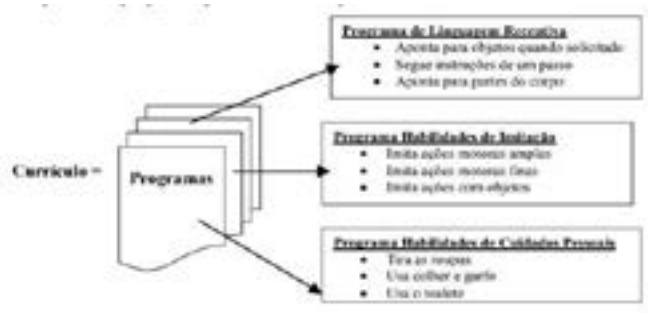
criança do que é normalmente considerado normal, verifica-se a necessidade de focalizar a iniciação e a espontaneidade na comunicação, seguindo o foco de atenção e motivação da criança. Muitas vezes a relação de confiança que deve ser criada e conquistada se torna mais um desafio para os docentes. (LIMA et.al, 2021).

As estratégias para um melhor aprendizado das crianças autistas têm na sua maioria como base, técnicas de análise de comportamento, que auxiliam a identificar os melhores pontos a serem trabalhados para cada indivíduo de acordo com as suas necessidades, sendo que que o método mais utilizado para trabalhar com alunos com autismo é a Análise Aplicada do Comportamento (ABA). (PAPIM E SANCHES, 2013).

O objetivo principal dessa metodologia é ensinar comportamentos e habilidades aos indivíduos com dificuldades para que eles se tornem independentes e inseridos na comunidade. Para que isso seja possível, os profissionais utilizam técnicas para o desenvolvimento da comunicação, das habilidades sociais, de brincadeira, acadêmicas e de autocuidados (Figueiredo, 2014, p. 48).

É preciso focar em atividades que possam ser simplificadas, com o uso de reforços contínuos e positivos. Muitas vezes técnicas como gratificar as crianças quando seguem as instruções podem ser extremamente válidas para que o seu desenvolvimento possa ser completo. Na abordagem ABA é preciso o foco no estímulo das respostas positivas, deixando as respostas que forem negativas para um segundo plano. (LIMA et.al, 2021). Dentre as características que estão no ABA, podem ser destacadas as que constam na figura abaixo:

Figura 1: Currículo da ABA



Fonte: OLIVEIRA; TOMAZ; SILVA, 2021.

Para que o aprendizado e inclusão encontrem a sua efetividade é necessário realizar ajustes no currículo escolar, de forma que extrapole as concepções a respeito do déficit e sim foque em criar práticas pedagógicas ricas, com experiências inclusivas. É importante que o pedagogo possa estar disposto a explicar as atividades a quantidade de vezes que forem necessários, usando diversos elementos que possam estimular a capacidade de concentração. (BARBERINI, 2016).

Um bom importante para que o desenvolvimento ocorra é o planejamento correto das atividades a serem realizadas dentro da sala de aula muitas vezes utilizando recursos especiais e sempre com o objetivo de construir uma situação de confiança entre o professor e o aluno, o que facilita muito nesses casos. (CUNHA, 2012).

O acolhimento é fundamental para que a criança possa se sentir a vontade para Dentre os métodos utilizados para o acolhimento e inclusão do autista no ambiente escolar está:

TEACCH– (Tratamento e Educação para crianças com Espectro Autista (TEA) s e Crianças com déficits relacionados com a comunicação) é fundamentado na avaliação individualizada centrada na pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e no desenvolvimento de um programa de ensino estabelecido a partir de suas habilidades, interesses (motivação) e necessidades. Adota uma perspectiva holística, levando em conta a relação família/criança. Outro objetivo busca tornar mais amplo as habilidades, além de atuar em sua autonomia para torná-lo o mais independente possível. (LIMA et.al, 2021, p.4).

Dentre os métodos utilizados para o desenvolvimento da criança autista no ambiente está o Prompt, que tem como principal objetivo auxiliar o aluno a alcançar o comportamento em que se deseja, ajudando a mesma a emitir as respostas corretas de acordo com o nível de independência que a criança possui. Um exemplo desse processo é utilizar imagens e pedir para a criança repetir o que é dito para desenvolver a fala e a escrita. (FIGUEIREDO, 2014). Pelin (2014), destaca algumas estratégias pedagógicas que auxiliam nesse processo:

- Estabelecer uma rotina;
- Conhecer os interesses da criança com autismo;
- Apostar na previsibilidade;
- Utilizar apoio visual;
- Modificar o ambiente quando necessário;
- Não isolar a criança, sempre tentando a incluir no coletivo;
- Tomar cuidado com o uso excessivo de estímulos para que o aluno não se sinta sobrecarregado;
- Apesar da necessidade de modificações curriculares continuar tratando a criança autista como criança;

- Em casos mais graves indicar e utilizar o acompanhamento terapêutico em sala de aula.

Existe também o método conhecido como Picture Exchange Communication System (Pecs), onde a comunicação é facilitada através da troca de figuras, sendo que é preciso demonstrar corretamente o que se é pedido nesse processo e também escutar o que a criança deseja, o que pode ser muito efetivo, visto que a maioria das crianças que possuem o transtorno tem grande dificuldade em comunicação verbal. (FIGUEIREDO, 2014).

Algumas estratégias utilizadas para manter o sujeito com autismo em sala de aula são: privilegiar vínculos afetivos; utilizar linguagem objetiva; privilegiar as habilidades individuais; propor pequenas tarefas, mesmo que sejam diversas; incentivar sempre; propor atividades que estimulem o pensamento lógico; adaptar o currículo, as metodologias e o processo avaliativo; evitar atividades muito longas; utilizar jogos; explorar o cotidiano; utilizar abordagens sensoriais (visual, auditivo, cinestésico); propor atividades baseadas no interesse do aluno; utilizar o concreto e o lúdico, mesmo nos anos finais da Educação Básica. (OLIVEIRA; TOMAZ; SILVA, 2021).

Para se igualar as oportunidades, mesmo com o conceito de promover a inclusão, muitas vezes é necessário a promoção de atividades individuais e personalizadas para as crianças com autismo, identificando essas crianças como capazes de aprender e não só de repetir as atividades. (BRIANT E OLIVER, 2012).

Outra preocupação referente a inclusão do autista no ambiente escolar é em relação a sua alfabetização, para se obter sucesso nesse processo é muito importante focar um olhar individualizado para cada criança, verificando fatores como: se existem comorbidades associadas no TEA; trabalhar sempre com instrução explícita e apoio visual; verificar a possível presença de deficiência intelectual; conversar com os pais a respeito de todo o processo envolvido. (NUNES, WALTER; 2016).

As estratégias para a alfabetização do autista devem conter "consciência fonológica; conceito de impressão; compreensão; vocabulário; princípio alfabético; abordagem fônica e decodificação". Deve-se também considerar algumas dificuldades de aprendizado dessas crianças em fatores como: conhecimento semântico e interpessoal; aspectos sociais e pragmáticos da linguagem, com a perspectiva de outra pessoa ou personagem; coletar informações para fazer inferências. (NEUROSABER, 2020).

É preciso realizar a adaptação do material a ser utilizado em sala de aula quando necessário, sendo que esse material pode ser utilizado como ferramenta de apoio para promover a socialização e chamar a atenção da criança. Esses materiais também devem auxiliar as demais crianças. (LIMA et.al, 2021).

As instruções passadas para as crianças devem ser realizadas de maneira pausada e detalhada, devem ser deixadas pistas visuais e verificar formas para que as crianças possam ser incluídas nas atividades realizadas de modo coletivo, de modo a facilitar a socialização.

RESULTADOS DA INCLUSÃO PEDAGÓGICA DA INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA

O ambiente escolar é importante para a formação de qualquer indivíduo, através desse ambiente muito se aprende a respeito de socialização, convivência em grupo, entre outros fatores. "O ingresso na escola é um marco importante no desenvolvimento das crianças. Não apenas para o aprendizado em si, mas também pelo desenvolvimento social e pela formação do ser humano como um todo" (SILVA, 2012, p. 107).

A inclusão escolar das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) deve ser além de um processo de inclusão, uma chance de melhor desenvolvimento para essas crianças, visto que mesmo com as suas individualidades e necessidades especiais estes podem chegar a resultados incríveis. (LEMOS et.al, 2016).

Para as demais crianças em sala de aula também se observa que a convivência com as crianças que estão tem o transtorno também é importante visto que elas aprendem a lidar com as diversidades, diversos estudos demonstram que a inclusão da criança autista juntamente com outras crianças é vista de maneira praticamente natural, e também que o sentimento de insegurança dos professores vai melhorando a medida que os vínculos afetivos são criados. (WEIZEMANN; PEZI; SANON, 2020).

Melo e Paloma (2020) ressaltam que a inclusão escolar é uma questão de aplicação prática ao campo da educação num esforço coletivo para que possam ser promovidas oportunidades igualitárias para todos, construindo uma sociedade melhor onde o respeito possa ser preservado de todas as formas. Para que a inclusão possa realmente ocorrer é importante:

1. Presença: sem classes separadas ou outra segregação, se o aluno participa de práticas conjuntas ou separadas de seus colegas, como a frequência desse aluno na escola, o local que esse aluno está inserido, correspondência entre o ano escolar e a idade cronológica. 2. Participação: qualidade de experiências educacionais; tais como o engajamento do aluno em atividades conjuntas. 3. Aceitação: pelos professores, cole-

gas e equipe da escola, ou seja, relação com colegas, professores e demais funcionários da escola, melhores amigos, quem o auxilia, quem ele busca. 4. Aprendizagem: ganhos acadêmicos, emocionais e sociais, por exemplo, como é realizada a avaliação desse aluno, principais recursos e dificuldades etc. (BOOTH; AINSCOW, 2000 apud KUBASKI, 2013, p. 24).

Uma sociedade inclusiva consegue promover a formação de seres humanos mais completos e responsáveis que possam ver as diversidades de uma melhor maneira e dessa forma construir um mundo melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos professores e pedagogos se sentem inseguros quando inseridos no ambiente escolar com uma criança autista, sendo que o conhecimento a respeito do tema e de práticas que podem ajudar no processo é fundamental para que o sucesso de inclusão possa ser realizado de forma assertiva.

É importante conhecer a respeito das principais características do Transtorno do Espectro Austista (TEA) para que o auxílio possa ser realizado da forma correta, como demonstrado brevemente nesse artigo.

A insegurança quando se deparado com uma situação diferente é presente no trabalho do pedagogo, sendo que para que essa possa ser minimizada é fundamental que haja um treinamento adequado para que ele possa acolher as crianças que lhes são apresentadas, identificar o que pode ser feito corretamente em cada caso.

Verifica-se que independente da técnica a ser utilizada para a integração das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é necessário que o pedagogo possa estar preparado para conhecer as individualidades de cada criança, buscando um ambiente socioafetivo em que a mesma possa se sentir confortável para apresentar o seu melhor, independente das suas individualidades.

Ressalta-se também a importância da troca indisciplinar entre os professores, para que as boas práticas possam ser compartilhadas facilitando o trabalho e assim obtendo sucesso na construção dos vínculos afetivos que acabam por se tornar um desafio por muitas vezes quando encontrados nessa situação.

Esse estudo não deve ser concluído após o término desse artigo, visto que apesar da inclusão ser cada vez mais presente, ainda há muito a ser desenvolvido para que o processo de desenvolvimento das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) possa ser o melhor possível.

Conclui-se que o apoio pedagógico para a criança autista é fundamental para o seu desenvolvimento, principalmente na infância, visto que essa é uma fase fundamental de formação e importantíssima para a socialização. O pedagogo deve se preparar para esse tipo de desafio, o que ressalta a importância desse artigo.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARBERINI, Karize Younes. A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas. 2016. Disponível em: https: pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072016000100006. Disponível em 09 de fevereiro de 2023.

BRIANT, Maria Emília Pires; OLIVER, Fátima Corrêa. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 18, no 1,

Jan./Mar., 2012. Disponível em: https:pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=5013576&pid=S151903072016000100060018&lng=. Acesso em 12 de fevereiro de 2023.

CUNHA, Eugênio. Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

FIGUEIREDO, Carolina Salviano de. Um estudo sobre programas de intervenção precoce e o engajamento dos pais como coterapeutas de crianças autistas. 2014. 91f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica), Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Departamento de Psicologia do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

KUBASKI, C. A inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo na perspectiva de seus professores: estudo de caso em quatro escolas do município de Santa Maria/RS. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

LEMOS, E. L, M. D.; Salomão, M. N. R.; Aquino, F. S. B.; Agripino-Ramos, C. S. (2016). Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. Revista de Psicologia, 28(3), 351-361.

LIMA, Samara de Oliveira; ALMEIDA, Marilene Castilho de; MARQUES, Sabrina de Oliveira; SOUSA, Sanara Macedo. Práticas pedagógicas: contribuindo para a formação do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). 2021. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/39399/2405255a-aabdae37c#:~:text=A%20professora%20para%20trabalhar%20com,alcan%C3%A7adas%2C%20avaliar%20os%20recursos%20utilizados. Acesso em 08 de fevereiro de 2023.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Atenção à Saúde Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA). 1 edicao, Brasília, 2014. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_reabilitacao_pessoa _autismo.pdf. Acesso em 05 de fevereiro de 2023.

NEUROSABER. Métodos de alfabetização: qual o mais adequado às crianças autistas? 2020. Disponível em: https://institutoneurosaber.com.br/metodos-dealfabetizacao-qual-o-mais-adequado-crianca-

autistas/#:~:text=Infelizmente%2C%20os%20estudos%20e%20pesquisas,do%20som% 20que%20elas%20produzem. Acesso em 05 de fevereiro de 2023.

NUNES, D. R. P., AZEVEDO, M. Q. O., & SCHMIDT, C. (2013). Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. Revista Educação Especial, 26(47), 557 -572.

NUNES2, Débora Regina de Paula. Elizabeth Cynthia. Processos de Leitura em

Educandos com Autismo: um Estudo de Revisão. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n4/1413-6538-rbee-22-04-0619.pdf. Acesso em 08 de fevereiro de 2023.

OLIVEIRA, Suely de Lemos Alves; TOMAZ, Edileuza Braz; SILVA, Robson José de Moura. Práticas educativas para alunos com TEA: entre dificuldades e possibilidades. Revista Educação Pública, v. 21, nº 3, 26 de janeiro de 2021. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/2/praticas-educativas-para-alunoscom-tea-entre-dificuldades-e-possibilidades. Acesso em 08 de fevereiro de 2023.

PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; SANCHES, Kelly Gil. Autismo e Inclusão: levantamento das dificuldades encontradas pelo professor do atendimento educacional especializado em sua prática com crianças com autismo. 2013, 84 p. Monografia (Especialização) – Centro Universitário Católico Salesiano.

PELIN, Leonice. Estratégias para a inclusão de alunos com – transtorno do espectro autista. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4458/1/MD_EDUMTE_2014_2_ 96.pdf. Acesso em 09 de fevereiro de 2023.

PLANALTO. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em 05 de fevereiro de 2023.

PORTAL MEC. Educação de autistas é o tema do programa Salto para o Futuro. 2022. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/autismo. Acesso em 05 de fevereiro de 2023.

POSAR, Annio; VISCONTI, Paola. Autismo em 2016: necessidade de respostas. J Pediatr. v. 93, n. 2, p. 111-119, Rio de Janeiro, 2017.

REICHOW, B. Overview of meta-analyses on early intensive behavioral intervention for young children with autism spectrum disorders. Journal of Autism and Development Disorders, 42(4), 512-520, 2011.

SCHIMIDT, Carlo; NUNES, Debora Regina de Paula; PEREIRA, Debora Mara; OLIVEIRA, Vivian Fátima de; NUERNBERG, Adriano Henrique; KUBASKI, Cristiane. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRynr53nwF/?lang=pt. Acesso em 08 de fevereiro de 2023.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. Mundo singular: entenda o autismo. Fontanar, 2012.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; ZANON, Regina Basso. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. 2020. Disponível em: https:// old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572020000100343#:~:text=Em%20relação%20ao%20tema%20Prática,sua%20mane ira%20subjetiva%20de%20aprender. Acesso em 08 de fevereiro de 2023.

ARTE PLÁSTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RUTH COSTA DA ROZA RIBEIRO

RESUMO

Este trabalho investiga como a Arte Plástica favorece o aprendizado das crianças na etapa da Educação Infantil. A Arte Plástica e a aprendizagem da criança na Educação

Infantil e ação do professor são destaques nesta pesquisa. Apesar das dificuldades, a Arte integrada à Educação Infantil favorece a aprendizagem e promove o desenvolvimento integral da criança. Este estudo é um levantamento bibliográfico do tipo qualitativo acerca da contribuição da Arte e das suas linguagens: artes plásticas, artes visuais, dança, teatro e música quando trabalhados adequadamente se tornam um facilitador da aprendizagem. Este trabalho teve sua metodologia apoiada nos documentos oficiais direcionados para o segmento da Educação Infantil. Espera-se que os resultados deste trabalho contribuam e colaborem com a melhoria da (trans) formação da ação docente, bem como oferecer elementos para a Formação Continuada dos professores de Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Arte Plástica. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O ensino de Arte deve dar lugar à criatividade, à imaginação, à experimentação, à descoberta do novo. Por esse motivo, o professor não deve apresentá-la com atividades direcionadas semiprontas, mas pode apresentá-la por meio de atividades interativas, com experiências e estímulos à criatividade e à experimentação, de modo que haja envolvimento das crianças e o desenvolvimento das suas habilidades.

As atividades desenvolvidas com as crianças da Educação infantil devem permitir momentos de discussão sobre o tema que estão trabalhando, favorecer a reflexão acerca do modo como se utiliza o material (pincéis, tintas, argila, papel, cola etc.), levantar hipóteses sobre conhecimentos prévios, deixar que trabalhem em grupos ou de forma individual e contribuir para ampliação do olhar e da cognição infantil. Logo, ela precisa ser trabalhada e contextualizada com as demais áreas do conhecimento e não ser tida como um conteúdo escolar para preencher tempo.

O objetivo desse trabalho é investigar como a Arte favorece e facilita o aprendizado das crianças na etapa da Educação Infantil. Essa reflexão aprimora as possibilidades de se trabalhar com Arte nos seus aspectos mais amplos e mais singulares na Educação infantil, inclusive no que se refere às formas adequadas a cada faixa etária e a cada realidade de grupo escolar.

Desse modo, será possível que as ações docentes dessa linguagem auxiliem as habilidades das crianças da Educação Infantil. A criança é por excelência sensível às manifestações artísticas, pois está aberta ao que lhe oferecem; à escola, portanto, cabe oferecer meios para explorar essa sensibilidade e fazer com que as crianças se desenvolvam por meio da Arte.

A metodologia desse trabalho incluiu observação empírica e referencial teórico feito por meio de pesquisas bibliográficas de caráter teórico qualitativo com levantamento bibliográfico de análise dos textos dos Documentos Oficiais: Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) vol. 1 e 2, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), vol. 1 e 2, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros curriculares Nacionais: arte (PCN).

A ARTE PLÁSTICA E A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Por envolver emoção, habilidade, expressão, comunicação e reflexão, a Arte favorece o aprendizado das crianças em idade escolar, sobretudo as que estão na Educação Infantil. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil aponta que as Artes visuais são uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que por si só justifica sua presença neste segmento (Brasil. 1998, p.85).

No que se referem à efetivação das propostas pedagógicas do currículo da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução Nº 5, de 17 de Dezembro de 2009) preveem que as condições para o trabalho coletivo, a organização de materiais, de espaço e de tempo certifiquem a "indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança" (DCNEI, 2010, p. 19). Se o currículo do Ensino Fundamental tem disciplinas em separado, necessitando da interdisciplinaridade para ser efetivo, o da Educação Infantil prevê a indivisibilidade dos conteúdos a serem apreendidos, de modo que as crianças aprendam por meio do todo e não apenas pelas suas partes.

Essas diretrizes (Brasil.2010, p.12) ainda definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pes-

soal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Pode-se dizer que essa definição é fruto de muitas intervenções históricas: no passado ela era tida como sujeito necessitado dos adultos, dependente, sem voz nem vez, sem direitos. Na atualidade é tida como sujeito social e histórico inserida em uma sociedade, pertencente a uma organização familiar com determinada cultura e momento histórico. É um ser lúdico que ao brincar, encenar e estabelecer vínculos afetivos faz suas próprias construções sobre as pessoas, si mesma e o mundo. Nas instituições escolares dos tempos atuais, a criança é sujeito participativo: pinta, desenha, interpreta, imagina, fantasia, observa, experimenta e, consequentemente, seu aprendizado e desenvolvimento estão envolvidos com a Arte e suas expressões artísticas.

Segundo o PCN de Arte (Brasil. 1998, p.105) "as atividades propostas na área de artes devem garantir e ajudar as crianças e jovens a desenvolverem modos interessantes, imaginativos e criadores de fazer e de pensar sobre a arte, exercitando seus modos de expressão e comunicação. " Daí a importância de se ter um profissional de Educação Infantil que compreenda o currículo e as propostas pedagógicas próprias para esse segmento. O professor de Educação Infantil precisa permitir aos seus alunos à experimentação, a imaginação, a criação e o vislumbre diante de obras e variados recursos com que se pode produzir Arte.

Para tanto, as aulas de Arte na Educação Infantil têm que ir além das folhas brancas, das tintas coloridas, dos lápis de cor e de cera, das massinhas, dos recortes e colagens de jornais e revistas. Elas precisam ser um meio para que as crianças ampliem o repertório daquilo que vivem e sabem, desenvolvam e aperfeiçoem suas habilidades, seus conhecimentos, seus saberes de mundo e das coisas. É preciso enobrecer o aprendizado, e não repetir a mesma fórmula já desgastada: um ensino simplificado e empobrecido no qual a criança faz sua produção por meio da repetição de modelos prontos ou sob a ordem "faça dessa forma" ou "como se pede".

Destarte é preciso pensar a Arte como algo necessário e importante para as rotinas escolares, já que está presente no currículo de todos os segmentos de ensino. Assim, ela não será uma disciplina a mais e sem sentido, ou passatempo para crianças e professores tal como aponta o PCN de Arte (1998, p.87):

Em muitas propostas as práticas de Artes Visuais são entendidas apenas como meros passatempos em que atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha são destituídas de significados. Outra prática corrente considera que o trabalho deve ter uma conotação decorativa, servindo para ilustrar temas de datas comemorativas, enfeitar as paredes com motivos considerados infantis, elaborar convites, cartazes e pequenos presentes para os pais etc. Nessa situação, é comum que os adultos façam grande parte do trabalho, uma vez que não consideram que a criança tem competência para elaborar um produto adequado. As Artes Visuais têm sido também, bastante utilizadas como reforço para a aprendizagem dos mais variados conteúdos. São comuns as práticas de colorir imagens feitas pelos adultos em folhas mimeografadas, como exercícios de coordenação motora para fixação e memorização de letras e números.

Muitas vezes, essa concepção se dá pelo fato de o professor da Educação Infantil ser um profissional que administra todas as linguagens e não tem formação específica para a disciplina de Arte. E por não ter formação ou qualificação, tanto nos cursos de graduação quanto nas formações continuadas, o educador trata a Arte como uma linguagem a mais sem compreender a importância e a potencialidade dela para as crianças e o seu aprendizado. Ellwanger (2011, p.14) nos motiva a mudar essa concepção e buscarmos uma formação em que se possa trabalhar a Arte com as crianças de modo em que elas tenham suas habilidades artísticas aguçadas:

O ser humano que não conhece Arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão o sonho, da força comunicativa dos objetos á sua volta da sonoridade instigante da poesia das criações musicais, das cores e formas dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. Partindo desta perspectiva o professor precisa criar formas de ensinar os alunos a perceberem as qualidades das formas artísticas. Seu papel é o de propiciar a flexibilidade da percepção com perguntas que favoreçam diferentes ângulos de aproximação das formas artísticas, aguçando a percepção incentivando a curiosidade, desafiando o conhecimento prévio, partindo da aprendizagem informal que os alunos trazem para a escola e, ao mesmo tempo oferecendo outras perspectivas de conhecimento.

A Educação Infantil é uma importante etapa do ensino, pois nela são realizadas muitas aprendizagens. A rotina e as situações cotidianas criadas, vividas e experimentadas na creche e pré-escola podem ampliar as possibilidades de as crianças adquirirem conhecimentos para toda a vida. Nesta etapa, as crianças estão aptas a aprender diferentes ações: aprendem a conviver; desenvolver projetos em grupo; buscar soluções para conflitos e problemas; cuidar da higiene, da organização pessoal, dos

colegas que necessitam ajuda e do ambiente; aprender a dividir por meio de pequenos cálculos, construir as primeiras hipóteses e também compreender suas emoções e dos pares e a forma de reagir às situações. Além dessas habilidades, cabe mencionar outros aprendizados importantes dessa faixa etária: expressar-se; comunicar-se; criar, ouvir e recontar histórias; ouvir poemas; reconhecer novas linguagens; colecionar objetos; conversar sobre o crescimento de algumas plantas e animais; ter iniciativa para escolher uma atividade/brincadeira; participar de diferentes brincadeiras: roda, faz-de-conta, mercadinho, amarelinha, esconde-esconde etc., e especialmente a brincar.

Quanto a isso, o caderno de estudos e pesquisa do curso de pós 'O Ensino de Arte e Educação Física' aponta que:

O ensino da arte possibilita o desenvolvimento não somente de aspectos éticos, afetivos e estéticos, mas também de outras noções, tais como: volume espaço, percepções de luz, de texturas, organizações de formas, linhas, pontos, ideia de profundidade, das dimensões bi e tridimensionais, entre outros. (GALVÃO et al.. p.26).

Logo, a Arte auxilia na 'alfabetização estética' e no desenvolvimento da crítica, possibilita a descoberta de inúmeros fatos e acontecimentos do mundo que a cerca e oferece condições à criatividade, à imaginação e à criação. Ademais, quando presente na primeira infância, ela pode favorecer consideravelmente à aprendizagem, sobretudo quando aplicada às brincadeiras, ao material lúdico, à criatividade, às pinturas, às colagens e aos materiais diversificados.

É através da Arte que a criança expressa seus sentimentos, medos e frustrações; ela apropria-se de diversas linguagens, adquirindo uma sensibilidade e capacidade de lidar com formas, cores, imagens, gestos, falas, sons e outras expressões. Também amplia seu conhecimento, suas habilidades e a descoberta de suas potencialidades tal como afirma o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998, p. 85) no vol. 3:

[...] os ensinos das Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, o movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são atributos da criação artística. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às Artes Visuais.

Por outro lado, Schramm (2001, p.48) traz a seguinte colaboração:

O ensino da arte atua no processo de aprendizagem e desenvolvimento, propiciando à criança a compreensão de sua história como ser humano, estimulando e ampliando a sua percepção do mundo e possibilitando a construção da autonomia, da cooperação, do senso crítico da responsabilidade – aspectos fundamentais para a formação da cidadania e, consequentemente, para a construção social.

Vimos que as crianças podem ser iniciadas ao ensino da Arte pela 'alfabetização estética' em suas linguagens e dimensões, mas para tanto a sala de aula deve ser um espelho do atelier do artista ou do laboratório do cientista. Neste ambiente se rompe com a relação sujeito/objeto do ensino tradicional e aprende-se a construir o conhecimento por meio de pesquisas e técnicas de maneira viva e dinâmica, sendo assim, as crianças – mesmo as pequenas – podem ser iniciadas na pesquisa, através da curiosidade, verificação, comparação e pequenos experimentos.

A Escola, portanto, é o local institucional que pode oferecer tempo para o aluno refletir, pensar, desenvolver-se, expressar-se com liberdade e autonomia, trabalhando com algumas manifestações artísticas em articulação às demais disciplinas curriculares. Ademais, a vivência escolar ajuda na construção dos conceitos da percepção/análise, apreciação, fruição, leitura e contextualização do espaço/tempo, além de influenciar na construção do ser humano, no desenvolvimento das competências, habilidades e conhecimentos necessários ao processo de aprendizagem e para a vida em sociedade.

De modo geral, a educação é uma atividade estética e criadora em si própria permitindo o estabelecimento de relações com os pares, familiares, o sentido de si mesmas e a compreensão de mundo. Corroborando a reflexão feita podemos citar as palavras de Junior (1991, p.74) quando descreve que:

No espaço educacional comprometemo-nos com a nossa "visão de mundo", com nossa palavra. Estamos ali em pessoa - uma pessoa que tem os seus pontos de vista, suas opiniões, desejos e paixões. Não somos apenas veículos para a transmissão de ideias de terceiros: repetidores de opiniões alheias, neutros e objetivos. A relação educacional é, sobretudo, uma relação de pessoa a pessoa, humana e envolvente.

Portanto, para se trabalhar com a Educação Infantil, é preciso criatividade, material diversificado, uma formação docente embasada, de qualidade, consistente e capaz de levar as crianças a desfrutarem do conhecimento e de seus conceitos com participação efetiva. Segundo Coleto (2010,

p.146):

O papel do professor é mediar os conhecimentos, apresentar novos saberes aos que a criança já possui. Tudo o que ela adquire, seja por intermédio do professor ou do seu meio (família, colegas, sociedade), ajuda no desenvolvimento de suas expressões e percepções. O professor como principal mediador dos conhecimentos, precisa apresentar à criança situações que lhe possibilitem ampliar e enriquecer suas experiências, de modo prazeroso e lúdico.

Assim, quando o professor da Educação Infantil ajuda as crianças a compreender os saberes envolvidos na resolução de tarefas simples, como narrar um acontecimento, consolar outra que chora, empilhar blocos, fazer um desenho, arrumar os brinquedos, cuidar dos pertences pessoais, caprichar nos trabalhos etc., ele está oferecendo condições propícias para o desenvolvimento de habilidades cada vez mais complexas aos pequenos e que perdurarão para toda a vida.

É importante que o professor aprofunde seus conhecimentos estéticos, seja por cursos online, presenciais, cursinhos, palestras, livros, mantendo sempre contato com o conhecimento teórico, faça recorrentes leituras acerca das áreas que leciona, pesquise, reflita sobre suas práticas e se modifique quando encontrar algo que não favoreça o desenvolvimento da aprendizagem. O docente deve, portanto, ter ciência de que para ser um professor na Educação Infantil é necessário estar aberto à criatividade, à diversidade, à ilustração de temas variados e relacionados a outras linguagens.

Cada vez mais é preciso buscar a atualização dos conhecimentos acerca do que se leciona,é preciso ter uma prática pedagógica que permita às crianças uma aproximação do conhecimento artístico da sua e das demais culturas existentes. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998, p.33) auxilia na reflexão ao dizer que:

O trabalho com crianças da Educação Infantil (0 a 6 anos) deve levar em conta o processo de aprendizagem que se realiza de acordo com as fases de desenvolvimento da criança. Contudo, é bom lembrar que cada criança é única, com identidade própria e um ritmo singular de desenvolvimento. Portanto, além de levar em conta o processo de maturação da criança de modo geral e suas características individuais, é preciso propor situações que a incentivem à conquista devagar da autonomia e da individualidade em seus diversos contextos. Detectar os conhecimentos prévios das crianças não é tarefa fácil. Implica que o professor estabeleça estratégias didáticas para fazê-lo.

Desse modo, o educador de Educação Infantil deve estimular e incentivar os alunos quanto à criação, à produção, à ampliação de conhecimento e à apreciação artística, de modo que se sensibilizem com as cores, sons, gestos, posturas e dramatizações. Assim, o educador, através de suas práticas e estratégias didáticas, poderá ver, perceber, ouvir e valorizar as produções de cada aluno em sua especificidade, conhecer cada criança quanto ao que gosta, como faz, como se desenvolve, para qual aptidão apresenta maior interesse para bem desenvolver suas atividades pedagógicas.

Para produzir Arte em sala de aula, não se precisa ser necessariamente um artista, o educador deve levar em conta a bagagem cultural das crianças, incentivando-as a apreciar as obras de artistas de modo que, ao percebê-las, possam ampliar o repertório sensitivo quanto às obras de Arte de um modo geral. Para que o ensino de Arte seja transformador, é preciso que as práticas teóricas do saber e do fazer artístico sejam consistentes e coerentes com o ensino oferecido às crianças.

O PCN (1998, p.50) sugere algumas didáticas para que o aprendizado nessa área possa ser alcançado:

Os temas devem ser escolhidos considerando o desenvolvimento do aluno. Podem ser propostas de pesquisa de movimentos, de estímulos rítmicos, de criação de movimentos em duplas ou grupos e de composição com a área de música. Nem sempre a originalidade é necessária em cada aula, pois os alunos gostam e necessitam da repetição de atividades. Essa experimentação possibilita que descubram suas capacidades e adquiram segurança ao se movimentar e possam atuar e recriar a partir de suas descobertas. Não é necessário que as aulas sejam acompanhadas por estímulos sonoros criados, pois no silêncio existem ritmos (internos e externos) que podem e devem ser explorados. Os jogos populares de movimento, cirandas, amarelinhas e muitos outros são importantes fontes de pesquisa.

De acordo com o PCN de Arte (1998), o professor é o profissional que cria situações de aprendizagem e para tanto necessita, de acordo com Martins, Picosque e Guerra, (1998, p. 118), estar atento ao trabalho que está desenvolvendo e:

[...] valorizar o repertório pessoal de imagens, gestos, “falas”, sons, personagens, instigar para que os aprendizes persigam ideias, respeitar o ritmo de cada um no despertar de suas imagens internas são aspectos que não podem ser esquecidos pelo ensinante de arte.

Não se pode, portanto, esquecer que a Arte pode ser sentida e vista de diferentes modos tanto pelos adultos como pelas crianças; os adultos conseguem visualizá-la, experimentá-la por meio das exposições, das idas aos museus, apreciando obras es-

culpidas, pintadas, feitas à mão, etc. Dessa maneira, para o adulto está associada à estética. Já a criança a entende como forma de se expressar, pois é da natureza dela "lidar com o mundo de modo lúdico, fazer o que lhe dá prazer e satisfação. Por isso, gosta tanto de brincar e desenhar" (SANS, 1995, p. 21).

Essas atividades proporcionam entretenimento e envolvem-nas por completo, transmitem para o papel, desenho, pintura, colagem, dramatização, jogo simbólico, brincadeira de faz de conta ou outra atividade, o que sentem em seu interior, a espontaneidade estética e a capacidade de criação. Daí, a necessidade de terem seus desejos e suas vontades valorizadas, e serem motivadas, estimuladas e não fazerem tudo de forma mecânica e sem sentido.

As crianças são muito próximas à disciplina de Artes, bem mais do que as demais disciplinas, talvez seja pelo uso do material diversificado, das cores, da plasticidade que envolve o ensino. Essa disciplina está mais naturalmente integrada às suas vidas e as fazem representar a realidade de múltiplas formas usando os sistemas simbólicos. É por meio dela que conhecem e vivenciam os aspectos técnicos, inventivos, representativos e expressivos em artes visuais e audiovisuais, dança, música, desenho e teatro, de modo que possam construir um olhar diferenciado e reflexivo sobre as criações artísticas.

Ajuda-nos a reflexão de Ostetto (2011) citado por Holm (2007, p.12) ao afirmar que:

Quando se trabalha com a primeira infância, arte não é algo que ocorra isoladamente. Ela engloba: controle corporal coordenação equilíbrio motricidade sentir ver ouvir pensar falar ter segurança. E ter confiança, para que a criança possa se movimentar e experimentar. E que ela retorne ao adulto, tenha contato e crie junto. O importante é ter um adulto por perto, co-participando e não controlando.

Portanto, conclui-se que a Arte é importante para o aprendizado, uma vez que a criança tem a possibilidade de expressar ideias e sentimentos enquanto canta, dança, cria, desenha ou representa/dramatiza cenas conhecidas. Por experiência, percebemos que, após essas aulas, as crianças estavam mais atentas para ouvir, ver, sentir. Revelar sua autonomia e espontaneidade, ter oportunidade para ter suas atitudes transformadas naquele momento e quem sabe para toda a vida. Pelos traçados e pelos materiais produzidos em sala, a criança demonstra inclusive o lugar e a época em que vivem os aprendizes, transparecendo ainda a influência da mídia e do contexto social em que está inserida.

Por meio da Arte e suas linguagens/desdobramentos, é possível perceber o desenvolvimento do pensamento artístico, da percepção estética, da sensibilidade e da imaginação, seja para realizar formas artísticas, seja para apreciar as obras produzidas por si, pelos colegas, pela natureza e por artistas em diferentes épocas e culturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da Arte Plástica tem passado por significativas compreensões e transformações. Muito tem se produzido acerca desse tema, bibliografia vasta, muitos documentos e exposições de autores nacionais e internacionais, seminários, simpósios e encontros de docentes que debatem sobre o entendimento da arte no espaço educativo. A Arte desenvolvida então pela escola deverá configurar-se numa concepção onde Arte e educação caminham juntas e as práticas se relacionam com outras, desse modo, deve buscar trabalhar com o fazer espontâneo, a arte tradicional e popular, o folclore, a arte contemporânea, a história da arte, a integração e a polivalência. Como vimos, a Arte está articulada às demais áreas de ensino como a antropologia, a filosofia, sociologia etc. e por isso, traz a valorização dos sentidos culturais e valores estéticos.

O ensino de Arte não pode reduzir-se a uma disciplina que trata dos aspectos decorativos e festeiros, como passatempos de atividades sem significados, ocupando intervalos das aulas e ausências dos docentes. Não deve reduzir-se às práticas escolares do desenhar, colar, pintar, modelar com argila ou massinha. Ao contrário, deve ser tido como instrumento pedagógico que viabiliza a aprendizagem das crianças de Educação Infantil, ampliando seus olhares em relação ao mundo em seu potencial cognitivo, emocional contribuindo para a formação de pessoas críticas, reflexivas e atuantes desde cedo no meio social.

Podemos dizer que o conceito de criatividade também vem se ampliando, seja pelas leituras como pelas interpretações das obras de Arte. O professor da Educação Infantil precisa selecionar, reelaborar, reconstruir os materiais, abrir caminhos para o olhar e a escuta sensíveis. Precisa também ter repertórios imagéticos, musicais, literários, cênicos, audiovisuais, criatividade quanto ao uso de tintas, pincéis, massinhas, colagens, pinturas etc.. Além de combinar materiais, inventar formas, pesquisar, testar novos materiais e formas, experimentar diferentes elementos, estar aberto ao novo, à experimentação, à criação e ao erro e à dúvida. Dessa forma terá possibilidades de desenvolver uma aula dinâmica e cheia de possibilidades favoráveis à aprendizagem.

A Arte contribui na ampliação do olhar da criança sobre o mundo, a natureza e a cultura, diversificando e enriquecendo suas experiências sensíveis e estéticas, por

isso, vitais. As linguagens de música, dança, teatro e artes visuais, quando bem trabalhadas nos espaços escolares, muito auxiliam às crianças no seu desenvolvimento cognitivo, sensório-motor e até mesmo psíquico. As crianças passam a interagir melhor com os educadores, com os colegas, e passam a fazer melhor uso dos materiais oferecidos. Elas não têm medo de se sujar quando pintam, colam, usam tintas e outros materiais, estão focadas na obra, naquilo que estão produzindo e não no ambiente ao redor.

Quando dramatizam, expõem o que há em seu interior, transferem para si a história, o conto. Quando pintam, desenham rabiscam trazem para o papel o que pensam, o que sentem, o que está em seu interior. Quando dançam e ouvem música muitas não tem vergonha de quem está ao seu redor, liberam os movimentos, soltam o corpo e o sentimento do seu interior, entregam-se ao que é proposto com intensidade.

A criança da atualidade tem contato no percurso casa-escola e vice versa com materiais variados que compõem o universo da Arte, elas vêem outdoors, muros grafitados, pichados, paredes pintadas, flores e plantas etc. e muitas das vezes, apresentam verbalmente conhecimentos acerca desse material visualizado. O professor pode fazer uso desse recurso para desenvolver suas atividades artísticas e desenvolver conceitos e conteúdos artísticos.

Assim, a Educação Infantil, como fora dito, é o espaço ideal para que as crianças tenham o primeiro contato com as linguagens da Arte. Neste segmento poderão ter contato com obras de Arte e construir um olhar sobre como ver, o que ver e analisar obras de arte sejam elas, esculpidas ou pintadas.

O fazer artístico e a fruição estética contribuem para o desenvolvimento de crianças e têm o poder de ampliar o potencial cognitivo e a concepção de olhar o mundo de modos diferentes. Os educadores devem ter esta postura internalizada a fim de que a prática pedagógica tenha coerência, permitindo às crianças conhecer o repertório cultural em que vivem e ter contato com outras referências, mas sem a imposição de uma forma de conhecimento sobre outra ou a dicotomia entre reflexão e prática.

Concluímos acreditando que a Arte de fato pode favorecer a aprendizagem das crianças, ela contribui para a percepção estética, a sensibilidade, a psicomotricidade, a imaginação, o tato, a mudança do olhar, as relações, a oralidade, a percepção do corpo e do movimento etc. Permite também que o professor se reinvente e trabalhe com materiais diversificados, seja criativo e produza algo novo e não apenas copie sem refletir sobre aquilo que propõe aos seus alunos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Euzânia B. F. A busca do reencantamento do professor. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). Educação infantil: para que, para quem e por quê? Campinas: Alínea, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006.

_____. 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.

BUENO, Francisco da Silveira. Dicionário escolar da língua portuguesa. 11.ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986.

COLETO, Daniela Cristina. A importância da arte para a formação da criança. Revista Conteúdo. Capivari, v.1, n.3, jan./jul. 2010, p.137-152.

DUARTE JUNIOR., João Francisco. Fundamentos estéticos da educação. Campinas SP: Papirus, 1995.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Aurélio Século XX: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERRAZ, Maria Heloísa de Toledo, FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. Metodologia do Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 1993 (coleção Magistério. 2º grau. Série formação do professor.).

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

TAVARES, Helenice Maria. NASCIMENTO, Edna S P.As artes visuais na educação infantil: Possibilidade real de lúdico e desenvolvimento. Revista da Católica, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 169-186, 2009.

A PRIMEIRA INFÂNCIA E A LUDICIDADE

SAMANTHA RAMOS FREITAS

RESUMO:

A primeira infância é uma fase crucial do desenvolvimento humano, e a ludicidade desempenha um papel fundamental nesse processo. Através de atividades lúdicas, as crianças exploram o mundo ao seu redor de maneira criativa e intuitiva, desenvolvendo habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais. O brincar na primeira infância não é apenas uma forma de entretenimento, mas uma ferramenta poderosa para a aprendizagem. Jogos, brinquedos e atividades recreativas estimulam a imaginação, promovem a resolução de problemas e favorecem a construção de relações interpessoais saudáveis. Além disso, a ludicidade na primeira infância contribui para o desenvolvimento da linguagem, da coordenação motora fina e grossa, e para a compreensão de conceitos matemáticos e científicos de maneira intuitiva. As brincadeiras também são essenciais para a expressão emocional, permitindo que as crianças compreendam e gerenciem suas emoções de forma saudável. Incorporar a ludicidade no ambiente educacional da primeira infância não só torna o aprendizado mais envolvente, mas também estabelece uma base sólida para o desenvolvimento holístico da criança. Ao reconhecer o brincar como uma atividade intrinsecamente ligada ao processo de aprendizagem, educadores e pais podem criar ambientes estimulantes que potencializam o pleno desenvolvimento das crianças nessa fase tão crucial.

Palavras-chave: Arte; Crianças; Educação; Escola.

INTRODUÇÃO

A criança necessita experimentar, vivenciar e brincar para adquirir conhecimentos que futuramente lhe ajudará a desenvolver de maneira mais eficiente um aprendizado formal. Através das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. Toda teoria necessita, primeiro, de uma conceituação.

Esse tema foi escolhido por que há muito tempo discute-se a questão da arte como processo de desenvolvimento na Educação Infantil, e sua finalidade no universo lúdico, até onde esse contexto influencia o desenvolvimento psicomotor da criança. Por fim, iremos identificar a contribuição da arte como, ferramenta de estimulação no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança na educação infantil, sendo assim, determinar os objetivos precisos para que o processo pedagógico aconteça eficazmente, como agente facilitador e enriquecedor, respeitando o desenvolvimento da criança em suas especificidades.

Outra importante contribuição é o que Pires et al (2009, p. 561) trazem sobre a temática. Para estes autores, há de se buscar as seguintes ideias de outros pensadores: Em Platão, vê-se um ambiente propício para pensá-la pelo viés da reflexão não propriamente da arte, mas do belo, das ideias e do ideal. Na Estética de Hegel ela aparece como fenômeno ligado à história e ao sintoma da vida contínua, obstinada, do espírito, indicando aí o seu desenvolvimento. Nietzsche, acerca do Nascimento da Tragédia, a enxerga como potência da própria vida, entrelaçada pelo delírio dionisíaco e pela beleza apolínea, eivada de embriaguez da alma. Aristóteles nos fala da arte da mimesis, em sentido de metáfora da vida, com finalidades do prazer e do deleite estético. Em busca de alguns paradoxos fundadores da arte. Kant propõe quatro momentos do julgamento estético, quais sejam: a satisfação desinteressada, a subjetividade universal, a finalidade sem fim e a necessidade livre. Contudo, ainda sobre esta questão, o principal problema na definição do que é arte é o fato de que esta definição varia com o tempo e de acordo com as várias culturas humanas.

1. OBJETIVOS DO ENSINO DE ARTES E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO

Uma noção que vislumbramos na atualidade, e que se encontra ainda fortalecida no passado, é que a educação continua em parâmetros avaliativos ultrapassados. Atentar-se para a díade cognição e arte é debruçar-se sobre as pontuações de Pontes em que, para esta autora, as mudanças na concepção de Educação e de Arte “e os estudos no sentido de resgatar esse conhecimento na escola têm colocado a importância das ações cognitivas sobre experiências estéticas e artísticas e a relevância do contato/diálogo com imagens de Arte”. Nessa situação, vale lembrar os apontamentos de Pontes em que, para ela, os cursos de formação para professores contribuem para que as linguagens artísticas sejam concebidas apenas como instrumentos, pois em sua maioria não atribuem à Arte o mesmo tratamento que atribuem às demais áreas, isto é, não veem na Arte uma área de conhecimento que possui peculiaridades que poderiam ser o foco das reflexões e articulação de situações de ensino por professores.

2. DO NORMAL AO ESPECIAL: COMO LIDAR O ASPECTO ARTÍSTICO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Um ponto especial a ser levantado neste tópico é a expressividade do homem pela arte. Ponte ressalta que: A educação estética e artística da criança, na escola, deve partir do pressuposto de que ela está inserida no ambiente afetivo e social em que vai desenvolver seu processo de socialização, isto é, desenvolver formas de ser e estar no mundo, entre elas as das linguagens artísticas. Não fugindo a esta situação positiva, por volta da década de 80, novas abordagens foram introduzidas no ensino da Arte no Brasil. A imagem ganhou um lugar de destaque na sala de aula, o que representa uma das tendências da Arte contemporânea e uma novidade para o ensino da época. As imagens produzidas tanto pela cultura artística (pintores, escultores) como as produzidas pela mídia (propaganda de TV e publicitária gráfica, clipe musical, internet) passaram a ser utilizadas pelos professores e alunos da educação básica.

3. DEFINIÇÃO DE MÚSICA

Notas musicais e propriedades da música. A música (do grego μουσική τέχνη - musiké téchne, a arte das musas) é uma forma de arte que se constitui basicamente em combinar sons e silêncio seguindo uma pré-organização ao longo do tempo .Uma transcrição literal sobre sua definição é debruçarmo-nos sobre a seguinte situação: a música não é tarefa fácil porque apesar de ser intuitivamente conhecida por qualquer pessoa, é difícil encontrar um conceito que abarque todos os significados dessa prática. Mais do que qualquer outra manifestação humana, a música contém e manipula o som e o organiza no tempo. Talvez por essa razão ela esteja sempre fugindo a qualquer definição, pois ao buscá-la, a música já se modificou, já evoluiu. E esse jogo do tempo é simultaneamente físico e emocional.

4. BREVE HISTÓRICO SOBRE A ARTE NO BRASIL E NO MUNDO

Voltada para a educação na escola Uma transcrição literal de arte no Brasil é o que é apontado por Barbosa em que: Nas últimas décadas do século XX, no Brasil, educadores ligados à Arte têm empreendido o movimento de resgate de sua valorização profissional e da valorização da Arte como um conhecimento que deve estar presente nos currículos em todos os níveis de ensino. Articulam, assim, diretrizes diferentes para a presença desse conhecimento na escola. Essas diretrizes emergem como fruto da luta em defesa da presença da Arte no currículo e de mudanças conceituais no seu ensino. Mudança e valorização conceitual no intuito de devolver – Arte à educação é favorecer a todos o acesso aos códigos artísticos e às possibilidades de expressão desses códigos. O objetivo daqueles que acreditam nesses pressupostos conceituais é contribuir para a difusão da Arte na escola, garantindo a possibilidade igualitária de acesso ao seu conhecimento. É preciso levar a Arte, que está circunscrita a um mundo socialmente limitado a se expandir, tornando-se patrimônio cultural da maioria. Ainda nesta perspectiva, Araújo e Fratari apontam que a disciplina de desenho, trabalhos manuais, música e conto orfeônico, fazendo parte do currículo das escolas primárias e secundárias. Com 30 anos de atividade em todo o Brasil, o canto orfeônico foi substituído pela educação musical, entre os anos 20 e 70 o ensino de arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança. No período que vai dos anos 20 aos dias de hoje, vive-se um crescimento cultural tanto dentro quanto fora das escolas.

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. Para Pontes, 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”.

A linguagem simbólica é expressa pela mímica, pelo grito, pelo canto, pela música, pelo desenho, pela pintura, pela escultura e principalmente pela linguagem corporal, permeada de gestos e movimentos, uma vez que se forma a linguagem a criança se utiliza para expressar e se comunicar, tendo seu corpo como principal instrumento. Tendo em vista que as crianças possuem características artísticas individuais, ressalto a importância de serem trabalhadas essas linguagens, pois, sendo a partir das experiências em que elas vivem, constroem e reconstroem suas fantasias, ampliam o conhecimento artístico-cultural que é um de seus direitos, enquanto ampliam o conhecimento de si, do outro e do mundo. Para melhor compreensão dessas questões na perspectiva de melhor refletir sobre a influencia das aulas de artes no desenvolvimento do aluno na educação infantil.

Durante muito tempo, a educação da criança foi considerada uma responsabilidade das famílias ou de grupo social ao qual ela pertencia. Por um bom período na história da humanidade, não houve nenhuma instituição responsável por compartilhar esta responsabilidade pela criança com seus pais e, com a comunidade as quais estes faziam parte. Isso permite dizer que a Educação Infantil, como se conhece hoje, reali-

za de forma complementar a família, é um fato muito recente. Nem sempre ocorreu do mesmo modo, pois, a história conta que, por volta do século XVII, com a implantação da sociedade industrial, foram feitas novas exigências educativas para dar conta das novas ocupações no mundo do trabalho.

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.

As Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentidos a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por vários meios, dentre eles; linhas formas, pontos, etc. A Artes Visuais estão presentes no dia-a-dia da criança, de formas bem simples como: rabiscar e desenhar no chão, na areia, em muros, sendo feitos com os materiais mais diversos, que podem ser encontrados por acaso.

Artes Visuais são 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 para 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.

Diante desta questão, um novo desafio se apresenta: o de reunir forças e esforços dos trabalhadores da educação e demais segmentos sociais para reverter este quadro de penumbra, vindo de longas décadas, de modo que possam com eles estabelecer vínculos fecundos, promissores, educativos. Por certo que esta é uma tarefa coletiva, dos educadores e educadoras em especial, mas não somente deles, posto que a formação das novas gerações humanas é uma tarefa da sociedade, em seu conjunto. Por último, além de se diferenciarem na forma e intensidade em que se apresentam na vasta realidade das escolas e grupos de professores do Ensino Médio e Ensino Fundamental no Brasil, estes desafios não existiram sempre e podem deixar de existir. São realidades históricas e por isso podem ser superadas. Buscar os caminhos das soluções, criá-las e recriá-las, coletivamente, refazendo as bases das interações entre adultos, adolescentes e jovens no interior da escola e no presente, é um desafio que se sobrepõe aos demais. Essa junção de esforços parece ser o mais promissor horizonte para que os educadores em geral e os professores/as do Ensino Médio e Ensino Fundamental, em especial, possam enfrentar o nosso compromisso primeiro, que constitui o sentido e finalidade maior do ofício de mestre: o desafio humano, político, ético e estético de trabalhar na formação das novas gerações humanas, dos nossos adolescentes e jovens. Para que sejam seres verdadeiramente humanos, que auxiliem na construção de um outro mundo, possível.

A teoria froebeliana, ao considerar a arte como uma atividade espontânea, concebe suporte para o ensino e permite a variação do aprender, ora como atividade livre, ora orientada.

As concepções froebeliana de educação, homem e sociedade estão intimamente vinculadas ao aprender. Assim, a atividade livre e espontânea, é responsável pelo desenvolvimento físico, moral, cognitivo, os dons ou objetos que subsidiam atividades. Entende também que o aluno necessita de orientação para o seu desenvolvimento, perspicácia do educador levando-o a compreender que a educação é um ato institucional que requer orientação.

Ao participar da arte o aluno também adquire a capacidade da simbolização permitindo que ele possa vencer realidades angustiantes e domar medos instintivos. O aprender é um impulso natural da do educando, que aliado à aprendizagem tornar-se mais fácil à obtenção do aprender devido à espontaneidade das atividades por meio de uma forma intensa e total.

Compreender o universo da arte é indispensável para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico efetivado pelo professor que é o mediador destas ações. A arte é essencial, pois possibilita ao aluno uma aprendizagem por meio das vivências, por meio das quais podem experimentar sensações e explorar as possibilidades de movimentos do seu corpo e do espaço adquirindo um saber globalizado a partir de situações concretas.

A arte é um instrumento que possibilita que os alunos aprendam a relacionar-se

com o mundo, promove o desenvolvimento da linguagem e da concentração consequentemente gera uma motivação a novos conhecimentos. O eixo da arte é o desenvolver, sendo um dos meios para o crescimento, e por ser um meio dinâmico, a arte oportuniza o surgimento de comportamentos, padrões e normas espontâneas. Caracteriza-se por ser natural, viabilizando para o aluno uma exploração do mundo exterior e interior.

O educando do Ensino Médio e Ensino Fundamental deve ser compreendido como um ser em plena aprendizagem, é importante que as escolas e os educadores, incentivem a prática do jogo, como forma de aperfeiçoar esse desenvolvimento.

A dramatização e o teatro possibilitam o aluno sonhar e fantasiar revela angústias, conflitos e medos aliviando tensões e frustrações são importantes para que se trabalhem diferentes tipos de sentimentos e a forma de lidarmos com eles.

A personalidade humana é um processo de construção progressivo, onde se realiza a integração de duas funções principais: a afetividade, vinculada à sensibilidade interna e orientada pelo social e a inteligência, vinculada às sensibilidades externas, orientada para o mundo físico, para a construção do objeto.

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

Trabalhar com teatros é fazer com que o aluno aprenda de forma prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno se sente feliz e motivado e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de forma prazerosa. As regras de um teatro são feitas para que o aluno adquira valores que possam ser usados durante toda a sua vida, é por isso que ao fazer as atividades o educador deve pensar quais são os objetivos daquele jogo para aquela faixa etária e para a realidade a que pertence aquele aluno.

Os teatros são essenciais para o desenvolvimento de construção, estimulando todos os sentidos tais como: psicomotor, cognitivo, social e emocional, desenvolvendo a capacidade de pensar, refletir, abstrair, organizar, realizar e avaliar.

Quando o aluno dramatiza, ela libera e realiza suas energias e tem o poder de transformar uma realidade proporcionando condições de liberação de fantasia. De acordo com Wajskop (2001), o teatro pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes pessoas e personalidades com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papéis a serem representados nas peças de teatros, os alunos 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.

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

Por meio do lúdico o aluno 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 por meio do teatro que ela desenvolve não só a imaginação, mas também fundamenta afetos, elabora conflitos, explora ansiedades à medida que assume múltiplos papéis despertando competências cognitivas e interativas.

Almeida (2008) afirma que a dramatização contribui de forma prazerosa para o desenvolvimento global dos alunos, para inteligência, para a efetividade, motricidade e também sociabilidade. Por meio do lúdico o aluno 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 do prazer ela expressa a si própria suas emoções e fantasias.

Os educandos expressam emoções, sentimentos e pensamentos, ampliando a capacidade do uso significativo de gestos e posturas corporais.

A função da arte é ao mesmo tempo, construir uma maneira de acomodar a conflitos e frustrações da vida real. Para Piaget (1990), o brincar retrata uma etapa do desenvolvimento da inteligência, marcado pelo domínio da assimilação sobre a acomodação, tendo como função consolidar a experiência vivida. A intervenção do professor é fundamental no processo de ensino aprendizagem, além da interação social ser importante para a aquisição do conhecimento.

A arte é um estímulo natural e influência no processo de desenvolvimento dos esquemas mentais. Seus benefícios permitem a integração de várias ações como: a afetiva, a social motora, a cognitiva, a social e a afetiva. Existem algumas considerações sobre a função lúdica e educativa do teatro. A função lúdica do teatro promove prazer, diversão e até mesmo desprazer, quando escolhido voluntariamente, com função educativa o brinquedo ensina qualquer coisa que complete ao indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

Em nossa prática docente, precisamos propiciar situações de aprendizagem que levem ao desenvolvimento de habilidades e de conteúdos que possam responder ás necessidades dos alunos ao meio social que habitam. Trabalhar a arte com os educandos do Ensino Médio e Ensino Fundamental não é difícil, basta entrar em seu mundo, mas o que se torna difícil é ter um olhar pedagógico e voltado para o mundo que insere o aluno, isto implica entendê-lo como produção humana e compreender a forma que ele assume sob determinada organização social e qual função cumpre. Por esta razão, o ensino da arte, nem mesmo no período inicial de sua aprendizagem, se reduz ao mero domínio do código (desenhos e garatujas e interpretações do faz de conta) ,pois este é apenas um instrumento de realização de determinadas funções ,e como tal não esgota todas as possibilidades sociais da arte ,a proposta de ensinar pressupõe o desenvolvimento da prática como forma de produção de sentido .

O professor acompanha a adequação do conhecimento e a socialização para que seja preservada a cultura, reconhecendo também a variação de posição da linguagem em diversas situações de interação pela escrita, levando em consideração as diferentes línguagens, trabalhando também o teatro e todas suas formas de dramatizações.

5- FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ENSINAR ARTES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Martins (2010) faz uma análise e aborda a relação profissional e a atividade produtiva do professor e qual resultado se espera entre o que foi apreendido em sua formação pedagógica e o que é efetivado na prática. Quando falamos em formação, focalizamos inicialmente a formação do indivíduo que é sempre planejada e direcionada para que sua prática profissional se concretize socialmente. Porém há uma contradição entre o que deve ser realizado durante o processo de assimilação do conteúdo e o que realmente se executa em sala de aula.

Há um dilema do trabalho educativo, que se equilibra entre a humanização e a alienação que explica no tocante à formação docente isso é letal, pois o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores (MARTINS,2010).

A autora afirma que o objetivo central da educação escolar, é a transformação humana em novas forças criadoras. Extrair do aluno a sua capacidade máxima para que ele possa transformar sua vida social e estender essa transformação ao longo de sua vida social.

Ao longo do século XX, houve sucessivas reformas econômicas que foram norteando e estruturando os ideais pedagógicos, se arrastando ao longo do tempo e influenciando a prática docente e a formação dos professores (MARTINS, 2010).

Dentre as renovações sociais surge na área da educação o modelo da pedagogia nova. Qual foi a contribuição dessa nova pedagogia para a formação dos nossos professores, é um questionamento que o sociólogo Saviani (2007) nos traz no livro ´´História das ideias pedagógicas no Brasil´´.

O autor explica que entre 1932 e 1947, a pedagogia nova e a pedagogia tradicional, se equilibram e se mantiveram na educação do país.

A partir de 1960 a pedagogia nova, se torna predominante. Já no ano seguinte, dá-se início ao seu processo de declínio.

Entre os anos de 1960 e 1970, há um predomínio do modelo de Taylor e Ford, cujo objetivo era a produção em massa e adequação desses novos trabalhadores passa pela educação, com as “teorias do capital humano”. Esse novo modelo de educação priorizava a formação técnica adequando o cidadão ao novo modelo de produção.

Já no final do século XX, houve o crescimento da concepção da pedagogia produtivista, que entra em choque com as ideias da pedagogia tecnicista surgindo desse embate a “visão crítico reprodutivista”. As ideias contra hegemônicas surgem baseadas na concepção de uma “educação popular”, bem como a pedagogia crítico social e a pedagogia histórico-crítica. Todas elas contribuíram para importantes debates no âmbito da educação e deram importante colaboração para os avanços na educação inseridos na Constituição de 1986 (MARTINS, 2010).

Outras vertentes pedagógicas foram surgindo segundo o autor, porém sempre com um olhar mercantilista sobre a educação, frisando sempre máxima racionalização e otimização dos recursos. Entre elas podemos destacar os mais conhecidos como: Neoescolanovismo – “aprender a aprender”, Neoconstrutivismo – “pedagogia das competências” aprendizagem individu-

al, Neotecnicismo - “qualidade total” escola como empresa (MARTINS, 2010).

Para Figueiredo (2013), a formação inicial e continuada de professores visando a inclusão deve ser pensada primeiramente na sua organização e instrumentalização de ensino, bem como a gestão da classe e seus princípios éticos, filosóficos e políticos, que permitiram a esses professores a reflexão e compreensão de seu verdadeiro papel e da escola na formação dessa nova geração que deverá responder às demandas profissionais.

A autora explica sobre a importância da organização dos tempos e espaços de aprendizagem no agrupamento de alunos e no planejamento das atividades. Pensar na sequência didática adaptada às reais necessidades dos seus alunos e na consolidação da aprendizagem.

Há a necessidade de reconsiderar nossas crenças e valores. Os professores continuam querendo controlar as situações em sala de aula, não dando a liberdade para o aluno e exercendo forte autoridade no sentido de que o aluno precisa sempre olhar para ela, sentando em fileiras e com seus materiais pedagógicos sob sua supervisão. Nesse aspecto o espaço é o ponto primordial enfatizado pela autora, pois deve se pensar em espaços preparados para todos os níveis de desenvolvimento e idades apropriadas, que sejam organizados e ativos que documentem e ensinem. Pensar o espaço de forma que todos os alunos tenham oportunidades de aprendizado e de socialização, e ficando ao professor a responsabilidade de substituir a sua pedagogia tradicional pela pedagogia pensada na diversidade.

Não se pode exigir que todos os professores possam agir da mesma forma, pois cada um terá uma visão própria das práticas pedagógicas na inclusão. Portanto, os autores concluem que não se pode esperar na formação dos professores o desenvolvimento de ritmos e competências similares e que sua prática pedagógica só será efetivamente inclusiva se o espaço possibilite sua atuação inclusiva e a reflexão do seu próprio trabalho pedagógico.

Seguindo na mesma linha de raciocínio Santos (2013, apud MANTOAN, 2013), ressalta que para que a escola e as práticas docentes sejam condizentes com a inclusão devem proporcionar o fortalecimento dos projetos políticos pedagógicos, sala de aula com eixo de aprendizagem para todos, articulação da teoria e prática, trabalho interdisciplinar, reorganização dos tempos e espaços e investimentos na infraestrutura material e pessoal, bem como a revisão do processo de avaliação. A formação continuada do professor deve ser em serviço, pois, a aprendizagem é permanente e o desafio da educação é contínuo. Segundo a autora, são realidades que podem ou não acontecer nas escolas e dependem do nível de comprometimento com a inclusão escolar.

O professor, dentro da perspectiva inclusiva e com uma escola de qualidade, não deve duvidar da capacidade e das possibilidades de aprendizagem dos alunos e muito menos prever quando esses alunos não irão aprender. Ter um aluno deficiente em sala de aula, não deve ser um empecilho, para que, suas práticas pedagógicas, com relação ao deficiente seja de menor qualidade ou em menor tempo.

Dentro desse contexto a autora explica que ainda, não justifica um ensino à parte, individualizado, com atividades que discriminam e que se dizem ´´adaptadas´´ às possibilidades de entendimento de alguns. A aprendizagem é sempre imprevisível, portanto, o professor deve considerar a capacidade de todos os alunos, deixando de rotulá-los e de categorizar seus alunos, entendendo que todos são capazes de assimilar conhecimento e de produzi-los (MACHADO, 2013).

Cunha (2015), comenta que, embora saibamos que na educação especial há casos degenerativos muito severos, ainda assim, essas pessoas, mesmo que impossibilitadas no espaço pedagógico e afetivo, por meio de atuação de profissionais interessados e dedicados, podem receber um acompanhamento educacional reabilitativo em seu próprio lar. São ações inclusivas além dos muros da escola.

Continuando na sua linha de pensamento, o autor, explica que quando o educador trabalha com a informação da educação inclusiva, sua prática conclui todos os níveis e modalidades de ensino: da educação especial, passando pela educação básica e atingindo a educação de jovens e adultos, alcançando assim a diversidade discente nas diferentes etnias, culturas e classes sociais. O professor deve observar, avaliar e mediar, para que os recursos pedagógicos de que a escola possui sejam apropriados para aqueles que ensinam e para os que recebem o aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Arte é um importante trabalho educativo, pois procura, através das tendências individuais, encaminhar a formação do gosto, estimula a inteligência e contribui para a formação da personalidade do indivíduo, sem ter como preocupação única e mais importante à formação de artistas.

Arte desempenha um papel crucial como trabalho educativo, indo muito além da simples formação de artistas. Ela busca, por meio das tendências individuais, direcionar a formação do gosto, estimular a inteligência e contribuir para a formação da

personalidade do indivíduo. Ao contrário de limitar-se à ideia de desenvolver apenas habilidades artísticas, a educação artística abrange aspectos mais amplos e essenciais para o crescimento humano.

Ao integrar a arte na educação, proporcionamos aos alunos uma experiência enriquecedora que vai além do aspecto técnico. A apreciação e a criação artística estimulam a expressão individual, promovendo a criatividade, a autoexpressão e o pensamento crítico. O contato com diferentes formas de expressão artística permite que os estudantes desenvolvam sua própria voz e visão de mundo, fortalecendo a autonomia e a confiança.

A arte também desempenha um papel significativo no desenvolvimento emocional e social dos indivíduos. Ela oferece um espaço seguro para explorar e compreender sentimentos complexos, incentivando a empatia e a compreensão das experiências alheias. Através da apreciação de diversas manifestações artísticas, os estudantes têm a oportunidade de ampliar sua perspectiva sobre diferentes culturas, épocas e realidades sociais.

Além disso, a arte é um meio poderoso de comunicação que transcende barreiras linguísticas. Ao explorar diferentes formas de expressão, os alunos desenvolvem habilidades de comunicação visual, aprendendo a transmitir ideias e emoções de maneiras não verbais. Essas habilidades são valiosas em uma sociedade cada vez mais centrada na comunicação visual, contribuindo para o desenvolvimento de uma linguagem própria e para a compreensão de mensagens complexas.

A educação artística também desafia os alunos a pensar de maneira crítica e a analisar o contexto cultural, histórico e social por trás das obras de arte. Essa abordagem crítica estimula a curiosidade intelectual, incentivando os estudantes a fazerem conexões entre diferentes disciplinas e a compreenderem o papel da arte na construção da identidade cultural.

Além disso, ao envolver os alunos em atividades artísticas, a educação artística contribui para o desenvolvimento de habilidades motoras finas, coordenação motora e percepção visual. Essas habilidades não apenas beneficiam a expressão artística, mas também têm aplicações práticas em outras áreas do aprendizado.

Em resumo, a arte como trabalho educativo é fundamental para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Ela não só fornece um espaço para a expressão pessoal, mas também promove habilidades cognitivas, emocionais e sociais essenciais. Ao estimular a criatividade, o pensamento crítico e a apreciação estética, a educação artística desempenha um papel vital na formação de cidadãos reflexivos, sensíveis e culturalmente conscientes, contribuindo para uma sociedade mais rica e diversificada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. EDUCAÇÂO LÚDICA: técnicas e jogos pedagógicos São Paulo Loyola, 1995.

ANTUNES, Celso. O Jogo e a Educação Infantil.2º Ed.Petrópolis-RJ: Coleção de sala de aula,vol 15, vozes. 2004.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da Educação e da Pedagogia. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

ARIÉS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro. LTC, 1978.

ARIÉS, Philippe. História social da criança e da família. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC,1981.

BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARRETO, Ângela M. R. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Subsídios para o recenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BASTOS. M. H. C. Jardim de Crianças – o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). IN: MONARCHA. C. Educação da infância brasileira 1875 – 1983. Campinas: Autores Associados, 2001.

BARROSO, J. Gestão local da educação: entre o Estado e o mercado, a responsabilização coletiva. In: MACHADO, L.; FERREIRA, N. (Org.). Política e gestão da educação: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A; ANPAE, 2002.

BITTAR, M; SILVA, J.; MOTA, M. A.C. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: Educação infantil, política, formação e prática docente. Campo Grande, MS: UCDB, 2003.

BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação do imaginário. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. 1990.

Educação e Pesquisa, São Paulo. (ORG). Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte:autêntica,1999.

A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL ESTÁ A SERVIÇO DA EQUIDADE NO ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES DA ESCOLA PÚBLICA?

SANDOVAL GOMES DOS SANTOS

RESUMO

Investigar a legislação educacional e seu papel na promoção de uma maior equidade nas relações estabelecidas na escola entre os estudantes e seus professores, seus colegas e a própria instituição escolar, se impõe nos dias atuais um imperativo, uma vez que temos a nossa frente um grande desafio, a saber: consolidar uma educação de qualidade, estando atendida a necessidade de universalização do ensino. Os sistemas de ensino oficiais, sejam municipais, estaduais ou federal desempenham um papel fundamental no oferecimento de formação aos menos favorecidos da sociedade, e exatamente por isso, devem empenhar-se na busca da melhor qualidade da educação que praticam, daí que uma legislação atual e moderna pode fazer a diferença para esses estudantes que deverão atuar no desenvolvimento do país.

Palavras Chave: educação; equidade; ensino de qualidade; desafio.

1. INTRODUÇÃO

Desde a chegada dos portugueses nesta terra de Santa Cruz, a legislação aborda a questão educacional como um item constante nos documentos. Segundo Pompeu (2005, p. 59) “a educação no Brasil tem como marco inicial a instituição do sistema de governo geral, que substituiu o regime das capitanias hereditárias”. O primeiro governador geral Tomé de Souza trouxe consigo os primeiros educadores da colônia, padres jesuítas que se encarregaram da educação na nova terra. A missão dos jesuítas, seria primordialmente catequisar os índios, mas para que isso acontecesse eles teriam que ensiná-los a ler e escrever. No “currículo de ensino” estariam presentes ciência sagrada e teologia, mas também ensino de português, música, canto, aprendizado profissional. Então, para efetivar sua missão fundaram algumas escolas e dividiram-se em várias colônias para maior eficácia.

De acordo com a época, em maior ou menor grau a educação sempre esteve presente nas legislações promulgadas. A primeira Constituição brasileira foi outorgada no Império por D. Pedro I em 1824. Inspirada nos ideais ingleses, definiu a educação primária como obrigatória e gratuita para todos os cidadãos e a criação de colégios e universidades.

Assim, podemos verificar no art. 179 da Constituição Imperial (BRASIL, online):

“Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis e Políticos dos Cidadãos Brazileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte. XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.”

No entanto, embora hoje, possa parecer que esse artigo da constituição fora abrangente, na realidade era bastante excludente, pois à época os cidadãos eram uma pequena parcela da sociedade. Vejamos o que dizia um artigo sobre isso.

“Art. 6. São Cidadãos Brazileiros

Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.

Os filhos de pai Brazileiro, e os illegitimos de mãi Brazileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio.

Os filhos de pai Brazileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em serviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil.

Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia.

Os estrangeiros naturalisados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalisação”.

Em fevereiro de 1891, o primeiro presidente da República do Brasil, o Marechal Deodoro da Fonseca promulgou a segunda constituição brasileira.

A legislação educacional brasileira, desde a proclamação da República aborda a gratuidade do ensino o que garantiria aos de menor poder aquisitivo a presença na escola e sua formação. No entanto, desde a proclamação da República não se verificou ainda uma real e verdadeira equidade nos direitos ao estudo e boa preparação para o mundo do trabalho e para a vida.

2. EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA

O Brasil é uma jovem democracia e em seu percurso com idas e vindas em relação ao estabelecimento da democracia, pois

tivemos momentos na história brasileira em que arroubos autoritários tomaram conta do país. A democracia será consolidada e estabelecida através do avanço, aprimoramento e universalização também da qualidade do ensino.

Atualmente passamos no Brasil por um desafio imenso em relação a melhoria da qualidade da educação. Mesmo a educação privada necessita aprimorar seus métodos de ensino.

O próprio fortalecimento do Estado democrático de direito exige que seus cidadãos sejam bem formados para que possam exigir seus direitos e sejam cumpridores de seus deveres. Além disso, cidadãos bem formados e preparados irão fiscalizar e cobrar dos governos implementação de políticas públicas que possam dar conta dos anseios sociais.

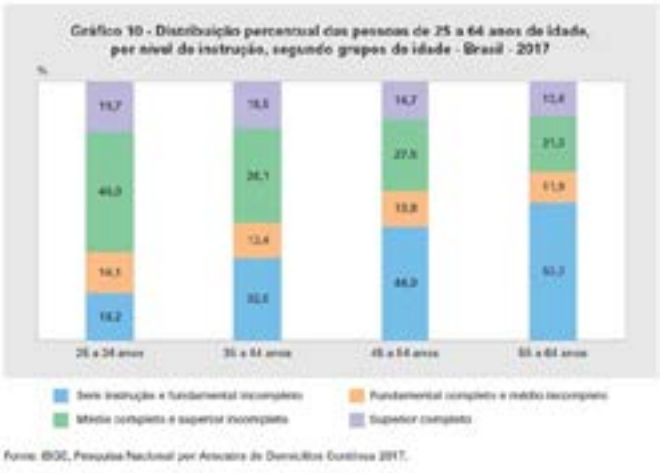
No Brasil vige o estado democrático de direito, assegurado pelo artigo I da Constituição Federal de 1988, no inciso III temos a cidadania como fundamento e o pluralismo político no inciso V. A Constituição denominada cidadã traz ainda no artigo 3º item I - "construir uma sociedade livre, justa e solidária" e no item III – "erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais". Entendemos ser possível alcançar uma sociedade livre, justa e solidária quando for possível reconhecer por evidências inequívocas que atingimos o nível de uma educação equânime para todos os brasileiros independente de sua condição social ou econômica. Isso impõe uma grande responsabilidade sobre as redes públicas já que é nessas que há grande parte dos estudantes do país, cerca de 80%. Da mesma forma, erradicar a pobreza e reduzir as desigualdades estão intrinsecamente ligados a evolução e desenvolvimento da educação do país. O que ainda estamos longe de alcançar.

O artigo 6º da CF inclui a educação entre os direitos sociais a que todo cidadão deve ter acesso, o que significa uma dimensão que ultrapassa a condição meramente individual, mas tem um alcance no tecido social. Desta forma, embora aquele que teve acesso à educação construa seu cabedal de conhecimento com o qual se relaciona com o mundo, a educação é por essência, um patrimônio cultural da sociedade e ela própria tende a se organizar e construir seu estabilishment a partir do que a educação pode criar e desenvolver. Assim, o pensador Jaeger, afirma:

(...) a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade. O caráter da comunidade imprime-se em cada um de seus membros e é no homem, muito mais do que nos animais, fonte de toda a ação e de todo comportamento. Em nenhuma parte o influxo da comunidade nos seus membros tem maior força que no esforço constante de educar, em conformidade com seu próprio sentir, cada nova geração. A estrutura de toda a sociedade assenta nas leis e normas escritas e não escritas que a unem e unem seus membros. (Jaeger, 1989, p. 4)

É, portanto, através da educação que as sociedades coletivamente se fazem e refazem e possibilitam aos seres individuais consciência que será tanto mais elevada quanto mais for possível avançar.

O direito à educação juridicamente garantido pela Carta Magna do país se expressa também em seu artigo 205, onde é colocada enquanto direito de todos e dever do estado e da família. Isso coloca a educação no patamar de ser assunto de primeira ordem em todos os setores, desde a família, passando pela sociedade como um todo e o estado. No entanto, sabe-se que ser assunto apenas não basta, é preciso que se adotem práticas e medidas efetivas para que a educação atinja os fins que deve atingir, alcance todo tecido social e se volte especialmente aos que, por sua condição de vulnerabilidade, muitas vezes são alijados desse processo. Aqui reside a importância da educação pública e de qualidade, que deve garantir aos menos favorecidos a possibilidade de transformação de sua realidade, muitas vezes, cruel e triste, devolvendo-lhe a capacidade de sonhar e a utopia de uma vida melhor.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017.

Observando esse gráfico, vemos que o Brasil ainda passa uma séria crise no que concerne à qualidade da educação. Se já alcançamos praticamente a total universalização do direito à educação, temos que igualmente alcançar níveis de qualidade próximos ao de excelência.

2.1. EDUCAÇÃO UNIVERSAL E DE QUALIDADE: DÍVIDA SOCIAL

Há uma dívida social em jogo, que se refere aos altos índices que pessoas analfabetas, baixa escolaridade, ou com formação deficiente. Dívida essa que o estado enquan-

to instituição permanente que detém os meios e os recursos necessários, deve quitar com a sociedade. Para isso, deve traçar e pôr em prática políticas voltadas à real recuperação da qualidade do ensino, garantindo aos menos favorecidos e empobrecidos todas as condições suficientes para manter-se na escola e concluir os estudos com êxito.

Aqui reside um anacronismo já que o que temos presenciado é os governos, de todas as esferas, não valorizarem devidamente as escolas e seus profissionais. A educação se torna motivo para acalorados discursos, no entanto, ao assumir os cargos majoritários, prefeito, governador ou presidente agem de modo, digamos, a menosprezar o trabalho dos professores e de outros profissionais da educação. Não investem em educação, o que se deveria e ainda retiram recursos da área educacional. Segundo informativo técnico da Câmara dos Deputados de 2019, houve redução na pasta da educação de 56%, reduziu de R$ 11,3 bilhões para R$ 4,9 bilhões os investimentos em educação. Ao jornal O Estado de S. Paulo, o então ministro da Educação Abraham Weintraub havia dito que o MEC havia bloqueado 30% dos recursos de três universidades federais, UnB (Universidade de Brasília), UFBA (Universidade Federal da Bahia) e UFF (Universidade Federal Fluminense). Essas informações podem ser encontradas em https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/05/02/em-4-anos-brasil-reduzinvestimento-em-educacao-em-56.htm?cmpid=copiaecola.

Isso mostra como além de não ser prioridade de fato para muitos governos, a educação é muitas vezes atacada por governantes que não têm nenhum apreço pelos efeitos que uma educação de qualidade provoca no meio do povo, especialmente d o s empobrecidos. Procuram desqualificar e sucatear os equipamentos educacionais públicos para justificar sua privatização e desvalorização da educação pública. Muitas vezes estão a serviço de grupos educacionais poderosos, que veem o grande filão que podem conquistar ao ser levada a cabo a privatização do ensino no país. Aliás, privatizar todo tipo de serviço público é o objetivo do governo de plantão no Brasil.

Aqui, têm-se a importância da própria educação e seus objetivos centrais. Necessário que aqueles a quem se destina a educação tenham clareza das reais intenções dos governantes e sejam capazes de unir-se para não permitir a degradação da educação. O grande filósofo e educador Paulo Feire no livro Pedagogia do Oprimido traz

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão se comprometendo, na práxis, com a sua transformação; segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (Pedagogia do Oprimido, pág. 40)

2.2. EDUCAÇÃO LIBERTA

Os oprimidos, portanto, devem ter como sua principal tarefa, alcançar consciência de sua própria opressão e dos mecanismos que a mantém para a partir disso, buscar a transformação de sua realidade opressora. Isso se torna mais difícil e parece estar-se diante de um círculo vicioso já que sem educação de qualidade essa consciência torna-se mais distante de ser alcançada. Aqui, talvez caiba bem a definição de libertação do próprio Freire que diz “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” – pedagogia do Oprimido pág. 29. Ou seja, é somente na comunhão que os oprimidos poderão fortalecer-se e terem condições de ao adquirir consciência, buscar alcançar a transformação de que necessitam para sua mudança de vida, mais digna e menos sofrida.

Vale lembrar que Paulo Freire, teve como marca fundamental de sua trajetória o trabalho com pessoas analfabetas na cidade de Angicos - RN. O método de ensino aplicado por Freire foi muito exitoso e em 45 dias alfabetizou um grupo de 300 cortadores de cana no ano de 1960, ano em que o país contava com cerca de 40% de analfabetos. O método de Paulo Freire, a despeito de ser muito eficiente não foi capaz de erradicar o analfabetismo no país.

Em 2018, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) eram 6,8% da população os analfabetos. Já em 2019 o número passou a ser 6,6%. É uma queda, mas ainda assim muito tímida no combate ao analfabetismo. Tem-se, portanto, um desafio enorme pela frente no combate ao analfabetismo real e ao analfabetismo funcional. O método de Paulo Freire é muito eficiente, porém sendo relegado no período da ditadura militar não foi capaz de reduzir as taxas de analfabetismo no país em índices desejáveis.

Há, portanto, no país uma dívida social com as populações menos favorecidas, os pobres e empobrecidos, que não tiveram oportunidade de estudar no tempo apropriado e que agora sofrem com desemprego e subemprego.

O esforço nacional tem que se voltar para nossas crianças e jovens, que não passem pela escola sem estar de fato preparados para colocar-se nesse mundo e agirem como sujeitos que promoverão transformações significativas na direção da justiça social. Infelizmente sabe-se hoje que apesar de muitas pessoas passarem por escolaridade,

não são capazes de entender o que leem ou mesmo, não conseguem resolver cálculos elementares com as quatro operações. De cada dez brasileiros, três podem ser classificados como analfabetos funcionais. A pesquisa realizada em 2018 pela ONG Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro, com contribuição da Rede Conhecimento Social e parceria com o Ibope Inteligência, constatou que o país está estagnado há nove anos no combate ao analfabetismo funcional no Brasil. Abaixo, tabela com os dados da pesquisa.

Níveis de alfabetismo conforme o Inaf – 2018

Analfabeto	8%
Rudimentar	22%
Elementar	34%
Intermediário	25%
Proficiente	12%
Analfabeto Funcional (analfabeto + rudimentar)	29%*
Funcionalmente Alfabetizados (elementar + intermediário + proficiente)	71%

Fonte: Inaf 2018
*O critério de arredondamento das frações dos resultados permite percentuais totais diferentes da soma dos números arredondados.

Há, portanto, um longo caminho a ser seguido para que, além de garantir escolaridade a todas as crianças, jovens e adultos o país garanta que essa educação seja de qualidade e prepare as novas gerações para o novo milênio.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar em equidade na educação é falar em dois pilares fundamentais. Primeiro garantir a todos os brasileiros em idade de escolarização uma vaga na rede pública, ou seja, garantir a universalização do acesso ao ensino. Segundo, que a educação oferecida seja de qualidade e prepare todos os que estão em formação para a vida, que significa, preparo ao trabalho, consciência social e política, de cidadania, engajamento na construção de uma sociedade mais justa e solidária.

O Brasil tem uma legislação avançada, no entanto, nem sempre essa está a serviço do atendimento de todas as crianças e da qualidade. A saída é a organização da sociedade para exigir dos governos um investimento maciço e real na educação modernizando as salas de aulas e valorizando os professores e profissionais de ensino com preparo e boa remuneração.

O problema da qualidade do ensino passa, portanto, por várias questões que estão ao alcance de entendimento e de busca e efetivação de ações para que se possa atingir tal objetivo.

Conclusões ou soluções reducionistas não contribuem e na verdade só retardam ou atrapalham mais do que ajudam. Atribuir a culpa pelo fracasso da educação a um de seus atores, professores, família ou o próprio aluno, são exemplos desse reducionismo. A questão é muito mais complexa e exige profundo estudo e engajamento com planejamento a médio e longo prazo para que a questão da equidade na educação e da qualidade sejam alcançados.

Infelizmente o que se observa da prática de muitos governos, seja de qual esfera for, é uma total falta de planejamento, investimento, continuidade de políticas públicas no que diz respeito à educação. O resultado está à vista de todos, escolas precárias, salários baixos, alunos desmotivados, professores descontentes e qualidade deixando muito a desejar.

A universalização do ensino dos últimos anos não é suficiente para garantir uma melhor qualidade de vida a milhões de jovens, cuja educação é o único meio de crescimento e evolução. Além disso, o país precisa crescer, produzir e proporcionar melhorias a seus cidadãos e a educação é fundamental nisso.

Assim, garantir uma boa educação a todos é o meio mais eficaz de proporcionar às pessoas uma melhor qualidade de vida a si e sua família e também ao desenvolvimento e crescimento do país.

REFERÊNCIAS

BOAVENTURA, E.M. União, estados, municípios e os sistemas de educação. Revista de Informação Legislativa, Brasília, DF, v. 31, n. 122, abr./jun. 1994.

BONAVIDES, P. Curso de direito constitucional. 10. ed. São Paulo: Malheiros, 2000.

COMPARATO, F.K. Ensaios sobre o juízo de constitucionalidade de políticas públicas. In: MELLO, C.A.B. (Org.). Direito administrativo e constitucional: estudos em homenagem a Geraldo Ataliba. São Paulo: Malheiros, 1997. v. 2.

COMPARATO, F.K. A afirmação histórica dos direitos humanos. São Paulo: Saraiva, 1999.

CURY, C.R.J. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, E.M.T. 500 anos de educação no

Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 567-584

GOHN, M.G. Os conselhos de educação e a reforma do Estado. In: CARVALHO, M.C.A.A.; TEIXEIRA, A.C.C.

(Org.). Conselhos gestores de políticas públicas. São Paulo: Pólis, 2000.

JAEGER, W.W. Paidéia: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1989. LOPES, J.R.L. Direitos subjetivos e direitos sociais: o dilema do Judiciário no Estado social de direito. In: FARIA, J.E. (Org.). Direitos

humanos, direitos sociais e justiça. São Paulo: Malheiros, 1998.

SAVIANI, D. A nova lei da educação – LDB: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1998.

SILVA, A.M. Educação rural. In: SILVA, E.B. (Org.). A educação básica pós-LDB. São Paulo: Pioneira, 1998.

STEINER, H.; ALSTON, P. International human rights in context: law, politics and morals. New

York: Oxford University, 1996.

FREIRE, P. A pedagogia do oprimido. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 24ª ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

MÁSCARAS NA ARTE E CULTURA AFRICANA

SARA ROSILENE CARDOZO DA SILVA

RESUMO

Este trabalho representa uma reflexão sobre o ensino da cultura afro-brasileira em educação no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental. OBJETIVO: Defender e difundir novas ideias estéticas e novos processos criativos, que propiciem um alargamento da percepção da cultura dos alunos. Entende-se que a educação está ligada ao fazer arte à produção de objetos de arte, propiciando que os alunos aprendam a apreciar e fruir arte. Levando em consideração a temática do curso de —Atendimento Educacional Especializado , a escolha por trabalhar arte africana em sala de aula também possibilita um entendimento positivo de aspectos da cultura africana, bem como de suas contribuições à própria constituição da arte brasileira. MÉTODO: A metodologia utilizada neste trabalho foi a pesquisa bibliográfica, que foi elaborada por meio de autores dessa temática CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Percebemos a importância da capacitação docente para trabalhar, de formas diversas, as contribuições da cultura negra para o patrimônio da humanidade, com a responsabilidade e a proposta de mostrar aos nossos alunos os diversos estilos artísticos voltados principalmente para a arte africana e os locais onde podemos apreciar este estilo de arte. Com isso, concepções menos eurocêntricas de beleza e formas artísticas passam a constituir o universo das crianças, o que pode propiciar um avanço positivo para as relações étnico-raciais no Brasil.

alavras-chave: Arte, Ensino-aprendizagem, Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This work represents a reflection on the teaching of Afro-Brazilian culture in education in the teaching-learning process in Elementary School. OBJECTIVE: Defend and disseminate new aesthetic ideas and new creative processes, which provide a broadening of students' perception of culture. It is understood that education is linked to making art and producing art objects, enabling students to learn to appreciate and enjoy art. Taking into consideration the theme of the —Specialized Educational Service course, the choice to work on African art in the classroom also allows for a positive understanding of aspects of African culture, as well as its contributions to the constitution of Brazilian art itself. METHOD: The methodology used in this work was bibliographical research, which was prepared through authors on this topic. FINAL CONSIDERATIONS: We realize the importance of teaching training to work, in different ways, on the contributions of black culture to the heritage of humanity, with the responsibility and proposal to show our students the different artistic styles focused mainly on African art and places where we can appreciate this style of art. As a result, less Eurocentric conceptions of beauty and artistic forms begin to constitute the universe of children, which can provide positive progress for ethnic-racial relations in Brazil.

Keywords: Art, Teaching-learning, Elementary Education.

1 INTRODUÇÃO

Os sistemas artísticos pertinentes a arte não europeia é muito pouco divulgada e apreciada. Já que entendemos que educação artística está ligada a o fazer artístico à produção de objetos de arte, como apreciação e fruição de arte, afirmamos o potencial criativo e lúdico de atividades que incorporem formas estéticas pertencentes às vivências e à arte africana no cotidiano escolar.

Assim, além de os alunos já serem instruídos a perceberem como arte produções estéticas variadas, imaginamos que as próprias relações étnicoraciais que eles estabelecem a partir de então – tanto entre si como no que tange à sociedade mais ampla – podem se desenvolver de forma inovadora. No tocante a História da Arte, podemos perceber que geralmente a arte negra africana não aparece nos livros de História da Arte e quando aparece não é contextualizada, o que favorece sua —folclorização .

Não raramente, ela é definida como: —fetichista, primitiva, exótica . A única exceção a essa regra diz respeito à arte egípcia. Isso ocorre porque, apesar do Egito ser um país do continente africano, os ocidentais durante muito tempo o trataram como —não-África , ou então como uma civilização tida como —superior aos demais povos africanos. Por meio deste trabalho é possível compreender a importância e a necessidade vigentes de prestarmos atenção às variadas formas artística desenvolvidas na África, de forma a trabalhar o potencial criativo, simbólico e social da arte africana com os alunos do Ensino Fundamental.

Em um momento em que vivenciamos a valorização da arte não euro americana no mercado mundial de arte, é importante tomar essa produção de cultura material e trabalhá-la de forma crítica, fazendo conexões com a história e a cultura nas quais essas imagens foram (e ainda são) gestadas.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com o autor abaixo:

Orientar a aprendizagem dos alunos para que refaçam seus esquemas de comportamento, de modo a que estes revertam em crescimento pessoal e se tornem algo significativo para suas vidas como pessoas desejosas de realização, é o desafio para o professor, que vê a aprendizagem não como a simples acumulação de conteúdos, mas como a influência vital e construtiva no sentido de uma melhor maturidade mental, emocional e social (BURTON & MURSELL, 1969, p. 109).

Muito embora concordemos com a afirmação acima, entendemos que o ensino de artes deve levar em conta não apenas a contribuição europeia, normalmente difundida como sendo a única forma de arte existente. Percebemos que em nome de uma ideia bastante específica de arte são propostas, defendidas e disseminadas atividades em que não há o devido respeito às formas de expressão e cultura de outros povos não europeus. De acordo com Gabriel Reis Moraes Machiaveli (2009):

A arte africana é rica em histórias, mitos, crenças e filosofia dos habitantes . A riqueza desta arte tem fornecido matéria-prima e inspiração para vários movimentos artísticos contemporâneos da América e da Europa. Artistas do século XX admiraram a importância da abstração e do naturalismo na arte africana.(MACHIAVELI, 2009, p.17).

A história da arte africana remonta o período pré-histórico. As formas artísticas mais antigas são as pinturas e gravações em pedra de Tassili e Ennedi, na região do Saara (6000 AC ao século I da nossa era). Os africanos faziam seus objetos de arte utilizando diversos elementos da natureza. Faziam esculturas de marfim, máscaras entalhadas em madeira e ornamentos em ouro e bronze.

Os temas retratados nas obras de traziam imagens do cotidiano. Eles esculpiam e pintavam mitos, animais da floresta, cenas das tradições, personagens do cotidiano etc. A arte africana chegou ao Brasil através dos escravos, que foram trazidos para cá pelos portugueses durante os períodos colonial e imperial. (MACHIAVELI, 2009.).

O estudo tradicional de História do Brasil toca na questão da africanidade quando fala da colonização do Brasil, caracterizando a contribuição do negro como especialmente advinda do trabalho escravo. Ainda de acordo com essa historiografia mais tradicional, os grandes heróis no que se refere à luta contra a escravidão no Brasil sequer são negros e escravos, mas sim brancos e letrados, conhecidos como os —abolicionistas .

Outro ponto a ser repensado é a maneira pela qual essa historiografia tradicional defende a ideia extremamente errônea de que a partir da assinatura da Lei Áurea os negros não sofreram mais castigos corporais, aprisionamentos e nem foram subjugados socialmente. A partir desse momento, quase que magicamente, todas as relações étnicas raciais estabelecidas teriam mudado de substância – o Brasil passa a ser considerado um país em que as diversas etnias que constituem sua população convivem em harmonia, sem que haja preconceitos de cor e de raça.

Também lembro que no mês de novembro, em forma de cartazes expostos em mural, colocávamos a figura de Zumbi, como o negro responsável pelos conflitos dos Palmares, de forma a ressaltar como era importante o dia da Consciência negra. Retornando à questão que rege esse trabalho, os negros eram caracterizados como pessoas submetidas a uma alta exploração e a condições precárias de sobrevivência. Passavam as noites nas senzalas, que eram galpões escuros, úmidos e com pouca higiene, acorrentados para evitar fugas. Eram constantemente castigados fisicamente, sendo que o açoite era a punição mais comum no Brasil-Colônia.

A pena de açoite só seria abolida, por lei imperial em 1885, e esta abolição da pena de açoite estimulou os escravos a fugirem, pois não tinham que temerem mais esse tipo de punição caso fosse recapturado, o que fez aumentarem em muito a fuga de escravos nos últimos anos da escravidão no Brasil. Eram proibidos de praticarem suas religiões de origem africana e de realizarem suas festas e rituais africanos.

Tinham que seguir a religião católica, imposta pelos senhores de engenho, sob a alegação de que cumpriam o mandamento cristão de batizar todas as criaturas, razão pela qual muitos negros se tornaram cristãos, especialmente os "Bantos", sendo que, ao contrário, a maioria dos "Minas", que eram mais numerosos na Bahia, permaneceu na religiosidade africana.. . (Guimarães, 2002). O conhecimento sobre as mazelas da escravidão no Brasil é de fundamental importância para que nós consigamos construir uma sociedade mais justa e menos racista.

No entanto, na maneira como geralmente trabalhamos a condição do negro na formação da cultura brasileira, muitas vezes ele aparece como um personagem não dotado de cultura e que apenas contribuiu por ter trabalhado e sofrido na condição de escravo. Dessa forma, contribuímos para a perpetuação da ideia de que os povos negros não foram muito importantes para a própria construção da cultura brasileira.

Com isso, deixamos de aprender e entender, por exemplo, que a cultura africa-

na é muito rica e que os povos trazidos da África contribuíram de forma definitiva para a própria constituição da cultura brasileira, por meio da perpetuação e adaptação de seus hábitos e suas visões de mundo, condizentes com suas heranças culturais.

A cultura africana oferece elementos relacionados a todas as áreas do conhecimento onde serão trabalhados no ensino fundamental, sendo possível que seja explorada por todos os componentes curriculares. Mesmo assim, a História e a Geografia são concebidas como as áreas mais propícias para o desenvolvimento de uma educação pautada na diversidade. No entanto, para isso é preciso romper com uma estrutura pedagógica que privilegia as conquistas e a visão eurocêntrica do mundo.

Para Funari (2011), o ensino da História do Brasil privilegia a contribuição europeia, sobretudo a portuguesa, na constituição da nação brasileira. Na maioria das vezes, as contribuições ameríndias e africanas para a constituição da cultura nacional são relegadas a um segundo plano, sendo lembradas apenas em datas comemorativas (como o dia do índio, o feriado de 13 de maio e o dia da consciência negra) de forma folclorizada. Dessa forma, perpetua-se o ideal de que a cultura brasileira é fundamentalmente constituída por elementos da tradição portuguesa.

O entendimento que os sistemas educacionais devem atentar às contribuições africanas e afro-americanas para a humanidade é fruto de uma luta dos próprios movimentos negros, que começaram a ganhar muita força a partir dos anos 1970, com a descolonização da África. Rachel Rua Baptista

Bakke relata em sua tese de Doutorado —Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639 , que:

Os anos de 1970 compõem um período de ebulição no processo de rediscussão de uma identidade negra. Inspirados nos movimentos de descolonização de países africanos, na renascença cultural caribenha, na luta contra o apartheid na África do Sul e nos movimentos de luta pelos direitos civis nos EUA começa a se articular, na sociedade civil, um movimento político de conscientização da identidade negra que culminará na fundação do MNU (Movimento Negro Unificado) no ano de 1978. (BAKKE, 2011, p. 87).

Concordamos que foi em 1970 que há o início de uma mudança de perspectiva sobre o pertencimento ao grupo negro não apenas no Brasil como no exterior. É nesse momento histórico, repleto de acontecimentos, que a cultura negra passa a ser concebida como sendo importante e rica, e consequentemente, digna de um estudo sistematizado e de uma valorização social. Como sabemos, o Continente Africano era dividido em Reinos antes que os Portugueses chegassem ao Brasil e no reino do Congo as aldeias eram divididas em familiares, distritos e províncias e eram os conselheiros do rei que governavam onde eram comparados com o modo de vida dos quilombos na época da escravidão e nos dias de hoje.

É difícil definir rapidamente o que é a arte africana. Isso ocorre porque, assim como ocorre com a arte europeia:

As artes plásticas da África que se vê nos livros e coleções são produtos desenvolvidos ao longo de séculos. Sejam esculpidos, fundidos, modelados, pintados, trançados ou tecidos, estes objetos da África nos mostram a diversidade de técnicas artísticas que eram usadas nesse continente imenso e que nos dão a dimensão da quantidade de estilos criados pelos povos africanos. (SALUM, 1999, p. 18/19).

A produção material das culturas africanas representa os usos e costumes das sociedades em que foram desenvolvidas. A concepção de arte como objeto a ser meramente contemplado parece não fazer muito sentido para o contexto africano, no qual a maioria das produções que nós classificamos como artísticas possui uma funcionalidade: são objetos desenvolvidos para serem utilizados e na maioria das vezes são ligados a esfera do sagrado, sobretudo aos cultos dos antepassados. Profundamente voltada ao espírito religioso, à arte africana é extremamente representativa e chama atenção pela sua forma estética.

Mesmo os objetos de uso diário, como ornamentos e tecidos, expressam muita sensibilidade. Nas pinturas, assim como nas esculturas, a presença da figura humana identifica a preocupação com os valores étnicos, morais e religiosos. A escultura tem sido uma forma de arte muito utilizada pelos artistas africanos. Os suportes usados são o ouro, bronze e marfim.

O Museu Afro Brasil, localizado dentro do Parque do Ibirapuera, conta a história dos negros no Brasil em papéis, em esculturas, em quadros, em ornamentos, em ferramentas etc. Além das peças, há exposições temporárias de artistas negros que fizeram história, como escritores, entre outros. O Museu abriga uma biblioteca com um pequeno acervo sobre a cultura e a sociedade africana, com obras a serem consultadas no local. Simbolicamente essenciais para a incorporação dos espíritos e a possibilidade de adquirir forças mágicas, as máscaras têm um significado místico e importante na arte africana sendo usadas nos rituais e funerais.

As máscaras são comumente confeccionadas em barro, marfim e metais, mas o material mais utilizado é a madeira. Para estabelecer a purificação e a ligação com a entidade sagrada, são modeladas em segre-

do na selva. Visitando os museus da Europa Ocidental é possível conhecer o maior acervo da arte antiga africana no mundo. Na Bahia temos um acervo significativo no MAFRO, Museu Afro brasileiro, que fica no Terreiro de Jesus, Antiga escola de Medicina.

Os africanos faziam seus objetos de arte utilizando diversos elementos da natureza. Faziam esculturas de marfim, máscaras entalhadas em madeira e ornamentos em ouro e bronze. Os temas retratados nas obras traziam imagens do cotidiano. Eles esculpiam e pintavam mitos, animais da floresta, cenas das tradições, personagens do cotidiano etc. (Bastide, 2008).

Na decoração utilizavam a pintura nas paredes dos palácios reais, celeiros e choupas sagradas. Utilizavam formas essencialmente geométricas e cenas de caça e guerra. Mas a mais importante manifestação da arte africana foi a escultura em madeira que era um dos materiais de maior preferência e significado pelos africanos.

As máscaras eram consideradas uma das fontes principais para a inspiração da arte africana, para eles a máscara representava um meio simbólico por meio do qual eles poderiam buscar as forças mágicas dos espíritos, assim utilizando estes argumentos na cura dos doentes, nos rituais fúnebres, nas cerimônias de iniciação, nos casamentos e também nos nascimentos. Antes mesmo de começar a fazer as máscaras, o artesão evoca uma série de rituais onde ele mesmo coloca em seu rosto uma máscara e desenvolve sua arte. Elementos mais variados das expressões de vontade de criação dos africanos que impressionaram o povo europeu desde as primeiras exposições.

De acordo com Price:

A máscara transforma o corpo do bailarino que conserva sua individualidade e, servindo-se dele como se fosse um suporte vivo e animado, encarna a outro ser gênio, animal mítico que é representando assim momentaneamente. Uma máscara é um ser que protege quem a carrega. Está destinada a captara força vital que escapa de um ser humano ou de um animal, no momento da morte. A energia captada na máscara é controlada e posteriormente redistribuída em benefício da coletividade. (PRICE, 2000, p;21).

A dança não pode ser pensada separadamente da produção artística material africana: ela é como parte constituinte do mesmo ritual no qual as máscaras são utilizadas. Na arte africana, parte do corpo movimenta-se com um ritmo diferente, fazendo com que os braços se equilibrem com os balanços dos pés. Nesse sentido, o corpo pode ser comparado a uma orquestra que toca vários instrumentos, em uma única sinfonia.

Com a dança os africanos trazem no corpo e na memória o aspecto ontológico da estética africana, da tradição, da ancestralidade e do antigo equilíbrio da natureza, a partir dos quais não havia separação entre o mundo dos seres humanos e os dos deuses. Podemos dizer que as "máscaras" são as formas mais conhecidas e que constituem os elementos simbólicos mais variados se convertendo através de expressões da vontade criadora dos africanos, e que foram objetos que mais impressionaram os povos europeus desde as primeiras exposições, embora sem reconhecimento de seu significado simbólico.

As máscaras transformam o corpo do bailarino que, por sua vez conserva sua individualidade e através dele servirá de suporte vivo e animado, encarnando um ser gênio ou mesmo um animal místico que é representando assim momentaneamente. É possível afirmar que a máscara é um ser que protege quem a carrega e está destinada a captar e a relacionar-se com a força vital que escapa de um ser humano ou de um animal.

Em momentos específicos como nos rituais funerários, essa energia captada na máscara é controlada e posteriormente redistribuída em benefício da coletividade, proporcionando um benefício a toda comunidade. A concepção de patrimônio cultural — que abrange as expressões culturais e as tradições de um grupo de indivíduos que possuem uma mesma história e uma memória comum (assim como elos de identidade) — preserva o respeito à ancestralidade comum de uma população, para que ela esteja disponível às gerações futuras. O patrimônio imaterial — definido como o conjunto de saberes, modos de fazer, formas de expressão, celebrações, festas e danças populares, lendas, músicas, costumes e outras tradições — é preservado com muita sabedoria pelos africanos.

Devemos lembrar que na África, cada estátua, cada máscara, tinha uma função estabelecida socialmente. Esses objetos não poderiam ser compreendidos tal qual a arte europeia: eles não eram colocados em vitrines, nem eram expostos em museus. A própria concepção de —arte africana foi criada por estrangeiros, que procuravam fazer uma interpretação da cultura material e estética dos povos africanos tradicionais.

Embora hoje esses objetos ainda sejam, muitas vezes, criados com as finalidades ancestralmente fundamentadas (como a utilização das máscaras em momentos rituais), há também uma valorização no mercado internacional dos ditos objetos de —arte primitiva , no qual se encaixa também a produção contemporânea africana. Também não é desprezível a grande procura existente no mercado turístico, uma vez que este geralmente é motivado pela curiosidade e exotismo. (Munanga, 2005).

Lembramos que os objetos e másca-

ras semelhantes aos tradicionais são usados e confeccionados atualmente em rituais religiosos ou em festas populares, assim como também ocorre em alguns casos relativos à cultura popular brasileira. O cenário atual da arte africana é bastante complexo. Há a cultura material (que é considerada pelos africanos de hoje, "religiosa" ou "popular" nos moldes ocidentais), mas também há uma produção que dialoga mais fortemente com o mercado mundial de arte.

Além disso, é possível perceber a influência da arte africana em todo o continente americano, que teve em sua constituição grande contingente de diferentes grupos étnicos africanos. Há semelhanças em conteúdo e forma, assim como em simbologias, entre esses diversos contextos. Entendendo a máscara também como um objeto artístico, ressaltamos as inúmeras possibilidades de trabalhar com esse material que em alguns casos pode ser simplesmente exposta (e contemplada), em outros pode exercer sua função ritual. Como uma terceira via, podemos entender as máscaras como adornos, como pingentes corporais.

Podemos dizer que a máscara transcende sua própria feitura, bem como seus possíveis usos na contemporaneidade. O artista africano não pinta ou esculpe de acordo com um movimento estético, mas sim com uma liberdade muito maior. O auge da arte africana na Europa surgiu com as primeiras vanguardas, especificamente os fauvistas e os expressionistas. As primeiras influências da arte africana chegaram ao Brasil no período colonial, quando populações negras foram escravizadas pelos portugueses. Em contato com as populações ameríndias e portuguesas, que também habitavam o território brasileiro, alguns elementos artísticos africanos se misturaram com os indígenas e portugueses, e assim criaram componentes artísticos.

É sabido que os africanos não vieram, como escravos, exclusivamente ao Brasil. Todo o continente americano recebeu escravos oriundos de diversas regiões da África, que trouxeram consigo sua cultura e sua arte. Tanto isso é verdade, que é possível afirmar a importância da cultura africana em todo o continente americano.

Nesse momento, a —africanidade não se materializa em objetos como máscaras e totens, mas nos recortes das esculturas com chapas de ferro, na moldagem das formas recortadas, nas garrafas vestidas de contas, nas bandeiras tecidas com vidrilhos, nas miçangas e lantejoulas. As esculturas revestidas de miçangas de Camarões da Nigéria, as coroas Yoruba, a tradição do bumba meu boi no Maranhão ou os mantos do maracatu rural de Pernambuco são reconhecidos como manifestações estéticas que tem a herança cultural africana como origem principal.

Assim, é possível dizer que, apesar das muitas diferenças que guardam entre si, todos esses rituais são formas que nasceram com a intenção de dar continuidade à arte africana. Logo, afirmamos que essas formas expressivas diversas guardam a semelhança de ser uma —arte negra produzida na diáspora.

Assim como acontecia em seus contextos originais, a arte de forte influência africana que se desenvolve no —Novo Mundo tem, na grande maioria das vezes, uma dimensão ritual bastante acentuada. Ela nasce, por exemplo, para celebrar a colheita ou até mesmo para evocar os deuses, em uma busca da transcendência do real para o imaginário. Podemos dizer que seria uma grande manifestação, que leva em consideração tanto aspecto da natureza, quanto elementos simbólicos de conexão mais ampla com o universo.

De acordo com professora Ezilda Feuser Zandonai3, em uma conferência ocorrida em 26/11/2010, também no Uruguai, a influência da cultura africana é forte para a configuração da arte local:

No dia 28 de outubro de 1846, o Presidente da República Joaquim Suares, aboliu a escravidão de Uruguai num processo que começou em 1825. Com a abolição da escravatura, os rituais de dança e africanas foram descritos em alguns documentos em Montevidéu e no campo, que ficaram conhecidos como Tangos. O tango se desenvolveu simultaneamente em Montevidéu e em Buenos Aires. Tradicionalmente considera-se uma criação de imigrantes italianos e espanhóis, mas os conhecedores opinam que a dança e a música africana influenciaram profundamente à música e os movimentos da dança que se associam com o Tango. (MEDEIROS, 2012).

Vários etno musicólogos ressaltam que a síncopa, tão presente nos ritmos populares americanos, tem origem nas músicas de tradição africana. Todavia, não é apenas nas tradições musicais populares que se faz sentir essa herança – também na religiosidade, nos mitos, na culinária, nas danças e na própria arte visual sente-se fortemente a presença das matrizes culturais africanas. Sabe-se que os africanos e afro-brasileiros foram submetidos (durante quase três séculos) à escravidão no Brasil, em decorrência de fatores econômicos, sociais e históricos.

Nesse período, bem como no posterior, foram responsáveis pela produção de riqueza, tanto em termos materiais quanto em artístico-culturais. As populações escravizadas eram às vezes mais intelectualizadas do que a própria elite que se constitui na colônia. Enquanto sabe-se que muitos dos portugueses que vinham ao Brasil eram analfabetos e degredados, alguns escravos tinham conhecimentos artísticos privilegiados.

De fato, ressaltamos aqui que não apenas a Europa era produtora de arte no século XVI: os famosos bronzes de Benin (Nigéria) e de Ifé; bem como os de Daomé (Benin), e outras partes nigerianas exibiam trabalhos de cobre de alto valor. Os Ashantis se revelavam através da qualidade e beleza dos seus tecidos. Da Costa do Marfim, Daomé (Benin) e Nigéria, vieram especialistas em madeira e trabalhos em metais, enquanto de Moçambique vieram artesãos de ferro. Com certeza a arte africana chegou ao Brasil junto com os escravos, que foram trazidos pelos portugueses durante o período colonial e imperial.

Alguns elementos artísticos africanos fundiram-se com os indígenas e portugueses, para gerar novos componentes artísticos de uma intensa arte afro-brasileira. Apesar de todo sofrimento e de toda repressão enfrentados pelos africanos no Brasil, é fato que eles conseguiram manter suas tradições, bem como criar elementos de total importância para a constituição da cultura nacional. A arte africana despertou bastante interesse em alguns intelectuais e artistas como Claude Lévi-Strauss, Alfred Metraux e André Breton, que eram completamente fascinados pela produção artística produzida fora do contexto europeu.

De forma geral, a arte africana, lida como primitiva, inspira fortemente a arte moderna na Europa. Em 1905, o famoso pintor Pablo Picasso conheceu a arte africana, que lhe serviu de fonte de inspiração para suas obras no movimento cubista. (Conduru,2009).

É visível a aproximação estética entre as formas das máscaras africanas e a produção de Pablo Picasso (1881-1973). O pintor francês da vanguarda modernista nunca foi à África, mesmo assim foi fortemente influenciado pela arte africana, que produzia obras com máscaras e estátuas que ele tinha enquanto trabalhava. Ele dizia que o "vírus" da arte africana tinha-o contagiado.

Segundo Penrose (1977):

O período [artístico de Picasso] subsequente às Senhoritas começou com pinturas que se desenvolveram sem o tratamento das duas figuras no lado direito do quadro. Sua semelhança com a escultura africana, que se tornara esse ano uma das fontes de inspiração de Picasso, levou à adoção do termo —fase negra para os meses seguintes (PENROSE,

1977).

O contato com a arte africana ocorreu por volta de 1905 e foi fundamental para que esse artista tivesse a inspiração para o movimento cubista. Um exemplo dessa influência é o importante quadro "Les Demoiselles D'avignon", acima reproduzido. Evidentemente, essa é uma releitura formal de uma produção cultural de origem africana. Pablo Picasso estava mais interessado nos aspectos formais, enquanto os artistas africanos que lhe servem de inspiração entendiam as máscaras e as esculturas como um disfarce místico, com o qual poderiam absorver forças mágicas dos espíritos. Esses objetos eram utilizados na cura de doentes, em rituais fúnebres, cerimônias de iniciação, casamentos e nascimentos.

De acordo com José D'Assunção Barros, o período em que a arte africana é descoberta em termos estéticos pelos europeus situa-se entre 1907 e 1910.

Para este autor:

Falar em ARTE para os objetos de escultura negra, bem como para as máscaras ritualísticas, requer alguns esclarecimentos relativizadores. Quando pensarmos mais rigorosamente nas estatuetas africanas, nas máscaras e nos objetos de cerâmica, nas peças de indumentária mágica e nos adornos, e em tantos outros produtos daquilo que, por convenção, denominamos arte negra, deveremos ter sempre em mente que, nas suas culturas de origem, todos estes objetos são —objetos de ação , e não para serem contemplados ou consumidos como obras de arte à maneira ocidental (BARROS, 2011, p. 40).

As máscaras africanas são frutos de culturas com perspectivas bastante diferentes em relação aos padrões europeus. Geralmente, os ocidentais percebem essas imagens como sendo rostos fechados e deformados. As deformações são entendidas como tendo uma finalidade: atender aos propósitos mágicos ou ritualísticos.

Bastante diferentes da representação realista europeia, elas não têm o formato comumente representado de rostos humanos, mas se caracterizam por conter alongamentos e assimetrias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a proposta de trabalhar máscaras africanas é interessante tanto para aluno, quanto para professor. Ambos enriquecem seu conhecimento, passando a ter uma visão mais crítica e pluralista da História e da diversidade étnica e cultural brasileira. Além disso, a desconstrução da ideologia que desumaniza e desqualifica a população afrodescendente pode contribuir para o processo de reconstrução da identidade étnico/racial e autoestima dos afrodescendentes.

Consideramos que o passo fundamental para a aquisição dos direitos de cidadania são as informações prestadas e o conhecimento construído. Com isso, é fato que, a partir do ensino de História da arte africana, é aberto um leque de possibilida-

des de reconhecimento e aceitação dos valores culturais próprios. Em consequência disso, é possível haver uma melhora significativa quanto às trocas interculturais na escola e na sociedade.

Sabemos que o ensino de História da arte africana é apenas uma possibilidade (entre muitas) de abordagem das diretrizes curriculares para a educação étnico-racial. Esperamos que, em conjunto com outras ações, ele possa contribuir com a tarefa de promover o amor a si e ao próximo, bem como o respeito à diversidade.

REFERÊNCIAS

BAKKE, Rachel R. B. Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro brasileiras na aplicação da Lei 10.639, 2011, p. 87.

BARROS, José D'Assunção. "As influências da arte africana na arte moderna". IN: Afro Ásia, 44, 2011.

BASTIDE, Roger e FERNANDES, Florestan. Brancos e negros em São Paulo. São Paulo, Global, 2008.

BASTIDE, Roger. As Religiões Africanas no Brasil. São Paulo: Pioneira, 1985.

BURTON, W. H., MURSELL, J. L. Ensinar não é transmitir. POA: Globo, 1969.

CONDURU, Roberto. Ogum historiador? Emanoel Araújo e a historiografia da arte afrodescendente no Brasil. XXIX Colóquio CBHA. Rio de Janeiro, 2009.

FUNARI, Marina Soleo. Reconhecimento e divulgação da cultura africana e Afro brasileira (Estudos sobre o Museu Afro Brasil) - São Paulo, 2011.

GUIMARÃES, Antônio A. S. Classes, Raças e Democracia. São Paulo:

Editora 34, 2002.

MACHIAVELI, F. “Medidas Provisórias: os efeitos não antecipados da EC32 nas relações entre executivo e legislativo”. Dissertação de Mestrado em Ciência Política, Universidade de São Paulo, 2009.

MEDEIROS, Priscila Martins e Paulo Alberto Santos Vieira - METODOLOGIA

DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNO-RACIAIS E INTRODUÇÃO. À MONOGRAFIA - 2012. MUNANGA K - Superando o Racismo na Escola- Brasília – 2005

PENROSE, Roland. Picasso. São Paulo: Círculo do Livro, 1977. PRICE, Sally. Arte Primitiva em centros civilizados – Rio de janeiro – Editor UFRJ-2000.

SALUM, M.J.G. Influência do uso do magstream na flotabilidade de alguns sistemas minerais UFMG: Curso de Pós-graduação em Engenharia

Metalúrgica e de Minas, 1999. (Tese de Doutorado)

MOTRICIDADE EM ASPECTOS EDUCACIONAIS NA INFÂNCIA

SHIRLENE DE ABREU SANTOS

RESUMO

A motricidade tem sua colocação dentro do processo da formação humana essencial, é por meio dela que se desenvolve habilidades motoras particulares em diferentes aspectos necessários para o convívio e crescimento, na infância ela ganha um papel importante, necessitando ser conduzida como meio do processo de aprendizagem e reconhecida como o centro da infância. Os aspectos motores de cada criança ocorrem de maneira gradativa e seguindo etapas de desenvolvimento importantes, a amplitude dos movimentos e a construção social que a motricidade tem sobe a infância está representada em como os estímulos pedagógicos podem e devem ser a parte fundamental nessa abordagem. Na educação infantil as crianças têm acesso a diversidade de estímulos necessários para contribuir com o desenvolvimento em diferentes áreas essenciais.

Palavras-chave: Motricidade; Infância; Educador; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

A infância caracterizada como fase inicial da construção de aprendizagens e desenvolvimento do ser humano tem aspectos essenciais para a motricidade em geral, é nela que acontece o processo de estímulos as habilidades motoras importantes dentro de um convívio social e das interações de conhecimento significativo. Durante a educação infantil as crianças têm acesso a diversas atividades e propostas que dão voz ao processo de motricidade, criando e recriando possibilidades positivas para o desenvolvimento em geral das crianças.

A importância da compreensão sobe a motricidade a ser desenvolvida ao longo da infância permite as crianças terem um acesso adequado as necessidades primordiais de habilidades motoras. O não estímulo, ou o não reconhecimento dessas ações prejudicará efetivamente essa parte fundamental da motricidade que deve ser associada dentro dos aspectos infantis.

Os movimentos encorpados no desenvolvimento motor que as crianças consequentemente direcionadas podem desenvolver, será um reflexo ativo para a vida adulta. A insegurança é inevitável quando tratamos de adultos que não obteve estímulos necessários na motricidade, gerando assim, certas dificuldades vinculadas a problemas da infância. Portanto, se torna claro a preocupação de agregar ao conhecimento de educadores a importância de falarmos e evidenciarmos a motricidade integralmente na infância.

Ressaltar a educação infantil como mediadora e responsável por parte desse desenvolvimento de habilidades motoras é compreender que a primeira infância vai além do cuidado, que o educar é a conjunção do trabalho pedagógico estabelecido dentro das escolas de educação infantil em benefício integral as crianças. É por essa razão que a motricidade é um assunto a ser abordado e qualificado dentro de estudos e capacitação de funcionários da área da educação.

A intenção de iniciar a discursão sobre a motricidade dentro do desenvolvimento infantil e reconhecer a grandiosidade que a educação na primeira infância tem diante do crescimento integral de cada criança é fundamental para obtermos um amplo olhar diante das habilidades que precisam ser contempladas e vivenciadas. Alcançando diferentes classes leitoras, o artigo ressaltará o conhecimento sobre a motricidade em uma abordagem prazerosa, leve e cheia de detalhes.

Dessa maneira, destacando as possibilidades de discutirmos um assunto de extrema importância para a infância até a idade adulta, pontuaremos a problematização “qual o papel evidente que a educação tem sobe a motricidade na primeira infância?”. Assim, a discussão a ser apresentada no decorrer desse artigo de pesquisa, defenderá em argumentos com base teórica e vivencias a valorização da educação infantil no processo de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades motoras.

A educação infantil como a primeira experiência educacional na infância, promove importantes aprendizagens e auxilia o desenvolvimento constantemente, destacando estímulos necessários para a motricidade, possibilitando interações, relações sociais, e contato com materiais que promove descobertas e trocas de experiências. A motricidade como parte do desenvolvimento humano, necessita estar presente no trabalho pedagógico diariamente.

A pesquisa seguirá em estudos de bases teóricas e observações do meio educacional, as práticas docentes e conhecimentos adquiridos ao longo da formação acadêmica, os autores e todas as abordagens são responsáveis por aprimorar e complementar o tema escolhido para ser discutido, defendendo e ressaltando a importância de compreendermos como leitores e pesquisadores.

MOTRICIDADE CONTEXTUALIZADA

A motricidade faz parte do desenvolvimento de todos os seres humanos, em diferentes etapas da vida vamos aprimorando nossas habilidades motoras de forma gradativa, necessitando em alguns aspectos os estímulos, em benefício a evolução de todo esse desenvolvimento, pontuar a motricidade dentro da educação infantil é compreender que o educador tem como base reconhecer as necessidades e ampliar conhecimentos e experiencias cada vez mais na infância.

Os movimentos fazem parte do desenvolvimento do corpo em todas as etapas infantis, como uma maneira de se expressar, bebês e crianças exploram ambientes e espaços com intenções, reafirmando sentimentos com suas conquistas e aprendendo a aprimorar tais habilidades com facilidade. A motricidade na infância vai se tornando presente em diversas etapas do crescimento de bebês e crianças, diante das trocas de experiências, socialização e interações com o mundo, se destaca e engradece habilidades motoras necessárias. No processo de desenvolvimento que os bebês passam ao longo da vida, os movimentos se tornam visíveis em meio a aprendizagem.

Nos primeiros anos escolares na infância as habilidades motoras aperfeiçoassem, adquirindo movimentos direcionados, com formas e com combinações precisas ao longo de cada estímulo. Este aperfeiçoamento nos remete a obtenção de movimentos precisos, postura, domínio corporal em cada atividade e interações com o meio, como o andar, pular, correr, se abaixar, levantar-se, escalar, subir, descer. É durante também esse processo de escolarização que as crianças conseguem adquirir e adaptar coordenação motoras finas e grossa, aumentado consideravelmente por meio das propostas diferentes habilidades.

Ao longo da educação infantil bebês e crianças conseguem participar de atividades que permitam os movimentos rotineiros, capazes de evoluir em cada intenção ofertado pelo educador, permitindo as mesmas a movimentarem-se em ambientes que facilite as desenvolturas corporais de acordo com a faixa etária. É imprescindível compreender que cada uma tem suas particularidades e que todo o desenvolvimento se estabelece de acordo com a individualidade deles.

Quando começam a crescer os bebê deixam de ter apenas movimentos involuntários e iniciam uma percepção de se adequar ao ambiente, todos seus gestos e movimentação, passam a terem funções direcionadas aos seus desejos, como querer pegar os pés, levar o alimento até a boca, pegar algo pequeno com a precisão das pontas dos dedos, ir até um objeto sejam engatinhando, rastejando ou já andando, os gestos e sons são usados frequentemente seja para “dizer” que está com fome, sede, sono, dor ou outras ações de todo ser humano, durante o crescimento os gestos e sons vão ganhando novos espaços e sendo expressados muitas vezes por palavras.

Na infância a motricidade se destacam em uma abordagem significativa para a socialização, desenvolvimento, dentro do espaço que se encontram, após aprender movimentos e articular de acordo com suas necessidades, as crianças passam a se locomover com diferentes intencionalidades na exploração do ambiente. A coordenação motora passa a ganhar um espaço efetivo no crescimento das crianças, tornando se responsável por todas as formas como cada uma delas explora e vivencia os movimentos durante a rotina.

Os movimentos diante das interações ganham significados essenciais, pois é através de brincadeiras, atividades lúdicas e sensoriais que a motricidade tem sido estimulada com frequência e tornando se parte do desenvolvimento em geral. Os movimentos intencionais dentro de um espaço-tempo é uma característica fundamental quando nos referimos as crianças em seu desenvolvimento, assim, compreendendo a motricidade como algo constitutivo de todos nós ao longo da formação do indivíduo.

Forma concreta de relação do ser humano com o mundo e com seus semelhantes, relação está caracterizada por intencionalidade e significado, fruto de um processo evolutivo, cuja especificidade encontra-se nos processos semióticos da consciência, os quais, por sua vez, decorrem das relações recíprocas entre natureza e cultura – portanto, entre as heranças biológica e sócio-histórica. A motricidade refere-se, portanto, a sensações conscientes do ser humano em movimento intencional e significativo no espaço-tempo objetivo e representado, envolvendo percepção, memória, projeção, afetividade, emoção, raciocínio. Evidencia-se em diferentes formas de expressão – gestual, verbal, cênica, plástica etc. A motricidade configura-se como processo, cuja constituição envolve a construção do movimento intencional a partir do reflexo, da reação mediada por representações a partir da reação imediata, das ações planejadas a partir das simples respostas a estímulos externos, da criação de novas formas de interação a partir da reprodução de padrões aprendidos, da ação contextualizada na história – portanto, relacionada ao passado vivido e ao futuro projetado – a partir da ação limitada às contingências presentes. Esse processo ocorre, de forma dialética, nos planos filogenético e ontogenético, expressando e compondo a totalidade das múltiplas e complexas determinações da contínua construção do homem. (KOLYNIAK FILHO, 2002, p. 31-2.).

Importante ressaltamos o quanto a motricidade parte das ações em meio a co-

municação gestual das crianças, ganhando diferentes formas de expressões em meio ao desenvolvimento, cujo movimentos tende a ganhar algumas intencionalidades decorrente das vivencias, experiências e aprendizagens sejam dentro do ambiente educacional, ou fora dele. O ganho dos movimentos voluntários se dá através de convivências e aperfeiçoamentos em seios sociais, como o ambiente familiar e escolar, esses movimentos são reflexos de uma necessidade de comunicação, de alto cuidado, como na alimentação e nas tarefas diárias em geral, conhecida como autonomia.

Os movimentos voluntários como mencionado, fazem parte do grande potencial que a motricidade nos permite alcançar durante nosso desenvolvimento como seres capazes de evoluir a cada etapa do desenvolvimento, comer, se vestir, sentar, levantar, correr, andar, higienizar-se, ir até outra pessoa, verbalizar, chorar, sorrir, entre outros meios de comunicação que estão interligados ao processo do movimento. A escola como centro de formação a complementar o ser humano, tem a capacidade de agregar e estimular o que estamos compreendendo sobre motricidade, dando condições necessárias para as crianças explorarem espaço-tempo com determinados significados.

Dentro da educação infantil é viável pontuarmos que a motricidade é desenvolvida e construída por meio de processos de aprendizagem, que é diante das propostas pedagógicas, direcionada e livres que as crianças desenvolvem amplamente as etapas que geram a motricidade do ser humano. Na intenção da compreensão na importância quando se refere a motricidade, é necessário refletir que o desenvolvimento dela dentro da educação abre portas no conhecimento de mundo, possibilidade o novo e aprimorando novas aprendizagens. As propostas pedagógicas que promove atividades em favor do desenvolvimento infantil são oferecidas diariamente, fortalecendo vínculos afetivo e estimulando o cognitivo, físico e habilidades essenciais motoras.

Pensando na diversidade que a educação infantil oferece as crianças em geral, o tradicionalismo do ensino não cabe as propostas que a infância trás as crianças, o olhar do educador sobre o primeiro contato dentro da escola é permitir que elas vivam o máximo de experiencias e vivencias necessárias para explorar a motricidade, construindo-a de diferentes maneiras por meio de todas as aprendizagens. O tradicionalismo que nos referimos é a divisão de uma motricidade contextualizada em corpo e mente, separando o ensino em duas etapas, matérias que agregam o conhecimento mental e o que fortalece os movimentos, assim, “a escola trata o ser humano de forma dual, separado em corpo e mente em sala de aula, valorizando a mente sobre o corpo, no qual o movimento corporal, muitas vezes, é interpretado como indisciplina” (PROSCÊNCIO, 2010, p. 55).

O desenvolvimento sensorial, motor, cognitivo na educação infantil acontece durante a socialização, a roda de história, de música, de conversa, nas atividades livres e dirigidas em meio a rotina das crianças e em todas as ações que acontecem simultaneamente no ambiente escolar. O contato com sons, gestos e variadas expressões, possibilita a criança ter acesso a motricidade de forma efetiva, agregando a sua formação nos anos escolares, pois “quanto mais conscientes e diversificadas forem as vivências motoras dos indivíduos, maiores serão as suas possibilidades de construção de um amplo repertório motor” (MELLO; DAMASCENO, 2011, p. 45).

Dentro da educação infantil é evidente que o contato com outras crianças da faixa etária pode e consegue estimular voluntariamente o desenvolvimento motor. Pontua-se que cada uma tem seu individualismo dentro de cada espaço, associando seus movimentos e descobertas diante das suas necessidades, assim, contribui uns com as outras em aprendizagens e desenvolvimento.

Os jogos e as brincadeiras são um magnifico recurso em um olhar atento as propostas para a motricidade, estabelecendo movimentos livres e direcionados com intencionalidades capazes de evoluir grande parte do desenvolvimento das crianças, de modo lúdico e divertido. Sendo uma proposta interessante e que contempla diversas áreas na formação da criança, agregando o desenvolvimento das habilidades motora e comunicativas em múltiplos sentidos.

Portanto, as atividades sensoriais em diferentes aspectos conseguem objetivamente contribuir em grande parte do desenvolvimento cognitivo, físico e motor, propostas pensadas e direcionadas podem promover estímulos eficientes as crianças. A motricidade com sua extrema importância não fica de fora do benefício que o trabalho ofertado pelo educador na primeira infância trás, a cada intervenção estabelecem uma aprendizagem significativa e imprescindíveis para as crianças.

FUNDAMENTOS DA MOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É impossível encontra um professor que nunca tenha ouvido falar sobre a importância da motricidade dentro da primeira infância, e como a educação abre portas para esse desenvolvimento no amplo sentido em benefício das crianças. É durante a maturação no ambiente escolar, que as crianças passam a conviver com experiencias que agregam a coordenação e as funções motoras por meio das aprendizagens.

O ambiente propicia diferentes maneiras da criança explorar seus movimentos e comunicação, é por meio de reflexos que os movimentos intencionais surgem e passam a ser uma forma não só de expressão, mas de comunicar-se, sentir e tornar esse corpo em um mecanismo de ação e reação no espaço escolar. "[...] em movimento, corpos vivos, ativos e comunicativos, são seres humanos em construção e em constante processo de aprendizagem [...]" (PROSCÊNCIO, 2010, p. 46). Os movimentos quando gerados com frequência, amplia o repertorio motor, garantindo uma socialização qualitativa da criança com o ambiente, destacando a importância do trabalho do professor e seus planejamentos em benefício a valorização dessa motricidade em desenvolvimento.

A educação infantil já oferta uma base educacional lúdica e favorável ao desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo, sendo assim, quando ofertadas atividades que contribuam efetivamente com a motricidade, permitindo movimentos rotineiros, a criança passa a resolver situações parecidas, só que em comunicações diferenciadas, buscando novas formas de resolução, capacitando as experiencias e formas de vivenciar novas aprendizagens.

Quando estimulados a se movimentar, as crianças aumentam progressivamente seus aspectos motores, ganhando habilidades e aprimorando tais com êxito. As contribuições nos movimentos, consequentemente transparece um universo de habilidades motoras, capazes de permitir o domínio e satisfazer o processo de aprendizagem dentro de aspectos físicos, compreendendo o processo de formação dos seus próprios movimentos.

Ao longo de toda jornada educacional e dentro do ambiente familiar, as crianças vão se desenvolvendo com facilidade todo o movimento corporal, ganhando novas habilidades e reconhecendo a si mesma em aspectos motores, dessa forma, tais conhecimentos motores aprimorados, estabelece novas relações com o espaço no qual estão inseridas, interferindo em boa parte do comportamento. O olhar pedagógico e as brincadeiras livres são parte do processo de motricidade em constante acompanhamento. De acordo com Sayão (2000, p. 2) "por essas razões, a brincadeira, sendo concebida como eixo principal do trabalho e como linguagem característica das crianças pequenas, perpassa todos os momentos do trabalho pedagógico e não deve ser utilizada de maneira funcionalista, como uma atividade [...] pré-definida"

Já quando nascem as crianças são acompanhadas de movimentos involuntários e desordenados, e na primeira infância são capazes de garantir o desenvolvimento básico desses reconhecimentos motores, porém, com uma base estrutural para tal desenvolvimento. Para entendermos melhor, imaginamos que os bebês recém-nascidos, voluntariamente produzem movimentos o tempo todo, sem reconhecimento de suas expressões corporais, e o estímulo nessa situação passa a da valores significativos na motricidade, ganhando intenção nos movimentos e repetições de acordo com suas necessidades e meio que está inserido. Como na teoria apresentada, "apresentam características desordenadas e inconsistentes. Mas, com o processo de desenvolvimento, 9 onde fatores maturacionais e ambientes interagem, estes movimentos se tornam padronizados e consistentes" (TANI, 1987, p. 2).

Assim, compreender que a educação infantil em diversos pontos é crucial em abordagens que interfere positivamente no desenvolvimento das crianças na primeira infância, é o ponta pé inicial para construirmos um olhar significativo em determinados assuntos que precisam ser priorizados em formação de educadores e nas propostas pedagógicas nos espaços escolares.

O professor dentro da educação infantil, pode e deve organizar o espaço a termo de propiciar atividades que agregue no desenvolvimento qualitativamente, ofertando uma rotina pensada em contribuir com os movimentos, propostas que facilitem a motricidade, tais como as expressões corporais, habilidades de coordenação motora e a comunicação em diferentes aspectos.

3.CONSIDERAÇÕES FINAIS

Valorizando a importância de ressaltarmos os aspectos motores na infância e

compreendendo como parte das formações acadêmicas dos professores, o estímulo a motricidade como parte fundamental em abordagens ao desenvolvimento e domínio corporal, deve ser reflexo do trabalho do educador. A fim de engradecer a capacidade dos profissionais qualificados na educação infantil, o estudo descrito em bases teóricas possibilitara novas discussões e somará com conhecimentos e vivências de todos que defendem a motricidade como aspecto fundamental ao individuo em formação.

De acordo com a evolução necessária dos movimentos corporais, a educação infantil tem como base fortalecer mecanismos e propostas que possibilitem o acesso lúdico a estímulos frequentes em quesitos sensoriais, motores e comunicativo de cada criança, portanto, considerar a motricidade como parte do desenvolvimento integral é promover meios de aprendizagem satisfatório e de qualificação aos conhecimentos já adquiridos no seio familiar.

Diante do trabalho pedagógico nos movimentos corporais e habilidades, é notável que diferentes crianças terão reações

comportamentais de acordo com suas necessidades e vivências. A evolução de aspectos motores pode variar conforme os estímulos e saberes que cada criança adquire dentro e fora do ambiente educacional. O trabalho do professor que compreende a motricidade como parte do desenvolvimento, tem a responsabilidade de agregar novas aprendizagens, ajustando movimentos e habilidades ao longo de toda a infância, tendo conhecimento de que quando ignorados esses estímulos, surge possíveis problemas comprometendo o crescimento desse bebê em todos os aspectos. Lateralidade, ritmo, equilíbrio e habilidades manuais são trabalhadas durante a infância no trabalho a ser pensado pelo educador.

Pensar e refletir a motricidade na infância é primordial, o atraso e a falta de atividades que propícia esse olhar é inibir funções corporais e comunicação gestual a serem contemplados durante toda a vida, dessa maneira, pensar que o movimento não é apenas da dança, dos jogos, das brincadeiras, mas sim em termos pedagógicos, em ações e atividades que contribua ao conhecimento em diferentes aprendizagens.

A motricidade é instigadora e permitir que as crianças na primeira infância tenham esse contato, possibilitando terem que superar desafios, somando aos conhecimentos adquiridos e a serem aprendidos, assim, entende-se que movimento é muito mais do que apenas mexer o corpo, dando visibilidade a aspectos importante do desenvolvimento integral das crianças, respeitando a individualidade e tempo de cada uma.

Portanto, o mérito de compreender a motricidade como mecanismo de desenvolvimento essencial do ser humano, é do professor, pois é decorrente da capacidade de adaptar ambientes e propostas que as crianças dentro da educação infantil, conseguem explorar, se alto conhecer e conhecer o mundo. Por meio de toda a discussão abordada destacou-se a grandiosidade de termos um olhar conceitual sobre o corpo, movimento e aprendizagens, tornando-se necessário criar e recriar espaços e atividades que estabeleça novos conhecimentos de acordo com as etapas de aprendizagem decorrente da motricidade.

REFERÊNCIAS

MELLO, A. da S.; DAMASCENO, L. G. Conhecimento e metodologia do ensino do jogo. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

PROSCÊNCIO, Patrícia A. Concepção de corporeidade de professores na Educação Infantil e sua ação docente. 2010. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2010.

SAYÃO, Déborah Thomé. Infância, educação física e educação infantil. Florianópolis, 2000.

TANI, Go. Educação física na pré-escola e nas quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau: uma abordagem de desenvolvimento I. Revista Kinesis, v.3, p.19-41, 1987.

TANI, Go. et al. Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

TANI, Go. Liberdade e restrição do movimento no desenvolvimento motor da criança. In.: KREBS, R. J.; COPETTI, F.; BELTRAME, T. S. (Orgs.). Discutindo o desenvolvimento infantil. Santa Maria: Edições SIEC. p.39-62, 1998.

CRIANÇAS E JOVENS: SUJEITOS MIGRANTES E A INCLUSÃO ESCOLAR

SILVANA DOS SANTOS DE LIMA

RESUMO

Este artigo almeja explorar reflexões sobre os grupos em movimento e a recepção de crianças, jovens e famílias nas instituições educacionais. A mobilidade populacional é uma realidade que desafia atualmente os governos e as sociedades de quase todos os países da América Latina, e a quantidade estatística de crianças em situação de deslocamento forçado está em constante aumento. Neste texto, é apresentado um panorama das circunstâncias mais críticas nas escolas, desde a educação infantil até o Ensino Médio, em que jovens migrantes enfrentam desafios similares aos seus colegas, tais como intimidação, discriminação racial, entre outros. Assim, o objetivo é abordar as fragilidades enfrentadas pelas gerações mais jovens na condição de migrantes. Para uma investigação mais aprofundada sobre os grupos em movimento, realizou-se um levantamento bibliográfico acerca da diversidade cultural, da miscigenação, com autores que apoiam a temática da migração.

Palavras-chave: Deslocamento; Movimento; Recepção.

INTRODUÇÃO

A nossa sociedade apresenta uma ampla gama de culturas, o que é uma grande fonte de riqueza. Desde cedo, aprendemos com a nossa família diferentes formas de expressão dentro das diversidades presentes em nosso lar.

Na escola, ocorre um choque cultural, uma vez que compartilhamos parte do nosso dia com pessoas muito diferentes de nós. Dependendo da região, é possível notar uma variedade significativa de idiomas que não constam nos dicionários da língua portuguesa. Isso acaba se tornando um grande problema nas avaliações e até mesmo nos vestibulares, que exigem redações que não permitam que os estudantes escrevam em suas próprias línguas, como tem acontecido com o espanhol.

Os professores enfrentam desafios durante o ensino, uma vez que cada criança traz consigo seus conhecimentos prévios, adquiridos por meio da interação com o mundo e suas particularidades, incluindo os idiomas falados em seus ambientes familiares. Nesse contexto, os professores devem atender às necessidades de todas as crianças, proporcionando-lhes uma educação de qualidade, reduzindo as dificuldades de aprendizagem e evitando que sofram preconceito ou sejam rejeitadas pelo grupo.

Apesar de vivermos em um país tão culturalmente diverso, ainda encontramos dificuldades relacionadas a expressões regionais e idiomas diferentes do português. Para as crianças, isso pode parecer irrelevante, mas quando começam a frequentar escolas em estados diferentes de onde nasceram, as dificuldades surgem claramente, principalmente na comunicação verbal. É nesse momento que os professores têm a responsabilidade de transformar o ensino, de modo a integrar todos os alunos durante sua trajetória escolar.

Portanto, o objetivo deste artigo é apresentar o multiculturalismo e os diferentes idiomas das crianças e jovens como sujeitos migrantes, compreendendo o que eles são e como os professores podem lidar com as diversas situações, analisando como as escolas têm abordado o tema e enfatizando a importância do trabalho com a diversidade cultural.

Este artigo justifica-se pela urgência dos desafios enfrentados pela educação no que diz respeito ao multiculturalismo, bem como pela necessidade de espaços de formação contínua nas escolas, a fim de implementar as Diretrizes Curriculares Nacionais de maneira articulada com a política estabelecida nesses documentos. No contexto da gestão da mudança educacional, compreendemos que esse empreendimento não se limita apenas ao estabelecimento de normas, mas também implica uma mudança nas relações construídas pelos sujeitos envolvidos, que desenvolvem formas de comunicação de acordo com o ambiente em que vivem.

Dessa forma, a reflexão sobre as relações multiculturais de gênero, idioma e etnia é justificada como um aspecto fundamental para a realização deste artigo, com o objetivo geral de compreender os discursos multiculturais que podem emergir no ambiente escolar.

DIVERSIDADDE E INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

A educação inclusiva é uma abordagem estratégica concebida para facilitar o alcance bem-sucedido do aprendizado por parte de todas as crianças e jovens. Ela se refere aos objetivos comuns de diminuir e superar todas as formas de exclusão, considerando o direito humano à educação. Trata-se do acesso, participação e obtenção de sucesso em uma educação de qualidade para todos.

Inclusão significa permitir que todos os estudantes estejam plenamente envolvidos na vida e no trabalho das comunidades,

independentemente de suas necessidades. Envolve um processo de maior participação dos estudantes na escola e a diminuição da exclusão em relação às culturas, ao currículo e à comunidade das escolas locais.

No paradigma instaurado pela inclusão escolar encontramos portanto, um redimensionamento do papel da intervenção escolar (escolas devem encontrar maneiras de educar com sucesso todas as crianças, independente de suas capacidades físicas, sensoriais, cognitivas, emocionais e sociais) e a necessidade de desmitificação do poder absoluto da técnica especializada. (SILVA, 2005, p 96).

A inclusão é vista mais como uma abordagem da educação do que como um conjunto de técnicas educacionais.

As características mais relevantes da sociedade do século XXI são o multiculturalismo e a diversidade. A sociedade formada por diversas pessoas que têm que conviver e trabalhar juntas em um mundo em constante mudança e evolução, exige um alto grau de coordenação e convivência. Essa realidade sociocultural levanta situações em que a diversidade e sua necessária inclusão se tornam fatores-chave para a convivência e coesão social.

Em resposta a essas situações, as instituições de ensino buscam abordar e aprimorar a inclusão por meio da atenção correta à diversidade, buscando uma educação que ajude todos os alunos a desenvolver suas habilidades, atitudes e interesses no mais alto nível, possibilitando uma educação inovadora que aprimore as habilidades necessárias que os alunos do século XXI devem adquirir.

Todas essas abordagens surgem como uma exigência de pais, alunos, professores e centros educacionais, diante de fatores determinantes como falha escolar, hábitos de estudo inadequados, famílias desorganizadas, absenteísmo, alunos com necessidades específicas não atendidas corretamente, metodologias sem interesse para o aluno, etc. Dessa forma, a escola responde a essas demandas, auxiliando o professor no desenvolvimento de novas metodologias inclusivas dentro da sala de aula, tendo como foco a migração de alunos e famílias que estão chegando de outro país, com outra cultura, falando outra língua. Portanto a aprendizagem deve ser cooperativa, as propostas devem ser inclusivas como planos de ação para alunos que necessitem de medidas específicas, resolução de conflitos de forma inclusiva dentro e fora da sala de aula propondo planos específicos de convivência, etc.

No artigo 206 da Constituição Federal Brasileira estão elencados os princípios que regem o ensino brasileiro, tendo como premissa:

A igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (inciso I) e "gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais" prevista no inciso IV. Em seu artigo 208, o inciso III relaciona os deveres do Estado com a educação, garantindo o atendimento especializado às pessoas com deficiência "preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1998, art. 206).

Ações que visam propor uma educação que possa atender a todos, é a verdadeira âncora para resolver, entre psicólogos e professores, os desafios educacionais atuais nos centros educacionais.

O educador deve adquirir esse olhar inclusivo, por meio de capacitação para poder prestar atenção real à diversidade dos alunos, propondo ações e planos de cuidado ajustados à real diversidade das escolas.

Deve ficar claro que bons mediadores de classe são fruto de aprendizagem, eles não nascem bons. Sempre há aqueles poucos professores que são mediadores naturais, que tiveram muito pouca capacitação formal, e que simplesmente parecem saber o que fazer na maioria ou em todas as situações problemáticas. Entretanto, a maioria dos professores precisam de uma capacitação adequada para um bom manejo das aulas (STAINBACK, 2008, p. 336).

Pode-se dizer que o grande trabalho do educador é garantir a inclusão educacional de todos os alunos, analisando as diferentes formas de exclusão, as possíveis barreiras existentes na escola, para que todos os alunos possam participar e ter uma verdadeira "voz" em sala de aula, e assim desenvolver um plano de atenção à diversidade que seja verdadeiramente inclusivo. É necessário que o educador proponha novas ações inclusivas nas escolas para todos os seus alunos, uma vez que os pais exigem, e é baseado no direito que qualquer pessoa tem de receber uma educação de qualidade.

CULTURA E SOCIEDADE

De acordo com FARIAS (2012, p. 32), "cultura" refere-se ao conjunto de expressões artísticas, sociais, linguísticas e comportamentais de um povo ou civilização. Portanto, as atividades e manifestações que fazem parte da cultura de um povo incluem música, teatro, rituais religiosos, línguas faladas e escritas, mitos, hábitos alimentares, danças, arquitetura, invenções, pensamentos, formas de organização social, e assim por diante. Uma das características distintivas dos seres humanos em relação aos animais irracionais é a capacidade de produção cultural, o que inclui o uso de gírias que não são reconhecidas no dicionário da língua portuguesa, o que pode resultar em problemas de escrita no futuro.

Devido à sua vasta extensão territorial, o Brasil possui uma grande diversidade cultural. Os colonizadores europeus, a população indígena e os escravos africanos foram os primeiros a contribuir para a disseminação cultural no Brasil. Posteriormente, imigrantes italianos, japoneses, alemães, árabes e outros grupos também contribuíram para a diversidade cultural do país. Elementos como culinária, danças e religião são parte integrante da cultura de um povo.

É comum as pessoas associarem cultura exclusivamente ao nível de educação, porém, ela engloba muito mais do que isso. Cultura é tudo aquilo que dá sentido ao mundo que cerca um indivíduo ou grupo de indivíduos. Assim, elementos como religiosidade, definição de valores morais, idioma falado, grupo étnico ao qual pertencem e a história da sociedade em que o indivíduo está inserido fazem parte da cultura de um povo.

A cultura não se limita apenas a conhecimentos, mas sim é uma rede complexa de elementos que atribuem significado ao mundo de um indivíduo. Ela é composta por diversos elementos e caracteriza os povos pelo conjunto de fatores que compõem sua sociedade.

Tudo o que produzimos se torna nossa identidade cultural, que todos incorporamos em nosso dia a dia. Levamos essa identidade cultural para todos os lugares que frequentamos, seja com amigos, na escola com professores e alunos, ou na sociedade em geral, onde compartilhamos nossa identidade cultural.

EDUCAÇÃO, MULTICULTURALISMO E GÍRIAS

Enfrentamos diversos problemas no ambiente escolar em nosso cotidiano, como a qualidade da educação, questões relacionadas ao currículo, projetos pedagógicos, as relações entre professores e alunos, bem como entre a escola e a comunidade, além de questões de indisciplina e violência dentro da escola, entre outros.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítico é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a "outredade" do "não eu" ou do "tu", que me faz assumir a radicalidade do meu eu. (FREIRE, 1996 p. 46)

Portanto, percebe-se que os educadores precisam assumir-se como seres sociais, aos quais estejam abertos a escutar seus alunos e atuarem como mediadores no processo ensino aprendizagem, respeitando as diferenças culturais.

Conforme citam Moreira e Candau (2010, p.14):

A diversidade na educação é ambivalência, porque é desafio a satisfazer, realidade com a qual devemos contar e problema para o qual há respostas contrapostas. É uma chamada a respeitar a condição da realidade humana e da cultura, forma parte de um programa defendido pela perspectiva democrática, é uma pretensão das políticas de inclusão social e se opõe ao domínio das totalidades únicas do pensamento moderno. Uma das aspirações básicas do programa pro diversidade nasce da rebelião ou da resistência às tendências homogeneizadoras provocadas pelas instituições modernas regidas pela pulsão de estender um projeto com fins de universalidade que, ao mesmo tempo, tende a provocar a submissão do que é diverso e contínuo ' normalizando-o" e distribuindo-o em categorias próprias de algum tipo de classificação. Ordem e caos, unidade e diferença, inclusão e exclusão em educação são condições contraditórias da orientação moderna [...] A modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou "segregando-o" em categorias fora da "normalidade" dominante.

Pode-se perceber a grande preocupação em equilibrar a diversidade dos alunos com o cumprimento do currículo, sendo assim, é necessário que se estabeleçam práticas educativas que ao mesmo tempo em que atenda as diversidades, possibilite uma integração cultural com os conteúdos do currículo.

Para Gómez, apud Moreira e Candau (2010, p.15-16):

[...] alunos e alunas aprendem em sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola, entre as propostas da cultura crítica, alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da cultura acadêmica, refletidas nas definições que constituem o currículo; os influxos da cultura social constituída pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões do cotidiano da cultura institucional presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição especifica; e as características da cultura experiencial adquirida individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com seu meio.

Portanto, a multiculturalismo está presente no cotidiano da nossa sociedade e os educadores não devem continuar a negar

as diferenças culturais, pois tal negação seria afastar a criança e o jovem de seu mundo simbólico, do que conhece e faz sentido para ele.

Em alguns países, como Espanha e França as gírias são conhecidas como linguajar característico de ladrões, assassinos, dentre outros. De acordo com Burke e Porter (1997, p.23),

a linguagem dos mendigos, ladrões e outros não é só diferente, é particular, um meio de comunicação que o público, incluindo as possíveis vítimas e a polícia, poderiam ouvir por acaso mas seriam incapazes de decodificar.(grifo nosso) Uma formulação notável dessa teoria do jargão como mecanismo de defesa pode ser encontrada em um documento que afirma registrar o interrogatório de um certo Girolano, preso por mendicância em Roma em 1595, no qual o prisioneiro fala de uma assembleia geral de mendigos convocada para "mudar o jargão" (mutare il gergo del parlare) porque ele se tornara conhecido de um número expressivo de pessoas.

Vale ressaltar que para os autores as gírias têm as mesmas características que o Jargão, os quais fazem parte do multiculturalismo.

ABORDADEGENS DIVERSAS DO MULTICULTURALISMO

O multiculturalismo nasce por meio das várias lutas dos grupos sociais que ao longo da história do nosso país, sofreram discriminação e exclusão. A própria incorporação da pluralidade cultural nos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 122), se deu por meio de muita pressão dos movimentos sociais:

É sabido que, apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do país consigo mesmo é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais. Historicamente, registra-se dificuldade parasse lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O país evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por "mitos" que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta "democracia social".

Uma dificuldade que ainda encontramos, é na definição de multiculturalismo, então, iremos distinguir duas abordagens fundamentais: a primeira é a descritiva e a outra propositiva. Na descritiva, acredita-se que o multiculturalismo é a descrição e compreensão de cada contexto histórico, político e sociocultural. Já a propositiva entende multiculturalismo não apenas como forma de compreensão da realidade de cada contexto, mas também, como atuação e transformação de modo a estabelecer relações culturais em uma sociedade, para que haja radicalização democrática e estratégias pedagógicas.

É por meio da linguagem que os conceitos e os conhecimentos são criados e construídos, desvendando o abstrato e se tornando conhecido.

A troca de informações entre indivíduos e de ideias se faz possível, possibilitando ao indivíduo a capacidade de analisá-las de modo a aceitá-las ou rejeitá-las, sendo possível dizer que a língua é um código que foi desenvolvido para a transmissão de pensamentos, ideias e interação entre os indivíduos.

De acordo com Vygotsky (2005, p.5):

A natureza do significado como tal não é clara. No entanto, é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. É no significado, então, que podemos encontrar as respostas às nossas questões sobre a relação entre o pensamento e a fala.

Portanto a necessidade de comunicação foi tão alavancada que impulsionou o homem para o desenvolvimento da linguagem.

Em relação à aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky (1998, p. 115) denota que:

a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal, para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY, 1998, p.115).

Vygotsky (1998) reconhece que a aprendizagem possibilita e impulsiona o desenvolvimento.

Gonçalves (1999, p. 101-102) denota que:

[...] para se lidar com o heterogêneo na escola cabe primeiro reconhece-lo como produto de uma construção histórica. Nesse sentido, ele não pode ser entendido como fruto de um arbitrário social ou de escolhas pessoais. O heterogêneo consagra formas de convivência, interações sociais, valores, saberes, costumes, que são coerentes com praticas e significados construídos historicamente em diferentes campos de luta politica e no interior de organizações sociais de relacionamento assimétricos entre suas partes. Uma comunicação intercultural que não tem, pois, como ser harmônica

De forma moduladora como acontecia o processo de escolarização, não permitia ao aluno uma reflexão, e nem levando em conta suas experiências vivenciadas no cotidiano, levando-o ao formalismo estereotipado da cultura escolar.

Reconhecer os vários recortes dentro da ampla diversidade cultural, é lutar pelo respeito à diferença, é enfrentar o desafio para que todos os grupos sociais e culturais sejam respeitados, que haja uma troca de experiências e seus direitos de cidadania garantidos. A escola tem um papel de fundamental importância nesse sentido, pois é exatamente lá em que as diferentes culturas se encontram, assim, como educadores somos chamados à romper com a visão pequena de "cultura escolar" em estabelecer padrões culturais, que acaba contribuindo mais para a exclusão, do que garantindo uma educação democrática e de qualidade.

Reconhecer as diferenças não é fácil, mas devemos respeita-las e aceita-las, romper com preconceitos e estereótipos sem fundamentação.

[...] Tendemos a uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos, em que nossa identidade cultural é muitas vezes vista como um dado " natural". Desvelar esta realidade e favorecer uma visão dinâmica contextualizada e plural de nossas identidades culturais é fundamental, articulando-se a dimensão pessoal e coletiva destes processos. Ser conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos de hibridização e de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais, sendo capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalha-los constitui um exercício fundamental. (MOREIRA e CANDAU, 2010, p. 26).

Dessa forma, é fundamental que haja um processo de socialização entre os alunos, a troca de experiências, o envolvimento, para que todos se reconheçam, conheçam a origem um do outro, suas raízes culturais, seus contextos de vida, para que não aconteça exclusão e tão menos a negação das identidades culturais, ao contrário, que esses alunos possam refletir e serem capazes de construírem suas próprias identidades do ponto de vista cultural, e também, a partir da valorização das diferenças, da interação entre elas implicará a aproximação entre as experiências culturais e a escola, o desenvolvimento da auto estima, o mal estar por se sentir "um peixe fora d'água", e diminuir o problema da dificuldade de aprendizagem, além da indisciplina e a redução dos preconceitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nenhum momento houve a intenção de obter resultados conclusivos e/ou definitivos, mas sim de refletir criticamente sobre o assunto, não somente na questão dos educandos, considerando cada um com suas características próprias, seus contextos culturais, mas também da relação do professor com o aluno nessa dinâmica, principalmente de sua prática no processo de aprendizagem e transformação.

A principal conclusão é a da séria necessidade de dar voz aos alunos, voz ativa às suas experiências de aprendizagem, desenvolvendo ações que estejam de acordo com as questões da realidade, principalmente as práticas em sala de aula. Ver os alunos como agentes coletivos, cada qual com suas singularidades que não podem ser desprezadas ou negadas; é criar condições para que dentro da escola, todos encontrem a oportunidade de se tornarem cidadãos críticos, e que possam agir democraticamente em busca da emancipação da sociedade, mostrando que as gírias em alguns momentos podem prejudicar o desenvolvimento da linguagem verbal adequada.

Por meio desse artigo compreende-se o que é migração, como são os sujeitos migrantes e suas diversidades culturais e como aplica-las em sala de aula, além de refletir sobre o uso da língua portuguesa e as influências das línguas. É possível compreender também sobre importância do multiculturalismo, comprovando assim a hipótese de que trabalhar com as diversidades é quebrar com os antigos paradigmas e caminhar rumo a uma educação de mais qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Centro Gráfico do Senado Federal – Brasília, 1988.

BRASIL, MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf >acesso em 23 agos.2023.

BURKE, Peter; PORTER, Roy (orgs.) Línguas e Jargões: contribuições para uma história social da linguagem. São Paulo: UNESP, 1997.

FARIAS, M.S. "Cultura e Identidade Cultural". Maio de 2012. <http://livredialogo.blogspot.com.br/ >acesso em 25 agos.2023.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa, Editora Paz e Terra, são Paulo, 1996.

MOREIRA, Antonio Flávio e CANDAU, Vera Maria (orgs.). Multiculturalismo, Editora Vozes, Rio de Janeiro, 2010.

REGO, Tereza Cristina in: AQUINO, Julio Groppa (org.). Diferenças e Preconceitos na Escola: alternativas teóricas e práticas, Summus editorial, São Paulo, 1998.

SILVA, Shirley; VIZIM, Marly (Orgs.).

Educação especial: Múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de letras: ALB, 2001.

STAINBACK, S. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Sites Pesquisados: http://www.fea.usp.br/conteudo.php?i=357 Acesso em 2 set.2023.

http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2011/11/28/outros/f6f7ad43f4059ef34b0a6b1c080dfb6e.pdf acesso em 1 set.2023.

A IMPORTÂNCIA DE UM BOM PLANEJAMENTO ESCOLAR

SILVANA PEREIRA GOULART COLOMBO

RESUMO

O planejamento educacional é fundamental para garantir um processo de ensino-aprendizagem efetivo, em conformidade com o Sistema Educacional Nacional. Com a nova dinâmica social e a descentralização dos sistemas educacionais, os professores e gestores devem assumir novos papéis e atuar com autonomia para acessar o mundo globalizado da educação e da sociedade. Isso exige o gerenciamento de processos coerentes com a mobilidade social da comunidade, assumindo responsabilidades para obter resultados inovadores e capacidades para projetar, desenhar, analisar e avaliar políticas e projetos relevantes para o contexto atual. A gestão dos sistemas educacionais requer não apenas um professor diretor ou gestor educacional, mas também planejamento, equidade, qualidade, gestão de recursos, participação da comunidade e prestação de contas para gerar resultados e serviços de alta qualidade.

Palavras-chave: Educação; Sistemas Educacionais; Sociedade.

INTRODUÇÃO

O planejamento escolar é uma etapa crucial para o sucesso da educação. Ele é responsável por organizar e direcionar as atividades pedagógicas da escola, garantindo que os objetivos educacionais sejam alcançados de forma efetiva. Um bom planejamento escolar é essencial para uma educação de qualidade e para o desenvolvimento pleno dos alunos.

Um dos principais benefícios do planejamento escolar é a possibilidade de estabelecer metas claras e objetivas. Com um planejamento bem estruturado, é possível definir os objetivos de aprendizado para cada nível de ensino, bem como as habilidades e competências que os alunos devem desenvolver ao longo do ano letivo. Dessa forma, os professores podem focar em atividades e estratégias de ensino que contribuam para o alcance dessas metas.

Além disso, o planejamento escolar permite uma melhor organização do tempo e dos recursos disponíveis. Com um cronograma bem definido, é possível distribuir as atividades ao longo do ano letivo, evitando sobrecarga de trabalho para os professores e garantindo que os alunos tenham tempo suficiente para assimilar o conteúdo. Também é possível planejar o uso adequado dos recursos disponíveis, como livros, materiais didáticos e equipamentos, para que sejam aproveitados da melhor forma possível.

Outro aspecto importante do planejamento escolar é a possibilidade de identificar e corrigir problemas a tempo. Com um acompanhamento sistemático das atividades pedagógicas, é possível identificar dificuldades de aprendizado dos alunos, problemas com o conteúdo programático ou com as estratégias de ensino. Dessa forma, os professores podem agir rapidamente para corrigir esses problemas, oferecendo apoio e orientação adequados para os alunos.

Além disso, o planejamento escolar também é importante para garantir a qualidade do ensino. Com um planejamento bem elaborado, é possível oferecer atividades variadas e desafiadoras, que estimulem a criatividade e o pensamento crítico dos alunos. Também é possível adotar metodologias pedagógicas inovadoras e eficazes, que contribuam para o aprendizado significativo e para o desenvolvimento integral dos alunos.

Por fim, o planejamento escolar é essencial para a avaliação do desempenho dos alunos. Com um planejamento bem estruturado, é possível definir os critérios de avaliação e os instrumentos de medida adequados para cada nível de ensino. Dessa forma, os professores podem avaliar de forma objetiva e precisa o desempenho dos alunos, identificando suas habilidades e competências e oferecendo feedback adequado para seu desenvolvimento.

O planejamento pode ser iniciado através da identificação de um problema ou pela antecipação de necessidades e soluções da instituição. Em geral, o planejamento considera o que fazer, como fazer, por que fazer, com o quê, quem e quando algo deve ser feito.

Alguns afirmam que todas as funções administrativas dependem do planejamento, pois o administrador deve dirigir, organizar, avaliar e controlar tudo incluído no planejamento de forma específica.

Planejar é escolher uma alternativa e decidir com antecedência o que fazer. Na educação, o planejamento é fundamental para garantir o sucesso e a qualidade das ações, selecionando e organizando todas as atividades curriculares da instituição com base em objetivos, recursos humanos, econômicos e materiais, interesses e necessidades da comunidade educativa, tempo disponível e correlação de reprovações de anos anteriores.

O planejamento é um instrumento de trabalho que facilita a organização, execução e controle das tarefas administrativas, baseado em objetivos e recursos para um melhor desempenho. Para que seja abran-

gente, o planejamento deve ser realizado em todos os aspectos envolvidos nas atividades a serem desenvolvidas, incluindo as estratégias didáticas para o desenvolvimento do currículo em sala de aula.

Os professores devem planejar suas ações antes, durante e após o desenvolvimento das aulas, considerando as várias competências (conceituais, procedimentais e atitudinais) ensinadas aos alunos para que possam aplicá-las em sua própria prática.

Segundo Castro,

De qualquer modo, o que o professor deverá distinguir, ao elaborar um currículo, são os conteúdos significativos, funcionais, dos conteúdos carentes de significado e de funcionalidade e de mera informação sem outro objetivo que é o de ser memorizado por tanto tempo quanto possível. (1987, p.53).

É importante lembrar que a ação do professor pode ser afetada por fatores administrativos, políticos, sociais e culturais, que às vezes exigem improvisação na sala de aula.

O processo de tomada de decisão contínuo na educação se concentra em determinar "para onde ir" e "como chegar lá", considerando a situação atual e as possibilidades futuras. O objetivo é garantir que o desenvolvimento da educação atenda às necessidades da sociedade e dos indivíduos, levando em consideração o ambiente e o caminho a ser percorrido de maneira clara e objetiva.

A objetividade nesse processo de decisão está relacionada à realidade dos alunos e dos materiais escolares, enquanto a coerência se refere à relação entre as ideias práticas expressas e implementadas na sala de aula. A flexibilidade é importante para permitir que o planejamento escolar seja ajustado de acordo com as necessidades dos professores e alunos.

Segundo Libaneo (2001), o planejamento escolar é o documento mais abrangente que expressa as orientações gerais que conectam o projeto pedagógico da escola com os planos de ensino. Ele é visto como uma alternativa para a organização coletiva, em que diversos segmentos da escola, incluindo professores, alunos, funcionários administrativos e comunidade, discutem e decidem coletivamente e publicamente os objetivos, metas, finalidades, valores e atitudes da escola, solucionando assim problemas comuns e viabilizando uma escola verdadeiramente democrática e objetiva.

AÇÃO EDUCACIONAL FORMAL

O planejamento é fundamental em todos os processos educacionais, seja para resolver problemas ou antecipar necessidades. Ele envolve a definição de objetivos, estratégias, recursos e prazos, e é essencial para garantir a qualidade e o sucesso das ações educacionais.

O planejamento curricular é uma parte essencial do ambiente educacional, pois é responsável por determinar o tipo de aluno que se quer formar e garantir uma aprendizagem significativa. Além disso, o professor deve gerar espaços que possibilitem o desenvolvimento de habilidades de pensamento em seus alunos, tudo por meio de um excelente planejamento curricular.

O uso de ferramentas tecnológicas, como a Comunicação Mediada por Computador (CMC) e a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), também pode ser útil para apoiar os processos didáticos e permitir que alunos e tutores interajam de forma mais eficaz. O currículo é uma parte importante do todo exposto, pois é responsável por justificar todos os processos, normas e concepções ideológicas, pedagógicas e psicológicas que determinam os objetivos que se aplicam em sala de aula.

Por fim, destacamos que os recursos humanos são o bem mais valioso das instituições de ensino, e que o diretor educacional tem grande responsabilidade no processo de planejamento educacional, pois dirige a instituição e deve ser uma pessoa com bases teóricas e humanas, além de alta qualificação para enfrentar o desafio de dirigir.

Devido ao aumento da complexidade dos problemas atuais, é cada vez mais importante planejar, inclusive na educação. No entanto, em algumas situações, o planejamento tem sido mal utilizado, reduzindo-se a um formulário preenchido e entregue à secretaria da escola, com objetivos gerais, específicos, conteúdos, estratégias e avaliação.

O planejamento não deve ser uma reflexão superficial, mas sim algo articulado e cuidadoso. Segundo o professor Nélio Parra (1972), planejar envolve prever e decidir sobre o que pretendemos realizar, o que vamos fazer, como vamos fazer e como devemos analisar a situação para verificar se alcançamos nossos objetivos.

O CURRÍCULO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

O currículo é fundamental para o funcionamento do sistema escolar, pois define o plano de ensino aos alunos e estabelece os objetivos do ensino de cada disciplina. Sem um currículo adequado, a escola não teria uma ideia clara do que ensinar e quais habilidades e conhecimentos devem ser desenvolvidos pelos alunos.

É necessário que a administração tenha um objetivo definido em mente para

que as crianças possam ter uma formação completa e estar preparadas para o mundo após o término do período acadêmico naquela instituição.

Portanto, reconhecer a importância do currículo é fundamental para garantir o sucesso do sistema escolar.

[...] dentro do campo pedagógico, apesar das diversas definições que o termo currículo recebeu ao longo da história da educação, tradicionalmente, passou a significar uma relação de disciplinas com seu corpo de conhecimento organizado numa sequência lógica, com o respectivo tempo de cada uma, ou seja, matriz curricular. (CAMACHO e MANZALLI, 2014 p. 16).

Se o plano de estudos é muito difícil para a maioria dos alunos, a administração deve redefini-lo para uma versão mais adequada. É essencial que a administração esteja ativamente envolvida na gestão do currículo, a fim de criar um ambiente acadêmico eficaz e produzir alunos qualificados e comprometidos.

O currículo deve ser gerenciado de forma equilibrada, evitando sobrecarregar professores e alunos, mas também garantindo que o aprendizado seja significativo. A gestão eficaz do currículo requer uma boa organização de registros, que pode ser facilitada pelo uso de sistemas eletrônicos. Com esses registros, a administração pode analisar dados anteriores e planejar melhorias futuras.

No entanto, para estabelecer um sistema de gestão eficaz, a instituição acadêmica precisará de investimentos do governo. Portanto, é importante que a instituição apresente uma proposta sólida para garantir que o investimento seja bem-sucedido no setor educacional.

Se imaginarmos que o currículo pode instaurar-se conjugado à experiência irredutível da formação da criança [...] poderíamos ter aqui uma oportunidade ímpar de experienciar uma fecunda desterritorialização dos padrões rígidos que ainda persistem na escola, travestida de belas e progressivas ideias, em muitas oportunidades de um novo tempo. (MACEDO e BARBOSA, 2013, p.28-29)

Visitas improvisadas à sala de aula podem ajudar a administração a entender e analisar melhor onde precisa prestar mais atenção. Ao observar o professor, o aluno e o conteúdo em ação, a administração pode identificar problemas e tomar medidas para melhorar o ambiente acadêmico. Por exemplo, se o professor não estiver explicando de forma clara o assunto que está sendo ensinado, a administração pode lembrá-lo da importância de prestar mais atenção aos métodos de ensino.

Definir um bom currículo é importante, mas alcançar esse objetivo requer muitos recursos. Os livros são a parte fundamental do material curricular e a estrutura do currículo determinará a seleção dos livros necessários. Além disso, um ambiente adequado de sala de aula com mesas, cadeiras e um quadro branco é essencial para o processo de ensino.

É importante que a administração dedique tempo e recursos para encontrar um professor qualificado para ensinar o currículo aos alunos. Além de comprar e utilizar o material curricular, é fundamental mantê-lo limpo e seguro para evitar danos.

Devemos lembrar que tudo o que é confiado a nós na escola, incluindo o material curricular, deve ser mantido seguro e limpo. A religião também nos ensina a importância da limpeza e da proteção das coisas confiadas a nós. O desenvolvimento de um bom currículo é necessário para qualquer instituição educacional, mas é importante lembrar que ele deve ser compatibilizado com os cenários atuais e evoluir conforme necessário. O gerenciamento adequado do currículo, incluindo registros antigos, pode ajudar a analisar e decidir onde as mudanças são necessárias.

Para garantir que as crianças possam absorver mais informações em um período de tempo limitado, é necessário estabelecer políticas educacionais eficazes que promovam a cooperação entre o governo e o setor educacional. Quando o governo e o setor educacional trabalham juntos, eles podem abordar as deficiências do currículo em termos de gestão, material e desenvolvimento. O governo pode fornecer os recursos financeiros necessários para os materiais, enquanto o setor educacional pode criar políticas que facilitem o trabalho dos professores e o aprendizado dos alunos.

O currículo é a base de qualquer instituição acadêmica, e sem ele, a instituição perderia seu propósito. É importante ter um conjunto definido de metas e objetivos para o programa educacional, para que se possa avançar em direção a um futuro acadêmico melhor para a nação. A estrutura e o desenvolvimento do currículo envolvem muitos recursos, incluindo a organização do currículo, os objetivos educacionais, os processos de ensino, aprendizagem e avaliação, e como o currículo atenderá às necessidades dos futuros alunos.

AS IDEIAS CENTRAIS DA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz uma grande inovação ao estabelecer 10 competências gerais que orientam as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares. De acordo com a BNCC, é fundamental desenvolver essas competências para garantir que todos os estudan-

tes da Educação Básica tenham seus direitos de aprendizagem assegurados.

"Nossa posição é sustentada no entendimento de que a desejável diversidade, fundamental ao projeto de nação democrática expresso na Constituição Brasileira e que se reflete na LDB/1996, não é reconhecida na proposta da BNCC, na medida em que nesta está subentendida a hegemonia de uma única forma de ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, o trabalho dos professores, os currículos e as avaliações, imprópria à escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todos" (ANPED, 2015).

As 10 competências gerais da BNCC fornecem aos educadores uma mensagem importante sobre o tipo de aluno que a BNCC busca formar. Os desafios incluem incentivar a valorização e uso de conhecimentos históricos sobre o mundo, estimular a curiosidade intelectual dos alunos, promover a autonomia e responsabilidade dos alunos, apreciar e aproveitar as diversas formas de arte, desenvolver a empatia, diálogo e resolução de conflitos, utilizar diferentes linguagens, compreender e utilizar novas tecnologias, valorizar a diversidade cultural e promover a inclusão.

A BNCC é um documento abrangente que oferece temas e desafios que as escolas e professores podem utilizar para planejar aulas e definir as habilidades essenciais que todos os alunos devem adquirir durante sua formação escolar.

A BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas (BRASIL, 2017, p.15).

Para criar um ambiente de convivência respeitosa, é fundamental que haja respeito mútuo entre as pessoas, incluindo crianças e adultos. As crianças devem respeitar os adultos, como pais, avós, professores e outros adultos, e da mesma forma, os adultos devem respeitar as crianças. O respeito mútuo e a consideração pelos desejos dos outros são essenciais para a convivência harmoniosa na sociedade.

As crianças também têm responsabilidades, assim como os adultos, e devem respeitar os direitos dos outros, incluindo outras crianças e adultos. Isso significa que os direitos têm limites e as crianças devem considerar os direitos dos outros ao exercer seus próprios direitos. Os direitos e responsabilidades caminham juntos para uma convivência pacífica e harmônica.

A BNCC é um convite à reflexão acerca das condições de possibilidade da educação, enquanto conjunto de conceitos, procedimentos, valores e atitudes empregados no processo educativo, visando o desenvolvimento pleno do aluno. É nesse sentido que o documento entende a necessidade de garantir os 'direitos de aprendizagens' como recurso indispensável no processo de educação formal a subsidiar a estruturação de currículos compatíveis ao nível de ensino e aprendizagem de alunos em contextos sociais e culturais distintos. (NICOLAU, 2018, p. 08).

A criança tem o direito à educação, mas também tem a responsabilidade de frequentar a escola. Ela tem o direito à proteção da saúde, mas também tem a obrigação de cuidar da própria saúde. Além disso, quando exercer seu direito à liberdade de expressão, deve respeitar os direitos das outras pessoas, incluindo sua honra e dignidade.

No entanto, o conceito tradicional de cidadania limita o exercício dos direitos das crianças, criando uma cidadania parcial para elas.

Em uma sociedade livre e democrática, todas as pessoas, desde o nascimento, são cidadãos e possuem direitos. O exercício da cidadania é a capacidade de conhecer e fazer valer esses direitos, que foram conquistados ao longo da história da humanidade. Além disso, o exercício da cidadania é um direito civil básico e fundamental que contribui para a realização de outros direitos.

O primeiro passo para educar as crianças e torná-las bons cidadãos é ensinar valores de consenso, compreensão e paz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um planejamento estratégico é importante para a escola definir seus objetivos de sucesso para os alunos e metas organizacionais. É necessário combinar um bom planejamento com comunicação eficaz para que todas as partes interessadas - pais, professores, administradores, membros do conselho e a comunidade - estejam alinhadas com os mesmos objetivos. A implementação bem-sucedida requer gerenciamento adequado de recursos orçamentários e de tempo, formação de equipes produtivas e monitoramento consistente do progresso.

O planejamento incentiva o comprometimento, mostrando aos funcionários que seu trabalho é essencial e parte de uma estratégia mais ampla para o sucesso da escola.

Um planejamento estratégico formaliza a missão, visão, valores, metas e objetivos do distrito escolar e aborda uma ampla gama de tópicos, como enriquecimento extracurricular, desenvolvimento de caráter, avaliação e responsabilidade, currículo e ins-

trução, relações com a comunidade e pais, instalações e desenvolvimento pessoal/profissional. Os planos devem ser revisados e monitorados regularmente, comunicando o progresso às partes interessadas.

O planejamento é fundamental para o professor aliar a teoria à prática e utilizar diferentes ferramentas e metodologias para que o conteúdo programático chegue melhor aos alunos. O planejamento permite sequenciar e segmentar o conteúdo de forma coerente e funcional, facilitando a assimilação pelos alunos. No entanto, é importante lembrar que o ensino é um processo dinâmico e o planejamento pode ser modificado devido a circunstâncias especiais. O planejamento requer antecedentes prévios, levando em consideração as condições dos alunos, infraestrutura, instrumentos educacionais e diretrizes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANPED. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ofício n.º 01/2015/GR.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2017.

Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Constituição Federal. Brasília: Governo Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação Parecer CNE/CEB nº 7: diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Brasília: Governo Federal, 2010.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (temas transversais) terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTELLANO, H. (2000). O Escritório do Planejador. Valência, Venezuela:

Vadell Hermanos Editores. 2000.

CASTRO, Amélia Domingues de. Didática para escola de 1º e 2º graus. 9ª ed. São Paulo: Pioneira, 1987

HAMDAN, N. Análise quantitativa em planejamento educacional. Aplicação de modelos matemáticos. Caracas: CDCH - UCV. 1986.

NICOLAU, Alessandra Aranda, et al, A Pedagogia da Responsabilidade Integral e a BNCC, 1. Ed. São Paulo: Thoth, 2018.

OLIVEIRA, L. M.; PEREZ JR., J. H.; SILVA, C. A. S. Controladoria estratégica. São Paulo: Atlas, 2002.

RAMÍREZ-OCHOA, MI. Possibilidades de uso educacional do YouTube. RA ximhai, 12 (6), 537-546. 2016.

SÃO PAULO. Currículo na escola e Modelo de gestão de desempenho das equipes escolares: ensino integral. Caderno do Gestor.2009. Disponível em:<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/portals/18/arquivos/caderno_ges tor_final_red.pdf>. Acesso em 25 jun.2023.

THAGARD, P. A mente. Introdução às ciências cognitivas (Vol. 3021). Editores Katz. 2008.

CULTURA AFRICANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SIMONE DA SILVA

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar a importância de abordar questões étnico raciais em sala de aula, desde os primeiros anos iniciais. A Educação Infantil é o princípio da educação básica do indivíduo, fase primordial para o desenvolvimento da criança pequena em todas as suas especificidades. Nesse sentido, se faz necessário ensinar às crianças, desde as séries iniciais, a importância do respeito à cultura africana e afro-brasileira, uma vez que a sociedade é composta pela miscigenação de povos afrodescendentes. Ensinar as crianças, desde a tenra idade, sobre a importância de se respeitar aos colegas, independentemente da cor da pele, é de suma importância, uma vez que a criança crescerá sem carregar consigo, impressões racistas e preconceituosas em relação ao grupo social a que está inserida. Nessa perspectiva, o presente artigo apresentará no capítulo 1 as leis e diretrizes que embasam a necessidade de se valorizar a cultura africana e afro-brasileira e como estão organizadas as leis que regem o ensino da cultura africana e afro-brasileira no ensino regular. O capítulo 2 apresentará como ocorrem os procedimentos básicos de educação antirracista e se o mesmo é eficaz nas escolas de ensino regular. O capítulo 3 apresentará propostas de brincadeiras africanas, que podem ser desenvolvidas com as turmas de educação básica, no ensino regular.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura; Respeito; Antirracista; Preconceito.

INTRODUÇÃO

De acordo com o artigo apresentado em CULTURA..., (2021), tanto escolas como famílias têm um papel importante a desempenhar na promoção das identidades raciais positivas das crianças desde pequenas, ao simplesmente falar sobre isso. Nesse caminho, escolher e aplicar boas atividades para Educação Infantil sobre a cultura afro-brasileira torna-se uma ótima oportunidade de ensinar com intenção, honrando tradições e mostrando aos estudantes sua importância, junto à importância da história e da cultura negra no país.

Conforme apresentado em CULTURA..., (2021), as crianças assimilam o que seus pais e professores dizem (e não dizem), e o que veem na TV, as características de seus brinquedos e aprendem ao observar como as outras pessoas são tratadas em suas escolas e vizinhanças. É nos primeiros anos de vida, ao serem bombardeadas por mensagens do ambiente no qual vivem, que moldam suas crenças e julgamentos sobre outras pessoas – sejam positivos ou negativos, inclusive no que diz respeito à raça. Mesmo os bebês têm habilidades perceptivas para discernir diferenças físicas e reagir a elas.

Segundo uma pesquisa liderada por psicólogos da Universidade de Toronto, entre os seis e 12 meses de idade, os bebês começam a mostrar preferências por membros de seus próprios grupos raciais. Aos sete meses, em situações incertas, são mais propensos a seguir o olhar de um membro de sua própria raça. Aos nove meses, associam rostos de sua própria raça a músicas alegres e aqueles de outros grupos raciais a músicas tristes. Os pesquisadores sugeriram que esses padrões podem se desenvolver como resultado da falta de exposição a indivíduos de outras raças durante a infância e que tais associações implícitas podem abrir caminho para o desenvolvimento de outros preconceitos raciais, na primeira infância e além. (CULTURA..., 2021)

Ou seja, uma educação antirracista desde tenra idade tem o poder de mudar isso. Inserir atividades para Educação Infantil sobre a cultura afro-brasileira é um dos caminhos para trazer a diversidade e criar condições para conversas naturais, pelas quais as crianças entendam conceitos de raça, diversidade, equidade, racismo, intolerância e afins. A conscientização é sempre um bom começo. (CULTURA..., 2021)

CULTURA..., (2021) ressalta ainda que é sempre uma boa ideia, ao promover atividades para Educação Infantil sobre a cultura afro-brasileira, dar visibilidade às grandes personalidades negras que fizeram e fazem parte da nossa história e promover discussões sobre suas trajetórias. Mesmo os pequeninos têm opiniões e são instigados pela própria curiosidade. Envolva as crianças na ação em grupo. É fortalecedor quando ajudamos as crianças a transformar algo que é "injusto" em algo "justo". Às vezes, isso envolve lidar com o conflito pessoal, ajudando uma criança a falar em nome de outra criança. Mas é especialmente poderoso quando as crianças agem juntas.

1. EDUCAÇÃO, ÁFRICA E HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

De acordo com o texto EDUCAÇÃO... (2014), sabemos que há muito a se aprender sobre o continente africano e os processos de recriação de suas culturas, presentes em todos os lugares do mundo para os quais as

diferentes etnias africanas foram dispersas, seja por processos comerciais, seja pela imigração espontânea, seja pelo movimento violento do tráfico negreiro.

Conforme apresentado no texto EDUCAÇÃO... (2014), no Brasil, são incontáveis os estudos que afirmam essa presença de elementos culturais africanos recriados em nosso contexto histórico, social e cultural. É também notório como tal movimento intercontinental, intercultural e interétnico permeia a vida, os modos de ser, os conhecimentos, as tecnologias, os costumes, a musicalidade e a corporeidade dos outros grupos étnico-raciais que conformam a nossa população.

O texto EDUCAÇÃO... (2014) cita que por mais que esse processo seja uma realidade, também é fato que ele convive, no Brasil, com uma prática e um imaginário racistas. Esse racismo ambíguo se faz presente em nossa estrutura de desigualdade, em nossas ações cotidianas e na produção do conhecimento. Vários de nós, professores e professoras, temos histórias para contar sobre o silenciamento a respeito da África e sobre a questão afro-brasileira em nossos cursos de formação inicial. Carregamos marcas do tempo da educação básica, quando docentes e colegas manifestavam preconceitos e realizavam práticas discriminatórias em relação aos negros. Convivemos e conhecemos literaturas, materiais didáticos e de apoio pedagógico eivados de estereótipos raciais, sem a devida mediação pedagógica do professor e sem a necessária revisão e atualização das editoras. Em outros momentos, nós mesmos podemos ter sido sujeitos realizadores ou destinatários de tais práticas.

O texto EDUCAÇÃO... (2014) comenta que esse avanço se realiza de forma gradual e complexa nas diferentes regiões do país, pois caminha lado a lado com a desigualdade social e regional, bem como com a luta pela efetiva democracia. Por isso, a primeira questão a ser compreendida pelas professoras e pelos professores que tiverem acesso a este livro é o entendimento de que a tradução para o português dos oito volumes da coleção "História geral da África", da UNESCO, realizada em parceria com o MEC, faz parte do compromisso do Estado brasileiro no cumprimento do direito à educação, na garantia do inciso XLII do artigo 5º da Constituição Federal, que reza que o racismo é crime inafiançável e imprescritível, e no cumprimento dos tratados internacionais de superação da discriminação racial dos quais o Brasil é signatário.

O texto EDUCAÇÃO... (2014) salienta, porém que, ao estabelecermos contato com esse rico e complexo livro, duas perguntas se fazem urgentes: como essa publicação poderá contribuir para a implementação de práticas pedagógicas que trabalhem o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 01/2004? E como tornar acessível, para docentes de todas as etapas e modalidades da educação básica, um livro de tamanha densidade teórica voltado para o campo da pesquisa científica?

Assim, o texto EDUCAÇÃO... (2014), afirma que, na tentativa de responder a essas questões, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação, em cooperação com a UNESCO, produziu esta publicação, voltada ao docente da educação básica, em parceria com um grupo de pesquisadoras de apoio pedagógico. E, como não poderia deixar de ser, o primeiro passo seria dialogar diretamente com um período forte em nossas vidas: a infância. Portanto, é aos profissionais que atuam na educação infantil que o presente livro se destina.

De acordo com o Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/2003,

> ... o papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade e aprendizagem. Nos primeiros anos de vida, os espaços coletivos educacionais os quais a criança pequena frequenta são privilegiados para promover a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo. As crianças deverão ser estimuladas desde muito pequenas a se envolverem em atividades que conheçam, reconheçam, valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais na construção da história e da cultura brasileiras (BRASIL. MEC, 2003 apud EDUCAÇÃO... 2014).

EDUCAÇÃO... (2014) afirma que o papel da professora e do professor da educação infantil nesse processo é importantíssimo. A esses profissionais cabe a realização de práticas pedagógicas que objetivem ampliar o universo sociocultural das crianças e introduzi-las em um contexto no qual o educar e o cuidar não omitam a diversidade. Desde muito cedo, podemos ser educados a reconhecer a diferença como um trunfo e a diversidade como algo fascinante em nossa aventura humana. Desde muito cedo, podemos aprender e conhecer diferentes realidades e compreender que a experiência social do mundo é muito maior do que a nossa experiência local, e que esse mesmo mundo é constituído e formado por civilizações, histórias, grupos sociais e etnias ou raças diversas. É também bem cedo em sua formação que as crianças podem ser reeducadas a lidar com os preconceitos aprendidos no ambiente familiar e nas relações sociais mais amplas.

EDUCAÇÃO... (2014) ressalta ainda que essas mesmas crianças têm o direito de ser e se sentir acolhidas e respeitadas nas

suas diferenças, como sujeitos de direitos. Sua corporeidade, estética, religião, gênero, raça/etnia ou deficiência deverão ser respeitadas, não por um apelo moral, assistencialista ou religioso, mas sim porque essa é a postura esperada da sociedade e da escola democrática que zelam pela sua infância. Por isso, as ações e o currículo da educação infantil deverão se indagar sobre qual tem sido o trato pedagógico dado às crianças negras, brancas e de outros grupos étnico-raciais, bem como a suas famílias e histórias.

EDUCAÇÃO... (2014) afirma ainda que não se trata de uma postura individual, mas de uma prática coletiva. Sendo assim, as instituições que ofertam a educação infantil deverão analisar criticamente, sob a perspectiva da diversidade, o material didático selecionado, os brinquedos, a ornamentação das salas, as brincadeiras, as cantigas, a relação entre os professores e as crianças, e entre as próprias crianças, e indagar: as crianças têm sido pedagogicamente tratadas de forma digna? A presença negra – componente importante da nossa formação social e histórica – se faz presente na educação das crianças de 0 a 3 e de 4 a 5 anos? Como?

Essas perguntas se aplicam a todo e qualquer professor da educação infantil, quer os que trabalham com crianças dos meios populares, quer os que atuam em instituições particulares de ensino. É sempre bom lembrar que não é preciso ter a presença física da população negra entre nós para aprendermos e sabermos respeitá-la. O respeito à diferença não deve acontecer apenas no momento em que entramos em contato direto com o dito "diferente". Ele deve ser um princípio, um eixo norteador de todo e qualquer currículo, ação pedagógica e prática social. (EDUCAÇÃO... 2014).

De acordo com EDUCAÇÃO... (2014), esse currículo se realiza no contexto de diversas instituições de educação infantil, ainda distribuídas desigualmente nas cinco regiões brasileiras. A luta pela ampliação da oferta da educação infantil tem sido uma constante. Ainda que a partir da LDB a educação infantil tenha se tornado a primeira etapa da educação básica, sua plena realização como direito ainda não foi alcançada por todos.

É na ação curricular que as práticas são realizadas e as crianças pequenas aprendem a conviver umas com as outras, têm contato mais direto com as diferenças, expressam e adquirem valores. Nesse contexto, os preconceitos raciais também são aprendidos e nem sempre são alvo de uma séria intervenção pedagógica. Cada vez mais, os profissionais da educação infantil vêm percebendo essa situação, observando que a necessidade de superação dessas práticas tem sido apontada por pesquisas e reconhecida nos documentos oficiais. Porém, ainda se faz presente de forma muito incipiente na formação inicial e continuada dos professores. (EDUCAÇÃO... 2014).

É nessa realidade que todos nós somos educados, inclusive as crianças pequenas. Sendo assim, "ainda estamos muito distantes de poder dizer que as crianças não atribuem valores superiores aos traços físicos de pessoas brancas e, inversamente, inferiores, aos dos negros" (TRINIDAD, 2011, p. 164 apud EDUCAÇÃO... 2014).

1.2 INFÂNCIA E LUTA POR DIREITOS

EDUCAÇÃO... (2014) cita que, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, entre os eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem o currículo da educação infantil, destaca-se a garantia de experiências que "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" (Resolução CNE/CEB nº 5/2009). No entanto, sabemos que o reconhecimento da diversidade não é uma tarefa simples, pois requer a valorização das diferentes culturas, ou seja, a compreensão dos meandros da construção cultural situados na dinâmica das relações sociais e políticas que constituem nossa sociedade.

Atingir esse objetivo se torna uma tarefa complexa, sobretudo, quando se trata de culturas produzidas por grupos sociais e étnico-raciais, cuja participação social e política é ainda pouco estudada e conhecida no campo educacional – e em nossa sociedade como todo –, em decorrência de um processo histórico de dominação e silenciamento. Esse é o caso das culturas de matriz africana em diferentes partes do mundo e, em nosso caso específico, no Brasil. (EDUCAÇÃO... 2014).

É esse o entendimento que orienta a articulação entre a educação infantil e a história e a cultura afro-brasileira e africana. Ele se funda na compreensão de que essa etapa da educação básica é um direito fundamental e, por isso, deve estar intrinsecamente vinculada aos direitos mais básicos da infância. É nessa perspectiva que se torna possível articular a concepção e as orientações da educação infantil presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Para tal, é importante que os profissionais da educação infantil conheçam essa legislação e compreendam a sua radicalidade política e pedagógica. (EDUCAÇÃO... 2014)

EDUCAÇÃO... (2014) comenta que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil explicitam em seu texto:

“O combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico- raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da educação infantil” (BRASIL, 2009a, p.10 apud EDUCAÇÃO... 2014).

EDUCAÇÃO... (2014) ressalta que conhecer como a educação infantil percorreu esse caminho, como ela se torna preocupação do Estado e ganha, a partir do início deste século, um outro lugar nas políticas educacionais, desenvolvidas sobretudo pelos programas e ações do governo federal, é uma postura necessária aos profissionais que lidam com a infância. Como tratamos, aqui, de uma proposta de educação infantil que se articula com o ensino de história afro-brasileira e africana, é também importante saber que, ao longo desse caminho, outro também foi percorrido: a luta da população negra pelo trato digno e respeitoso, e pelo direito à diversidade e à identidade étnico-racial de suas crianças. São histórias, tempos, trajetórias e vivências intrinsicamente articulados, porém distintos.

2. ÁFRICA E BRASIL: UNIDOS PELA HISTÓRIA E PELA CULTURA

De acordo com a reportagem de Wellington Soares (2022) à revista Nova Escola acosta oeste africana e o litoral brasileiro já estiveram conectados. Há 200 milhões de anos, os dois territórios começaram a se separar e assumiram as atuais posições, afastados milhares de quilômetros pelo Oceano Atlântico. O mar que os separa é também o responsável pela ligação entre eles nos tempos modernos: 4,4 milhões de africanos o cruzaram contra a vontade entre os séculos 16 e 19 em direção ao Brasil.

Soares, (2022) afirma que essas pessoas tiveram um papel importante na construção do nosso país e cita “A África está em nós, em nossa cultura, em nossa vida, independentemente de nossa origem pessoal”, defende Mônica Lima e Sousa, coordenadora do Laboratório de Estudos Africanos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Leáfrica/UFRJ), no artigo História da África, publicado na Revista do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, da Universidade Federal Fluminense (UFF) (apud SOARES, 2022). Por isso, as tradições, a cultura e a trajetória dos descendentes dos africanos escravizados compõem um objeto de estudo importante para todas as crianças e os jovens, negros ou não.

Soares, (2022) afirma que o tráfico negreiro e a escravidão determinaram o presente do nosso país. A população vinda do continente africano criou aqui raízes, família, cultura, história. Hoje, 53% dos brasileiros se declaram pretos ou pardos, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2013, citado por Soares, 2022. Esse grupo é grandemente desfavorecido. Dados tabulados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) comprovam: eles são a maioria dos analfabetos, com a maior taxa de distorção idade-série, e o trabalho infantil é mais comum entre eles do que entre brancos. (SOARES, 2022)

2.1 INFOGRÁFICO RACISMO NO BRASIL

De acordo com a reportagem apresentada por Vilmar Oliveira, (2022), à Revista Nova Escola reconhecer que existem desigualdades raciais e combatê-las é lutar contra o racismo. A lei 10.639, em vigor desde 2003, determina que isso também aconteça dentro das escolas, que passaram a ter de incluir o tema em seus currículos. Oliveira, 2022 cita André Lázaro, que esteve à frente da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC) entre 2004 e 2011. “E assumindo os valores criativos e positivos dessas culturas que a escola pode contribuir para a superação do racismo e da discriminação que ainda organizam fortemente a desigualdade brasileira”, defende. Entre as ações estabelecidas devem estar a Educação para o combate ao racismo, a reflexão sobre o papel do negro na história do Brasil e a valorização da história, cultura africana e afro-brasileira e o conhecimento científico construído por pesquisadores e pensadores negros. (OLIVEIRA, 2022)

Oliveira (2022) afirma que, apesar de a legislação valer há mais de dez anos, ainda são poucos os casos em que ela é bem incorporada ao cotidiano das escolas. Uma pesquisa realizada por diversos órgãos aponta os principais entraves para a efetivação dela: há escassa formação sobre o assunto, poucos docentes conhecem a norma e muitos não a consideram legítima. “O processo de implementação enfrenta resistências e obstáculos pelos mesmos motivos que justificam a existência da lei: no Brasil, há um racismo silencioso que desqualifica o debate sobre a discriminação”, explica André Lázaro, pesquisador da Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (Flacso), citado por Oliveira, (2022).

Oliveira, (2022) comenta ainda que mudar esse cenário requer trabalho em diversas frentes, das políticas públicas ao cotidiano da sala de aula. As redes precisam oferecer formações e debater o tema para que os administradores das escolas incentivem a incorporação dele em diversos âmbitos e os professores incluam conteúdos relacionados à história e à cultura africana e afro-brasileira em suas aulas. Para repensar as próprias práticas e posições, os docentes devem observar suas atitudes e expectativas em relação aos alunos com diferentes cores de pele. Os educadores, por exemplo, podem ter comportamentos discriminatórios

ao orientar os estudantes sobre as possibilidades de carreira. Para as de ensino técnico, muitos encaminham os alunos que não são brancos. Para os demais, por sua vez, é recomendado um curso universitário. A escola não está imune à discriminação. (Oliveira, 2022)

De acordo com Oliveira, (2022), na sala de aula, não basta só problematizar atitudes racistas vindas dos alunos ou da comunidade escolar, mas também rever o conteúdo ministrado. O objetivo deve ser desconstruir visões estereotipadas sobre africanos e afro-brasileiros e mostrar a importância deles na construção das sociedades contemporâneas. Para isso, é fundamental tratar do protagonismo desses grupos em diversos momentos da história, representando-os como seres humanos que criaram laços familiares, produtos culturais e que têm trajetórias próprias na história.

3. JOGOS E BRINCADEIRAS AFRICANAS: O BRINCAR QUE NASCE DO CHÃO

Em um artigo para o Facebook Linkedin Twitter, os autores Jonathan Aguiar e Matheus Pinheiro, (2022) descrevem sobre o brincar, o lúdico, a criatividade pressupõe entender que são processos contínuos que não têm um fim em si mesmo. Todavia, fica o convite para pensar, refletir e agir de modo brincante, criando outras intervenções, propostas e ações que, possivelmente, podem culminar em outras formas de defender o lúdico que habita em você e em nós.

De acordo com os autores, o brincar faz parte da cultura e, quando propiciamos um espaço brincante, ajuda crianças a desenvolver a criatividade, a ampliar a sensação de liberdade, sendo esta capaz de ser autônoma e autora de sua própria história. Por falar de história, os jogos nos conectam com os contextos sociais, os povos e as nações, logo, conhecer as suas origens e seus desdobramentos nos permitem ampliar os nossos repertórios lúdicos, culturais e africanos.

Aguiar e Pinheiro, (2022) selecionam algumas dicas de jogos e brincadeiras africanas e/ou afro-brasileiras, com a finalidade de articular teoria e prática para que educadores e professores possam conhecer outras maneiras de tornar o chão da escola mais plural e a vivência lúdica mais rica onde priorize a cultura popular, o brincar que nasce do chão e que sua discussão central é a cultura africana. Aguiar e

Pinheiro, (2022) a poeta e professora, Denise Cruz, em nossa obra: "Tenho direito ao brincar nascido do meu chão. Heranças repletas de aprendizagem e diversão. Vindas dos meus ancestrais. Tenho direito a outras formas de brincar. Que trazem as histórias de meus antecessores. E, que de mim, contem mais!"

Aguiar e Pinheiro, (2022) comentam que o olhar para o brincar e para as africanidades brasileiras é dizer que somos lúdicos e criativos e que todo o processo desde o movimento de contar uma história, se encantar com as narrativas, aprender com as singularidades e os pertencimentos da cultura africana nos mostram que a essência lúdica nasce do chão, do corpo, da mente, do olhar para dentro de si e se conectar e interagir com o outro. Eis aí o caleidoscópio lúdico existindo, reexistindo e possibilitando processos de interação entre um sujeito integral, até porque não somos partes isoladas, somos todos em um.

Para Aguiar e Pinheiro, (2022) o brincar é o encorajamento diante das marcas de exclusão. É subversivo, é resistência e reexistência. De acordo com os autores, em uma favela onde o confronto e os conflitos armados acontecem todo dia (e, que atravessam a vida de crianças e jovens negros), uma criança que brinca, que ri e que se encanta está se rebelando, está demonstrando que o sistema que foi feito para matá-la não venceu! Mesmo diante de tantas mortes que são noticiadas entre os corpos negros.

Aguiar e Pinheiro, (2022) ressaltam ainda que além disso, o brincar é o estímulo para romper com as dificuldades de aprendizagem e ensinagem. O brincar é o elo de culturas, cores, sensações e sabores. Por fim, o brincar é o nascer. E, para se nascer e florescer, é preciso de cuidado. Que nossas crianças sejam cuidadas pelo zelo, pelo espaço de segurança e confiança. Que os adultos se tornem pontes entre sorrisos, lágrimas e o desafio de educar construindo uma cultura de paz. O brincar é essência, o brincar nasce do chão!

Aguiar e Pinheiro, (2022) apresentam as seguintes brincadeiras africanas, que podem ser vivenciadas nas escolas de Educação Infantil e Fundamental:

SHISIMA

Objetivo: mover as peças de modo que forme uma linha reta.

Participantes: a partir de dois jogadores.

Shisima é um jogo de estratégia que tem sua origem no Quênia. Para iniciar a partida, os jogadores deverão sentar-se um de frente para o outro. Cada participante receberá três peças que deverão ser colocadas em cada lado oposto. Um jogador, por vez, move uma de suas peças pela linha, até o espaço vazio. A finalidade é movimentar as peças no tabuleiro de modo que se crie uma linha reta com elas. O primeiro que colocar as suas peças em linha reta vencerá a partida. É importante lembrar que, se um jogador

repetir o mesmo movimento por três vezes, a partida se encerrará com um empate. Com isso, um novo jogo é iniciado.

De acordo com os autores, Shisima quando é usado sem um fim para a aquisição de conhecimentos específicos de uma determinada área curricular (Matemática) pode ser considerado um jogo educativo amplo por oportunizar a experiência lúdica do ser brincante entre o manuseio das peças e o ouvir seus colegas enquanto jogam. À função do jogo é também aproximar sujeitos, permitir as manifestações imaginárias e a socialização de histórias, conquistas e, por fim, lidar com as emoções. O perder e o ganhar fazem parte do jogo, fazem parte do brincar e, nessa ação lúdica, abrem-se outras possibilidades de interação.

OSANI

Objetivo: relatar objetos e coisas redondas.

Participante: a partir de três participantes.

A brincadeira Osani tem origem da República Democrática do Congo, da floresta de Ituri. Esta brincadeira possui significados e conhecimentos milenares. Os participantes sentam-se juntos, uns dos outros, com as pernas esticadas para o centro do círculo. Lembre-se de que os pés devem estar alinhados, formando uma muralha protetora. Aí o brincar começa! Cada participante deve dizer o nome de algo redondo: -Olho! diz o menino. -Sol! -Lua! -Planeta Terra!... A pessoa que não consegue falar o nome de algo redondo deve sair da brincadeira. A criança ou o adulto que conseguir ir até o final é a que vencerá o Osani.

Aguiar e Pinheiro, (2022) comentam que a brincadeira é a expressão da linguagem e da cultura. É por meio dela que nos constituímos em sujeitos e construímos a nossa identidade social e cultural. Há inúmeras formas de brincar e se relacionar com o mundo, o universo, a natureza e os territórios que estão inseridos. Brincar é criar vínculo. É se envolver com as nossas imaginações e com aqueles que nos convidam a brincar. Nessa perspectiva, a brincadeira acontece em pé, sentado, com os olhos abertos, com os braços levantados e qualquer outro movimento. Portanto, o corpo também é um elemento lúdico e necessário na arte de brincar. Dito isso, as crianças sentam-se em roda, os adultos se juntam e participam da brincadeira, o Osani pode propiciar toda essa experiência lúdica.

MAMBA

Objetivo: fugir da cobra, sendo o último a ser pego.

Participantes: a partir de cinco pessoas.

Mamba é originário da África do Sul. Para realizar essa brincadeira, primeiramente, devem-se marcar e estabelecer os limites da área do jogo. Após isso, um jogador deve ser escolhido para ser Mamba (cobra). O participante que for eleito cobra deverá correr ao redor da área marcada tentando apanhar os outros. Quando um dos demais participantes for pego, ele segurará sobre os ombros ou a cintura do jogador que representa a cobra e, assim, o ajudará na caça dos outros jogadores sucessivamente. Somente o primeiro jogador (a cabeça da serpente) pode pegar outras pessoas. Os outros jogadores do corpo podem ajudar não permitindo que os adversários passem, pois estes não podem passar pelo corpo da serpente. O último que for pego vencerá.

A brincadeira Mamba nos leva por meio dos seus aspectos lúdicos a criar associações, a desenvolver as habilidades intelectuais e motoras onde põe em evidência o ato de correr, pegar, pular que fazem parte das aptidões físicas. Assim, também, a reflexão de solucionar os conflitos que surgirem entre ganha e perde a própria brincadeira, sabendo que ela res gatará o valor da cooperação. Outro aspecto que podemos perceber é a inversão de papéis, na qual, uma hora, o participante está fugindo da cobra para não ser pego, já na outra, ele faz parte da cobra e ajuda a capturar os demais participantes. O mais encantador de brincadeiras nesse sentido é a liberdade para ser “herói” e “vilão” em um curto período.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a pesquisa bibliográfica apresentada nesse presente artigo, percebe-se um grande avanço em relação às ações antirracistas presentes em nossa sociedade.

Felizmente hoje, leis e diretrizes foram constituídas como forma de garantir que o preconceito e o racismo sejam dissipados promovendo direitos igualitários para todos de forma equitativa. Porém, ainda há muito a que se fazer, para que ações preconceituosas e racistas desapareçam sumariamente.

Nesse sentido, a Educação é o ponto crucial que promoverá não só a inserção dos direitos igualitários das pessoas negras, mas também garantirá que as crianças compreendam, desde pequenas sobre a necessidade de se respeitar e compreender mais sobre uma cultura tão importante e presente em nossa sociedade.

Assim, ensinar às crianças sobre a cultura Africana e Afro-brasileira desde pe-

quenas, desmistificará a falsa compreensão de que o negro é diferente das demais etnias. A criança então terá um olhar mais sensível, humano e compreensível, ao conhecer sobre a história da escravidão e suas implicações em nossa sociedade.

Ensinar à criança sobre a Cultura Africana e Afro-Brasileira permite ao educando não só conhecer sobre a cultura de um povo nobre e digno de todo respeito, mas ensina também sobre sua própria origem, uma vez que a cultura brasileira é rica, graças a miscigenação de outras culturas, inclusive a Africana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Jonathan; PINHEIRO Matheus - Jogos e brincadeiras africanas: o brincar que nasce do chão, FACEBOOK LINKEDIN TWITTER, 2022. Disponível em: Jogos e brincadeiras africanas: o brincar que nasce do chão | Planneta Educação (plannetaeducacao.com.br, 2022. Acesso em 14 de maio de 2023.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. História e Cultura africana e afro-brasileira na educação infantil/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. – Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

or que criar atividades para Educação Infantil sobre a cultura afro-brasileira? Editora do Brasil, 2022. Disponível em: editoradobrasil.net.br. Acesso em 20 de Abril de 2023.

OLIVEIRA, Vilmar - Infográfico racismo no Brasil Revista Nova Escola, 2022. Disponível em: Especial África e Brasil | Nova Escola. Acesso em 15 de Março de 2023.

SOARES, Wellington - África e Brasil: unidos pela história e pela cultura. Revista Nova Escola, 2022. Disponível em: Especial África e Brasil | Nova Escola. Acesso em 15 de Março de 2023.

RESUMO:

Esse trabalho de conclusão de curso visa contribuir de uma forma relevante a atividade lúdica no campo educação, as atividades lúdicas são ferramentas utilizadas no dia a dia no ambiente escolas, mais como as brincadeiras e jogos, já fazem parte do cotidiano das crianças essas atividades também são exercitadas no espaço familiar. As atividades lúdicas são caracterizadas como uma forma estratégica para aprimorar o conhecimento e o desenvolvimento das crianças, as atividades lúdicas tem como proposta pedagógica auxiliar no desenvolvimento das habilidades, tornando necessário que o mediador possa desenvolver atividades diárias em sala de aula de criança. Realiza-se, então a metodologia através uma revisão de literatura (pesquisa bibliográfica) que, segundo Gil (2010, p. 50), "é desenvolvida a partir de um material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos", fundamentando-se em uma pesquisa qualitativa e descritiva, com base nas seguintes obras: Catunda (2005); Benjamin (2002); Rau (2002), Brasil (1998) – R.C.N.E.I; Santos (2002) e outros autores que serão citados ao decorrer de cada capítulo. A busca pelos materiais utilizados se deu por livros digitais, artigos científicos, livros físicos e sites acadêmicos. As obras mencionadas nesta pesquisa podem variar entre 1994 a 2018, contemplando autores com um relevante a esse estudo.

PALAVRA-CHAVE: Desenvolvimento Infantil; Jogos; Brincadeiras; Aprendizagem.

ABSTRACT:

This course conclusion work aims to contribute in a relevant way to the ludic activity in the education field, the ludic activities are tools used in the day to day in the school environment, more like the games and games, these activities are already part of the daily life of the children. are exercised in the family space. Playful activities are characterized as a strategic way to improve children's knowledge and development, playful activities have as a pedagogical proposal to assist in the development of skills, making it necessary for the mediator to be able to develop daily activities in the child's classroom. The methodology is then carried out through a literature review (bibliographical research) which, according to Gil (2010, p. 50), "is developed from already prepared material consisting mainly of books and scientific articles", basing itself on in a qualitative and descriptive research, based on the following works: Catunda (2005); Benjamin (2002); Rau (2002), Brazil (1998) – R.C.N.E.I; Santos (2002) and other authors who will be cited throughout each chapter. The search for the materials used was through digital books, scientific articles, physical books and academic websites. The works mentioned in this research can vary between 1994 and 2018, contemplating authors with a relevance to this study.

KEYWORDS: Child Development; Games; pranks; Learning.

1 INTRODUÇÃO

O momento de ludicidade em sala de aula, trata-se de um processo de aprendizagem, de uma oportunidade para que as crianças explorem e compreendam o mundo a sua volta por meio de atividades livres. Nessas atividades elas farão descobertas e através das experiências adquiridas e de sua atuação sobre a situação ou objeto, elas passarão a ter conhecimento e domínio sobre determinados assuntos. Esses são apenas alguns resultados positivos que a ludicidade pode trazer para o desenvolvimento do aluno. Tudo que pode estimular a imaginação e a criatividade do aluno pode ser considerado lúdico, desde que implique no seu crescimento intelectual e pessoal. Jogos e brincadeiras são recursos que permitem que as crianças se divirtam enquanto aprendem, mas existem diversas ferramentas que tem como função ensinar e educar de forma atrativa e diversificada.

Traz como problema de pesquisa: Qual a importância da Ludicidade no desenvolvimento do ensino e aprendizagem na Educação Infantil? E como objetivo geral; compreender a importância da Ludicidade no desenvolvimento do ensino e aprendizagem das crianças da Educação Infantil. Assim como objetivos específicos: Contextualizar o ensino da Educação Infantil através dos tempos. Fundamentar a Ludicidade, jogos e brincadeiras e o desenvolvimento do ensino e aprendizagem das crianças da Educação Infantil. Refletir sobre o papel do professor como mediador do ensino e aprendizagem das crianças da Educação Infantil através da Ludicidade, jogos e brincadeiras para uma aprendizagem significativa.

O assunto a ser tratado nesse trabalho busca levar o professor a refletir sobre sua postura em sala de aula, estratégias adotadas, sua didática, de modo que suas metodologias sejam adequadas e dinâmicas, para que a interação dos alunos aconteça, pois, a prática pedagógica baseada em atividades lúdicas transforma a sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem.

Justifica-se a importância em entender a ludicidade como um elemento que pode facilitar o processo de ensino, pois aprender parece ser uma tarefa árdua, mas a ludicidade garante uma aprendizagem sólida, saudável e prazerosa, proporciona um ambiente alegre, onde o ensino acontece de forma natural. As brincadeiras são potenciais para socialização, convivência em grupo, para adquirir novos conhecimentos, explorar novas ideias, para um desenvolvimento pleno.

Existe um certo preconceito com as brincadeiras em sala de aula, por parte dos pais como se fosse perda de tempo, mas são diversos os benefícios oferecidos pelas atividades lúdicas.

Esse trabalho visa contribuir acerca do entendimento da necessidade do lúdico em sala de aula, de modo que a percepção dos pais acerca dos jogos e brincadeiras seja modificada para que vislumbrem o lúdico como um meio que traz condições de aprendizagem, também onde a escola deve se aperfeiçoar oferecendo meios para adotarem essa metodologia, bem como os professores para mudarem e repensarem suas ações, sendo verdadeiros mediadores que levam os alunos a buscarem por si mesmos soluções para as questões que surgirem. Que esse trabalho leve todos a abraçarem essa causa e que esse material sirva de apoio para os envolvidos na área da educação.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

De acordo com Kuhlman Jr. (1998 apud, SILVA; SOARES, 2017, p. 303) no Brasil as primeiras instituições surgiram para auxiliar mulheres que tinham uma vida profissional ativa, mas o caráter educacional não era desenvolvido com as crianças, a ação dessas instituições se tratava de uma assistência as famílias. As primeiras creches surgiram também com intuito de combater a mortalidade infantil, causada pela falta de conhecimento e cuidado com a saúde e prevenção de doenças. Os médicos como responsáveis dessas instituições sabiam orientar e dar assistência as famílias de classes inferiores.

Criado por Froebel em 1837, o jardim de infância destinado a crianças menores de 6 anos, visava alcançar famílias humildes tornando todos os homens iguais no futuro, queria proporcionar "um ambiente que permitisse as crianças expressar de maneira intuitiva seu interior", um local adequado a infância, "para exteriorização e interiorização" Arce (2002 apud, KENDZIERSKI, 2012, p. 4). Foi adotado no Brasil no século XIX, o nome jardim de infância se deu devido ao fato de reconhecer e cuidar das crianças como sendo um jardim. O jardim de infância diferente das creches era visto pelas pessoas no Brasil sob outro plano, atendendo as classes mais altas.

As creches eram vistas com olhar de discriminação por atender os filhos dos trabalhadores, surgiu devido ao aumento de indústrias, acreditava-se que essas instituições não poderiam ser consideradas como educadoras visto que cuidava das necessidades básicas das crianças, como se os mesmos não tivessem direito a estudo de qualidade. As escolas brasileiras sofreram influência francesa, norte-americana, europeia, o jardim de infância foram se difundindo em São Paulo e Rio de Janeiro, buscando atender as classes privilegiadas, com propostas educativas- pedagógicas, enquanto as creches buscavam resgatar crianças abandonadas e tirá-las das ruas.

O movimento escola nova, em 1932 passou a enxergar o aluno como o centro, levando as escolas a ressignificar os saberes, o ensino foi remodelado, no ano seguinte surgiu o Instituto de Proteção à Infância no Rio de Janeiro. A criação do Departamento da Criança em 1940, tinha como objetivo não só fiscalizar as instituições de atendimento à criança, mas combater o trabalho das mães voluntárias que cuidavam, de maneira precária, dos filhos das trabalhadoras segundo Kuhlmann Jr. (1998 apud, PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 83). O departamento Nacional da Criança, passa então a administrar todas as ações voltadas para as crianças, estabelecendo normas para o atendimento das mesmas.

Diante desse demorado percurso de evolução, depois de 1970 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) passa a estimular as empresas que eram responsáveis pela educação das crianças com idade inferior a 7 anos, mas fortes movimentos realizados pelos trabalhadores, como o de 1979, passaram a reivindicar por melhores condições e educação para seus filhos, o que culminou na criação de instituições escolares e pela inserção das mulheres no mercado de trabalho, havia demanda no atendimento infantil, portanto se levantaram em defesa da educação infantil para que ficasse sob responsabilidade de manutenção do governo, somente na constituição de 1988 as creches e escolas passaram a compor o sistema educacional oferecendo atendimento para as crianças de 0 a 6 anos e a partir da LDB de 1996 as crianças foram reconhecidas como sujeitos que tinham direitos.

2.1 A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E DO PROFESSOR MEDIANTE AO TRABALHO COM O LUDICO

O direito à brincadeira na educação é um assunto bem antigo que vem sendo tratado a mais cinquenta anos, pois se entende que aprender precisa estar relacionado ao lúdico, à liberdade de construção do sujeito. Uma aprendizagem de qualidade se dá por diferentes maneiras, relacionando as práticas já vivenciadas em sala de aula, com as atividades lúdicas, tornando assim, as aulas

mais atraentes, assim como ressalta Declaração Universal dos Direitos das crianças:

O documento será utilizado no estudo para demonstrar que a preocupação com a forma com que o ensino/aprendizagem é ministrado para as crianças é uma preocupação mundial e importante.

A ludicidade se caracteriza no universo com uma ferramenta facilitadora de ensino, os jogos são uma fonte de prazer e descoberta para a criança, o que poderá contribuir no processo ensino e aprendizagem; porém tal contribuição no desenvolvimento das atividades pedagógicas dependerá da concepção que se tem do jogo.

Os jogos não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar a energia das crianças, mas meios que enriquecem o desenvolvimento intelectual e que podem contribuir significativamente para o processo de ensino e aprendizagem e no processo de socialização das crianças.

As ferramentas lúdicas não são apenas essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, mas pode fomentar a agilidade na recepção e assimilação de conhecimento. Cabe, portanto, à escola e ao educador inserir e equilibrar o ensino obrigatório com as ferramentas lúdicas, de forma que a criança pouco perceba a entrada e saída de um ambiente a outro, sentindo-se confortável em qualquer uma das situações.

Friedman (1996) caracteriza não apenas e um divertimento mais sim como um ato disciplinar de aprendizado, os jogos para as crianças tem um significado de brincadeira, no contexto geral e uma atividade que ajuda no desenvolvimento da criança, tanto na atividade física ou mental organizada por um sistema de regras, não é apenas uma forma de divertimento, mas são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual, proporcionam a relação entre parceiros e grupos. Através da interação a criança terá acesso à cultura, dos valores e aos conhecimentos criados pelo homem.

Assim, na Educação Infantil pode se configurar como um espaço em que a criança brinque com a linguagem corporal, com o corpo e com o movimento. As atividades aplicadas para a educação básica devem ter em vista, a dimensão lúdica como elemento essencial para a ação educativa na infância.

Agora, o professor atuava de modo a atender a especificidade de cada aluno de acordo com sua realidade. “[...] O professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda simultaneamente, as demandas do grupo e as individualidades da criança.” (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p. 32). (2009, p. 83).

Oliveira (2002 apud, SILVA; TAVARES, 2016, p. 3) enfatiza que a função do professor vai além da prática assistencial, a finalidade de sua atuação pedagógica busca o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças. Para que isso aconteça o profissional deve recorrer as diversas estratégias e recursos metodológicos que agreguem conhecimento e ludicidade.

Carvalho (1992 apud ALMEIDA, 2014, p. 10) afirma que, brincando a criança aprende a ter limites, respeitar regras, ter disciplina, explorar os meios, ser autônoma, se relacionar com outros, ela constrói conhecimento, assimila informações, são diversos os benefícios por meio desse recurso, além de serem inúmeras as formas de ludicidade disponíveis hoje, podem mediar para que o ensino-aprendizagem aconteça. Como Piaget (1998) afirma, as atividades lúdicas devem ser inseridas no processo de ensino, sendo este um processo interativo e dinâmico.

O brincar como método contribui para o desenvolvimento de aspectos importantes da criança, para os aspectos psicológicos, morais, intelectuais e motores da criança, para o desenvolvimento e descoberta.

Quanto ao papel do professor,

Como método de ensino, o brincar prioriza a liberdade de expressão e criação. Com esta ferramenta, a criança pode aprender de forma menos rígida, mais tranquila e mais prazerosa para atingir os mais variados níveis de desenvolvimento. Assim, o estímulo do adulto/professor é criar um ambiente propício ao desenvolvimento infantil por meio da brincadeira (RIBEIRO 2013, p.1).

A observação do professor sobre os alunos faz com que as aulas sejam planejadas de acordo com as dificuldades identificadas e a bagagem de experiência de cada aluno. A ludicidade se trata de atividades de caráter livre, um ambiente onde o aluno se sente livre permite que o aluno faça escolhas.

O professor deve ser o motivador e condutor desse processo, ele como educador e participante da formação dos alunos, em convívio direto com eles sabe afirmar o que é atrativo, que pode despertar interesse e satisfação na aprendizagem dos mesmos. Ele como mediador do ensino, não descaracteriza o lúdico, nem interfere de forma inapropriada na aprendizagem, mas através dessas atividades lúdicas escolhe as formas e o caminho a ser percorrido e quando necessário altera essas rotas, tendo fixas em sua mente as intervenções necessárias para uma educação de qualidade para seus alunos.

3. JOGOS E BRINCADEIRAS

A brincadeira cria uma "zona de desenvolvimento próximo" para a criança, que

nada mais é do que a distância entre o nível atual de desenvolvimento determinado pela resolução independente de problemas e o nível atual de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas. adulto ou com um problema de cooperação de parceiro mais competente. (VIGOTSKI, 1984, p.97)

Ainda seguindo a linha de raciocínio de Vygotsky a brincadeira infantil possui três características: a imaginação, a imitação e a regra, e essas características aparecem nas brincadeiras tradicionais, as que exigem regras e as de faz-de-conta, também podem ser expressas no desenho quando este é livre.

A brincadeira é uma forma de divertimento, uma ação natural da criança, sem compromisso, planejamento, seriedade, envolvendo posturas espontâneas e geradoras de prazer. Brincando, a criança se diverte, faz exercícios, constrói o conhecimento e aprende a conviver com outras crianças. (MOREL, 2015, p. 06)

O lúdico nos remete às brincadeiras, jogos e brinquedos, desde as primeiras formas de brincar como as formas atuais, pois mesmo que a intenção não seja de educar, através do lúdico muito aprendemos e muito ensinamos.

A inclusão das atividades lúdica no planejamento escolar seja ministrada de maneira livre ou dirigida são práticas educativas. Quando a brincadeira acontece livremente, ela se mobiliza e acontece através da exteriorização do aluno, sem que haja obrigatoriedade de resultados pedagógicos. Piaget (2003) afirma o caráter educativo do brincar e pressupõe o integral desenvolvimento daquele que brinca em várias faces (intelectual, moral, física e individual). Kishimoto (1994 p.50),

Quando é apontada como uma atividade espontânea da criança, sozinha ou e em grupo. Ela constrói uma ponte entre a fantasia e a realidade, o que a leva a lidar com complexas dificuldades psicológicas, como a vivencia de papeis e situações não bem compreendidas e aceitas em seu universo infantil. A brincadeira na infância leva a criança a solucionar conflitos por meio da imitação, ampliando suas possibilidades linguísticas, psicomotoras, afetivas, sociais e cognitivas.

Quando a atividade é dirigida por um docente é possível determinar conceitos a serem trabalhados seguindo a intenção do educador, além disso, durante a atividade, principalmente na educação infantil, é possível analisar e avaliar o aluno, o grupo e o professor e assim, fazer com que o trabalho pedagógico possa ser visto e revisto em prol dos objetivos educacionais determinados no currículo e no P.P.P., mas principalmente do bem estar dos alunos.

Uma infância exige que a ludicidade esteja presente de acordo com a faixa etária. O brincar, o jogar ajuda na insegurança, medos deixando os pequenos à vontade para enfrentar novos desafios.

A atividade lúdica faz-se necessidade, para a vida do ser humano seja ele uma, criança um adolescente ou até mesmo um adulto, pois através das atividades lúdicas o ser humano desenvolve algumas características como: a inteligência e a capacidade de conveniência, de abstração de socialização e progresso na vida do homem, pois uma criança que não sabe brincar será um adulto que não saberá pensar (ALMEIDA, APUD CHATEAU, 2009, p. 50).

O ato de brincar é fundamental para o desenvolvimento da criança, tanto que no DCN para a Educação Infantil, o eixo do currículo está entrelaçado com a interação através da brincadeira.

O brinquedo cria na criança uma zona de desenvolvimento proximal, que é por ele definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p.112)

Brincar implica em diversificar as possibilidades de aprendizagem de produzir e reproduzir valores e saberes significativos para os alunos, partindo do conhecimento prévio de cada um para ampliar seu conhecimento e compreender suas ações e reações diante de conflitos e situações diversas do cotidiano escolar.

A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil (BRASIL, 2009).

Brincar não é passar tempo, é sim um meio de comunicação e de troca, de descoberta e evolução. Brincar é coisa séria, é uma atividade que ajuda na educação das crianças.

4. CONCEITUAR A LUDICIDADE (JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS) NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando se fala em educação infantil, o educador das crianças, Friedrich Froebel é imediatamente lembrado pelos educadores, isso porque ele foi um dos primeiros a considerar o início da infância como ponto de partida para a formação de pessoas e por

utilizar os jogos como recurso facilitador da aprendizagem e ressalta que o jogo constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança. Quando a criança está brincando, também está adquirindo capacidades físicas, intelectuais e linguísticas, quando não brinca deixa de desenvolver tais habilidades e pleno domínio da sua cognição fazendo dela um agente fundamental da própria aprendizagem.

Cabe ao professor reinventar sua prática pedagógica, introduzir os jogos, as brincadeiras e os brinquedo tendo um olhar educador, desenvolvedor, o brinquedo e os espaços escolares estão longe de serem meros distratores, eles são meio de conhecimento, e amplificadores de linguagem pedagógica, aquilo que não é, muitas vezes assimilado em um conteúdo pragmático, terá mais chances de ser compreendido através de um representação concreta que pode ser um brinquedo, um jogo ou uma brincadeira, de modo, se considerarmos que a criança pré-escolar utiliza a intuição como meio de aprendizado, e, por consequência adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la (KISHIMOTO, 2005, p. 36). Sendo assim o lúdico crucial para toda criança, seja ela rica ou pobre, negra ou branca, as atividades lúdicas devem fazer parte de qualquer rotina, de qualquer idade e deve estar no Projeto Político Pedagógico das escolas.

5. LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Descreve-se que partir da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, Lei n° 9.398/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 a Educação Brasileira vive um momento de intensa busca de modernização e superação do tecnicismo ainda presente no contexto educacional e, dentre outras possibilidades pedagógicas, vê na ludicidade, nos jogos e brincadeiras mediadas pelo professor a perspectivas de investimento no desenvolvimento da Educação Infantil.

Os jogos e as brincadeiras devem ser orientados e mediados por adultos, ou por um mediador para se obter um processo de ensino-aprendizagem, porém, sem pressões ou represálias. A palavra lúdica é de origem latina, "ludus", e pode significar brincar e/ou jogar (JARDIM, 2003).

De acordo com Kishimoto (2002),

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. [...] 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)

Enquanto brinca, a criança tem acesso ao "mundo do imaginário", ela começa a criar sua própria realidade, sonhos e tudo o que gostaria que fosse verdadeiramente real. Os benefícios do lúdico, do brincar estão relacionados aos princípios e moralidades que a criança levará para toda a vida, por isso se trata de algo tão importante (SANTOS, 2002).

A condução e utilização adequada de ferramentas lúdicas não apenas são essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, mas pode fomentar a agilidade na recepção e assimilação de conhecimento. Cabe, portanto, à escola e ao educador inserir e equilibrar o ensino obrigatório com as ferramentas lúdicas, de forma que a criança pouco perceba a entrada e saída de um ambiente a outro, sentindo-se confortável em qualquer uma das situações.

De acordo com Nylse Helena Silva Cunha (1994), com o brinquedo a criança pode criar muitas brincadeiras e, neste caso, a brincadeira não precisa necessariamente "combinar" com o brinquedo: a imaginação irá lhe guiar e fazer com que no "faz de conta" o brinquedo se transforme no objeto que ela precisa para aquele momento.

A respeito desse contexto, o "faz de conta", mencionado por Nylse Helena Silva Cunha (1994), é relevante apresentar um conceito muito abrangente e contribuinte para o despertar do imaginário na Educação Infantil: a contação de histórias. Enquanto escuta uma história, a criança "mergulha" no que está ouvindo, de modo inconsciente ela começa a associar suas vivencias com que está sendo narrado, é um momento de relaxamento, é hora em que o faz de conta invade a consciência de cada um. Sobre a relevante prática da contação de histórias, Sueli Souza Cagneti (1996, p. 7) descreve:

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. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e a sua possível/impossível realização (CAGNETI 1996, p. 7)

Nessa perspectiva, Vygotsky (1998), relata que é importante considerar que cada fase do desenvolvimento humano está "inclinada" para um determinado tipo de brincadeira: há fases em que o ser humano precisa aprender a socializar-se e respeitar o espaço do outro, há outras fases em que

ele está desenvolvendo seu raciocínio estratégico, relacionado a jogos de estratégias, e assim, nas demais fases há um recurso pedagógico específico.

Com as afirmações de Santa Marli dos Santos (2002) e Lev Simynovick Vygotsky (1998), nota-se a necessidade de uma compreensão e conhecimento das brincadeiras, visto que, o brincar não pode ser usado como forma de ocupar um tempo "vago" na escola. Pois o brincar está muito além dessa concepção limitada.

Ricardo Catunda (2005) descreve que brincadeira tem a função de satisfazer os desejos da criança. A brincadeira estimula a sensibilidade, o afeto, a socialização e o sentimento de sentir-se capaz quando por exemplo, a criança consegue terminar um jogo ou brincadeira aparentemente difícil. Paulo Freire (1996) relata que as brincadeiras possuem um grande significado durante a infância, pois, em concordância ao que Santos (2002) descreve, tudo o que a criança aprende e desenvolve na infância, será o reflexo da sua conduta em sua vida adulta.

Ao utilizar jogos e brincadeiras na sala de aula, deve haver um planejamento para que esse momento de lazer também seja significativo e promova ensinamentos reais para o aluno. Desse modo, é possível notar a contribuição desse aprendizado por meio de práticas de ludicidade em aspectos psicológicos, cognitivos, morais e até físicos da criança (BENJAMIN, 2002).

Por fim, Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida (2004), estabelece que a brincadeira livre, em que a criança monta seu próprio cenário, também deve ser observada pelo educador, nesse momento a criança demonstra vontades desconhecidas por ela mesma.

Com as seguintes afirmações mencionadas, nota-se o quão importante são as brincadeiras durante a infância, essa prática deve ser devidamente valorizada e reconhecida como "instrumento" pedagógico durante essa fase do desenvolvimento.

A escola, neste contexto, como já foi citada, é o ambiente que mais pode contribuir para essa aprendizagem lúdica. Airton Negrine (1994, p. 58) salienta que: Outro aspecto importante nesse contexto entre ludicidade e educação está o contexto entre o ensino tradicional comparado ao construtivismo. Em sua frase "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a construção" (FREIRE, 2003, p. 47), Paulo Freire menciona um ensino em que o aluno é o protagonista do seu aprendizado, nessa perspectiva, o professor é o mediador e precisa proporcionar aos seus alunos atividades que possibilitem sua aprendizagem de maneira natural, sem impor ou tentar "passar" conhecimento. Sabe-se que na educação tradicional, o professor assume um papel diferente, onde ele é o detentor de todo saber, nesse caso a educação construtivista tem uma vertente que vai ao contrário dessa definição, segundo Ana Ligia Scachetti e Camila Camilo (2015), o construtivismo é baseado em pesquisas de fundamentação psicológica, tendo sua principal base os estudos de Jean Piaget.

Jean Piaget (apud ANTUNES, 2005, p.25), descreve que os jogos e brincadeiras possuem uma forma diferenciada de aprendizado, pois além das crianças apreenderem brincando também gastam energia, favorece o desenvolvimento afetivo, moral e principalmente os movimentos físicos.

Pelo fato de o jogo ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças, em todo o lugar onde se consegue transformá-lo em iniciativa de leitura ou ortografia, observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações antes tidas como maçantes (BARRY WADSWORTH, 1977. p14-31)

Com base nestes pressupostos, compreende-se que o jogo pode ser utilizado para estimular o raciocínio matemático; o teatro e a contação de histórias podem estimular o pensamento criativo, o posicionamento crítico e a compreensão do convívio social; a brincadeiras livres estimulam a criatividade, o convívio social, a liderança e a capacidade de seguir ou propor regras.

Nos seguintes capítulos deste trabalho, buscou-se explanar compreender os benefícios que os jogos e brincadeiras traz para o desenvolvimento integral da criança conforme objetivo específico.

CONCLUSÃO

A ludicidade na Educação Infantil, como mostrado ao decorrer deste trabalho, é de suma importância para o desenvolvimento da criança, principalmente no contexto educacional. As brincadeiras estão presentes no cotidiano social há muito tempo, visto que, muitos jogos e brincadeiras conhecidos pelas crianças são adaptações de brincadeiras realizadas há alguns séculos atrás.

O brincar, desse modo, está muito além da "ocupação" de tempo livre na escola, é uma atividade que contribui em todos os campos relacionados ao desenvolvimento da criança, desde seu intelectual ao seu desenvolvimento físico/ motor. Assim, brincar é a realização dos desejos mais íntimos que há em uma criança, é despertar sua imaginação e estimulá-la a compreender o meio em que ela vive, sua realidade e, também, como ela pode transformá-la com base nos desejos por um mundo melhor.

A revisão bibliográfica descrita no presente trabalho, responde ao problema de pesquisa no qual se baseia essas infor-

mações, pois, com relação a maneira com a qual os docentes podem utilizar-se das brincadeiras no contexto educacional em prol do desenvolvimento integral das crianças, referem-se aos benefícios que essas brincadeiras oportunizam ao sistema cerebral, emocional e psicomotor das crianças, como já mencionado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. R. O brincar na educação infantil das escolas de Piritiba/ BA: O olhar docente. Bahia, 2014. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/9670/1/2014_ElaineRibeiroAlmeida.pdf. Acesso em: 12 de outubro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf. Acesso em: 14 outubro. 2022.

KENDZIERSKI, M. Friederich Froebel e os Jardins-de-Infância. Paraná. Unicentro, 2012. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17479_9077.pdf. Acesso em: 13 outubro. 2022.

KISHIMOTO. Tizuco Morchida. Jogos tradicionais infantis: O jogo a criança e a educação. Petrópolis. Rio De Janeiro: Vozes,2005.

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, Campinas, n.33, p.78-95,mar. 2009 - ISSN: 1676-2584. 9.Disponível em: file:///C:/Users/Pessoal/Downloads/8639555-Texto%20do%20artigo- 10119-1-10-20150902.pdf. Acesso em: 12 outubro 2022.

RIBEIRO, Suely de Souza. A Importância do Lúdico no Processo de Ensino- Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância. 2013.Disponível em: https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no- processo--de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia Acesso em: 14 outubro. 2022.

SILVA O. H. F.; SOARES A. S. Educação infantil no Brasil: História e desafios contemporâneos. Argumentos Pró-Educação, Pouso Alegre, v. 2, nº 4, p. 301 - 320, maio - ago., 2017. Disponível em: file:///C:/Users/Pessoal/Downloads/Educacao_infantil_no_Brasil_historia_e_desafios_co.pdf. Acesso em: 13 outubro. 2022.

SILVA, D. R., TAVARES, D. M. Educação Infantil: avanços e desafios, onde o discurso e a prática se encontram. Estação Científica - Juiz de Fora, nº 15, janeiro– junho / 2016. Disponível em: https://portal.estacio.br/media/6079/4- educa%C3%A7%C3%A3o-infantil.pdf. Acesso em: 14 outubro. 2022.

OS JOGOS E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SOLANGE BEZERRA TORRES PRADO

RESUMO:

Este artigo busca entender a importância dos jogos para a educação infantil, ou seja, compreender sua função na construção interdisciplinar no processo ensino-aprendizagem. Considerando os autores que abordam o tema e por isso, realizando uma análise pautada na pesquisa bibliográfica, buscando sugestões de jogos e ações que possam contribuir ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças que frequentam as instituições escolares. A criança através de jogos e brincadeiras, desenvolve diferentes habilidades, como a imaginação, a memória, a linguagem simbólica, a interação social, assim como a sua autoestima, entre outras. Nesse sentido, o profissional da educação infantil, será um mediador ao construir e apresentar momentos, aos quais as crianças tenham contato com diferentes tipos de jogos e brincadeiras, podendo se divertir e aprender, tanto as regras sociais, como diferentes conteúdos e contextos, facilitando a aprendizagem das crianças à medida em que essas também constroem seu protagonismo e autonomia.

Palavras-chave: Educação Infantil; jogos; aprendizagem.

INTRODUÇÃO

(...) o jogo é o trabalho da criança. Nos seus jogos, a criança está praticando várias ações que acabarão por ser internalizadas como pensamento (Elkind, 1975, p.63)

O ato de jogar é histórico, faz parte da construção social, e por isso, é uma ação que acompanha o nascimento e o desenvolvimento dos seres humanos. Enquanto brinca, joga, se diverte, há ao mesmo tempo uma construção do pensamento e interação com o fazer cotidiano.

Assim também no contexto educacional, os jogos e brincadeiras funcionam como recursos pedagógicos, quando pensados, planejados previamente. Serão mais do que entretenimento produzido por tecnologias, pois haverá em sua utilização uma intencionalidade preestabelecida pelo professor, que irá apresentar e mediar os jogos.

É na Educação Infantil que se inicia o longo processo de aprendizagem, estimulando a autonomia e promovendo o desenvolvimento dentro de um contexto integral, no qual o cuidar e o educar está inserido entre os objetivos pedagógicos.

Por isso, os jogos e brincadeiras são escolhidos pensando nas necessidades e características peculiares de cada criança, de cada turma, tornando a escola um espaço favorável às brincadeiras associadas a situações de aprendizagem que sejam significativas, contribuindo para o desenvolvimento de forma agradável e saudável.

Pensando nesse processo, todos os ambientes da escola devem ser planejados, organizados e preparados para permitir o uso pedagógico, proporcionando o desenvolvimento das crianças. Para tanto, os conteúdos pedagógicos devem ser desenvolvidos com base na vivência da criança: Suas relações afetivas, experiências de interação com o mundo, movimentos e principalmente, as brincadeiras, que abarcam todos os outros aspectos.

É nesse sentido, que a brincadeira é valorizada como uma das principais atividades da creche e da pré-escola. Oportuniza a promoção do desenvolvimento das crianças, a medida em que elas entram em contato com novos temas, jogos, cenários e materiais variados. Na interação das crianças com seus pares, ambientes e adultos é que seu universo cultural é desperto e enriquecido, e nesse interim, os jogos são apresentados a elas como uma nova forma de criar, brincar, se expressar e se desenvolver.

Os tópicos a seguir abordam aspectos relevantes para esse artigo, primeiramente considerando os jogos como um recurso pedagógico, perpassando por autores que contribuem com essa linha de pensamento. E depois, recorrendo a autores que visualizam os jogos como uma ferramenta que favorece o processo de ensino-aprendizagem das crianças, distinguindo suas funções e características nesse processo.

Finalizando com algumas propostas que podem ser utilizadas em sua totalidade ou que podem impulsionar novas propostas e projetos no âmbito da educação infantil.

JOGOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Antunes (2003), nos explica que, os jogos infantis auxiliam a estimular o crescimento e aprendizagens ao representar relação interpessoal entre dois ou mais sujeitos realizada dentro de determinadas regras.

Santos (2000), corrobora com esse pensamento ao afirmar que o jogo representa recursos auxiliares para promover o desenvolvimento físico, mental e socioemocional da criança. Assim, quando a criança aprende a correr, pular, saltar, está também, vivenciando experiências novas e aprendendo com o meio e com a interação entre outras crianças e adultos. O autor ainda afirma:

Se direcionados e conduzidos de maneira adequada, favorecem momentos de confraternização, participação e integração, aliviando o cansaço físico e mental. Proporciona aos participantes entendimentos das expressões como jogar, busca pela vitória, cooperação, aceitação da derrota e equilíbrio durante a realização das atividades, com os adversários de jogo ou companheiros (SANTOS, 2000, p.161).

Kishimoto (2011), pesquisadora da infância, afirma que: Os jogos recebem diferentes denominações, como jogos imaginários, jogos de faz de conta, jogos de papeis ou jogos sociodramático, e independente do tipo de jogo, sua importância está na eficácia para promover o desenvolvimento cognitivo e afetivo-social da criança (KISHIMOTO, 2011, p.64). Assim, os jogos apresentam inúmeros benefícios quando utilizados como recurso pedagógico.

Se pensarmos, por exemplo, na utilização do quebra-cabeça, que propicia à criança interagir com as peças, enfrentando diversas dificuldades e conflitos para montar o quadro. Assim "o educador ao propor brincadeiras com intenção pedagógica, deve possibilitar à criança o planejamento e o uso de estratégias para solucionar problemas nas diversas situações criadas por ele". (SMOLE, 2000, p. 17).

A ludicidade, está presente nesses momentos, nos quais brincando, as crianças também tem a possibilidade de aprender sobre suas próprias habilidades, conhecendo a si aos outros, ao ambiente que a cerca. Para Santos (1999), "para a criança, brincar é viver. Esta é uma afirmativa bastante usada e aceita, pois a própria história da humanidade mostra que as crianças sempre brincam, certamente continuarão brincando".

Sobre isso, temos no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) que, "O brinquedo e as brincadeiras favorecem o desenvolvimento da linguagem, pois a criança amplia o repertório de novas palavras ao manusear objetos diversificados e diferentes situações". (BRASIL, 1998, p.23).

Assim também é descrito na Base Nacional Comum Curricular – BNCC:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2018, p. 37)

As crianças, em fase de vivência na educação infantil, precisam ter seus direitos garantidos de conviver, brincar, explorar, participar, expressar e conhecer-se, como descrito na BNCC. E para tanto, o cotidiano na instituição escolar necessita incluir brincadeiras, jogos e brinquedos lúdicos, no processo de ensino-aprendizagem. Momentos que serão planejados, mediados e preparados pelos profissionais da educação. Contextos que serão planejados como práticas pedagógicas, que sejam significativas para as crianças, à medida em que o professor procure interagir e ouvir as crianças, observando suas necessidades e incentivando o desenvolvimento apropriado de cada uma delas.

O JOGO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Assim como vimos anteriormente, o jogo é necessário ao nosso processo de desenvolvimento, tem uma função vital para o indivíduo principalmente como forma de assimilação da realidade, além de ser culturalmente útil para a sociedade como expressão de ideais comunitários.

Para Piaget, os jogos consistem em assimilação funcional, exercício das ações individuais já aprendidas gerando ainda um sentimento de prazer pela ação lúdica em si e pelo domínio sobre as ações. Considerando a dupla função dos jogos, a primeira consolidando os esquemas já formados e a segunda, oferecendo prazer ou equilíbrio emocional a criança (PIAGET apud FARIA, 1995).

Segundo Vygotsky (1991), "é através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração".

Os jogos podem ser classificados de diferentes formas, assim como descrito por Piaget, separando-os em três grandes categorias que correspondem as três fases do desenvolvimento infantil:

Fase sensório-motora (do nascimento até os 2 anos aproximadamente): a criança brinca sozinha, sem utilização da noção de regras.

Fase pré-operatória (dos 2 aos 5 ou 6 anos aproximadamente): as crianças adquirem a noção da existência de regras e começam a jogar com outras crianças jogos de faz-de-conta.

Fase das operações concretas (dos 7 aos 11 anos aproximadamente): as crianças aprendem as regras dos jogos e jogam em grupos. Esta é a fase dos jogos de regras como futebol, damas, etc.

Assim temos, jogos de exercício sensório-motor, jogos simbólicos, jogos de regras, jogos educativos computadorizados.

Os jogos de exercício sensório-motor, consistem em repetição de gestos e movimentos simples como agitar os braços, sacudir objetos, emitir sons, caminhar, pular, correr, etc. Jogos que são próprios das crianças, mas que podem se estender a fase adulta, como andar de bicicleta, por exemplo.

O jogo simbólico aparece entre os 2 e 6 anos, de acordo com Piaget, "consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos, ou seja, tem como função assimilar a realidade". (PIAGET apud RIZZI, 1997).

No jogo simbólico a criança reproduz as relações predominantes no seu meio ambiente e assimila dessa maneira a realidade e uma maneira de se autoexpressar. É o momento do faz de conta, de ativar a imaginação, construindo narrativas partindo do que ela vê e conhece do mundo que a cerca. Assim, é comum a criança brincar de boneca e dizer que é sua filha, que vai levar para passear, também imaginar que um objeto se transforma em outro, ao entrar em uma caixa e dizer que está passeando de ônibus. Assim vai reproduzindo o seu cotidiano.

Entre os 7 e 11-12 anos, o simbolismo decai e começam a aparecer com mais frequência desenhos, trabalhos manuais, construções com materiais didáticos, representações teatrais, etc. Nesse campo o computador pode se tornar uma ferramenta muito útil, quando bem utilizada. Piaget afirma: "[...] é evidente que os jogos de construção não definem uma fase entre outras, mas ocupam, no segundo e, sobretudo no terceiro nível, uma posição situada a meio de caminho entre o jogo e o trabalho inteligente [...]" (PIAGET apud RIZZI, 1997).

O jogo de regras, entretanto, começa a se manifestar por volta dos cinco anos, desenvolve-se principalmente na fase dos 7 aos 12 anos. Os jogos de regras são classificados em jogos sensório-motor (exemplo futebol), e intelectuais (exemplo xadrez). O que caracteriza o jogo de regras é a existência de um conjunto de leis imposto pelo grupo, sendo que seu descumprimento é normalmente penalizado, e uma forte competição entre os indivíduos. O jogo de regra pressupõe a existência de parceiros e um conjunto de obrigações (as regras), o que lhe confere um caráter eminentemente social. Este jogo aparece quando a criança abandona a fase egocêntrica possibilitando desenvolver os relacionamentos afetivo-sociais.

Os Jogos educativos computadorizados são criados com a finalidade dupla de entreter e possibilitar a aquisição de conhecimento. Nesse contexto os jogos de computador educativos, ou simplesmente jogos educativos, devem tentar explorar o processo completo de ensino-aprendizagem. E eles são ótimas ferramentas de apoio ao professor na sua tarefa. Basicamente bons jogos educativos apresentam algumas das seguintes características (PIAGET apud RIZZI, 1997):

Dispõem de grandes quantidades de informações que podem ser apresentadas de maneiras diversas (imagens, texto, sons, filmes, etc.), numa forma clara objetiva e lógica.

Exigem concentração e uma certa coordenação e organização por parte do usuário.

Trabalham com a disposição espacial das informações, que em alguns casos pode ser controlada pelo usuário.

Estimulam a criatividade do usuário, incentivando-o a crescer, tentar sem se preocupar com os erros.

Pode ser utilizado para estimular a memória (visual, auditiva, sinestésica); orientação temporal e espacial (em duas e três dimensões); coordenação motora viso manual (ampla e fina); percepção auditiva, percepção visual (tamanho, cor, detalhes, forma, posição, lateralidade, complementação), raciocínio lógico-matemático, expressão linguística (oral e escrita), planejamento e organização.

Entretanto como qualquer abordagem, o jogo educativo necessita de uma curadoria anterior, que se observe e analise seus aspectos de qualidade de software como aspectos pedagógicos e fundamentalmente a situação pré-jogo e pós-jogo que se deseja atingir.

PROPOSTAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

As propostas descritas nesse item são adaptadas do livro "Jogos e brincadeiras na educação infantil", das autoras Maria Aparecida Cória-sabini e Regina Ferreira de Lucena.

Uma das propostas de jogo pode incluir o conhecimento do ambiente, podendo ser um jogo no início do semestre. O seu objetivo é conhecer o ambiente novo em que as crianças estarão envolvidas ao longo do ano letivo. Assim, as autoras descrevem diferentes exercícios, elencamos alguns deles para compor uma proposta.

Conhecer o ambiente: As crianças podem ficar juntas sentadas no pátio, próximas a entrada da unidade escolar e a professora pode ir fazendo perguntas sobre o ambiente: Quantas janelas vocês conseguem ver? Quais móveis? De que cor são as paredes? Entre outras perguntas.

Após a professora pode levar a turma para fazer um passeio pela unidade, orien-

tando que elas observem o que estão vendo, como as salas, jardim, cozinha, dentre outros espaços e elementos desse ambiente.

Na sala referência a professora pode solicitar que as crianças relatem o que viram, auxiliando-as a se lembrar da maior quantidade de detalhes que puderem. E depois pode propor que as crianças desenhem qual local gostaram mais da unidade escolar.

Outra proposta de jogo pode envolver diferentes músicas, já que na educação infantil a musicalização é parte do cotidiano e compreende diferentes objetivos, como desenvolver a linguagem, expressão, associação de palavras e resgate do folclore brasileiro.

Cantar e brincar: Nessa proposta podem se desenvolver diferentes momentos, por exemplo: Primeiro a professora pode propor que as crianças brinquem de ciranda, acompanhando as crianças em roda e de mãos dadas cantando a música "ciranda cirandinha".

E como desmembramento desse jogo inicial, pode propor diferentes cantigas que envolvam sílabas repetidas e rimas. Como a música "A canoa virou" e "A pipoca".

A canoa virou

A canoa virou

Foi deixada virar,

Foi por causa da...

(nome de uma das crianças da turma)

Que não soube remar.

Se eu fosse um peixinho

E soubesse nadar,

Eu tirava a...

(o nome da criança)

Do fundo do mar.

A pipoca

Uma pipoca na panela

Chegou mais uma para conversar

Foi um tremendo falatório

Ninguém podia mais aguentar

Era um tal de ploc, ploploc,

Ploc, Ploc, ploploc

Ploc, Ploc.

Conhecer formas geométricas: Na educação infantil é importante que as crianças já tenham contato com diferentes elementos, cores e formas, por isso nessa proposta o objetivo é adquirir noção de formas.

Diferente das propostas anteriores, essa envolve alguns materiais específicos, como giz ou cartões em formato de quadrado, círculo e triângulo. Primeiro a professora pode levar a turma para área externa e ampla na qual possa desenhar no chão as três formas separadas por uma dada distância. Após apresentar as formas geométricas para as crianças, então demonstra como será o jogo. Quando pedir "vai para o quadrado", as crianças deverão correr e entrar todas no quadrado e assim por diante, seguindo as demais formas. Outra proposta, é dispor para cada criança um cartão em formato de cada figura geométrica, e pedir que a cada comando as crianças escolham a alternativa correta.

Essas são três propostas que podem ser modificadas e ampliadas para utilização no cotidiano infantil, auxiliando no desenvolvimento das diversas habilidades das crianças. Lembrando sempre que as atividades devem ser adequadas às necessidades das crianças, e por isso, cabe ao profissional que está mediando os jogos, a observação e registro, para novas tomadas de decisões que envolvam o desenvolvimento amplo e significativo de cada uma das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos inferir, de acordo com as leituras realizadas, que a criança aprende de acordo com o meio na qual convive. E os jogos, sendo parte dessa vivência cotidiana nas unidades educacionais, pode enriquecer o repertório das crianças, desenvolvendo sua criatividade, imaginação, percepção, concentração e tantas outras linguagens e habilidades infantis.

Considerando os autores pesquisados, podemos ainda afirmar que os jogos são maneiras de fazer com que as crianças possam se descobrir, oferecem a capacidade de transformar as fantasias em realidade, estimulando a imaginação, a autoconfiança e a autonomia.

Entretanto, todo o aprendizado e experiências que serão vivenciadas pelas crianças, só serão significativas se o olhar da professora que acompanha a turma, seja um olhar atento, embasado no planejamento, preparação, observação e construção de momentos que façam sentido para as crianças.

Nesse sentido, a oferta de momentos dirigidos ou não, que contemple as necessidades das crianças, apresentando intenção de cada proposta, que seja condizente com as dificuldades e possíveis avanços da turma, será o objetivo cotidiano do profissional que acompanhará as crianças.

Nesse processo de observação e cons-

trução de contextos adequados, o profissional que acompanha as crianças sempre estará respeitando o tempo e ritmos de cada uma delas propondo momentos que sejam adequados a faixa etária de cada turma, que ofereça espaços e materiais adequados para cada atividade e que sejam instigantes ao aprendizado das crianças.

As propostas de atividades apresentadas, são ilustrativas, podem ocorrer variações conforme a criatividade da professora, ou mesmo dependendo da necessidade de aprendizagem da turma.

Assim, podemos concluir que os jogos são ferramentas importantes no processo de aprendizagem das crianças desde a educação infantil, facilitam o aprendizado por falar a linguagem delas, e por isso, uma ferramenta que torna o processo de aprendizagem mais prazeroso e significativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, C. O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Brasília: MEC/ SEF, 1998.

_____. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília, 2018.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida; LUCENA, Regina Ferreira de. Jogos e brincadeiras na educação infantil. Campinas-SP: Papirus, 2012.

ELKIND, D. E. Crianças e adolescentes: Ensaios interpretativos sobre Jean Piaget. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

FARIA, Anália Rodrigues de. O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget. Ed. Ática, 3º edição, 1995.

KISHIMOTO, T. M. jogo, brinquedo, brincadeira e a educação/ Tizuko M. Kishimoto (ORG); – 14. ed. – São Paulo: Cortez, 2011

RIZZI, Leonor e Haydt, Regina Célia. Atividades lúdicas na educação da criança. Ed. Ática, 6º edição, Série Educação. 1997.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedos e infância: um guia para pais e educadores. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

_____. Brinquedoteca: A criança o adulto e o lúdico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SMOLE, K. S. Brincadeiras infantis nas aulas de matemática. Porto Alegre: Armed, 2000.

VYGOTSKY. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

O BRINCAR REPRESENTADO NA INFÂNCIA POR MEIO DA ARTE

SOLANGE CRISTINA MACHADO GOMES

RESUMO

O presente estudo visa analisar a atividade lúdica por meio do campo artístico. A Arte traz muitas referências via obra de arte da representação da importância do lúdico na infância dos artistas. A brincadeira é uma expressão do universo infantil. O brinquedo artesanal expande a imaginação e a criatividade das crianças. A escola poderá trazer esse conteúdo por meio de uma proposta curricular para ampliar o conhecimento dos estudantes. Organizou-se um artigo de revisão bibliográfica por meio de uma pesquisa descritiva. Apresentou-se roteiro de gravuras sobre as atividades lúdicas. Concluiu-se a relevância social da atividade lúdica para o desenvolvimento infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Atividade Lúdica; Infância; Brincadeira, Brinquedo.

INTRODUÇÃO

O campo artístico registra em algumas obras de arte a importância do ato de brincar. A arte e a atividade lúdica na infância é uma temática representada por muitos artistas. Historicamente, pode-se observar a evolução do Homem, pictoriamente. A brincadeira traz uma expressão das crianças, isto é, o lúdico auxilia a descoberta das suas realidades. Dessa forma, traduz as experiências de conhecimento de mundo do seu universo infantil.

O brinquedo passou por diversas etapas, primeiramente, como um objeto artesanal e, atualmente, como reflexo dos avanços tecnológicos. Assim sendo, esse estudo aponta a importância de fazer um paralelo para o conhecimento das crianças de brinquedos artesanais, pois eles oferecem mais oportunidade de expansão da imaginação e da criatividade. A escola poderá trazer como conteúdo oficinas para confeccionarem com materiais não estruturados (sucatas) e conhecerem por meio de pinturas de artistas renomados alguns objetos artesanais.

O objetivo principal desse artigo foi analisar as atividades lúdicas por meio da arte na infância. Como objetivos específicos visou-se: identificar como o ato de brincar é expressado no campo artístico; conhecer o brinquedo artesanal e sua importância para o desenvolvimento infantil; demonstrar algumas brincadeiras e brinquedos traduzidos em artes visuais.

Todos esses fundamentos foram organizados sistematicamente por uma trajetória de metodologia científica. Por meio de um artigo de revisão bibliográfica, de uma pesquisa descritiva com alguns autores renomados nas áreas de conhecimento de Artes e Educação. Um pequeno roteiro de pinturas importantes para ser desenvolvido nas escolas de Ensino Básico.

Demonstra-se nesse estudo como a atividade lúdica favorece o desenvolvimento infantil nos aspectos emocionais, cognitivos e afetivos, ainda mais, é a forma de expressão a criança representar sua realidade. Foi valorizada por muitos artistas retratando em suas pinturas, os sentimentos, as experiências acontecidas na fase da infância por meio de brincadeiras e brinquedos.

1 DESENVOLVIMENTO

1.1 O Brincar expressado na arte

Segundo Weiss (1989), o homem brinca desde a sua evolução. A infância como entende-se na atualidade, não tinha o mesmo significado anteriormente. Diversas culturas registram o brincar como forma de expressão das crianças nessa fase. O universo infantil é inteiramente lúdico e a ludicidade traz formas da descoberta do mundo circundante das crianças.

A autora acima citada Weiss (1989), aponta o papel fundamental do jogo para o desenvolvimento infantil, pois foi reconhecido apenas recentemente. Há dois séculos ainda preconizava a ideia de que a criança era como uma miniatura do homem. Historicamente, na Idade Média as atividades lúdicas foram representadas por adultos em miniaturas nas obras de artes. Na ilustração 1, “Jogos Infantis”, verifica-se o quadro de Piter Bruegel, pintado em 1560, a representação quase duzentos e trinta personagens participando de oitenta brincadeiras da época. Cenas parecidas com o cotidiano atual, brinquedos e jogos que ainda são realizados na infância.

FIGURA 1 – JOGOS INFANTIS~



FONTE: CABRAL, 2012

Cabral (2012, p.10) analisa a pintura demonstrada na figura 1, descreve que "é bastante notável a curiosa forma como se comporta a luz inserida cuidadosamente por Bruegel na paisagem de Jogos Infantis ".A cena se passa, aparentemente, no início da manhã ou no final da tarde. Fundamentos que foram demonstrados pelas sombras de algumas edificações de forma longa. Evidenciados e projetados pela luz apontada do poente ou nascente. Entretanto, divergem as sombras dos personagens com as edificações, um panorama surpreendente e de movimento.

Destaca ainda esse autor, Cabral (2012, p.10), a respeito de alguns personagens representados na área central da cena, não possuírem uma sombra projetada no solo. Estes fatores "conserva de maneira mais direta o tom em bege e tons de amarelos quase constantes no piso, transformando-o quase que em plano de fundo liso para as diversas brincadeiras representadas". Dessa maneira, o quadro traz um movimento das pessoas ao brincar, se recortar o cenário fica visível as brincadeiras dessa época, homens são representados em miniaturas. Uma demonstração de um panorama gigantesco de todas as atividades lúdicas desenvolvidas nesse período registradas numa pintura.

Áreas como Psicologia, Sociologia e Pedagogia destacaram a importância da infância na vida do ser humano. Para Weiss (1989, p. 20), o jogo, o brinquedo e o desenho infantil são como "linguagem autônoma" se transformam em objetos de pesquisa. No campo artístico destaca-se os artistas Calder, Picasso, Klee, Torres-Garcia, Juan Miró, entre outros, que no início do século XX, "tiveram contato com os desenhos e objetos infantis, cujas formas, as cores, as texturas impregnaram suas obras".

Na obra de Portinari , "Jogos Infantis", pintada em 1945, traz um mural de composição complexa, em que são articuladas diversas figuras criadas pelo imaginário do artista. Por meio da utilização de losangos, planos tracejados e pontilhados é demonstrado o ritmo das brincadeiras compondo um movimento de ações representadas da cena. Analisam Rufinoni e Pedrosa (2013, p.72) "são as repetições das figuras, tais como as três meninas de braços erguidos e as bolinhas de brinquedo, reproduzindo em torno das figuras centrais, ou mesmo a própria dinâmica dos recortes transparentes do conjunto". Pode-se observar na figura 2 todos esses aspectos levantados e descritos pelos pesquisadores acima destacado.

FIGURA 2 – QUADRO "JOGOS INFANTIS " – PORTINARI



FONTE: PROJETO PORTINARI, 2022

Verifica-se que os artistas fazem a criação de modelos oriundos de suas experiências que auxiliam a reconstruir novas realidades. De acordo com Sutton- Smith (2017), as crianças iniciam o processo de construção a realidade por meio dessa adequação, o real valor construído do mundo observado no seu cotidiano, o que compartilha com seus entes. Aprofunda-se nessa reflexão Erikson (1973, p.30), argumentando que "a brincadeira infantil é a forma infantil da habilidade humana para lidar com a experiência por meio da criação das situações modelares e para dominar a realidade por meio da experimentação e do planejamento".

Observa-se, dessa forma, que a visão do artista para elaborar essa construção de modelos experimentais, muitas vezes, leva ao desconhecido. Assim, trabalha com materiais provindos da sua mente atrelada as suas percepções. Para definir esse processo, Weiss (1989, p.21), aponta "a criança constrói para si a mesma realidade da sociedade: o artista constrói novas realidades para sociedade".

Desse modo, constata-se um fascínio pela arte infantil apontado por alguns artistas ao buscarem novas formas estéticas trazendo uma grande liberdade de expressão. O artista traduz uma ruptura do tradicional e do convencional. Já a criança apresenta as características visuais que estão diretamente ligadas ao seu desenvolvimento (WEISS, 1989). Ratifica este processo Holm (2005, p.48) , argumentando que é necessário

"conservar nas crianças sua fantástica capacidade de pensar diferente".

Verifica-se que o processo de iniciação artística na infância está totalmente relacionada com a atividade lúdica, "em cuja dinâmica a intuição se apresenta no fazer infantil como ponto de partida para a construção do conhecimento em arte" (KOLBBERNADES; OSTETTO, 2016, p.41). Ao oferecer a ludicidade para as crianças facilitará a apropriação e o desenvolvimento de atitudes e de gostos ampliando a imaginação , as percepções e outras habilidades.

De acordo com Gandini (2012, p. 24), o lúdico traz fontes para a expressividade , as interpretações subjetivas são reveladas pelas emoção, intuição e o acaso. É construído um trajeto para fortalecer a criação e as narrativas pessoais. Fatores que deverão ser processados e apropriados ao desenvolvimento de diferentes linguagens expressivas. Ainda mais, poderão ser realizadas e desencadeadas por meio de diversos materiais, múltiplas cores, aromas, texturas, formas e espaços, apontados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009). Esse processo irá determinar a experimentação, auxiliará o desenvolvimento do pensamento criativo.

1.2 O BRINQUEDO E O CAMPO ARTÍSTICO

Apontou-se, inicialmente, nesse estudo como o brincar está diretamente relacionado a evolução do homem. A brincadeira está associada a uma atividade humana muita complexa abordada e estudada sob diversos pontos de vista. Huizinga foi o primeiro marco dessa temática, escrevendo o livro "Homo Ludens" (1971). Nesse livro este autor definia a conduta lúdica estabelecida com as relações existentes entre a brincadeira e os ritos das sociedades primitivas, mitos pagãos, enfim, correntes filosóficas da Antiguidade e várias formas artísticas e culturais (BERNADEU; GOLDESTEIN, 2012).

Para Weiss (1989, p.20), "o brinquedo, enquanto objeto real, manipulável, tem acompanhado a evolução do homem, interagindo em seu espaço físico, em suas funções e em seu próprio aspecto". Por meio do brinquedo a criança inicia a sua integração social, pois é uma aprendizagem para conviver com os outros, uma forma de situar-se na realidade existente, exercita-se a essência de ser humano, brincando. Todo o seu desenvolvimento emocional, afetivo e cognitivo é elaborado pelo jogo simbólico, pois é a capacidade de síntese elaborada do mundo que a cerca.

O estudioso Vygotsky (2009), aponta que o desenvolvimento da criança se dá por intermédio da atividade do brinquedo. O brinquedo é uma atividade condutora de todo esse processo. Via a atividade lúdica a criança desenvolve a zona proximal dos seus conhecimentos. A brincadeira, no cotidiano, é a sua realidade, uma fonte condensada de representação.

Assim sendo, destaca Weiss (1989, p.70), o brinquedo possui um caráter mágico de transformar em cenas construídas pela imaginação da criança, isto é, o faz de conta. Dessa forma, ele tem as funções fundamentais na estimulação do pensamento criativo, desenvolvimento social e emocional, "os brinquedos são matéria prima das crianças para realizar descobertas". Ao brincar, elas procuram seus lugares no mundo. "Os brinquedos são os objetos utilizados por elas como instrumentos da grande descoberta, da descoberta do eu".

Encontra-se em alguns artistas, o fascínio pela brincadeira e o brinquedo como uma maneira de expressão artística, isto é, uma forma estética diferenciada de liberdade de expressividade. Segundo Weiss (1989), pode ser considerada uma ruptura com o tradicional, com o convencional, demonstrando como a atividade lúdica faz parte da evolução humana, outro aspecto relevante era a forma em que os brinquedos eram produzidos artesanalmente, pela cultura popular.

A Revolução Industrial e a tecnologia trouxeram balizas para grandes mudanças, ocorridas também, nos brinquedos. Anteriormente, ele era uma peça artesanal, com muitos detalhes, sendo transformada, contemporaneamente, a produção em grande escala, com muito consumismo, uma mercadoria que é adquirida como pouca durabilidade (WEISS, 1989), mas, traz marcas da modernidade futurista.

Ilustra essa questão, Benjamin (1984, p. 34), "considerando a história do brinquedo em sua totalidade, o formato parece ter uma importância muito maior do que se possa supor inicialmente". Na metade do século XIX eles se tornam maiores, deixando de ser discreto, pois, nesse momento, a criança passa a ter seu quarto. Assim, acontece na realidade dos brinquedos uma emancipação, pois, "quando começa a se impor; quanto mais industrializado avança, mais decididamente o brinquedo subtrai-se ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais". Atualmente, vive-se em uma sociedade fragmentada, entrelaçada entre passado, presente e futuro. Observa-se brinquedos artesanais ao lado de outros industrializados, até os brinquedos eletrônicos são sofisticados. Define esses aspectos Weiss (1989, p.22),

"no universo dos brinquedos ocorre o mesmo que no mundo artístico, em que se vive projetos voltados às novas descobertas técnicas, com outros ligados a técnicas tradicionais até mesmo rudimentares". Aspectos demonstrados na figura 3, em que mostra brinquedo artesanal, feito por artesã dos personagens Visconde Sabugosa e Emília; o brinquedo feito por material não estruturado e o outro produzido pelas grandes indústrias de brinquedos infantis, a bola voadora mágica, em que é um drone de indução infravermelha led helicóptero.

FIGURA 3 – BRINQUEDOS ARTESANAIS E INDUSTRIALIZADOS



FONTE: SEBRAE, 2021 FONTE: PINTEREST, 2022 FONTE: LIGHTINGHEBOX, 2022

Em contraponto, aos brinquedos artesanais elaborados por artistas populares encontra-se no mercado mundial, brinquedos que representam uma "miniatura de artefatos produzidos pela sociedade tecnológica" (AROEIRA; SOARES; MENDES, 1996, p. 68). Desse modo, as bonecas, os carrinhos e outros brinquedos são elaborados com som, movimento e luzes deixando um pouco espaço para a atividade e a imaginação infantil.

Destaca ainda como a indústria bélica traz heróis robotizados em que oferece a munição para raios destruidores no combate espaciais proporcionados. Muita eficiência tecnológica oferece também jogos e "games" a simulação de situações de impasse para apenas um jogador, assim sendo, verifica-se a distância da brincadeira contribuir para um fator de socialização (AROEIRA; SOARES; MENDES, 1996).

Outra forma que poderá ser trabalhada é a confecção desses objetos com materiais não estruturados, ou seja, com sucatas, como pode-se observar na figura 3. O brinquedo "bilboquê" feito com garrafas pets, amarrado um barbante e rosqueado por uma tampa. Essa atividade lúdica é para brincar com movimentos de mãos. Por intermédio, de brinquedos de materiais não estruturados, ou seja, as sucatas, as crianças irão construir seus brinquedos com criatividade e imaginação. As escolas poderão criar com seus estudantes e familiares a criação de brinquedos com materiais não estruturados, as sucatas, por exemplo.

Finalizando esses aspectos, Weiss (1989, p. 21), analisa "o brinquedo mudou... mudou junto com o tempo" [...], o brinquedo deixa de ser aquela peça artesanal minuciosa, passando a ser produzido em grande escala. Atualmente, possui uma demanda maior devido a globalização e a ser uma expressão da urbanização. Há muito estímulo da mídia para o seu excessivo consumo. A partir, dessa problemática o presente estudo traz a importância de se resgatar o brinquedo artesanal desenvolvido por artistas em telas retratando a paisagem da infância.

1.3 Brincadeiras e brinquedos traduzidos em obras de arte pelos artistas

Percebe-se que os brinquedos foram criados pelo homem, em todo o ambiente em que evoluiu. Para crianças bonecas são como bebês que parecem com as pessoas adultas. A imitação é realizada por cavalinhos, soldados, vaqueiros e astronautas. O brinquedo é recriado no tempo com as ferramentas da tecnologia. Esse acervo lúdico "é transmitido de gerações a gerações na comunidade desde a Antiguidade" (ROSA, 2001, p.6).

Ressalta-se que muitos brinquedos populares e artesanais foram transformados em obras de artes, esta temática se difundiu há muitos anos. Assim, a arte apropria-se das brincadeiras tradicionais e o folclore transmitido pelas pessoas. O pintor Debret transformou a brincadeira de cavalinhos de pau, em sua tela "O primeiro impulso da virtude guerreira" (1827). Nesse quadro o pintor demonstra a alegre brincadeira de crianças, marcha e imitação de soldados, galhos de árvores eram transformados em cavalos, usando chapéus de papel, espadas e cornetas, segundo Rosa (2001), essa brincadeira pode ser vista ainda no interior de algumas cidades brasileiras.

Destaca-se ainda Rosa (2001), quanto as bonecas têm a importância para as crianças, nas tribos, nas senzalas, nos campos, e nas cidades. Tradicionalmente, ela era confeccionada pelas mães e até as crianças, utilizava-se diversos materiais como: trapos, barro, pano, posteriormente, feitas de louça e de borracha, atualmente, a indústria de brinquedos transforma-as em perfeitas bonecas como as pessoas. Tarsila do Amaral pintou uma tela em óleo "A boneca", em 1928, representado aspectos da arte moderna. A figura 4 traz os quadros de Debret e Tarsila do Amaral nas suas peculiaridades.

FIGURA 4 – OBRAS DE ARTES: "O PRIMEIRO IMPULSO DA VIRTUDE GUERREIRA" E "A BONECA"



FONTE: IMBROSI; MARTINS, 2022 FONTE: BRASIL ATUAL -

BIBLIOO.INFO, 2015

De acordo com Rosa (2001), nas culturas indígenas, as meninas gostam muito de brincar de boneca, na tribo de carajás elas modelam e brincam com os "licocós", que possui o significado de boneca. A cerâmica é utilizada de gerações a gerações, colhiam o barro dos rios, trituram-no com misturas de

plantas e faziam bonecas diferenciadas. Os formatos são distintos em cada comunidade indígena.

Cândido Portinari, artista brasileiro, pintou muitas brincadeiras de crianças. Ao ser questionado sobre este fato ele dizia: - "sabem por que que eu pinto tanto menino em gangorra e balanço? Para botá-los no ar, feito anjos". Retratou nas suas telas crianças brincando em "peladas" de futebol, festas de São João, cenário de sua infância relativos as suas lembranças da vida rural em que vivenciou (CIA, 2006).

De acordo com CIA (2006), Portinari pintava as crianças com roupas rústicas e claras sempre em conjunto, demonstrando aspectos de movimentos e gestos diante dos brinquedos. Assim, as pipas, os espantalhos, as estrelas traziam a melancolia da cultura rural diante das paisagens interiorana. Os jogos e as brincadeiras apontavam o universo infantil com seus elementos lúdicos e brinquedos. O artista trazia nesses elementos específicos do dia e da noite, representados pela: bolinha de gude, pião, ioiô e outros brinquedos eram transformados em cenas lindas desse cotidiano. A seguir, na figura 5 pode-se observar três telas a óleo de Portinari, a esquerda, "Menino com Pião" (1947), no meio, "Cambalhota" (1958) e a direita, "Meninos no balanço" (1960).

FIGURA 5 - PORTINARI E A SUA INFÂNCIA



FONTE: PROJETO PORTINARI, 2022

Destaca-se também as obras sobre brincadeiras de roda, uma das atividades lúdicas mais tradicionais brasileiras. As rodas fazem parte da história desde a Idade Média em que as crianças das aldeias brincavam com esse movimento. É também conhecida como ciranda, roda cantada ou brinquedo cantado. "As crianças dão-se as mãos, formando uma roda, e caminham em círculos, numa mesma direção, cantando ou não" (ROSA, 2002, p.4). Muitos pintores retrataram essa brincadeira de roda, destaca-se na figura 6 três obras, a esquerda de Milton Dacosta, no meio Portinari ("Roda Infantil", 1932) e a direita de Ivan da Cruz.

FIGURA 6 - BRINCADEIRA DE RODA



FONTE: PAPOCA, 2021 FONTE: PROJETO PORTINARI,2022 FONTE: ADAIR, 2022

A obra "Roda" de Milton Dacosta foi pintada em 1942, o pintor foi influenciado pelo movimento cubismo, trouxe a geometrização das personagens. As crianças são apresentadas sem rosto, abordando uma cena em que as crianças parecem de diferentes idades e brincam de roda em um espaço com pouca paisagem apenas algumas flores e troncos de árvores. Retrata, dessa forma, a realidade vivenciada do pintor (PAPOCA, 2021).

Na tela a direita da figura 6, aborda um quadro de Ivan Cruz que também retratou a infância. Segundo Aidair (2022, p.1), "as obras desse pintor exibem o universo infantil de forma alegre e colorida, por isso encantam os pequenos e trazem aos adultos a nostalgia da infância". Ele retrata as brincadeiras como: brincadeira de roda, bolinhas de sabão, jogando pião e entre outras. Aspectos fundamentais para as crianças participarem de sua cultura e conhecerem o cotidiano das brincadeiras tradicionais, pois iram assimilar os conceitos sociais e culturais. Além de poderem participar efetivamente dessas brincadeiras posteriormente.

Analisa e amplia a reflexão, Aidar (2022, p.1), o trabalho de Ivan Cruz "estimula as crianças a brincarem uma com as outras", às vezes, atividades lúdicas "distantes do mundo infantil por conta da intensa relação do desenvolvimento entre elas e a tecnologia". O movimento se destaca em todas as suas obras. Ainda mais, "o artista optou por retratar as figuras sem feições, pois assim é possível que o público ao observar possa se imaginar na cena". Desse modo, para a criança possa inventar a sua face de "identidade para cada personagem", para enriquecer a sua interação com a pintura.

Percebe-se na pequena mostra de pinturas resgatada neste estudo, quanto é rico o acervo cultural de obras de arte sobre esta temática. Um conteúdo que poderá ser trabalhado no contexto escolar durante o Ensino Básico. Os estudantes poderão participar ativamente para admirá-las, apreciá-las e conhecer culturalmente seu tempo e espaço. Organizar projetos em que os estudantes possam conhecer um pouco sobre a vida do artista. Contemplar as obras e até a reprodução por meio de uma releitura.

CONCLUSÃO

Concluiu-se que o ato de brincar na infância está presente há milênios. Por meio da brincadeira, a criança descobre a realidade ao seu redor. Entretanto, a infância como conhecida, atualmente, precisou muitos anos para ser reconhecida como uma fase de desenvolvimento do ser humano. O mundo artístico representa via pictoriamente, a importância da atividade lúdica nessa etapa. Destacou nesse estudo o fascínio dos artistas para expressarem os brinquedos e as brincadeiras nas suas obras de arte representada há muitos anos.

Procurou-se atenuar as formas como o brinquedo e expressado no campo artístico. Ele se torna uma forma de integração social para as crianças. Por intermédio dele o desenvolvimento infantil se integra emocionalmente, afetivamente e cognitivamente, pois o brinquedo conduz o processo de conhecimento do mundo. Notou-se também que muitos artistas apresentam nas suas telas os brinquedos como registros da infância. Mesmo com a tecnologia desses artefatos, deve-se proporcionar a aproximação das crianças brinquedos artesanais na qual elas possam ampliar a imaginação e a criatividade.

Discutiu-se os brinquedos artesanais e as brincadeiras tradicionais demonstrando como muitos artistas expressaram nas suas pinturas a relação destes com suas infâncias. Demonstrando assim, a relevância social do resgate para ser trabalhado como conteúdos nas propostas curriculares nas escolas de Ensino Básico. Portanto, deve-se organizar projetos para recuperarem esse patrimônio cultural, especialmente, as obras de arte sobre essa temática.

Evidenciam -se, ainda mais, que o paralelo realizado entre as atividades lúdicas e o campo artístico é muito extenso. A memória das brincadeiras da infância é destacado em muitos artistas. Um universo feito da representação das diferentes épocas da evolução do Homem via arte. Podendo ser aprofundados em outros estudos e pesquisas. Apesar, da tentativa de sintetizar uma trajetória da Idade Média até os dias atuais, os sentimentos e as expressões interpretadas por alguns artistas.

REFERÊNCIAS

AIDAIR, Laura. Ivan Cruz e suas obras retratando a infância. Disponível em: http:// www.culturagenial.com/ivancruz-sobre-a--infancia. Acesso em: 02 set. 2023.

AROEIRA, Maria Luísa C.; SOARES, Maria Inês B.; MENDES, Rosa Emília A. Didática da Pré-Escola Vida Criança – Brincar e aprender. São Paulo: FTD, 1996 (Coleção Conteúdo e Metodologia Pré-Escola).

BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BERNABEU, Natália; GOLDSTEIN, Andy. A Brincadeira como ferramenta pedagógica, São Paulo: Paulinas, 2012.

BIBLIOO, BRASIL ATUAL. "Tarsila e Mulheres no Rio", 2015. Disponível em: http//: biblioo.info/tarsila-e-mulheres-modernas-no-rio/ Acesso em: 05 set. 2023.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB, n.5, MEC/SEF, 2009.

BRASIL ATUAL – BIBLIOO. "Tarsila e Mulheres Modernas no Rio", 2015. Disponível em: <http://www./biblioo.info/tarsila-e--mulheres-modernas-no-rio/ >Acesso em 05 set. 2023.

CABRAL, Arthur Simões Caetano. A sociedade do século XVI e a pintura

Renascentista Flamenga: análise iconográfica da obra "Jogos Infantis" (1560), de Pieter Bruegel. Anagrams - Beta USP - Revista Científica Interdisciplinar da Graduação Ano 5 – ed. 4 – Jun.-Ago. 2012. Disponível em: <http:// revistas.usp.br:/.Acesso em: 04 set. 2023.

CASAARTESANATO. Brinquedos Reciclados: trinta e um modelo para você fazer em casa em 2022. Disponível em:< http:// www.casaartesanato.com. >Acesso em: 06 set. 2023.

CIA, Fernanda Priscila. Oficina de Arte "Brincadeiras de crianças" – arte de Portinari". Disponível em: < http: fundacaoromi.org.br/images/downloads/6encontroeducadores/oficna16portinari.pdf. Acesso em: 05 set. 2023.

ERIKSON, Erik H. Infância e Sociedade, 2 ed., Zahar: Rio de Janeiro, 1973.

GANDINI, Lella et al. O papel do ateliê na Educação Infantil: a inspiração de Reggio Emília. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2012.

HUIZINGA, Johan. Homo Luden. São Paulo: Perspectiva, 1971.

HOLM, Ana Marie. Fazer e pensar arte. Trad. de Ana Angélica Albano e Du Moreira. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.

IMBROISI, Margaret; MARTINS, Simone. História das Artes, 2022. Disponível em:

<http://www.historiadasartes.com/prazer-em-conhecer/jean-baptistedebret/attachment/m_manifestacao/>. Acesso em 07 set. 2023.

LIGHTINTHEBOX . Bola voadora mágica de presentes. 2022. Disponível em: <http://Lightinthebox.com/pt/p/

brinquedos-de-bola-voadora-magica-de-presente-luzesde-discoteca-drone-rc-de-inducao-infravermelha-led-helicoptero-interno-recarregavelao-ar-li. Acesso: 06 set. 2023.

KOLB-BERNADES. Rosvita; OSTETTO, Luciana E. Arte na Educação Infantil:

pesquisa, experimentação e ampliação de repertório. Educação da Informação: Temas em Debates, v. 7, n. 2, 2016. Mackenzie. Disponível em: < http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9762. Acesso em: 05 set. 2023.

PAPOCA. LAART. Enciclopédia Itaú Cultural. O envolvimento e a narrativa singular de Milton DaCosta na Arte. 2021. Disponível em: <http:laart.art.br/blog/milton-dacosta/. Acesso em: 07 set. 2023.

PROJETO PORTINARI. Projeto Portinari – Cândido Portinari Arte e Educação. 2022. Disponível em: < http://www.portinari.org.br/. Acesso em: 03 set. 2023.

ROSA, Nereide Schilaro Santa. Brinquedos e Brincadeiras, São Paulo: Moderna, 2001 (Coleção Arte e Raízes).

RUFINONI, Priscila Rossinetti; PEDROSA, Israel. Folha de São Paulo – Candido Portinari. São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2013 (Coleção Folha Grandes Pintores Brasileiros, vol. 4).

SEABRA – G1 GLOBO. Festival apresenta loja com trabalhos artesãos potiguares para o Dia das Crianças, 2021. Disponível em: http://www.g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2021/10/11/festival-apresenta-loja-com-trabalhos-de-artesaos-potiguares-para-o-dia-das-criancas.ghtml. Acesso em: 05 set. 2023.

SUTTON-SMITH, Brian. A ambiguidade da brincadeira. Petrópolis: Vozes, 2017.

WEISS, Luise. Brinquedos e engenhocas. Atividades Lúdicas com sucatas. São Paulo: Scipione, 1989 (Coleção Pensamento e Ação no Magistério).

VYGOTSKY, L. S. Imaginação e criação na infância. Trad. Z. Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS: DO BERÇÁRIO A PRÉ- ESCOLA

SUELLEN VIEIRA ANJOS

RESUMO

Este trabalho discute a música como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de crianças do berçário a pré-escola e teve como problema entender os aspectos favoráveis que a música pode proporcionar às crianças, perceber as formas de interação com os demais eixos de trabalho, ou seja, como a música pode auxiliar em diversas atividades pedagógicas.

O objetivo principal deste trabalho é o despertar e desenvolver na criança o gosto pela música, favorecendo o desenvolvimento da linguagem oral, da sensibilidade, criatividade, imaginação, memória, concentração, socialização, do senso rítmico, do prazer de ouvir, do respeito ao próximo entre outros. Nessa perspectiva a música pode contribuir para tornar o ambiente escolar mais alegre e favorável à aprendizagem, pois propicia a abertura de canais sensoriais, facilitando a expressão de emoções, ampliando a cultura em geral e contribuindo para a formação integral do ser.

Palavras chaves: Música; interação; desenvolvimento; aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A música é um meio de expressão de ideias e sentimentos, mas também uma forma de linguagem muito apreciada pelas pessoas. Desde muito cedo, a música adquire grande importância na vida de uma criança. Além de sensações, através da experiência musical são desenvolvidas capacidades que serão importantes durante o crescimento infantil.

Em condições normais, os órgãos responsáveis pela audição começam a se desenvolver no período de gestação e somente por volta dos onze anos de idade é que o sistema funcional auditivo fica completamente maduro, por isso a estimulação auditiva na infância tem papel fundamental. Sabe-se que os bebês reagem a sons dentro do útero materno e que a música, desde que apropriadamente escolhida, pode acalmar os recém-nascidos.

Vale ressaltar a importância não apenas da música tocada através de um aparelho, mas também o contato estabelecido entre a mãe e o bebê. Assim, cantar, murmurar ou assobiar fornecem elementos sonoros e também afetivos, através da intensidade do som, inflexão da voz, entonação, contato de olho e contato corporal, que serão importantes para a evolução do bebê no sentido auditivo, linguístico, emocional e cognitivo.

Quando estão cantando, as crianças trabalham sua concentração, memorização, consciência corporal e coordenação motora, principalmente porque, juntamente com o cantar, ocorre com frequência o desejo ou a sugestão para mexer o corpo acompanhando o ritmo e criando novas formas de dança e expressão corporal.

Contudo, não se deve esperar que apenas a escola estimule a criança. Deve-se, ao contrário, oferecer a ela um leque variado de experiências musicais para que perceba diferenças entre estilos, letras, velocidades e ritmos (trabalhando assim a atenção e a discriminação auditiva) e permitir que faça escolhas e sugira repetições, o que geralmente a criança pequena faz com frequência, como forma de aprendizagem e recurso de memorização (desta forma ela estará trabalhando a memória auditiva).

No setor linguístico percebemos a possibilidade de estimular a criança a ampliar seu vocabulário, uma vez que, através da música, ela se sente motivada a descobrir o significado de novas palavras que depois incorpora a seu repertório.

o grande desafio é que a música na educação infantil venha a colaborar com o desenvolvimento da criança, almejando que essa não seja apenas uma prática descontextualizada, mas um complemento, um meio para o melhor entendimento e trabalho das muitas atividades realizadas na educação infantil, que além de desenvolver a sensibilidade musical pode ainda ajudar no desenvolvimento de outras potencialidades da criança.

O objetivo principal deste trabalho é analisar as contribuições que o ensino com música pode proporcionar no desenvolvimento das crianças e a forma como é usada pelos educadores que atuam nesta faixa etária.

A metodologia que será utilizada durante a pesquisa será a Qualitativa Bibliográfica, pois todo esse trabalho será produzido a partir de busca de matérias pré-publicados tais como livros, artigos e materiais da internet.

O PAPEL DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A linguagem musical está presente na vida dos seres humanos e há muito tempo faz parte da educação de crianças e adultos. Desde o nascimento, a criança tem necessidade de desenvolver o senso de ritmo, pois o mundo que a rodeia, expressa numa profusão de ritmos evidenciados por diversos

aspectos: no relógio, no andar das pessoas, no voo dos pássaros, nos pingos de chuva, nas batidas do coração, numa banda, num motor, no piscar de olhos e até mesmo na voz das pessoas mais próximas.

É necessário contemplar e analisar que tipo de contribuição pode ocorrer com o trabalho de musicalização para bebês, como isso pode acontecer e as influências que a mesma pode proporcionar na formação do desenvolvimento futuro dos seres humanos. Pesquisas em diversas áreas do conhecimento enfocam a contribuição da música no desenvolvimento infantil, procurando conhecer e analisar as ações e reações dos bebês ainda na gestação, logo após o nascimento e no período sensório-motor. (FERREIRA et al, 2007)

Ouvir, cantar e dançar, é atividade presente na vida de quase todos os seres humanos, ainda que seja e diferentes maneiras. (BRITO, 2003).

As crianças mesmo ainda antes do nascimento são envolvidas com o universo sonoro, pois na fase intrauterina os bebes convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo, movimentos e pela voz da mãe, constituindo assim um material sonoro para eles. (WANDERLEY, 2010)

Segundo Sekeff (2007) "a música é um poderoso agente de estimulação motora, sensorial, emocional e intelectual".

A música no dia a dia das crianças vem atendendo a diversos propósitos como suporte para a formação de hábitos, atitudes, disciplina, condicionamento da rotina, comemorações de datas diversas etc. Assim o emprego de diferentes tipos de música é uma questão vinculada a cada situação, mas muitas vezes e sempre acompanhadas de gestos e movimentos que pela repetição se torna mecânicos e estereotipadas. (GOES, 2009)

Inúmeras pesquisas, desenvolvidas em diferentes países e em diferentes épocas, particularmente nas décadas finais do século XX, confirmam que a influência da música no desenvolvimento da criança é incontestável. Algumas delas demonstraram que o bebê, ainda no útero materno, desenvolve reações a estímulos sonoros. (NOGUEIRA, 2003).

1.1 A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Por ser criativo, o ser humano rompe continuamente os esquemas repetidos das experiências anteriores e vai explorando novos caminhos. Quando a criança escuta uma música, ela se concentra e tende a acompanhá-la, cantando e fazendo movimentos com o corpo. Isso desenvolve o senso do ritmo nos pequeninos. Aprendendo a ouvir, a criança pode repetir uma música, recriando-a.

É importante que nós, educadores, valorizemos o ato de criação da criança, para que ele seja significativo no seu contexto de desenvolvimento. (OLIVEIRA, BERNARDES e RODRIGUEZ, 1998, p. 104). Jeandot (1993) vai ao encontro dessas afirmações quando relata que a receptividade à música é um fenômeno corporal. De acordo com a autora, a criança, ao nascer, passa a ter contato com um universo sonoro que se localiza em torno dela, ou seja, os sons produzidos pelos objetos e pelos seres vivos.

Assim, sua relação com a música se torna imediata, seja através dos aparelhos sonoros de sua casa, seja através do acalanto da mãe e do canto de outras pessoas. A autora também ressalta o fato das crianças gostarem de acompanharem as músicas com movimentos corporais, seja com palmas, sapateados, volteios de cabeça, danças, entre outros, sendo a partir dessa relação entre o som e o gesto da criança que ela constrói seu conhecimento sobre música.

Portanto, a autora salienta que é possível constatar a grande influência que a música exerce sobre a criança. É por isso que os jogos ritmados, próprios dos primeiros anos de vida, devem ser incentivados e trabalhados na escola.

Para Jeandot (1993) o objetivo do ensino da música não reside na transmissão de técnicas, mas no desenvolvimento do gosto pela música e da habilidade para captar a linguagem musical além de expressar-se através dela, possibilitando o acesso do educando a um imenso patrimônio musical que a humanidade vem construindo.

Nesse sentido é importante ressaltar que é de responsabilidade do educador, enquanto um dos maiores modelos de imitação da criança, ser crítico e criativo na escolha do que apresentar a mesma, garantindo, com isso, que o trabalho seja interessante para ambos.

Além da competência técnica, o professor deve ser criativo. A necessidade de criar é comum a todas as crianças, que, ao interagirem com o mundo, constroem seu conhecimento. O educador não deve perder a oportunidade de aproveitar essa disposição. (JEANDOT, 1993. p. 133). Para a autora cabe ao adulto compreender de que forma a música constitui uma possibilidade expressiva privilegiada para a criança, considerando que a mesma atinge diretamente sua sensibilidade sensorial e afetiva.

1.2 A MÚSICA E O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A seção sobre a música no referencial

curricular nacional vai da página 42 a 82 do terceiro volume, apresento de forma resumida essa seção nesse capitulo. As ideias e práticas corrente é duas, a primeira ressalta as formas de interação da criança com a música, que são a produção, apreciação e reflexão. E a segunda é que a partir do universo que a criança já conhece as músicas que já consegue assimilar.

A criança e a música: Todos os sons são aproveitados pelas crianças (mesma importância para todas as fontes sonoras); Integração do movimento ao som; A música deve representar (e naturalmente o faz) prazer à criança; explora intuitivamente os sons e suas qualidades, seja cantarolando, imitando sons, etc.

Os objetivos para crianças de zero a três anos são: ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais; brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais.

Os conteúdos devem propiciar o desenvolvimento da comunicação e expressão por meio da música, respeitando as diferenças regionais e sociais das crianças. A exploração de materiais e a escuta de obras musicais para propiciar o contato e experiências com a matéria-prima da linguagem musical: o som (e suas qualidades) e o silêncio. A vivência da organização dos sons e silêncios em linguagem musical pelo fazer e pelo contato com obras diversas. E a reflexão sobre a música como produto cultural do ser humano é importante forma de conhecer e representar o mundo.

Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações.

Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar.

Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social.

Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração.

Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação.

Brincar expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades.

Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva.

Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

O ensino da música, está contemplado nos documentos oficiais e mais especificamente na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n.º 9.394/96. Na antiga lei n.º 5.692 de 1971, o ensino de artes, ainda denominado de Educação Artística pregava uma formação polivalente dos profissionais, sendo que os professores de Educação Artística deveriam abordar conteúdos de todas as linguagens artísticas (Música, Artes Plásticas, Teatro e Dança). Porém, esses profissionais, que por força de lei, tiveram formação polivalente.

Existem dois programas voltados á formação de professores da Educação Infantil, o primeiro é o Proinfantil – Programa de Formação Inicial para professores em Exercício na Educação Infantil. O Proinfantil é um curso em nível médio, á distancia, na modalidade Normal. Destina-se aos professores da educação infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada sem fins lucrativos – comunitários filantrópicos ou confessionais – conveniados ou não. O Proinfantil foi iniciado em 2005 e tem como meta atender o maior número possível de professores ainda não habilitados.

O outro programa que busca pela valorização dos Profissionais da Educação é o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica). Criado em 20 de junho de 2007 foi sancionada a Lei n.º 11.494/2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação.

Assistimos outro avanço significativo com relação á Educação Infantil a partir da Resolução da Câmara de Educação Básica n.º 1 de 07 de abril de 1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Essas diretrizes, de caráter mandatório, estabelecem novas exigências para as instituições que se dedicam ao atendimento de crianças na faixa etária da Educação Infantil, particularmente quanto às orientações curriculares e processos de elaboração de seus projetos pedagógicos

e organização das instituições de ensino. Tais Diretrizes estabelecem, entre outros, os princípios éticos, políticos e estéticos que devem fundamentar as propostas pedagógicas em Educação Infantil, a adoção da metodologia do planejamento participativo e afirmam a autonomia das escolas na definição da abordagem curricular a ser adotada.

1.3 O PROFESSOR NÃO ESPECIALIZADO EM MÚSICA

Mesmo professores que não possuem habilidades com a música podem sim se aventurar utilizando recursos da música com a sua turma. É muito comum alguns professores se redimirem e não ensinarem música por acharem que não são capazes, até mesmo pela sua própria personalidade.

Segundo Brito (2010, p.36) " Isso acontece porque ainda é forte a ideia de que é necessário sempre reproduzir modelos. " Para ela, é preciso deixar claro que a Educação Infantil não é uma etapa formativa no que diz respeito a conceitos musicais. "O importante mesmo é que as crianças possam escutar um bom repertório e os sons oriundos de diferentes objetos, além de explorar gestos que produzam som. " (BRITO, 2010, p.36)

Devemos nos vigiar porque não estamos formando músicos e cantores nesta etapa escolar, mas crianças que precisam ser alfabetizadas e instigadas a terem desenvoltura em seus gestos e atitudes. Com a música a criança pode se expressar melhor nas leituras e expressões do corpo.

Vale lembrar que o professor precisa sempre buscar informações e cursos específicos em sua formação. Isso lhe causará maior segurança no trabalho a ser desenvolvido. Todo professor deveria gostar de música e ter acesso ao mínimo de conhecimento musical, uma vez que a música é uma arte e, como tal, faz parte da cultura humana onde há muito que se explorar. Uma aula iniciada com música no ensino da Educação Infantil deixa as crianças à vontade para escutá-la e interpretá-la e este procedimento pode ser associado à oferta de brinquedos pedagógicos, pedaços de papéis, lápis de cor, massa de modelar etc.

O professor deve, também, estimular a criança a ouvir os sons da natureza. É fundamental o papel do educador na aprendizagem das crianças, criando situações que as coloquem em contato com um número variado de produções musicais e não apenas com as quais já estão habituadas, pois o conhecimento de outras culturas e outras origens pode tornar o ensino ainda mais rico.

Em contato com os diferentes estilos a criança ampliará o seu repertório e se manifestará a respeito de suas preferências. Comprovadamente os professores que ensinam crianças da Educação Infantil precisam criar situações que proporcionem momentos de apreciação e reflexão de música.

A Educação Musical deve ser potencializada na formação, possibilitando que futuros professores e professoras que já atuam na Educação Infantil (EI) e Anos Iniciais (AI) do Ensino Fundamental possam pensar e agir musicalmente em seus contextos de docência. As contribuições dos professores que já atuam nessa área tornam-se relevantes para que a música possa ser de fato uma realidade nas escolas.

O professor de Educação Infantil e Anos Iniciais é um profissional que atua com a docência em vários campos e deve ter como objetivo de seu trabalho, segundo a autora Mizukami (2008), "possibilitar aos alunos suas primeiras incursões sistematizadas aos conceitos básicos de componentes curriculares relacionados às grandes áreas do conhecimento humano". A música, sendo um desses componentes, deve ser potencializada nos processos de ensinar e de aprender na EI e AI.

Poderíamos ressaltar aqui o tempo do professor em sua aula na EI, 20 horas semanais, o que pode ser considerada uma vantagem fantástica para que seu trabalho com música seja completo, cumprindo com qualidade esse componente (Música) trabalhando paralelamente com a alfabetização.

CONCLUSÃO

O trabalho em sala de aula com a música é uma proposta que vai além do aspecto motivador, visto que abre espaço para uma diversidade de oportunidades, contribuindo para o desenvolvimento pleno da criança. Ao inserir-se a música na prática diária do ambiente educativo, a mesma pode tornar-se um importante elemento auxiliador no desenvolvimento infantil.

A música está relacionada ao ser humano desde mujto cedo, sem ela o mundo se torna vazio. É o instrumento facilitador do desenvolvimento infantil, portanto deve ser incentivado e seu uso deve ser diário em sala de aula. E é com base no dia a dia com a música na sala de aula, com as atividades desenvolvidas pelos professores no cotidiano da educação infantil e das experiências pessoais com a música, que nascerá uma prática pedagógica que contemple a música como elemento importante que venha a colaborar com o trabalho e o desenvolvimento da criança.

Com esta pesquisa verificou-se que a música deve ser trabalhada com brincadeiras e canções, aqui compreendidas como atividade de canto liderado pelo educador e acompanhadas pelas crianças de forma criativa.

Concluo, portanto que cabe ao professor propiciar aos alunos momentos prazerosos, com atividades lúdicas e significativas. Orientando-os, mas também aprendendo sempre com cada criança. Utilizando-se dos diversos recursos didáticos para proporcionar em seus para as crianças impressões que os marcar e irão levar para o resto de suas vidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEYER, E. S. W. A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música, a partir da teoria de Piaget. Rio Grande do Sul, 1988 Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1988.

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. v 3. Conhecimento de Mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, MEC/SEF, 1998.3 v: il p.71.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO.Diretoria de Orientações curriculares: expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para a Educação Infantil. São Paulo: SME/DOT. 2007

SILVA, D. G. da. A importância da música no processo de aprendizagem da criança na educação infantil: uma análise da literatura. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

UNESCO, BANCO MUNDIAL, FUNDAÇÃO MAURÍCIO SIROTSKY SOBRINHO. A Criança Descobrindo, Interpretando e Agindo sobre o Mundo. Brasília, 2005.

EDUCAÇÃO AMBIENTALE AS POSSIBILIDADES DE SE TRABALHAR DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL

TÁTILA LÚCIA PAVANELLI DE SANTANA PEREIRA

RESUMO:

Com eventos diferenciados e mudanças na sociedade como a Revolução Industrial, surgiram os problemas ambientais, em especial, a poluição, gerando questões sociais extremamente preocupantes. Pensando no processo educacional é preciso discutir o tema para conscientizar os estudantes a respeito das consequências das ações na sociedade. Uma das formas de chegar a essa questão é a partir da Educação Ambiental, utilizando projetos e até mesmo hortas pedagógicas, com a intencionalidade de desenvolver o potencial dos estudantes. No caso, o Decreto nº. 56.913/2015 institui o Plano de Introdução de Alimentos Orgânicos no Programa de Alimentação Escolar do Município de São Paulo em consonância com o projeto horta pedagógica. O documento estabeleceu como ferramenta de aprendizagem para trabalhar o meio ambiente, contribuindo e desenvolvendo hábitos mais saudáveis a partir da educação alimentar. Desta forma, o presente artigo se justifica na realidade da sociedade atual em que o estudante deve se tornar o protagonista do conhecimento ao longo do processo educativo, além de desenvolver a capacidade de se tornar um cidadão crítico e consciente da sua realidade. O desenvolvimento de conteúdos de forma interdisciplinar, como por exemplo, envolvendo as disciplinas de Geografia e às Ciências da Natureza, contribuem para o trabalho com as hortas pedagógicas a fim de desenvolver o cuidado e resultar em reflexões sobre o meio ambiente. A pesquisa caracterizou-se como qualitativa baseada em levantamento bibliográfico a respeito do tema. Os resultados indicaram que desenvolver projetos como as hortas pedagógicas podem contribuir para a compreensão das relações existentes entre ser humano e meio ambiente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Básica; Educação Ambiental; Horta Pedagógica.

ABSTRACT

With different events and changes in society such as the Industrial Revolution, environmental problems emerged, especially pollution, generating extremely worrying social issues. Thinking about the educational process, it is necessary to discuss the topic to make students aware of the consequences of actions in society. One of the ways to reach this issue is through Environmental Education, using projects and even educational gardens, with the intention of developing students' potential. In this case, Decree no. 56.913/2015 establishes the Plan for the Introduction of Organic Foods in the School Food Program of the Municipality of São Paulo in line with the pedagogical garden project. The document established itself as a learning tool for working with the environment, contributing to and developing healthier habits through food education. In this way, this article is justified in the reality of today's society in which the student must become the protagonist of knowledge throughout the educational process, in addition to developing the ability to become a critical citizen and aware of their reality. The development of content in an interdisciplinary way, for example, involving the disciplines of Geography and Natural Sciences, contributes to the work with educational gardens in order to develop care and result in reflections on the environment. The research was characterized as qualitative based on a bibliographical survey on the topic. The results indicated that developing projects such as educational gardens can contribute to understanding the relationships between human beings and the environment.

KEYWORDS: Basic Education; Environmental education; Pedagogical Garden.

1 INTRODUÇÃO

O solo apresenta funções diversas, dentre elas a manutenção do equilíbrio e a qualidade dos ecossistemas. A regulação, a distribuição, o armazenamento e a infiltração da água; a ação filtrante sobre os poluentes e a proteção da qualidade; dentre outras questões relevantes podem ser tratadas de forma interdisciplinar.

No caso das águas, por exemplo, devido a sua importância para a existência da vida terrestre, devemos nos ater e criar, cada vez mais, políticas públicas e educacionais que orientem a população mundial ao não desperdício, a reutilização das águas das chuvas, desintoxicação dos rios que, infelizmente, com uma certa frequência acabam por se tornarem poluídos, fator que agrava ainda mais a situação do ecossistema e da diversidade ambiental.

É fundamental que a escola discuta sobre o meio ambiente trazendo questões culturais, sociais e científicas, contribuindo para o aprendizado dos papéis que o ser humano exerce na natureza e a importância na vida da sociedade como um todo, resultando em conscientização e formação de cidadãos críticos ao longo da Educação Básica.

Como problemática, tem-se na atualidade, a poluição do meio ambiente e dos ecossistemas, trazendo o solo como um dos recursos mais degradados devido a agropecuária, uso de fertilizantes e agrotóxicos, in-

viabilizando o uso não só naquele momento, mas, também a longo prazo.

Justifica-se o presente artigo pelo fato de que a Educação é um pilar que compreende a todos, conscientizando os indivíduos sobre a influência das suas ações na sociedade, promovendo a cidadania e possibilitando a participação dos estudantes nos processos sociais, culturais e políticos no tocante ao meio ambiente.

Desta forma, como objetivo geral tem-se a discussão sobre a Educação Ambiental sendo trabalhada ao longo da Educação Ambiental; e como objetivos específicos, realizar uma discussão a respeito das competências e habilidades que podem ser desenvolvidas com os estudantes, construindo atitudes e competências voltadas para a preservação ambiental.

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.

DESENVOLVIMENTO

QUESTÕES AMBIENTAIS

Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura compreende a Educação Ambiental como: "Educação ambiental é uma disciplina bem estabelecida que enfatiza a relação dos homens com o ambiente natural, as formas de conservá-lo, preservá-lo e de administrar seus recursos adequadamente" (UNESCO, 2005, p. 44).

A discussão partiu da necessidade de complementar a educação formal. A educação precisa trabalhar questões que não estão necessariamente presentes no currículo, disseminando valores, conhecimentos, desenvolvendo capacidades e diferentes aspectos que promovam o progresso das relações éticas sobre os seres vivos, não vivos e a vida no planeta.

A partir da industrialização e da ganância humana em se desenvolver, surgiram problemas como é o caso da poluição ambiental, gerando questões sociais preocupantes. Por isso, na área da educação é preciso discutir o tema desde a Educação Infantil, a fim de conscientizar os estudantes sobre a influência de suas ações na sociedade e sobre questões referentes a Educação Ambiental a fim de promover a cidadania, possibilitando a participação dos estudantes nas questões sociais, culturais e políticas voltadas para o meio ambiente, como no caso do mal-uso da água:

A água é um recurso natural vital e a sua adequada gestão é uma componente fundamental da política ambiental. Quando as pessoas não têm acesso à água potável no lar, ou à água enquanto recurso produtivo, suas escolhas e liberdades são limitadas pela doença, pobreza e vulnerabilidade. A necessidade de gerir os conflitos pelos usos da água e definir os seus usos prioritários incorpora atores da sociedade civil nas instituições, mas a exclusão do acesso ao recurso é uma questão observada para inúmeros grupos populacionais em muitas sociedades. É justamente nesse enfoque que se considera importante analisar a governança da água, não compreendendo somente aspectos de gestão, mas também possibilidades de uso de recursos naturais que reflitam a sustentabilidade em sua vertente social. Nesse sentido, a participação de novos atores sociais deveria ser alargada, desde a gestão da água até ao seu uso e apropriação (JACOBI et al, 2016, p. 2).

A Constituição de 1988 trouxe um capítulo específico sobre o meio ambiente, considerando-o como bem comum e essencial para a qualidade de vida, impondo ao poder público e aos indivíduos preservá-lo para as gerações presentes e futuras (MEDEIROS, et al., 2011).

Com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), inserindo o meio ambiente como tema transversal no currículo da Educação Básica:

A escola foi um dos primeiros espaços a absorver esse processo de "ambientalização" da sociedade, recebendo a sua cota de responsabilidade para melhorar a qualidade de vida da população, por meio de informação e conscientização. Para conscientizar um grupo, primeiro é preciso delimitar o que se quer e o que deseja (SEGURA, 2001, p. 21).

Os Ministérios da Educação, do Ambiente, da Cultura e da Ciência e

Tecnologia, instituíram o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA). O Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), instituiu diretrizes para a implementação desse programa Com isso, houve a inserção da educação ambiental no processo de gestão ambiental (IBAMA, 1998).

Isso gerou um movimento na discussão sobre o meio ambiente, a fim de conscientizar os estudantes quanto a importância da preservação da natureza, pois, faz parte do mundo que o cerca e está presente em seu cotidiano.

A poluição a partir do aumento cada vez maior da urbanização, a falta de destinação correta para o lixo, juntamente com o desconhecimento da população, que descarta resíduos em lugares inapropriados causando grandes estragos na natureza, principalmente nos rios; as enchentes, consequência do descarte de materiais e resíduos sólidos em locais inapropriados; entre outras questões (VICTORINO, 2007).

Nesse caso, o professor necessita

desenvolver atividades ligadas a Educação Ambiental no formato interdisciplinar entre as diversas disciplinas, relacionando conteúdos e questões cotidianas tornando a aprendizagem mais significativa.

A partir da Educação Infantil é possível introduzir a questão a partir de diferentes atividades relacionadas aos tipos de solo, como as características morfológicas, a fertilidade, a erosão, a textura, a decomposição, entre outros temas. O professor pode utilizar também recursos tecnológicos, que estão de certa forma relacionadas ao tema, como a degradação do solo, o saneamento básico e atividades humanas como a poluição.

Assim, um trabalho interdisciplinar articulado com estas competências e habilidades, a partir de aulas práticas relacionadas ao tema, discutindo na sequência, sore o uso indevido do solo.

Projetos e sequências didáticas podem envolver práticas e vivências sobre o tema pautado em conceitos científicos pertinentes. O ensino investigativo faz com que o estudante comece a pensar sobre o processo de construção do seu conhecimento e dos acontecimentos ao seu redor (FREIRE, 1987).

O Ministério do Meio Ambiente nestes últimos anos, tem criado diferentes medidas para a preservação do meio ambiente, deixando claro que esse órgão governamental precisa ser mais criterioso na cobrança de diligências, a fim de implementar urgentemente modelos nacionais para o desenvolvimento sustentável a fim de conscientizar a população e conservar esse recurso natural.

Desta forma, a Educação Ambiental traz propostas pedagógicas que contemplam a conscientização e as mudanças de comportamento, estimulando a integração e o respeito entre ser humano e ambiente.

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E PROJETOS

Nos dias atuais, a preocupação com o meio ambiente tem norteado diferentes ações na sociedade como um todo e em especial na área da educação. Os documentos norteadores discutem que deve haver uma integração dos componentes curriculares a fim de desenvolver habilidades nos estudantes que os tornem cidadãos críticos e conscientes.

Pensando no meio ambiente, um projeto interessante é a horta pedagógica onde os dois últimos eixos mencionados contemplam as habilidades necessárias que precisam ser desenvolvidas junto aos estudantes, a fim de promover o protagonismo juvenil através de interações socioambientais que permitam a eles, de forma individual e coletiva construir atitudes e competências voltadas para a preservação do meio ambiente:

Precisamos nos tornar ecologicamente alfabetizados. Isso significa entender os princípios de organização das 19 comunidades ecológicas (ecossistemas) e usar esses princípios para criar comunidades humanas sustentáveis (CAPRA, 1996, p. 231).

A construção do pensamento científico pautado em três pilares: Universo; Cidadania e qualidade de vida e Sustentabilidade, priorizando a educação integral dos educandos principalmente através de projetos.

Nesse sentido, os estudantes devem agir como atores sociais a fim de multiplicar essas informações para a comunidade e a sociedade em que vivem. Esse é um dos primeiros passos para a construção de um ensino articulado com os processos de mudança social e da formação de cidadãos mais conscientes consigo e com o mundo ao seu redor.

O trabalho com projetos é fundamental à medida que ocorre a interação do estudante com os problemas ambientais, construindo novas percepções sobre as relações do homem, sociedade e natureza, reforçando a necessidade de agir como cidadão para a busca de soluções em relação aos problemas ambientais (JACOBI, 2003).

Nesse caso, a Educação Ambiental traz atividades práticas que contemplam a conscientização, as mudanças comportamentais e o desenvolvimento de competências:

...a educação ambiental na escola ou fora dela continuará a ser uma concepção radical de educação, não porque prefere ser a tendência rebelde do pensamento educacional contemporâneo, mas sim porque nossa época e nossa herança histórica e ecológica exigem alternativas radicais, justas e pacíficas (REIGOTA, 1998, p.43).

A pedagogia de projetos surgiu da percepção de que a escola tradicional já não era mais capaz de atingir determinados objetivos de aprendizagem, havendo a necessidade de uma pedagogia diferenciada alinhada aos dias atuais (JACOBOSKI, 2010).

Com isso, a Escola Nova trouxe a inserção ativa do estudante na sociedade, fazendo com que ele participe e desenvolva a criticidade. Diferentes metodologias foram criadas a partir de então, sendo divididas em dois grupos principais: de propensão liberal, preparando o educando para viver na sociedade; e progressista, visando a transformação social a partir de uma análise crítica da realidade (LIBÂNEO, 1993).

Os projetos trazem modificações na forma de se ensinar, priorizando as interações entre a realidade, os educandos e suas

múltiplas dimensões. Estes se apresentam como uma nova concepção de educação, onde deve-se levar em consideração os diferentes processos que ocorrem dentro e fora da escola:

[...] há um ganho em termos de construção da autonomia (decorrente do processo de tomada da decisão). Este também é um caminho propício para a prática interdisciplinar, uma vez que é o problema localizado na realidade que passa a ser o guia de trabalho, e não uma estrutura de conhecimento disciplinar previamente definida (VASCONCELLOS, 2000, p. 151). Em especial nas disciplinas que envolvem o tema, como Ciências e Geografia, por exemplo, a aplicação de projetos coloca o estudante como pertencente ao mundo que o cerca. Trabalhar com projetos possibilita a aprendizagem e a busca por conhecimento, apropriando-se dele e aplicando os novos conhecimentos na sua vida (JACOBOSKI, 2010).

Dentre as várias redes de ensino existentes no Brasil é possível destacar a Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo que trabalha com projetos do Mais Educação, um programa que visa o desenvolvimento e a permanência maior no ambiente escolar.

Projetos voltados para o meio ambiente como no caso da Horta Pedagógica, se tornam uma experiência enriquecedora onde as atividades relacionadas ao uso do solo e o trabalho coletivo constituem excelente exercício físico, além de ser um aprendizado divertido e saudável:

O conteúdo de pedologia começa a ser trabalhado a partir das séries iniciais, ou seja, pela primeira fase do Ciclo Básico de Alfabetização, tanto sob o enfoque geológico, quanto edafológico. Desta forma, o trabalho deve ser feito interrelacionado, para que a criança assimile os conteúdos pedológicos não desvinculados do conhecimento historicamente construído, mas que este aprenda mais que uma leitura de palavras; uma leitura de vida, da sociedade em que está inserida e seu papel dentro dela (GONZALES e BARROS, 2000, p. 41).

2.3 HORTA PEDAGÓGICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE SÃO PAULO

O Decreto nº. 56.913/2015 institui o Plano de Introdução de Alimentos Orgânicos no Programa de Alimentação Escolar do Município de São Paulo em consonância com o projeto de Horta Pedagógica. O documento estabeleceu o projeto enquanto ferramenta de aprendizagem, a fim de trabalhar o meio ambiente, contribuindo e desenvolvendo hábitos mais saudáveis a partir da educação alimentar.

Outra situação a se destacar, no ano de 2014, foi a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), que resultou posteriormente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Nessa perspectiva, no geral, é tarefa da escola, palco de interações, e, no particular, é responsabilidade do professor, apoiado pelos demais profissionais da educação, criar situações que provoquem nos estudantes a necessidade e o desejo de pesquisar e experimentar situações de aprendizagem como conquista individual e coletiva, a partir do contexto particular e local, em elo com o geral e transnacional (BRASIL, 2010, p. 39).

A BNCC trouxe a construção do pensamento científico pautado em três pilares: Universo; Cidadania e qualidade de vida; e Sustentabilidade.

No caso de projetos voltados para o consumo racional da água, os dois últimos eixos estão bastante interligados, envolvendo os estudantes e desenvolvendo o protagonismo através de interações socioambientais que permitam a eles, de forma individual e coletiva, construir habilidades, atitudes e competências voltadas para a preservação do meio ambiente.

A participação e o reconhecimento por parte dos estudantes enquanto atores sociais e o incentivo à multiplicação dessas informações na sociedade é um dos primeiros passos para a construção de um ensino mais bem articulado com os processos de mudança social e construção de cidadãos conscientes quanto a um modo de vida sustentável (IBAMA, 1998).

No caso da Rede Municipal de São Paulo em 2013, o Programa Mais Educação São Paulo foi inserido no currículo escolar, através de uma reorganização curricular e administrativa, ampliação e fortalecimento da Rede.

A Secretaria Municipal de Educação (SME), começou a discutir sobre o assunto quando começou a notar que em geral, as escolas estavam deixando de lado o protagonismo estudantil. A perspectiva do programa foi articular prática e currículo, para a construção de atividades diferenciadas que levem a aprendizagem, possibilitando acompanhar o percurso e o desenvolvimento estudantil.

O trabalho com projetos desenvolve o olhar crítico e curioso dos estudantes que participam. É necessário proporcionar experiências significativas, levando à um conhecimento mais elaborado. A horta pedagógica funciona como um laboratório vivo, podendo-se acompanhar e observar diferentes interações existentes entre os seres vivos e não vivos, bem como aprender técnicas sustentáveis, dentre outras questões:

Esse tipo de projeto envolve os estudantes a partir das interações socioam-

bientais que permitem a construção de habilidades, atitudes e competências voltadas para a preservação do meio ambiente, além da participação como atores sociais, contribuindo para ampliar de conhecimentos, construindo uma educação mais articulada com os processos de mudança social e construção de cidadãos conscientes sobre a importância da sustentabilidade.

Ainda, os projetos contribuem para a conscientização ambiental, podendo-se trabalhar a ampliação e a permanência dos alunos no ambiente escolar; a melhoria da socialização entre eles; desenvolver o pensamento crítico e científico, englobando a elaboração de hipóteses e a dedução; desenvolver habilidades e competências que os tornem multiplicadores dessas informações.

Durante as atividades é preciso entender as interações que os estudantes desenvolvem perante os problemas ambientais, construindo uma nova percepção das relações que existem entre o homem, a sociedade e a natureza, agindo como cidadão na busca por soluções para os problemas ambientais que existem na sociedade.

Por fim, a Portaria nº 6.720/2016 que trata da Comissão Especial com Integrantes de CODAE e COPED da implantação da Horta Pedagógica, considera o disposto na Lei Municipal de nº 16.140/2015, regulamentada por outro Decreto, o de nº 56.913/2016, sobre a introdução de alimentos orgânicos e de base agroecológica na alimentação escolar na rede municipal aqui discutida, inserindo no currículo temas relativos à alimentação em toda a Educação Básica.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a pesquisa realizada, pode-se concluir que o trabalho interdisciplinar pode envolver diferentes vertentes do ensino, pensando nas relações entre ser humano, sociedade e meio ambiente.

Proporcionar o estudo do solo, a manutenção do equilíbrio ambiental e a qualidade dos ecossistemas, pode envolver a discussão de diferentes situações como a distribuição, o armazenamento e a infiltração da água; a ciclagem de nutrientes; a ação filtrante sobre os poluentes e a proteção da qualidade da água; entre outros temas relacionados ao meio ambiente que podem resultar na criticidade.

Em especial, em relação a Educação Ambiental, diversos assuntos permeiam a discussão e o desenvolvimento de atividades relacionadas ao meio ambiente e em especial ao uso racional dos recursos naturais, atingindo diferentes fatores sociais, já que a escola é um espaço destinado ao desenvolvimento de ações que respeitam e contemplam a diversidade dos estudantes, devendo-se promover reflexões que agucem a curiosidade e a criticidade em relação ao seu papel na sociedade e as suas relações com o ambiente que os cercam.

É preciso conscientizar que as ações antrópicas do ser humano na utilização dos recursos naturais sem discriminação alguma, contribuindo para a poluição ambiental e seus ecossistemas, sendo o solo um dos recursos mais degradados devido a agropecuária, uso de fertilizantes e agrotóxicos, construção de vias e outros recursos que acabam muitas vezes por inviabilizar a utilização deste a longo prazo.

A escola apresenta enorme responsabilidade no sentido de desenvolver cidadãos críticos, bem como transformar esses educandos em multiplicadores de informações, levando a conscientização para além dos muros da escola.

Ou seja, a educação enquanto prática transformadora pode contribuir para desenvolver a consciência ambiental dos estudantes em relação ao meio ambiente e a outros recursos naturais, o que poderia auxiliar a minimizar os problemas relacionados à degradação do meio ambiente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010 .pdf?query=AGR. Acesso em: 18 set. 2023.

CURVELLO, M. A.; SANTOS, G. A. Adequação de conceitos básicos em ciência do solo para aplicação na escola de 1º grau. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO SOLO, 24., 2003. Goiânia, 1993. Resumos. Goiânia: SBCS, 1993, v. 3, p. 191-192.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987. 184p.

GONZALES, S. L. M.; BARROS, O. N. F. O ensino de pedologia no ciclo básico de alfabetização. Geografia, Londrina, v. 9, n. 1, p. 41-49, 2000.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre; Artes Médicas, 1998.

IBAMA. Educação ambiental: as grandes orientações na Conferência de Tbilisi. Especial – ed. Brasília: IBAMA. 1998.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. Cadernos de Pesquisa. Cadernos de Pesquisa. São Cadernos de Pesquisa. Paulo: Autores Associados, n. 118, p. 189-205, 2003.

JACOBOSKI, R.I. A pedagogia de projetos: o novo olhar na aprendizagem. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010, 60p.

LIBÂNEO, J.C. Democratização da escola Pública: a pedagogia crítico-social crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1993.

LIMA, V. C. et al. Solos para professores do ensino fundamental e médio. 4. aprox. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, Departamento de Solos e Engenharia Agrícola, 2004.

MEDEIROS, A.B.; MENDONÇA, M.J.S.L.; SOUZA, G.L.; OLIVEIRA, I.P. AA Importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. Revista Faculdade Montes Belos, v. 4, n. 1, set. 2011.

MUGGLER, C. C.; MUGGLER, C. C.; CARDOSO, I. M.; et al. Capacitação de professores do Ensino Fundamental e Médio em conteúdos e métodos em solos e meio ambiente. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., 2004. Belo Horizonte. Anais..., Belo Horizonte: Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2004. CD-ROM.

PARANÁ. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE Artigos. Versão Online Cadernos PDE. 2014.

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, p.43-50.

SEGURA, D.S.B. Educação Ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001. 214p.

VALENTE, J. A. Informática na educação. Revista Pátio, ano 3, n. 09. Porto Alegre, maio/jul, 1999.

VASCONCELLOS, C.S. Planejamento: Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico. São Paulo: Libertad, 2000.

SÃO PAULO. PORTARIA Nº 6.720, DE 23/09/2016. Comissão Especial com integrantes de CODAE E COPED – Implantação da Horta Pedagógica. Disponível em: https://www.sinesp.org.br/index.php/179-saiu-no-doc/614-portaria-n-6-720-de23-09-2016-comissao-especial-com-integrantes-de-codae-e-coped-implantacao-dahorta-pedagogica. Acesso em: 20 set. 2023.

VICTORINO, C.J.A. Planeta água morrendo de sede: uma visão analítica na metodologia do uso e abuso dos recursos hídricos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.231 p. (1. Água – Uso. 2. Água – Qualidade. 3. Recursos).

UNESCO. Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação, Brasília, Brasil, 2005. 120 p.

A IMPORTÂNCIA DA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO PARA O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THAÍS SANTOS DE ARAÚJO

RESUMO

O relatório tem como finalidade trazer reflexões sobre a importância da organização do espaço físico para o brincar na Educação Infantil, tendo em vista que o educador ao fazer um planejamento, deve pensar nos momentos adequados e no local em que serão realizadas as atividades.

Este trabalho tem por objetivo mostrar a relevância do tema no ambiente escolar, permitindo a troca de conhecimentos, o trabalho da imaginação, a construção da criatividade e uma aprendizagem significativa.

Refletir sobre esses aspectos é de extrema importância na Educação Infantil, pois permite o desenvolvimento cognitivo, social, além de proporcionar maior interação entre as crianças.

Palavras-chave: Brincar, espaço físico e educador.

ABSTRACT

The report aims to bring reflections on the importance of organizing the physical space for playing in Early Childhood Education, bearing in mind that the educator, when planning, must think about the appropriate times and the place where the activities will be carried out.

This work aims to show the relevance of the topic in the school environment, allowing the exchange of knowledge, the work of imagination, the construction of creativity and meaningful learning.

Reflecting on these aspects is extremely important in Early Childhood Education, as it allows cognitive and social development, in addition to providing greater interaction between children.

Keywords: Play, physical space and educator.

1. INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil a troca de experiências, o estímulo, a interação, a apropriação dos diversos conhecimentos, são importantes para garantir à criança o seu desenvolvimento e formação integral como ser humano.

Podemos também salientar que “A Educação Infantil é um período fundamental para a criança no que se refere ao seu desenvolvimento e aprendizagem e, por essa razão, é fundamental conscientizar o professor da importância da ludicidade na prática pedagógica a fim de que a criança possa desenvolver-se em sua plenitude” (SANTOS; CRUZ, 2002).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A respeito da Educação Básica, determina no Art. 22º “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”.

Nesse contexto, o trabalho do educador visa mediar situações, que permitam que as aprendizagens das crianças, sejam significativas. Partindo desse princípio, o planejamento do espaço físico é importantíssimo, para que os objetivos colocados acima, sejam concretizados.

Este artigo visa discorrer sobre a importância do brincar e da organização do espaço físico, durante o percurso na Educação Infantil, como ferramenta para a construção de uma educação mais participativa e efetiva. Não se objetiva encerrar o assunto, pelo contrário, estimular mais pesquisas nesse campo.

2. O BRINCAR

O brincar faz parte da rotina nas escolas, principalmente, contribuindo para o desenvolvimento das crianças nessa fase.

Froebel (1896, p.55), nos mostra que o brincar é a fase mais significativa do desenvolvimento da criança:

Brincar é a atividade mais pura, mais espiritual do homem neste estágio, e, ao mesmo tempo, típico da vida humana como um todo – a vida natural interna escondida no homem e em todas as coisas. Ele dá, assim, alegria, liberdade, contentamento interno e descanso externo, paz com o mundo. Ele assegura as fontes de tudo que é bom. Uma criança que brinca por toda parte, com determinação auto-ativa, perseverando até esquecer a fadiga física, poderá seguramente ser um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção deste bem-estar de si e de outros. Não é a mais bela expressão da vida da criança neste tempo o brincar infantil? A criança que está absorvida em seu brincar? A criança que desfalece adormecida de tão absorvida? (...) brincar neste tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação.

É através da brincadeira que a crian-

ça segue para novos espaços e construção da realidade. Segundo Debortoli (2008, p.82) o brincar é uma reconstrução da realidade e dos atores sociais que se encontram envolvidos naquela cultura. "É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self)" (Winnicott, 1975, p.80)

O brincar dentro da rotina escolar na Educação Infantil, proporciona à criança mergulhar na sua imaginação, representando diferentes papéis.

De acordo com RCNEI, Brasil, (1998), brincar é umas das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. 82 Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 1 (1): 76-88, 2014. A criança ao brincar, pensa e analisa sobre sua realidade, cultura e o meio em que está inserida, discutindo sobre regras e papéis sociais. Ao brincar a criança aprende a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, favorecendo o desenvolvimento da autoconfiança, curiosidade, autonomia, linguagem e pensamento.

Segundo Velasco (1996, p. 78)

"brincando a criança desenvolve suas capacidades físicas, verbais ou intelectuais. Quando a criança não brinca, ela deixa de estimular, e até mesmo de desenvolver as capacidades inatas podendo vir a ser um adulto inseguro, medroso e agressivo. Já quando brinca a vontade tem maiores possibilidades de se tornar um adulto equilibrado, consciente e afetuoso".

O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, p. 22).

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).

O brincar faz parte da vida das crianças, em uma mistura de fantasias, realidade e faz de conta.

Segundo Winnicott, a criança que brinca tem tendência a ser mais sadia e promover seu crescimento o autor faz essa afirmação ao citar que:

Brincar facilita o crescimento e, em consequência, promove a saúde. O não-brincar em uma criança pode significar que ela esteja com algum problema, o que pode prejudicar seu desenvolvimento. O mesmo pode-se dizer de adultos quando não brincam ou quando proíbem ou inibem a brincadeira nas crianças, privando-as de momentos que são importantes em suas vidas, e nas dos adultos também. (WINNICOTT, 1982 p. 176).

Encontramos no RCNEI, Brasil, (1998), que o brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la. É através do brincar que 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.

Segundo Ariès (1960) Winnicott (1982):

A criança adquire experiência brincando. As experiências tanto externas como internas podem ser férteis para o adulto, mas para a criança essa riqueza encontra-se principalmente na brincadeira e na fantasia. Tal como as personagens dos adultos se desenvolvem através de suas experiências da vida, assim as das crianças evoluem por intermédio de suas próprias brincadeiras feitas por outras crianças e por adultos. Ao enriquecerem-se, as crianças ampliam gradualmente suas capacidades de exagerar a riqueza do mundo externamente real. A criança é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência. (WINNICOTT, 1982, p. 163).

De acordo com Lima (2001, p.27):

Consciente da importância da ação que realiza, possibilitando mediações de várias naturezas, o adulto passa a atender os processos da criança com um significado que só pode ser construído tendo como referencial a criança no período de formação em que ela está e não no adulto feito que será.

Dentro desse contexto, percebemos que ao brincar as crianças expõem seus sentimentos, aprendem, constroem, exploram, pensam, sentem, reinventam e se movimentam.

Também observamos que essa ação é sempre estruturada pelo ambiente, pelos materiais ou contexto em que ocorre.

Todas essas características, nos mostram a relevância do papel do brincar na rotina escolar. Cabendo ao educador, refletir na organização e no tempo proporcionados às crianças nesses momentos.

3. ORGANIZAÇÃO E OS ESPAÇOS FÍSICOS

É muito importante ao pensarmos no nosso planejamento, proporcionarmos uma organização dos espaços físicos, que garantam momentos prazerosos não só para a aprendizagem como também para a socialização entre as crianças.

Segundo Guimarães (2006) a escola como espaço na educação infantil é um lugar de convivência e socialização, trocas de experiências e afetos, ampliação e inserção sociocultural, onde a criança partilha desde o início experiências, sujeitas a tempo e espaço coletivo, em diversos graus diferentes, e sempre sob o controle de diferentes adultos.

Nesse contexto, observamos que temos envolvidos pontos importantes relacionados a aprendizagem a partir dos espaços físicos, compreendendo o que acontece na mente, no racional, corpo e emoção.

De acordo com Lima (2001, p.16): "o espaço é muito importante para a criança pequena, pois muitas, das aprendizagens que ela realizará em seus primeiros anos de vida estão ligadas aos espaços disponíveis e/ou acessíveis a ela".

De acordo com o Referencial Curricular Nacional (1998, vl. I, p. 69), os espaços devem proporcionar as condições para que os alunos possam de fato usufrui-las em beneficio a sua aprendizagem e desenvolvimento, para tanto ele deve possuir características especificas como:

Ser versátil e permeável onde possa adquirir modificação de acordo com a necessidade do professor juntamente com as crianças;

Em sua organização visar a idade do seu público alvo, oferecendo a ele maior conectividade com o ambiente;

Permitir em área externa, conter espaços lúdicos para que a autonomia da criança seja desenvolvida;

A disposição e tamanho de mobiliários, materiais de arte, jogos, livros e entre outros deve ser planejada com muita atenção, visando sempre o melhor aproveitamento de recurso.

Todos esses objetivos colocados, focam na garantia da construção de espaços para a aprendizagem da criança, sendo importante evidenciar o cuidado no momento de proporcionar o tempo para a execução de cada atividade, uma vez que cada criança é um ser humano em processo de desenvolvimento em todos os seus aspectos.

"Cabe destacar, mais uma vez, o entendimento de que a construção do espaço, é eminentemente social e entrelaça-se com o tempo de forma indissolúvel, congregando de modo simultâneo, diferentes influencias mediatas e imediatas, advindas da cultura e do meio nos quais estão inseridos seus autores. " (HORN,2004, p.116).

De acordo com Gadani (2017), é notório que a Educação Infantil nos últimos tempos, tem buscado por novas estratégias pedagógicas que buscam pela organização da vida coletivas nas escolas que cuidam das crianças pequenas. Gadani (2017) ainda destaca que a utilização dos espaços de aprendizagem, vem sendo um recurso eficaz na organização dos ambientes da sala de aula da educação infantil e vem sendo incorporada a filosofia educacional das escolas. Onde as crianças adquirem uma grande quantidade de conhecimento através da exploração regular e ativa no mundo.

Segundo Vygotsky: "o ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial ao seu desenvolvimento". (apud DAVIS e OLIVEIRA, 1993, p. 56).

Também segundo Piaget citado por Kramer (2000, p. 29): "o desenvolvimento resulta de combinações entre aquilo que o organismo traz e as circunstâncias oferecidas pelo meio [...] e que os esquemas de assimilação vão se modificando progressivamente, considerando os estágios de desenvolvimento". Todo ser humano carrega desde sua concepção conhecimentos e através da interação com o meio vai desenvolvendo estes conhecimentos. Piaget considera a interação indivíduo / meio apenas sem considerar as interações entre as crianças e suas diferentes culturas. Vygotsky já enfatiza a troca de conhecimentos que ocorrem através das interações entre individuo / meio/ individuo.

A partir do momento que é realizado uma reflexão sobre uso, organização e planejamento de um espaço pela escola para acolher as crianças, visando um bom desenvolvimento e sucesso, o educador fará diferença no processo de aprendizagem das crianças.

Segundo Oliveira et.al. (2001, p. 110):

Todos os ambientes construídos para as crianças deveriam atender as cinco funções relativas ao desenvolvimento infantil, no sentido de promover: identidade pessoal, desenvolvimento de competência, oportunidade para crescimento, sensações de segurança e confiança, bem para oportunidade para contatos social e privacidade.

O Referencial Curricular Nacional (1998) transcorre que o professor precisa conhecer cada aluno, respeitar suas diferenças como: valores, costumes, hábitos, pois o educador se apresenta como um mediador entre as crianças.

Em muitos momentos, será o primeiro contato das crianças com a escola, tor-

nando-se essencial proporcionar um espaço bem pensado, um lugar acolhedor e prazeroso, de interação, de aprendizagem, de conquistas, de liberdade, onde cada criança possa aprender brincando.

Segundo Carvalho (2003, p. 154) "Ao estruturar e organizar continuamente sua sala, o educador favorece o envolvimento das crianças em brincadeiras entre elas, sem necessidade de interferência direta; dessa forma ele fica mais disponível para aquelas crianças que procuram interagir com ele". Ou seja, dependendo do ambiente em que a criança esteja inserida o seu comportamento muda, elas sentem mais autonomia para falar, se expressar, e é fundamental que elas tenham um lugar dentro da escola que seja povoado de objetos com os quais elas possam brincar, imaginar e construir seus próprios conhecimentos.

Desde que nasce a criança precisa de espaços que ofereçam liberdade de movimentos, segurança e que acima de tudo possibilitem sua socialização com o mundo e com as pessoas que a rodeiam. Espaços estes de direito de todas as crianças sejam eles: públicos, privados, institucionais ou naturais.

Conforme Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) os espaços externos necessariamente precisam ser lúdicos e alternativos, para que as crianças possam correr, pular, balançar, descer, escorregar. Em áreas externas todos os brinquedos disponíveis para as crianças interagirem precisam estar em condições seguras, evitando sempre maiores preocupações.

Sobre os espaços das instituições educativas, a autora Oliveira et al, (2012, p. 207) ressalta:

Todos os espaços podem ser apropriados pelas crianças em suas brincadeiras, desde que sejam flexíveis às suas intervenções, apropriações. Um espaço muito rígido ou já acabado, completamente estruturado, como é o caso de muitas brinquedotecas ou ambiente construído com móveis plásticos, acaba por limitar a atividade criadora da criança, que é justamente o propósito mais importante.

Horn (2004) também afirma que o espaço a ser povoado com cores, com objetos e distribuição de moveis, deve ser definido pelo professor e por seus alunos em uma construção solidaria fundamental pelas preferencias das crianças, e dos projetos a serem trabalhados.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 23):

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação.

Personalizar o ambiente é muito importante para a construção da identidade pessoal da criança, tornar a criança competente é desenvolver nela a autonomia e a independência.

É preciso refletir sobre o momento de desenvolvimento da criança para organizar as áreas de recreação. Crianças menores necessitam de uma delimitação mais clara do espaço, correndo o risco de se desorganizarem quando este é muito amplo e disperso [...] À medida que a criança vai crescendo, esses ambientes poderão ir se expandindo, favorecendo a exploração e o desenvolvimento físico-motor. (PARÂMETROS BÁSICOS DE INFRA-ESTRUTURA PARA INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2006, p. 27)

Ao oferecer um ambiente rico e variado se estimulam os sentidos e os sentidos são essenciais no desenvolvimento do ser humano. A sensação de segurança e confiança é indispensável visto que mexe com o aspecto emocional da criança. Oportunizando as crianças de interagirem e em certos momentos que desejarem ficarem sozinhas brincando. David & Weinstein citados por Carvalho e Rubiano (2001, p.109) afirmam que:

"Todos os ambientes construídos para crianças deveriam atender cinco funções relativas ao desenvolvimento infantil, no sentido de promover: identidade pessoal, desenvolvimento de competência, oportunidades para crescimento, sensação de segurança e confiança, bem como oportunidades para contato social e privacidade".

Todo esse contexto, nos faz refletir como um planejamento dos espaços e tempo realizado pelo educador, enriquece sua prática pedagógica e suas relações com as crianças, como se destaca abaixo:

"O processo que permite a construção de aprendizagens significativas pelas crianças requer uma intensa atividade interna por parte delas. Nessa atividade, as crianças podem estabelecer relações entre novos conteúdos e os conhecimentos prévios (conhecimentos que já possuem), usando para isso os recursos de que dispõem. Esse processo possibilitará a elas modificarem seus conhecimentos prévios, matizá-los, ampliá-los ou diferenciá-los em função de novas informações, capacitando-as a realizar novas aprendizagens, tornando-as significativas. " (RCNEI, 1998, p.33).

Dessa forma, vemos que na organização do tempo e espaços relacionados ao brincar, é essencial o olhar para cada crian-

ça, garantindo experiências prazerosas, significativas, o contato com diversificados recursos e materiais que auxiliarão no processo de construção de identidade, assim como no conhecimento de mundo delas.

Também ressalto, que esse processo de organização deve acontecer de maneira que a criança possa ter o controle de viver num ambiente que promova seu desenvolvimento, satisfazendo suas necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com tudo o que foi estudado e apresentado, é possível afirmar que o brincar e a organização do tempo e espaços na Educação Infantil é extremamente importante no processo desenvolvimento da criança.

Refletir dobre a temática, permite aprendizagens significativas, estimulando a interação, descobertas, o exercício da criatividade e imaginação, de diferentes formas e intenções.

Ao realizar o brincar e a organização do tempo e espaços físicos, o educador e a escola como um todo, proporciona uma aprendizagem ampla, tendo uma parcela de contribuição significativa no que diz respeito a prática docente e a formação da criança.

Também podemos destacar a troca de experiências e interatividade, além de liberdade para as crianças principalmente, compartilharem suas hipóteses, opiniões e interpretar suas vivências diferentes situações.

Ficou evidente a importância dos espaços serem agradáveis, dinâmicos e envolventes, onde as crianças se sintam à vontade para interagir e aprender.

Dessa forma, conclui-se que proporcionar o brincar, assim como planejar a organização do tempo e espaço no percurso de ensino, garantem a construção de lembranças marcantes e aprendizagens significativas em cada criança.

REFERÊNCIAS

Lei de diretrizes e bases da educação nacional Brasília – 2017. Disponível em https://www2.senado.leg.br . Acesso em 11/03/2024

FROEBEL, F. Pedagogics of the Kindergarten – or his ideas concerning the play and plaything of the child. HARRIS, W.T. (Ed). The international series. New York/London: D. Appleton and Company, 1912. vol 30.

DEBORTOLI, J.A.O. Imagens contraditórias das infâncias: crianças e adultos na construção de uma cultura pública e coletiva. In. DEBORTOLI J.A.O; MARTINS M.; MARTINS, S. (Orgs.). Infâncias na metrópole. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

WINNICOTT D. O brincar e a realidade. Imago, 1975.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF. Vol. 1, 1998.

VELASCO, Calcida Gonsalves. Brincar: o despertar psicomotor. Rio de Janeiro: Sprit, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

GUIMARÃES, D.O. EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇOS E EXPERIENCIAS. Secretaria de Educação a Distância. 2006. Disponível em: < http://www.escolasapereira.com.br/arquivos/175810Cotidiano.pdf#page=68 >. Acesso em 11/03/24.

LIMA, Elvira de Souza. Como a criança pequena se desenvolve. São Paulo: Sobradinho, 2001

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons e aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GADANI, E. F. A IMPORTÂNCIA DOS CANTINHOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Universidade do Estado de Mato Grosso- Brasil,2017. pág. 03 (Trabalho de Conclusão de Curso). Disponível em: < https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=cantinhos+p edagogicos&oq=cantinhos+ >. Acesso em 11/03/24.

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.

ÁRIES, Plilippe. A história social da criança e da família. 2ª edição, São Paulo: Guanabara, 1960.

CARVALHO, Maria Campos de. Porque as crianças gostam de áreas fechadas? Espaços circunscritos reduzem as solicitações de atenção do adulto. In: FERREIRA, Maria Clotilde Rosseti. Os fazeres na Educação Infantil. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Z. R. et al. O trabalho do professor na educação infantil. São Paulo: Biruta,2012.

REGO, Teresa C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil. Brasília: MEC, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em 11/03/24.

KRAMER, Sônia. Com a pré-escola nas mãos. São Paulo: Atica, 2000.

BRINCAR COMO FERRAMENTA NA PSICOPEDAGOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

THAYANE ISALTINA SOARES MACHADO

RESUMO:

Este trabalho tem como tema os jogos e brincadeiras na psicopedagogia O objetivo desta pesquisa é ressaltar o grande significado dos jogos e brincadeiras na educação infantil, relacionando suas definições, concepções, características e contribuições na aprendizagem e desenvolvimento do aluno analisando seu papel no ensino aprendizagem através do lúdico. O trabalho foi estrutura para primeiramente conhecer o campo histórico e dos significados das palavras que permeiam a pesquisa jogos e brincadeiras e por seguinte relaciona-los com o desenvolvimento e aprendizagem na psicopedagogia. O brincar promove a busca por meios e pela exploração exercendo papel fundamental na construção de saber fazer, é a forma que a criança tem de relacionar e apropriar-se do mundo, é através dele que a criança se relaciona com as pessoas e objetos ao seu redor, aprendendo o tempo todo com as experiências que pode ter. A Análise do jogo é amplo e complexo, afinal o jogo possui implicações sociais e culturais envolvidas na sociedade. Através de diversos autores que definem o jogo, é dito que ele assume um papel e um conceito diferente nas diversas sociedades, variando de acordo com o contexto social e cultural onde este conceito é entendido e utilizado. Para

Palavras-chave: Psicopedagogia, Jogos, Brincadeiras e Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente estudo parte do pressuposto que o brincar e jogar são de grande importância no desenvolvimento e ampliam suas possibilidades de aprendizagem na criança.

Para Freire (2002), o jogo facilita o desenvolvimento das habilidades motoras, pois possui uma linguagem corporal que não é estranha à criança e seu desenvolvimento não apresenta características de monotonia ao contrário de exercícios propostos por alguns autores que não são adequados ao universo da cultura infantil. A escola tem um papel essencial na construção desse ser, ela deveria dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim, para etapas ainda não alcançadas pelos alunos. O objetivo principal deste trabalho é analisar, conceituar os aspectos relevantes do jogar e brincar mostrando sua importância no desenvolvimento e aprendizagem na educação infantil, bem como o desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional e social, da linguagem e da coordenação motora nas crianças da educação infantil de forma lúdica.

O brincar e o jogar são momentos sagrados na vida de qualquer indivíduo. É com a prática dos jogos e das brincadeiras que as crianças ampliam seus conhecimentos sobre si, sobre os outros e sobre o mundo que está ao seu redor, desenvolvem as múltiplas linguagens, exploram e manipulam objetos, organizam seus pensamentos, descobrem e agem com as regras, assumem papel de líderes e se socializam com outras crianças, preparando-se para um mundo socializado. (SILVIA; GONÇALVES, 2010). A brincadeira refere-se ao comportamento espontâneo ao realizar uma atividade das mais diversas, ele sofreu diversas mudanças com o passar dos séculos devido ao progresso das grandes cidades e a mudança de hábitos da educação da civilização. Desde os primórdios da civilização o brincar é uma atividade das crianças e dos adultos, porém sua realização perdeu seus vínculos comunitários com o passar do tempo tornando-se individual. (ALMEIDA; SHIGUNOV, 2000). Segundo Velasco (1996) o brincar é um elemento da cultura do riso, do folclore e do carnaval, ele era e ainda é uma representação da vida e modelo em miniatura da história e do destino da humanidade. A brincadeira é uma parcela importante da vida da criança, é a partir dela que a criança constrói sua personalidade, desenvolve suas capacidades físicas, verbais e intelectuais, e tem a possibilidade de tornar-se um adulto equilibrado, consciente e afetuoso. O brincar promove a busca por meios e pela exploração exercendo papel fundamental na construção de saber fazer, é a forma que a criança tem de relacionar e apropriar-se do mundo, é através dele que a criança se relaciona com as pessoas e objetos ao seu redor, aprendendo o tempo todo com as experiências que pode ter. (KISHIMOTO, 2002). Para Silvia e Gonçalves

(2010) O brincar é um ato de divertimento, não preocupados com a razão ou com a sua formatação, no brincar há a existência das regras simples ou a inexistência das mesmas, ausência de tensão e não compromisso com resultados, com liberdade na sua construção e ao praticar e tem por objetivo a diversão, na busca prazer e alegria, apresenta dimensão simbólica e cria ponte entre os mundos imaginário e real. De acordo com Velasco (1996), na antiguidade as crianças participavam de algumas atividades, os jogos, que eram realizados em ambientes separados podendo ser em praças públicas e espaços livres sem a supervisão de um adulto e em grupos distinguidos por idade e sexo. O jogo naquela época servia para divulgar princípios de moral, ética e conteúdo de história, geografia e outros. No renascimento, o jogo passa a ser uma conduta livre que favorece o desenvolvimento

da inteligência e facilita o estudo. O jogo infantil torna-se uma forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares. (KISHIMOTO, 1996). A Análise do jogo é amplo e complexo, afinal o jogo possui implicações sociais e culturais envolvidas na sociedade. Desde o século XIX, o jogo passou a ser objeto de estudo e isso prosseguiu até o século atual. Diversos autores destacaram-se na tentativa de conceituar e situar o jogo no contexto sociocultural, mas alguns autores como Wallon, Piaget, Le Bulch, Vigotsky e Freire, buscaram investigar as funções e os meios de como esses jogos podem ser aplicados e explicados. Para Freire (2002), o jogo facilita o desenvolvimento das habilidades motoras, pois possui uma linguagem corporal que não é estranha à criança e seu desenvolvimento não apresenta características de monotonia ao contrário de exercícios propostos por alguns autores que não são adequados ao universo da cultura infantil.

Kishimoto (2002) considera as abordagens sócio antropológicas, que estudam o jogo e sua classificação. Froebel aborda o jogo educativo na sociedade escolar, relaciona os conteúdos educacionais que trazem a educação do jogo para o jogo, ocorrendo à integração das capacidades cognitivas, afetivas e motoras. Para Huizinga (1999), o jogo é uma das principais bases das civilizações, tem uma autonomia própria, ele assume um papel que transcende o universo biológico e psicológico tem uma autonomia própria, onde se forma uma sociedade lúdica.

COMPORTAMENTO E DESENVOVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

A criança fornece indícios do seu funcionamento cognitivo, o seu desenvolvimento é um processo contínuo, que inicia na concepção do indivíduo, dando continuidade ao longo de toda a vida. A criança é um ser social, têm a capacidade de observar e explorar o ambiente, percebendo-se como integrante do mesmo. (GALLAHUE, 2001). Para La Taille (1992) o pensamento da criança é egocêntrico, separa ela do meio social e físico em que vive. A fala egocêntrica da criança tende a diminuir com a interação.

Segundo Freire (2002) a criança está na fase lúdica e têm predomínio do pensamento mágico, onde as fantasias e a imaginação fazem parte do contexto. Piaget (1998) descreve que a criança está vivendo uma fase onde o mundo é de fantasias, e descreve que a criança da educação infantil está vivendo uma etapa animista, pois todas as coisas são dotadas de vida e vontade, o elemento maravilhoso começa a despertar interesse na criança. Para enriquecer a base de experiências da criança, pode-se variar o material que lhe é oferecido. Assim como as histórias infantis, os contos de fadas têm um determinado momento para serem introduzidos no desenvolvimento da criança, variando de acordo com o grau de complexidade de cada história.

DESENVOLVIMENTO GLOBAL DO ALUNO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rio (1996) diz que o processo de desenvolvimento da criança é iniciado usando as mesmas formas de comportamento que outras pessoas inicialmente usaram em relação a ela. Isto ocorre porque a criança copia um adulto ou outra pessoa para se comportar expressar e isso a auxilia a atender seus objetivos, esse ato também envolve a fala.

Para Gallahue (2001, p.18), o conceito de desenvolvimento "refere-se a alterações no nível de funcionamento de um indivíduo ao longo do tempo". Para Gessel (1996 p.16) "o desenvolvimento leva tempo, é um processo contínuo. Iniciando-se com a concepção, avança fase após fase, numa sequência ordenada.". A criança explora, cria e aprende através do movimento desde o momento do nascimento e que essas ações não passam de reações primárias, porém futuramente elas desenvolvem outras que passam a ter sentido para elas o gesto primário passa a ter significado, fazendo parte do seu desenvolvimento. (DANTAS, 1992).

Para La Taille (1992), o indivíduo só se desenvolve com a interação social, o desenvolvimento intelectual é obra da relação social. O desenvolvimento moral das crianças depende da ação dos adultos responsáveis por ela, bem como os professores da instituição escolar. O indivíduo muda socialmente, sendo assim, quanto mais interage e se integra à sociedade mais é capaz de realizar tarefas, logicamente isso vale para as crianças no seu processo de desenvolvimento. "A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem" (LA TAILLE, 1992, p 24).

O desenvolvimento físico segue a linha da evolução da espécie humana, ou seja, para Piaget (1998), a criança apresenta certas constâncias, como por exemplo: Toda criança começará a andar no segundo ano de vida, às vezes, um pouco antes, toda criança aprenderá a língua falada no seu meio. A possibilidade de realizar esses feitos está ligada ao amadurecimento do sistema nervoso e não se antecipa pelo treinamento.

Na verdade, adiantar essas realizações da criança pode trazer prejuízos para o seu desenvolvimento. Na questão do desenvolvimento existem algumas divergências entre os autores Piaget (1998) e Vygostky (2000). Na teoria piagetiana o indivíduo é considerado em sua forma retrospectiva, o nível mental atingido determina o que o sujeito pode fazer. Já na teoria vygostkyana,

considera-o na dimensão prospectiva, enfatiza que o processo em formação pode ser concluído através da ajuda oferecida ao sujeito na realização de uma tarefa. Segundo Vygostky (2000) a aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo abertura nas zonas de desenvolvimento proximal, distância entre aquilo que a criança faz sozinha e o que ela é capaz de fazer com a intervenção de outra pessoa, conforme o autor é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial. A inteligência é construída a partir das relações do homem com o meio.

Para Oliveira (1992, p.24) "o funcionamento do cérebro humano fundamenta-se em sua ideia de que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem". Em torno dos dois e seis anos nota-se a ocorrência das atividades simbólicas, que satisfazem a necessidade da criança de não somente relembrar o mentalmente o acontecido, mas de executar a representação. Esse tipo de atividade constituise em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, pois as crianças quando simboliza assimilam e podem transformar a realidade. Conforme Rabinovich (2007) uma grande aquisição da criança é a linguagem, que pode ser realizada por meio da fala ou por outras.

O desenvolvimento da oralidade, acompanhado pelo enriquecimento do vocabulário, fará da criança pequena tenha possibilidade de ter uma participação maior no mundo cultural.

Ela cria um campo comum de comunicação entre o adulto, o corpo é o primeiro instrumento de pensamento da criança no seu relacionamento com o mundo.

Conforme Oliveira (1992) as potencialidades do indivíduo devem ser levadas em conta durante o processo de ensino-aprendizagem. Isto porque, a partir do contato com uma pessoa mais experiente e com o quadro histórico-cultural, as potencialidades do aprendiz são transformadas em situações que ativam nele esquemas processuais cognitivos ou comportamentais. A escola tem um papel essencial na construção desse ser, ela deveria dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim, para etapas ainda não alcançadas pelos alunos.

Para Piaget (1998) a criança é concebida como um ser dinâmico, que interage com a realidade, operando ativamente com objetos e pessoas. A interação com o ambiente faz com que ela construa estruturas mentais e adquira maneiras de fazê-las funcionar. Essa interação acontece através de dois processos simultâneos: a organização interna e a adaptação ao meio, funções exercidas pelo organismo ao longo da vida.

A adaptação acontece como o próprio desenvolvimento da inteligência, ocorre através da assimilação e acomodação. Segundo Vygostky (2000) o processo de desenvolvimento é influenciado pela maturação, exercitação, aprendizagem social e equilíbrio, sendo assim buscando sempre um reequilíbrio após cada desequilíbrio sofrido. Ele construiu sua teoria tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio histórico, enfatizando a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Existem dois níveis de desenvolvimento identificado pelo mesmo autor, o real o adquirido ou formado, que determina o que a criança já é capaz de fazer por si própria, e um potencial o contato para aprender com outra pessoa. Para Freire (2002) a primeira infância é a fase da ação corporal, das atividades corporais, da movimentação corpórea e pode ser usado como uma estratégia significativa como qualquer outro recurso pedagógico no desenvolvimento da aprendizagem.

Desempenha o papel no desenvolvimento, a variação de materiais e espaços é muito importante para o desenvolvimento dos comportamentos humanos, como a afetividade e a motricidade. Sobre a aprendizagem Piaget (1998) descreve que é um processo construído internamente, de reorganização cognitiva, de conflitos, de interações sociais e que depende do nível de desenvolvimento do sujeito.

De acordo com Vayer (1984) uma descoberta importante das Neurociências é que várias atividades da vida cotidiana como brincar, jogar têm um profundo sentido educativo. Elas levam ao desenvolvimento do neurônio que poderão ser acionadas em aprendizagens posteriores, inclusive as escolares. Conforme Dantas (1992), o significado da escola na vida do indivíduo é ampliar e apresentar novas formas de atividade, de pesquisa e de descoberta que não são oferecidas de forma direta pela vivência na família e na comunidade. Por isso o aprendizado escolar pode interferir no desenvolvimento do aluno e na formação da sua personalidade.

Segundo a teoria de Piaget (1998), a criança pré-escolar encontra-se em uma fase de transição fundamental entre a ação e a operação, entre aquilo que separa a criança do adulto.

Além disso, é uma fase de preparação para o período seguinte operatório concreto.

A instituição escolar é um espaço fundamental e indispensável na construção dos processos psicológicos do indivíduo, elencando conhecimentos, processando informações e apropriando-se de conceitos científicos, o principal objetivo da educação é a formação de indivíduos críticos e ativos, e na busca constante da construção da autonomia. (LA TAILLE, 1992). O jogo ou a brincadeira pode ser utilizado como um recurso ou estratégia importante para o desenvol-

vimento infantil, ele é caracterizado de três formas o exercício, o símbolo e a regra. É a construção do conhecimento que ocorre com a criança e através desta o aprendizado.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E O BRINCAR

"O desenvolvimento cognitivo refere-se a um processo construtivo que, ao se voltar para dentro, incluir, ao mesmo tempo amplifica-se, desdobra-se para fora. A aprendizagem é o mesmo que atar fixar, apreender que significa abarcar com profundidade, compreender, captar." (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005, p. 10).

Segundo Macedo, Petty e Passos (2005) a criança desenvolve brincadeiras e aprende jogos. Podem aprender aos pares ou culturalmente, e com isso desenvolvem habilidades, sentimentos e pensamentos. O mesmo ocorre com os jogos, ao aprendê-los, desenvolvemos respeito mútuo.

O saber compartilhar uma tarefa ou um desafio em um contexto de regras e objetivos, a reciprocidade, as estratégias para o enfretamento das situações problema, os raciocínios. Piaget (1998) o sujeito não é ativo nem passivo: é interativo. Segundo ele, a criança usa as interações sociais como formas privilegiadas de acesso a informações: aprendem a regra do jogo, através dos outros e não como o resultado de um engajamento individual na solução de problemas.

Desta maneira, aprende a regular seu comportamento pelas reações, quer elas pareçam agradáveis ou não. Oliveira (1992) diz que o brinquedo cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal na criança, lembrando que ele afirma que a aquisição do conhecimento se dá através das zonas de desenvolvimento a real e a proximal. A zona de desenvolvimento real é a do conhecimento já adquirido, é o que a pessoa traz consigo, já a proximal, só é atingida, de início, com o auxílio de outras pessoas que já tenham adquirido esse conhecimento. A partir dos 5 anos a criança reage com muita excitação às brincadeiras, os jogos sociais contribuem em muito para o sucesso da criança em relacionar-se com os outros.

As crianças em idade pré-escolar balanceiam as atividades físicas como correr com algum brinquedo passivo e sedentário. A criança possui um anseio natural para brincar, para aplicar seus poderes e habilidades que desabrocham em uma crescente variedade de maneiras para explorar a si própria e ao ambiente em que vive. (KISHIMOTO, 1996).

Segundo Piaget (1978 apud MACEDO, PETTY e PASSOS):

Nos primeiros anos de vida, até por volta de sete anos, a inteligência é sensório-motora e depois simbólica. No primeiro caso, o prazer funcional se expressa pela incontável repetição ou infinita exploração dos esquemas de ação, como que para dominá-los pelo uso. A criança não cansa de olhar, tocar, jogar, andar, etc. pouco a pouco, esses esquemas vão sendo falados, cantados, imaginados e então se tornam mais sofisticados (saltar, correr, realizar movimentos detalhados e complexos) e enriquecidos de histórias, músicas, imagens, imitações que as crianças vão agregando. O lúdico torna-se simbólico e amplifica as possibilidades de assimilação do mundo, dessa maneira, a criança pode pensar imaginar ou questionar. [...] Essa dimensão lúdica é fundamental, pois marca uma nova forma de se relacionar com o mundo: pela via do conceito, da imaginação, do sonho, da representação, do jogo simbólico.

O JOGO NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

O jogo é parte integrante da cultura e se faz presente na história da sociedade. Servia as sociedades mais antigas como forma de aproximação e de afetividade entre os indivíduos e tal aspecto ainda é observado nos dias de hoje.

Mas, o que é o jogo? Para iniciarmos este primeiro subcapítulo, faz-se necessário, primeiramente, definirmos o conceito correto do que é o jogo, pois há muita confusão entre jogo, brincadeira e brinquedo, apesar de todos fazerem parte do brincar, cada qual possui diferentes aspectos e conceitos próprios. É importante ressaltar ainda que as definições de tais elementos variam de uma área do conhecimento para outra e mesmo entre teóricos de uma mesma área.

Na Psicologia, por exemplo, o termo "jogo" é o mais utilizado, referindo-se as várias formas de ação que a criança utiliza ao brincar. Embora tais ações tenham em comum a ludicidade, apresentam diferenças que são necessárias serem conhecidas. Segundo

Kishimoto (2000), diante à indefinição do termo "jogo", alguns estudiosos, entre eles Brougère e Henriot, em suas pesquisas, apontam três níveis de diferenciações do jogo: No primeiro nível, o sentido do jogo depende da linguagem de cada contexto social, ou seja, cada sociedade atribui um sentido de acordo com a época, seus valores e modo de vida e isso é transmitido por meio da linguagem. Neste nível, então, o jogo está relacionado com o meio social. No segundo nível, o jogo se refere a um sistema de regras que possibilita identificar em qualquer jogo uma estrutura de sequências que especifica sua modalidade, por exemplo, o jogo de xadrez possui regras próprias, diferentes das regras do jogo de damas, ou outros jogos.

Neste nível, tem-se como aspecto um sistema de regras, normas e condutas. No terceiro nível, refere-se ao jogo enquanto objeto, não levando em conta suas características materiais, ou seja, não importa se o jogo seja de papelão, madeira, etc., mas sim, o seu emprego na brincadeira. Neste nível, a característica é o divertimento e a recreação. Os três aspectos mostrados acima possibilitam uma primeira compreensão do jogo, através de culturas diferentes, das regras e objetos que o caracterizam. Portanto, o jogo envolve o indivíduo e sua cultura, adquirindo especificidade de acordo com cada grupo social. Como parte integrante da cultura, o jogo se faz presente na história da sociedade como já mencionamos no início.

Segundo Huinzinga (1993), é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve. Para este autor, o jogo não é somente um fenômeno biológico, mas também cultural.

O mesmo autor estabelece outros dois aspectos fundamentais para a função do jogo:

"[...] uma luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa [...]" (HUINZINGA, 1993, p. 16). Completa a passagem dizendo que essas funções podem às vezes confundir-se, ou seja, ora o jogo representa uma luta, ora o jogo se torna uma luta para representar alguma coisa.

Além disso, Huinzinga (1993), apresenta outras importantes peculiaridades do jogo que são: a liberdade de jogar ou não, a fantasia, o desinteresse, a limitação do espaço e tempo, o fenômeno cultural, o estabelecimento de regras, o caráter não sério e a formação e união de um grupo.

Desta forma, o jogo é uma atividade física ou mental organizada por um sistema de regras que podem ser explícitas, como, por exemplo, no jogo de xadrez, e implícitas, encontradas nos jogos de faz-de-conta. Roibana (et al, 2005) coloca ainda que no jogo há atitudes prescritas, sujeitas às regras e há penalidades para quem violar as mesmas, até chegar ao clímax que, evidentemente, consiste em uma vitória de habilidade, do tempo e da força. Delval (1998) nos chama a atenção para a importância educativa do jogo.

Segundo ele, por meio do jogo a criança pode aprender muitas coisas, tanto na escola, como fora dela e, sendo assim, o jogo não pode ser tratado como uma atividade sem importância, nem deve ser estabelecida uma oposição entre o trabalho escolar sério e o jogo. Como o jogo desempenha papel fundamental no desenvolvimento da criança, a educação deve usufruí-lo ao máximo, utilizando todas as vantagens que o mesmo oferece.

Segundo Roibana (et al, 2005), a ideia de se empregar o jogo à educação propagouse, principalmente, a partir do movimento da Escola Nova e da adoção de métodos ativos. Desde antes do século XVIII, o jogo era considerado como um processo natural que auxiliava no desenvolvimento da criança como ferramenta na formação, pois, além de estimular a mente, os sentidos e as habilidades, os jogos também preparam para a vida em comum e para a convivência social.

Ao utilizar o jogo como recurso pedagógico, o professor deve criar uma atmosfera de motivação, o que possibilita ao aluno participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem, assimilando experiências e informações e, além disso, incorpora atitudes de valores. "A participação em jogos contribui para a formação de atitudes sociais: respeito mútuo, cooperação, obediência às regras, senso de responsabilidade, justiça, iniciativa pessoal e grupal" (LIMA, 2008). A aprendizagem através de jogos é mais eficiente em qualquer idade. O jogo deve ser bem elaborado e planejado, trazendo consigo itens do cotidiano, envolvendo a criança, despertando seu interesse e atenção.

O jogo cria um elo unindo a vontade e o prazer durante a realização de uma atividade. Desta forma, o ensino se torna mais atraente e gratificante, proporcionando o desenvolvimento integral da criança. O uso do jogo não pode ser considerado como um evento ao acaso ou uma atividade isolada com o fim em si mesmo, e sim, empregado dentro de uma sequência definida de aprendizagem e um meio de atingir certos objetivos educacionais. Como um recurso para ensinar e aprender, Roibana cita o seguinte:

- corresponde a um impulso natural do aluno, seja criança ou adulto. Nesse sentido, satisfaz uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica;
- absorve o jogador de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo, pois na situação de jogador coexistem dois elementos: o prazer e o esforço espontâneo. E este aspecto de envolvimento emocional que torna o jogo uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia;
- mobiliza os esquemas mentais de forma a acionar e ativar esquemas mentais, estimulando o pensamento;
- integra dimensões afetivas, motoras e cognitivas da personalidade (ROIBANA, et al, 2005, p. 23).

Ao jogar a criança se depara com situações em que ela terá que confrontar com limites que diz respeito às regras do jogo, mas também com seus próprios limites que devem ser superados para que a criança possa alcançar um bom resultado. O professor possui papel fundamental, antes, du-

rante e depois dos jogos. Sendo assim, deve cuidar para que os jogos estejam de acordo com cada faixa etária, definir os objetivos de forma clara, preparar os materiais que serão utilizados com antecedência e promover um diálogo entre os alunos onde eles possam relatar o que descobriram e aprenderam com o determinado jogo.

Ao utilizar os jogos, é importante que o professor esteja atento quanto às vitórias e derrotas para não se tornarem situações traumáticas, mas sim, conquista de conhecimentos. Neste sentido, Antunes (1998) cita que devemos falar de jogos que atribuam um estímulo ao crescimento, ao desenvolvimento cognitivo, aos desafios de viver e não de jogos que promovam a competição entre as pessoas, que levam somente à derrota e à vitória.

Cabe ressaltar que os jogos das crianças não têm a mesma finalidade que tem para os adultos, pois não se trata de simples recreação. Os adultos quando jogam se distanciam da realidade, mas as crianças avançam para novas etapas de conhecimento do mundo que as rodeiam. Através dos jogos, exploram objetos, desenvolvem habilidades motoras, experimentam, representam e criam novas possibilidades.

Os jogos são uma pequena fração da atividade de brincar, porém, oferecem possibilidades de aprendizagens. Portanto, devem fazer parte do currículo escolar, sendo que através dos jogos as crianças aprendem conteúdos que de outra forma pareceriam serem mais complexos. Assim como o jogo, a brincadeira possui um significado cultural bastante marcante, pois, através de tal atividade, a criança vai aprender, conhecer e se constituir como um ser que pertence a um grupo, já que tanto o jogo como a brincadeira são meios para a construção de sua identidade cultural.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. Ludicidade como instrumento pedagógico. 2006. Disponível em: http://www.cdof.com.br/recrea22.htm. Acesso no dia 19 de julho de 2023.

ALMEIDA, ACPC, SHIGUNOV, V. A Atividade Lúdica e suas Possibilidades. Revista da Educação Física/UEM. p. 69-76, 2000.

ALVES, F. G.; INEZ, A. M. A. S. Brincar e aprender: A função do Jogo nas escolas de

Educação Infantil de Ipatinga. MG. 2001. Disponível em: http://www.unilestemg.br/revistaonline/volumes/02/downloads/artigo_01.pdf. Acesso em: 26 jun. 2013.

BOMTEMPO, E. Brinquedo e educação: na escola e no lar. Revista Psicologia escolar e educacional. São Paulo. V.3, n. 1, p. 61-69, 2010.

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

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF. Vol. 2 e 3, 1998.

_____. Ministério da educação e do Desporto; Secretaria de educação Fundamental.

Parâmetros curriculares nacionais: educação física. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. _____. Ministério da Educação. Referencial curricular nacional para a educação infantil: conhecimento de mundo. Brasília. 1998, v.3.

BROUGÈRE, G. Jogo e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

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

CORDAZZO, S. T. D. ; VIEIRA, M. L. A Brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. 2007. Disponível em: http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/pdf/v7n1a09.pdf. Acesso em: 07 jun. 2013. DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon, em La Taille, Y. São Paulo: Summus Editorial Ltda.1992

FERREIRA, A. B. H. Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa. 3. ed. rev. e ampl.

Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

_____. O dicionário da língua portuguesa. 8 ed. Curitiba Editora positivo 2010

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GALLAHUE, D. L. Compreendendo o Desenvolvimento Motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. Tradução: Mária Aparecida da Silva Pereira Araújo. São Paulo: Phorte, 2001.

GESSEL, A. A criança dos 0 aos 5 anos. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

HUIZINGA, J. Homo Ludens. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002.

LA TAILLE, Y de; OLIVEIRA, M de; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. 5. ed. São Paulo: Summus, 1992.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.

Porto Alegre: Artmed, 2005.

NEGRINE, A. Aprendizagem e desenvolvimento Infantil. Porto Alegre: Prodil, 1995.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Porto Alegre: Prodil, 1994.

NEVES, L. O. R. O lúdico nas interfaces das relações educativas. Disponível em: http://www.centrorefeducacional.com.br/ludicoint.htm. 2006. Acesso no dia 20 de Julho de 2013.

NICOLAU, M. L. M. A Educação Pré-Escolar: Fundamentos e Didática. 7ª edição, São Paulo:

Ática, 1994.

OLIVEIRA, S. L. Tratado de metodologia científica. Projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.

OLIVEIRA, Z. Educação infantil: muitos olhares. 4. ed. São Paulo: Cortez.

1992.

PIAGET, J. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

RABINOVICH, S. O espaço do movimento na educação infantil: formação e experiência profissional. São Paulo: Phorte, 2007.

RIO, M. Comportamento e aprendizagem: teoria e aplicações escolares. In: Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia da educação. Coll, C; Pallacios, J; Marchesi, A (org). Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996.

SILVA, T.A.C.; GONÇALVES, K.G.F. Manual de Lazer e Recreação: o mundo lúdico ao alcance de todos. São Paulo: Phorte Editora, 2010.

VAYER, P. O diálogo corporal: a ação educativa para as crianças de 2 a 5 anos. São Paulo:

Manole, 1984.

VELASCO, Cacilda Gonçalves. Brincar: o despertar psicomotor. Rio de Janeiro: Sprint Editora, 1996.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

IMPACTOS DA NOVA LDB NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

VALDETE APARECIDA DA CRUZ MODENEZ

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo analisar os impactos positivos das políticas de educação inclusiva da nova LDB nas escolas de ensino fundamental do Brasil, destacando avanços significativos na inclusão de alunos com deficiência. Essa abordagem permite demonstrar que, apesar dos desafios existentes, as medidas inclusivas proporcionam maior acessibilidade, aprendizado conjunto e aceitação. Diante disso, busca responder a seguinte problemática: Quais são os principais desafios enfrentados pelas escolas de do Ensino Fundamental na implementação das políticas de educação inclusiva da nova LDB e quais estratégias podem ser empregadas para maximizar os resultados positivos da inclusão? Assim, optou-se por uma pesquisa bibliográfica de metodologia qualitativa para fundamentação através de artigos científicos, livros e documentos institucionais. Dessa forma conclui-se que estratégias como programas de formação continuada para educadores, alocação de recursos específicos e adaptações curriculares podem ser identificadas como meios eficazes para superar esses desafios e melhorar ainda mais a inclusão educacional no contexto das escolas de ensino fundamental no Brasil.

Palavras-chave: Nova LDB. Inclusão. Ensino Fundamental.

ABSTRACT:

This article aims to analyze the positive impacts of the new LDB's inclusive education policies on Brazil's primary schools, highlighting significant advances in the inclusion of students with disabilities. This approach demonstrates that, despite the existing challenges, inclusive measures provide greater accessibility, joint learning and acceptance. It therefore seeks to answer the following question: What are the main challenges faced by primary schools in implementing the inclusive education policies of the new LDB and what strategies can be employed to maximize the positive results of inclusion? We therefore opted for a qualitative bibliographical study based on scientific articles, books and institutional documents. The conclusion is that strategies such as continuing education programs for educators, the allocation of specific resources and curricular adaptations can be identified as effective means of overcoming these challenges and further improving educational inclusion in the context of primary schools in Brazil.

Keywords: New LDB. Inclusion. Primary Education.

INTRODUÇÃO

A promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação trouxe mudanças significativas no panorama educacional brasileiro, impactando diversos aspectos do sistema de ensino, inclusive a abordagem à inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino fundamental. Diante desse cenário, tornou-se fundamental investigar e compreender os efeitos dessas transformações na prática da educação inclusiva, avaliando como a Nova LDB tem influência positiva ou apresentada desafios à efetiva participação e aprendizado desses alunos.

Este artigo tem como foco o impacto positivo das políticas de educação inclusiva da Nova LDB nas escolas de ensino fundamental do Brasil, destacando avanços significativos na inclusão de alunos com deficiência. Essa abordagem permite demonstrar que, apesar dos desafios existentes, as medidas inclusivas proporcionam maior acessibilidade, aprendizado conjunto e aceitação.

Sendo assim, a avaliação abrangente dessas políticas, considerando seu impacto social e educacional, reforça a importância de uma educação inclusiva para a formação de uma sociedade mais equitativa, ao mesmo tempo em que ressalta a necessidade contínua de aprimoramentos para garantir que todos os alunos tenham oportunidades igualitárias de aprendizado.

Nesse contexto, o presente artigo se propôs avaliar o impacto das políticas de educação inclusiva da Nova LDB nas escolas de ensino fundamental do Brasil, com foco na inclusão de alunos com necessidades especiais. A pesquisa buscou também analisar as diretrizes para a educação inclusiva, destacar os desafios enfrentados pelas escolas com a inclusão de crianças com necessidades especiais, bem como compreender o papel do professor nesse processo e, por fim, propor estratégias para maximizar os resultados positivos da inclusão, contribuindo para o entendimento do papel da Nova LDB na promoção de uma educação inclusiva de qualidade no ensino fundamental do país.

Diante disso, busca responder a seguinte problemática: Quais são os principais desafios enfrentados pelas escolas do Ensino Fundamental na implementação das políticas de educação inclusiva da nova LDB e quais estratégias podem ser empregadas para maximizar os resultados positivos da inclusão?

Acredita-se que os principais desafios enfrentados incluem a falta de capacitação adequada para professores, recursos insuficientes e barreiras de infraestrutura, mas

estratégias como programas de formação continuada para educadores, alocação de recursos específicos e adaptações curriculares podem ser identificadas como meios eficazes para superar esses desafios e melhorar ainda mais a inclusão educacional no contexto das escolas de ensino fundamental no Brasil.

Ao analisar os impactos da LDB na educação inclusiva dos alunos no ensino fundamental, considerando tanto as conquistas quanto as lacunas que podem surgir em decorrência dessa legislação e compreender como as diretrizes da nova lei se traduzem em práticas reais nas salas de aula inclusivas, é possível explorar de que maneira as mudanças legais têm contribuído para a criação de ambientes educacionais mais igualitários e preparados para atender às necessidades dos estudantes.

Ao lançar luz sobre esse tema, o artigo buscou promover uma discussão embasada e construtiva sobre os avanços até o momento e os desafios remanescentes na busca por uma educação inclusiva de qualidade. Para fundamentar este artigo, optou-se por uma pesquisa bibliográfica de metodologia qualitativa através de artigos científicos, livros e documentos institucionais.

Para tanto, este artigo foi dividido em 4 capítulos onde, primeiramente, foi feita uma análise detalhada da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), com foco nas políticas e diretrizes que dizem respeito à educação inclusiva. O segundo capítulo examinou o impacto prático das políticas de educação inclusiva da Nova LDB nas escolas de ensino fundamental no Brasil. O terceiro capítulo abordou os desafios específicos enfrentados pelas instituições de ensino na implementação das políticas de educação inclusiva da Nova LDB. O quarto e último capítulo abordou propostas estratégias e melhores práticas para superar esses desafios, a fim de maximizar os resultados positivos da inclusão.

Esses capítulos fornecerão uma base sólida para a discussão dos resultados da pesquisa, permitindo uma análise abrangente do impacto das políticas de educação inclusiva da Nova LDB nas escolas de ensino fundamental no Brasil, bem como das implicações práticas e das áreas de melhoria identificadas.

DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nas últimas cinco décadas, de acordo com Júnior (2012), o avanço da inclusão desempenhou social um papel crucial na formulação de políticas e regulamentações que suportaram a criação de iniciativas e recursos voltados para a assistência a indivíduos com necessidades educativas singulares. Esses esforços têm proporcionado um ambiente propício à adaptação dessas pessoas em estruturas sociais tradicionais, proporcionando-lhes oportunidades equiparadas na sociedade que, de outra forma, as excluem.

Um marco significativo na promoção da educação inclusiva no Brasil foi alcançado por meio da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394 (Brasil, 1996). Essa lei, em conformidade com os princípios da Constituição Federal, assegura a igualdade de direitos para todos.

Segundo as assertivas de Mendes (2019), a partir das disposições contidas na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, foram fortalecidos os fundamentos da abordagem inclusiva no âmbito escolar. Em relação ao Programa de Apoio à Educação Especial (PAEE), ficou estabelecido de maneira legal o direito à inscrição em estabelecimentos de ensino público convencional, sendo que dois aspectos se sobressaem dentro do conjunto normativo: o termo "preferencialmente" e a expressão serviço de “atendimento educacional especializado" (AEE).

Mendes (2019) aponta que a formulação "atendimento educacional especializado" foi adotada pelo legislador com o propósito de comunicar a ideia de que simplesmente integrar os alunos em salas de aula convencionais não seria suficiente, e que esses estudantes demandariam assistência suplementar para seus requisitos singulares de aprendizado.

Essa terminologia foi selecionada em contraposição à expressão "Educação Especial", provavelmente para evitar a compreensão de vinculações a caminhos tradicionais, uma vez que esta última estava associada à instrução em ambientes segregados e estabelecimentos especializados. Portanto, segundo Mendes (2019), o termo "atendimento educacional especializado" teve a intenção de representar um tipo de apoio distinto em relação ao que havia sido previamente instruído, visando fornecer suporte à educação de alunos matriculados em turmas regulares de instituições escolares convencionais.

O tópico da educação inclusiva de acordo com De Oliveira e Jiménez (2016), tem sido objeto de extensos debates nos fóruns concernentes à prestação de serviços educacionais para crianças com necessidades especiais. A despeito do que é explícito na Constituição Federal, conforme estabelecido pelo Brasil (1988), que proclama a educação como um direito universal e uma responsabilidade estatal, assegurando que o ensino seja mantido com base no princípio da equidade para garantir a acessibilidade e permanência na escola, muitas crianças que apresentam algum tipo de deficiência ainda

não estão desfrutando plenamente de seus direitos.

De acordo com Noronha e Pinto (2014, p.3), a área da educação especial se dedica ao cuidado e à instrução de portadores de deficiências e desordens abrangentes do desenvolvimento em instituições especializadas. Essa modalidade educacional é estruturada com o propósito de oferecer atenção especialmente voltada para estudantes com exigências singulares, contando com a participação de profissionais como instrutores físicos, professores, psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais.

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), os sistemas educacionais direcionam-se no sentido de fornecer um ambiente inclusivo para o atendimento de crianças com demandas especiais, viabilizando sua integração junto às demais crianças no contexto escolar.

Para tanto, o artigo 58 da LDB (1996) define, para os efeitos desta legislação, a educação especial como uma forma de ensino escolar, preferencialmente disponibilizada na rede de ensino convencional, dirigida a estudantes que apresentem necessidades especiais. Nesse contexto, o artigo 59 da LDB (1996) estabelece também que os sistemas educacionais garantem direitos às pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, superdotação, entre outros aspectos.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, presentes na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, afirmam que no Brasil (2001), é determinado que os sistemas de ensino devem estabelecer e operar um departamento dedicado à educação especial. Esse departamento deve ser equipado com recursos humanos, materiais e financeiros adequados para garantir e fortalecer a implementação do processo de educação inclusiva.

Por meio das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o Ministério da Educação explicou que a abordagem tradicional da educação especial tem se concentrado exclusivamente em atender a alunos com deficiências (intelectuais, visuais, auditivas, físico-motoras e múltiplas), bem como alunos que demonstraram comportamentos associados a síndromes e condições psicológicas, neurológicas ou psiquiátricas, além daqueles com habilidades inscritas ou superdotação.

Conforme destacado por Sassaki (1997, p. 167), a inclusão social é delineada como um processo no qual a sociedade e os indivíduos com deficiência buscam uma adaptação recíproca. Isso é realizado com o objetivo de garantir igualdade de oportunidades e, por conseguinte, promover uma sociedade inclusiva para todos. Nesse contexto, a inclusão implica que a sociedade deve ajustar-se às necessidades das pessoas com deficiência, viabilizando o pleno desenvolvimento em todas as facetas de suas vidas.

Atualmente, uma abordagem da educação especial tem se expandido, incorporando ações que englobam desafios de aprendizagem relacionados a dificuldades cognitivas, psicomotoras e comportamentais. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), isso inclui condições como dislexia e problemas relacionados, bem como questões relacionadas à atenção, percepção, aspectos emocionais, memória, processos cognitivos, habilidades psicolinguísticas, psicomotricidade e comportamento. Além disso, também abrange fatores ambientais e socioeconômicos, como adversidades de natureza sociocultural e nutricional

Apesar do progresso alcançado por meio das legislações, é evidente no ambiente escolar do dia a dia que se deparam com vários obstáculos na efetivação desse processo inclusivo, sobretudo nas instituições de Educação Infantil. Isso suscita uma reflexão sobre os desafios enfrentados pelos educadores no tocante à integração nas escolas públicas.

DESAFIOS ENFRENTADOS PELAS ESCOLAS COM A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

A categorização de formas específicas de deficiência passou a ter uma relevância secundária na abordagem global dos indivíduos com necessidades educacionais especiais, resultando em uma ampliação do grupo de alunos que deveriam ser assistidos de alguma maneira. Isso se dá pelo fato de que, atualmente, a definição também abrange quaisquer obstáculos temporários no contexto escolar.

De acordo com a pesquisa conduzida por Glat, Ferreira, Oliveira e Senna (2003), os desafios atuais relacionados à Educação Inclusiva no contexto brasileiro estão focalizados na necessidade de estabelecer mecanismos sistemáticos para avaliação, condução de investigações de natureza tanto qualitativa quanto quantitativa para demonstrar os desenvolvimentos dos programas implementados e identificação de casos bem-sucedidos.

Os autores também destacam a importância de promover maneiras nas quais as comunidades escolares podem estar envolvidas na formulação de planos estratégicos de ação destinados a ampliar a inclusão em suas instituições de ensino. Isso envolve considerar e aproveitar os recursos já disponíveis, considerando as características específicas do contexto e da região.

Na percepção de Kelman (2010), surge outra questão muito significativa em relação à mobilidade, que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança no ambiente escolar. Segundo o autor, é necessário estabelecer mecanismos que aprimorem e otimizem esse processo. É evidente a carência de proteção ajustes nas instalações escolares para acomodação de alunos com diversas deficiências, uma vez que a maioria dessas instalações é caracterizada por estruturas antigas e de qualidade insuficiente. Isso resulta em deficiências no processo de acolhimento desses alunos.

É nesse cenário que se desvenda o emergente âmbito de atuação da Educação Especial. A abordagem não se direciona à simples adoção de abordagens e práticas especializadas no contexto da turma comum, mas sim à configuração de um sistema de assistência contínuo e eficaz para os alunos com necessidades especiais que foram integradas, assim como para seus educadores.

Conforme destacado por Sousa e Nascimento (2018), os obstáculos limitados à educação inclusiva abarcam a necessidade de efetivar um ensino de excelência que alcance todos os estudantes, abrangendo tanto o acesso quanto a permanência, e ofertas de abordagens educacionais adaptadas por meio de mudanças na dinâmica cotidiana da escola. Com isso, a Educação Especial não é mais conceituada como um sistema educativo separado ou isolado, mas sim como um conjunto de ferramentas que uma escola regular deve estar equipada para oferecer, a fim de abranger a variedade de alunos presentes em sua comunidade educativa.

No entanto, a escola inclusiva deve ser preparada para elaborar um currículo flexível, adaptado para atender às necessidades individuais de cada criança com requisitos especiais (BARBOSA; BEZERRA, 2021). É necessário também contar com recursos físicos que possam satisfazer as preferências de cada estudante, como abordado por Kelman (2010). Além disso, a instituição deve empregar profissionais com formação especializada para orientar as crianças e os adolescentes, ao mesmo tempo que adquire as competências e habilidades essenciais para o ambiente escolar. Como uma entidade inserida na sociedade, a escola não pode se manter neutra em relação à realidade social.

Conforme observado por Carmo (2011), em meio a diversos desafios, surge uma questão significativa para a inclusão no contexto escolar, a necessidade contínua de aprimoramento profissional dos educadores. Isso se deve ao fato de que a maioria deles não está preparada para lidar com os novos cenários de inclusão que surgem nas salas de aula regulares.

Apesar do aumento do reconhecimento da Educação Inclusiva como abordagem de destaque para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos, na prática, esse modelo ainda não se localiza de maneira generalizada e amplamente aceita em nosso país como uma estratégia educacional difundida e compartilhada. Embora nos últimos anos tenham surgido iniciativas promissoras, a grande maioria das redes de ensino ainda não possui bases institucionais essenciais para torná-la uma realidade concreta.

O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Quando abordamos a Inclusão na educação básica, a temática se torna mais intrincada, uma vez que diversas crianças ingressam nesse estágio educacional com particularidades especiais, porém sem um diagnóstico estabelecido.

No entanto, conforme apontamentos de Mantoan (2007), é responsabilidade da instituição escolar fomentar essa integração, procurando desenvolver abordagens que simplifiquem o processo de aprendizagem. Isso ocorre porque a inclusão representa um desafio que, ao ser premiado pela escola convencional, resulta em um aprimoramento na qualidade do ensino fundamental e superior. A plena concretização do direito à educação para alunos com e sem deficiência requer que a escola evolua suas abordagens, a fim de acomodar de forma efetiva as diversidades presentes.

Assim sendo, torna-se essencial que o educador esteja constantemente em processo de capacitação, reconhecendo que cada grupo de estudantes possui suas particularidades, não havendo mais espaço para a espera de soluções pré-estabelecidas.

Com o propósito de proporcionar um ensino de excelência para todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, uma instituição educacional deve habilitar seus protetores, prevenir, se estruturar e, em última instância, ajustar-se. Em conformidade com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), a inclusão não se limita a inscrever os alunos com necessidades especiais na turma regular, negligenciando suas demandas distintas; significa, sim, fornecer aos professores e à escola o respaldo essencial para sua prática pedagógica.

Para estabelecer uma instituição educacional capaz de suprir adequadamente as necessidades de alunos com diversas características, habilidades e ritmos de aprendizagem, não é suficiente apenas contar com os profissionais comuns encontrados em uma escola tradicional. É necessário que esses profissionais, especialmente os professores, sejam treinados especificamente para desempenhar esse papel, respondendo às necessidades individuais de cada aluno de

maneira eficaz.

Diante desse contexto, a Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fortalece, em seu artigo 62, estabelece a importância da capacitação dos educadores que atuam no âmbito da educação básica. Esta formação é realizada por meio de cursos de licenciatura em nível superior, ministrados por universidades e institutos superiores de educação. Além disso, é permitida, como qualificação mínima para lecionar na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a formação oferecida em nível médio, na modalidade normal.

O docente desempenha o papel de facilitador entre o estudante e o saber, incumbindolhe criar cenários educativos nos quais os alunos encarregados de educação educacional especial transcendem as noções extraordinárias, explorando o seu potencial humano, emocional, social e intelectual, assim rompendo as barreiras que se interpõe.

Para que isso seja possível, segundo Minetto (2008), o educador deve antecipar sua organização, realizar um planejamento minucioso das atividades e documentar as abordagens bem-sucedidas. Em seguida, é fundamental revisitar esses registros para identificar possíveis melhorias. É necessário avaliar os resultados e observar de que maneira todas as ações educacionais estão contribuindo para o progresso de todos os alunos.

Em concordância com a citação anterior, os profissionais que aspiram a promover uma educação de qualidade devem demonstrar sensibilidade diante das diversas características de seus alunos, se esforçando para desempenhar sua função de maneira imparcial e colaborativa, fundamentada na valorização mútua, com o propósito de erradicar qualquer forma de discriminação. Isso visa moldar indivíduos conscientes, aptos a conviver harmoniosamente com a diversidade.

De acordo com Zimmermann (2008), diversos educadores enfrentam desafios ao lidar com a diversidade, manifestando insegurança na execução de suas responsabilidades. Isso ocorre porque não há uma abordagem definitiva para o ensino diante das particularidades que cada aluno apresenta, independentemente de serem estudantes com deficiência ou não.

Zimmermann (2008) também aponta que a batalha em prol da escola inclusiva, apesar de provocar resistência e, em alguns casos, gerar apreensão na comunidade escolar, uma vez que implica transformações nos hábitos e nas mentalidades, nos convida a considerar e aceitar que se trata de um posicionamento de natureza social. Esse posicionamento assegura a equidade na existência, orientada pela valorização das diversidades.

Segundo as considerações de Mantoan (2004), a inclusão emerge a partir de uma educação diversificada, democrática e disruptiva. Ela desencadeia uma transformação no cenário escolar, mais especificamente, uma reviravolta na identidade institucional, desestabilizando também a identidade dos professores, ao mesmo tempo em que redefine o sentido da identidade do aluno. Na escola inclusiva, o estudante assume um papel distinto, tornando-se um sujeito desprovido de uma identidade rigidamente moldada por padrões ideais e fundamentais.

Além disso, o corpo docente desempenha um papel essencial na expansão dos currículos, promovendo sua adaptação para se adequar às necessidades específicas dos alunos. Essa abordagem requer uma superação de visões tradicionalistas, enfatizando a inclusão como um processo de integração social que transcende barreiras. O objetivo é fomentar o desenvolvimento do conhecimento, ao mesmo tempo que se estabelece uma base para uma escola integralmente imbuída dos princípios de inclusão.

ESTRATÉGIAS PARA MAXIMIZAR OS RESULTADOS POSITIVOS DA INCLUSÃO

A implementação eficaz da inclusão no ensino fundamental exige abordagens estratégicas cuidadosamente planejadas, que considerem a diversidade de necessidades dos alunos e promovam um ambiente educacional acolhedor e igualitário. Neste capítulo, exploraremos algumas estratégias-chave que podem maximizar os resultados positivos da inclusão, levando em consideração as diretrizes condicionais da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

O conceito de escola inclusiva, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (Brasil, 1998), requer uma transformação na abordagem da escola convencional. Esta transformação se reflete no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino da instituição. Tais mudanças visam promover a inclusão social e adotar práticas educativas diversificadas para atender às necessidades de todos os estudantes. Em uma escola inclusiva, a valorização da diversidade supera a busca pela uniformidade.

As estratégias pedagógicas fazem parte do cenário cotidiano da sala de aula e das atividades diárias dos educadores, visto que cada professor elabora seu próprio estilo de ensino e abordagem com os alunos. Nesse contexto, os métodos educacionais podem ser naturalmente moldados pelos professores de maneira mais consciente e coesa, com o objetivo de promover o crescimento cognitivo dos estudantes.

Uma escola convencional tem a res-

ponsabilidade de ser um ambiente inclusivo, proporcionando a todos os alunos igualdade de oportunidades de aprendizagem. Segundo Mendes (2010, p.34), as diretrizes fundamentadas na Educação Inclusiva são apontadas como a única abordagem com capacidade de contribuição para o avanço na Educação

Especial brasileira.

Assim, a personalização do currículo deve acomodar as necessidades individuais dos alunos. Isso pode incluir adaptações nos materiais didáticos, na metodologia de ensino e na avaliação. A utilização de recursos audiovisuais, materiais táteis, tecnologia assistiva e linguagem visual pode tornar o conteúdo mais acessível a todos os alunos. Além disso, a promoção de atividades práticas e projetos interativos pode engajar os estudantes de maneira significativa, incentivando sua participação ativa na aprendizagem.

Conforme destacado por Irvine e Lynch (2009), isso implica que os educadores devem ajustar suas instruções para atender às diversas necessidades de cada estudante. Cada aluno apresenta necessidades individuais que requerem atenção, a fim de possibilitar um processo de aprendizagem eficaz em qualquer contexto de sala de aula.

Nos estudos de Grindle et al. (2012), foram comprovadas abordagens inclusivas, revelando a presença de sete elementos compartilhados em ambientes educacionais inclusivos de sucesso. Esses foram identificados como os sete pilares essenciais da inclusão e compreendem: liderança visionária, colaboração, respaldo aos professores e alunos, participação ativa dos pais, reenquadramento da avaliação, níveis adequados de financiamento, além de adaptação curricular e práticas instrucionais práticas.

Diante disso, Fumegalli (2012) destaca que nesse procedimento, o educador tem a oportunidade de analisar minuciosamente sua abordagem pedagógica, as táticas empregadas na promoção da aprendizagem dos estudantes, bem como os êxitos e equívocos associados, permitindo um aprimoramento mais preciso e ajustado do seu método de ensino, alinhando-o às demandas individuais dos alunos.

Fumegalli (2012) também compreende que o docente precisa estar disposto a enxergar ou ser singular, contemplando todas as suas habilidades e perspectivas, tal como faz com qualquer outro indivíduo. A diversidade que nos caracterizamos revela particularidades únicas, e é no desejo por facilidades, colaboração e reconhecimento que todos partilhamos, dentro de um contexto de igualdade de oportunidades e não de mera produção padronizada. Nesse sentido, a educação assume a responsabilidade de estabelecer condições para que a criança edifique seu saber e evolua enquanto cidadã, compreendendo seus deveres e adquirindo a habilidade de reivindicar seus direitos.

De acordo com Fumegalli (2012), a efetivação da inclusão não é orientada por um conjunto fixo de diretrizes, mas estamos imersos em uma era de aprimoramento construtivo do sistema educacional. Neste contexto, há uma discussão ativa e análise das práticas desejadas, ancoradas em vivências e pesquisas conduzidas por diversos educadores comprometidos com essa transformação.

Dessa forma, as escolas devem se esforçar para eliminar barreiras arquitetônicas, promover a diversidade cultural e criar espaços onde a interação entre alunos com e sem deficiência seja facilitada. Incentivar a participação em atividades extracurriculares, clubes e projetos colaborativos pode fortalecer os laços entre os estudantes, fomentando a compreensão mútua e o respeito pelas diferenças.

No entanto, a inclusão não se limita às paredes da escola; ela se estende à família e à comunidade. Estabelecer uma comunicação eficaz com os pais ou responsáveis é fundamental para compreender as necessidades específicas de cada aluno e alinhar esforços na promoção de sua aprendizagem. Além disso, a colaboração com organizações locais, profissionais de saúde e instituições de apoio pode enriquecer a oferta de recursos e serviços para os alunos com necessidades especiais.

É imperativo enfrentar facilmente o desafio que envolve a inclusão no ambiente escolar e implementar efetivamente os métodos que tornam uma realidade. Consequentemente, é essencial contribuir para uma reforma substancial e organizacional em nossas instituições educacionais. Nossa meta é estabelecer uma escola que seja proficientemente apta a proporcionar oportunidades de aprendizado, cultivando a habilidade de conviver harmoniosamente com as diversidades, e, por conseguinte, nutrir uma formação integral de um cidadão.

Em suma, a maximização dos resultados positivos da inclusão requer um compromisso coletivo e contínuo em oferecer uma educação de qualidade a todos os alunos. Ao implementar estratégias de formação, adaptação curricular, criação de ambientes inclusivos e fortalecimento de parcerias, as escolas podem efetivamente cumprir o propósito da Nova LDB e garantir que cada aluno alcance seu pleno potencial, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos impactos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação na educação

inclusiva dos alunos no ensino fundamental revela um cenário de avanços significativos e desafios anteriores. A legislação, ao destacar a importância da inclusão e ao fornecer diretrizes claras para sua implementação, tem impulsionado a transformação das práticas educacionais, permitindo uma maior conscientização sobre a diversidade e a necessidade de adaptações pedagógicas individualizadas. Contudo, o processo de efetivação dessa inclusão ainda encontra obstáculos, como a falta de recursos adequados, a formação insuficiente de professores e a necessidade de infraestrutura adaptada.

No contexto das necessidades especiais, o respaldo deve se estender não apenas por parte das escolas, mas também abranger a sociedade e a família. Apesar das dificuldades observadas no toque à inclusão, continuamos mantendo uma convicção na visão de uma educação inclusiva de alta qualidade. Isto se deve à presença de profissionais altamente capacitados, corajosos e comprometidos em desafiar as normas preestabelecidas pela sociedade. Agora, compete às autoridades educacionais garantir o cumprimento das leis em todas as instituições, a fim de salvaguardar a dignidade humana e o sucesso da inclusão.

É evidente o progresso especializado nas instituições educacionais em relação à integração de alunos com necessidades educacionais especiais. Isso tem impelido os educadores a explorar novos paradigmas e abordagens de ensino, passando à inclusão plena dentro do ambiente educacional convencional. Este compromisso resulta no aprimoramento da autonomia e independência dos alunos em questão.

Foi possível compreender que a Educação Inclusiva representa um compromisso com a equidade e a ausência de discriminação ao garantir a todos um acesso igualitário à educação, participação, direitos e deveres igualmente. Isso contribui para a redução das disparidades e a promoção da erradicação de preconceitos. Esse processo se desenvolve enfrentando desafios para atender às necessidades de aprendizagem de todos os estudantes nas escolas regulares. A escola deve ser um ambiente onde essas crianças possam fortalecer sua autoconfiança, permitindo-lhes expressar seus próprios desejos sem depender de outrem, construindo assim um futuro em harmonia com suas posições sociais, junto de seus colegas.

Ficou evidente que é responsabilidade do professor conduzir suas atividades com foco na garantia do direito à igualdade e às oportunidades para todos os alunos. Isso não implica adotar um único método de ensino, mas sim ter a capacidade de fornecer a cada indivíduo o suporte mais adequado às suas necessidades, levando em consideração suas características, interesses e habilidades.

Novamente evidenciou-se a relevância do professor nesse empreendimento, visto que é por meio dele que os alunos internalizam a capacidade de conviver harmoniosamente com a diversidade e as discrepâncias dentro da sala de aula. Esse papel do professor é fundamental para conduzir o ensino com ênfase na compreensão e no respeito mútuo, fomentando um ambiente livre de discriminação, uma vez que não há indivíduos superiores ou inferiores devido às suas particularidades. O que efetivamente existe são variações que serão superadas.

Em última análise, torna-se evidente a necessidade de adaptar as estruturas das instituições educacionais. Devido à ausência de acessibilidade para crianças com deficiência física, é incumbência da escola disponibilizar materiais e um ambiente físico adequado para atender às suas necessidades.

Portanto, fica evidente que uma jornada em direção a uma educação inclusiva plena é contínua e requer esforços coordenados de todos os envolvidos no processo educacional. A LDB apresentou o alicerce necessário para a construção de um sistema mais inclusivo, porém, é imperativo que as políticas públicas sejam continuamente aprimoradas, os educadores recebam formação abrangente e os recursos sejam alocados de maneira adequada para garantir que cada aluno seja atendido de maneira integral e individualizada. A educação inclusiva não é apenas um requisito legal, mas também uma expressão do compromisso de uma sociedade em criar um ambiente educacional que respeite e valorize a diversidade, formando os alunos para se tornarem cidadãos participativos e empoderados em um mundo plural.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. K. G.; BEZERRA, T. M. C. Educação Inclusiva: reflexões sobre a escola e a formação docente. Ensino em Perspectivas, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1–11, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspecti-vas/article/view/5871. Acesso em: 5 ago. 2023

BRASIL. LDB nº 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: Conselho Nacional de Educação. Brasília-DF: SEB/MEC. 23 p., 1996.

BRASIL. Resolução nº 1/0. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. In: Conselho Nacional de Educação. Brasília-DF: CEB/MEC. 3 p., 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na

Educação Básica/Secretaria de Educação Especial –MEC:SEESP,2001

CARMO, A. A. Inclusão escolar – roupa nova em corpo velho. Integração. Brasília:

MEC/SEESP, ano 13, n. 23, p. 43-48, 2001.

DE OLIVEIRA, Ademir Guilherme; JIMÉNEZ, Luis Ortiz. A educação inclusiva no contexto da educação básica. Revista Científica de Iniciación a La Investigación, v. 1, n. 1, 2016.

FERREIRA, J. R. e GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: Souza, D. B. & Faria, L. C. M. (Orgs.) Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pósLDB, pg. 372-390. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FUMEGALLI, Rita de Cassia de Avila. Inclusão Escolar: O desafio de uma educação para todos? Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Educação Especial: Deficiência Mental e Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí – RS, 2012.

GRINDLE, C. F; HASTINGS, R. P; SAVILLE, M; HUGHES, J. C, HUXLEY K, KOVSHOFF H.

et. al. Resultados de um modelo de educação comportamental para crianças com autismo em um ambiente escolar convencional. Behav Modif, 2012; 36: 298-319 [PMID: 22569577 DOI: 10.1177/0145445512441199]

IRVINE, A. N; LYNCH, S. L. Educação inclusiva e melhores práticas para crianças com transtorno do espectro do autismo: uma abordagem integrada. International Journal of Inclusive Education, 13(8)m 845-859. Doi: 10.1080/13603110802475518, 2009.

MENDES JÚNIOR, Edson; TOSTA, Estela Inês Leite. anos de políticas de educação especial no Brasil: movimentos, avanços e retrocessos. Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação. Caxias do Sul, RS, 2012.

KELMAN, C. A. Desenvolvimento Humano, educação e inclusão escolar. Brasília: Editora UnB, 2010.

MANTOAN, M. T. E. A hora da virada. Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 1, n. 1, p. 24-28. 2005.

_____. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como se faz? São Paulo: Moderna, 2003.

MINETTO, M. F. O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio. 2ª éd. Curitiba: IBPEX, 2008.

MENDES, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 27(22). 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3167. Acesso em: 10 ago. 2023

MENDES, E. G. et al. Formação de professores na perspectiva da inclusão escolar: uma nova proposta de formação. In: MENDES, E.; ALMEIDA, M. A. (Org.). Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Junqueira &Martins. Araraquara, S.P, 2010.

NORONHA, E. G.; PINTO, C. L. Educação especial e educação inclusiva: Aproximações e convergências. Artigo SEDUC. Cuiabá-MT. 2014. Disponível em: http://www.catolicaonline.com.br. Acesso em: 17 ago. 2023.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

SOUSA, N. M.; NASCIMENTO, D. A inclusão escolar e o aluno com síndrome de Down: as adaptações curriculares e a avaliação da aprendizagem. Educação & Formação, Fortaleza, v. 3, n. 3, p. 121-140, 2018. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/859. Acesso em: 20 ago. 2023.

ZIMMERMANN, Elisete Camargo. Inclusão escolar. Jornal de debates. São Paulo, v. 3, 2008

PREVENÇÃO DE BULLYING NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO AMBIENTES SEGUROS E INCLUSIVOS

VANESSA MARINHEIRO VERAS

RESUMO:

O presente estudo trata-se de uma reflexão sobre a importância da prevenção do bullying desde a educação infantil, com foco em práticas socioemocionais. O bullying causa muita dor e angústia nas vítimas, que muitas vezes, levam traumas para a vida adulta, prejudicando-os anos depois do ocorrido, dessa forma é preciso um enfrentamento que deve se iniciar desde os anos iniciais, no espaço da educação infantil. Mesmo diante da urgência de se tratar o bullying como problema sério muitas instituições continuam priorizando as habilidades cognitivas sem se importar com as habilidades socioemocionais. O objetivo do presente estudo é compreender o conceito de bullying e inteligência socioemocional e discutir a implementação de práticas e estratégias visando a prevenção e enfrentamento do problema desde a educação infantil. É um estudo qualitativo com procedimento de revisão bibliográfica. Os resultados encontrados apontam a importância da prevenção, a necessidade de vivências e práticas que levem os estudantes a vivenciar as habilidades socioemocionais para transformar o espaço da instituição escolar em um ambiente seguro e inclusivo para todos.

PALAVRAS CHAVE: Bullying; Educação Infantil; Inteligência socioemocional.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta uma discussão sobre a importância da prevenção do bullying desde a educação infantil, com foco em práticas socioemocionais nas quais é possível estudar a relação dialética com o mundo e com os outros convivendo e participando de práticas que contribuem com o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e busca ajudar educadores, pais e responsáveis a lidar com essa questão.

Os estudos sobre Bullying são recentes e ganharam destaque nas últimas duas décadas por ser a escola um local com grande incidência do fenômeno. No mês de março de 2022 foram noticiados pelo menos três casos de estudantes esfaqueados por colegas de classe em escolas de educação básica de São Paulo (SP, Distrito Federal (DF) e Porto Seguro (BA) (VALLE, 2022).

Bullying é um termo da língua inglesa (bully = "valentão") que compreende todas as formas de atitudes agressivas, verbais ou físicas, intencionais e repetitivas e ocorrem sem motivação evidente (OLWEUS, 1993 apud CHAVES e SOUZA, 2018). São exercidas por um ou mais indivíduos, com o objetivo de intimidar ou agredir outra pessoa sem ter a possibilidade ou capacidade de se defender, sendo realizadas dentro de uma relação desigual de forças ou poder.

O bullying causa muita dor e angústia nas vítimas, que muitas vezes, levam traumas para a vida adulta, prejudicando-os anos depois do ocorrido. O bullying é um problema sério que afeta estudantes em todo o mundo, e a educação infantil é um momento crucial para prevenir e combater essa forma de violência a partir de práticas que priorizem a inteligência socioemocional e a convivência, tornando essencial que as instituições de ensino se dediquem a criar ambientes seguros e inclusivos, promovendo o respeito, a empatia e a compreensão entre os alunos desde cedo.

A infância é um período de singularidades, nessa importante etapa da vida humana as interações da criança com o mundo e com os outros são relevantes para um processo de desenvolvimento e de aprendizagem significativa. O interesse pelo assunto surgiu da necessidade de qualificar-se frente a experiência com as habilidades socioemocionais na Educação Infantil, sendo um eixo fundamental para se educar com qualidade, previsto nos documentos curriculares para a modalidade (BNCC, 2017).

Após alguns anos realizando o trabalho docente com crianças de diversas faixas etárias, adquirindo experiências e vivências, a escolha do tema vem ao encontro da necessidade de aprofundamento nesse assunto, pois constata-se no trabalho diário junto as crianças é possível trabalhar com propostas nas quais o respeito, a empatia, a convivência e o diálogo fazem parte do cotidiano escolar e o quão importantes são e quanto faz toda a diferença no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças um ambiente inclusivo. Dessa forma, o objetivo do presente estudo é compreender o conceito de bullying e inteligência socioemocional e discutir a implementação de práticas e estratégias visando a prevenção e enfrentamento do problema desde a educação infantil.

É um estudo qualitativo com procedimento de revisão bibliográfica. Foram selecionados artigos na plataforma digital scielo publicados nos últimos vinte anos e também os documentos curriculares ministeriais: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, BNCC, 2017) e Brinquedos e brincadeiras na creche (BRASIL 2012). Para entender a criança e seu desenvolvimento e a contribuição das teorias psicogenéticas que auxiliaram a entender como a criança aprende e o que é necessário para que seja um processo edu-

cativo significativo. Foram destacadas as teorias de Jean Piaget, Henry Wallon, Lev S. Vygostky e Howard Gardner e apresentadas a contextualização teórica, histórica e filosófica da educação socioemocional nos currículos contemporâneos a partir do artigo de Abed (2016) que apresenta a luta por inserir a educação socioemocional nas escolas brasileiras.

2. BULLYNG, EDUCAÇÃO E INTELIGÊNCIA SOCIOEMOCIOMAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O bullying é caracterizado por ações repetitivas e intencionais de agressão, poder ou exclusão, ocorrendo em uma relação desigual de poder entre as partes envolvidas. Na educação infantil observa-se que as manifestações de bullying acontecem de diversos modos: xingamentos, agressões físicas, exclusão social e intimidação. Um ambiente com crianças pequenas, em pleno desenvolvimento, que estão construindo saberes cognitivos, afetivos e sociais enquanto interagem e vivenciam diversas experiências aponta a possibilidade de um trabalho com os conceitos advindos da inteligência socioemocional e com práticas que permitam aos pequenos vivenciar a empatia, o respeito, o convívio, a colaboração entre partes baseados no diálogo e no respeito.

É fundamental que educadores e responsáveis estejam atentos a esses comportamentos e intervenham de forma adequada. A seguir o estudo foi dividido em três seções iniciando pelo conceito de bullying, em seguida seus estudos com foco no espaço educacional e nas formas de prevenção e, por fim apresenta a possibilidade de uma educação socioemocional desde a educação infantil.

2.1 BULLYING E PREVENÇÃO

Nas últimas duas décadas foi possível ver uma grande mobilização realizada pelas instituições que cuidam de crianças e jovens no combate ao bullying, pois o comportamento agressivo entre estudantes sempre existiu e era visto como natural, sendo frequentemente ignorado pelos adultos, contudo diante das inúmeras consequências negativas imediatas e tardias para todas as crianças e adolescentes direta ou indiretamente envolvidos vem se ampliando a adoção de programas preventivos continuados desde a educação infantil.

Sob a ótica da saúde, as práticas de prevenção apresentam melhora em prevenção de futuros problemas do consumo de álcool, drogas e redução de violência social e, em acordo com Lopes Neto (2005) a prevenção entre estudantes é uma medida de saúde necessária para garantir o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes, possibilitando uma convivência social segura e sadia.

Sob a ótica da educação os estudos indicam que a escola é o local com a maior incidência de bullying, sendo amplamente estudado na contemporaneidade que tem observado um aumento da violência e eventos fatais e discutido sobre a necessidade de práticas voltadas para a construção de uma prática mais inclusiva e voltada para habilidades socioemocionais. No artigo de revisão de Lopes Neto (2005) a "violência juvenil" que acontece na escola, cometida entre pessoas com idades entre 10 e 21 anos, cresce e persiste na vida adulta, sendo necessário sua ampla discussão por ser um problema social grave, complexo e muito frequente.

A "violência juvenil" diz respeito a comportamentos agressivos, antissociais, conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos dentre outros. É importante destacar, em acordo com o autor que, muitas dessas situações dependem de fatores externos a escola e cujas intervenções estão fora do alcance das instituições e de seus funcionários, contudo para a maioria das situações a solução possível poderia ser resolvida no próprio ambiente escolar, destaca ainda que o comportamento violento, resulta da "interação entre o desenvolvimento individual e os contextos sociais, como a família, a escola e a comunidade" (LOPES NETO, 2005, p.2).

A instituição escolar, muitas vezes, acaba reproduzindo o modelo do mundo exterior, nos quais os ambientes tornam-se inseguros, pois espaços nos quais a violência, o medo e o sofrimento se fazem presentes na vida de estudantes de todas as idades tornam-se motivo de angústia e desmotivação, seja na educação infantil ou demais modalidades de ensino. Mesmo a escola sendo de grande significado para crianças e adolescentes há os que não gostam dela e disso resulta desempenhos insatisfatórios, comprometimentos físicos e emocionais à sua saúde ou sentimentos de insatisfação com a vida. Em acordo com Lopes Neto (2005) quando o estudante percebe que tem apoio ele tem maiores chances de ter relacionamentos interpessoais positivos e um desenvolvimento acadêmico satisfatório e explica que:

"[...] O bullying e a vitimização representam diferentes tipos de envolvimento em situações de violência durante a infância e a adolescência. O bullying diz respeito a uma forma de afirmação de poder interpessoal através da agressão. A vitimização ocorre quando uma pessoa é feita de receptor do comportamento agressivo de uma outra mais poderosa. Tanto o bullying como a vitimização tem consequências negativas imediatas e tardias sobre todos os envolvidos: agressores, vítimas e observadores" (CRAIG e HAREL, 2004 apud LOPES NETO, 2005, p.3).

Entende-se que o bullying compreende todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas que ocorrem sem motivação aparente, adotadas por um ou mais estudantes contra o outro (s), dentro de uma relação desigual de poder, sendo essa assimetria decorrente de diferença de idade, tamanho, desenvolvimento físico ou emocional, ou do maior apoio dos demais estudantes (LOPES NETO, 2005).

Inicialmente o bullying foi erroneamente concebido como parte do desenvolvimento da criança e como algo que sempre existiu nas escolas em todos os lugares do mundo, contudo Chaves e Souza (2018) destacam que dessa forma corre-se o risco de naturalização e partindo do pressuposto que nenhum ambiente é neutro é necessário investigar os interesses sociais, políticos e econômicos ou a ele associados e fazem uma denúncia sobre a estreita relação desse fenômeno com o preconceito reproduzindo a barbárie na atualidade (FANTE, 2005; PEREIRA 2008 apud CHAVES e SOUZA, 2018).

O bullying é compreendido como subcategoria do comportamento agressivo, cujo objetivo é infringir danos ou causar desconforto em alguém, diferentemente de outros comportamentos agressivos, pois para se caracterizar como bullying é preciso ter um desequilíbrio na relação de poder (asymetric power relationship), é um termo de origem inglesa que tem como significado "intimidar" ou "agir com crueldade", são exemplos de bullying: chutar, empurrar, apelidar, xingar, acusar injustamente, ridicularizar, excluir intencionalmente, ameaçar e difamar (CHAVES e SOUZA, 2018).

Os estudos de Olweus (1993) permitiram compreender que algumas características externas que as vítimas possuíam os faziam ser alvos de bullying, como por exemplo: obesidade, uso de óculos corretivos, cabelos ruivos, dentre outros, contudo em acordo com o próprio autor não devem ser enfatizadas conceitualmente para descrever o conceito, e em suma o bullying pode ser caracterizado em três fatores:

1º Comportamentos agressivos com o intuito de provocar danos intencionalmente;

2º Tais comportamentos ocorreriam repetidas vezes e

3º Trata-se de uma relação interpessoal que apresenta desequilíbrio de poder (OLWEUS, 1993 apud CHAVES E SOUZA, 2018, p.4).

É possível ainda somar-se a esses fatores que o bullying pode ser "direto ou indireto", no caso de comportamentos não explícitos como excluir intencionalmente ou espalhar rumores, dentre outros. Os efeitos são os mesmos, a curto prazo as vítimas podem apresentar insônia, reações psicossomáticas, pensamentos depreciativos e grande dificuldade de interação com os demais (CHAVES e SOUZA, 2018).

A longo prazo as vítimas podem apresentar dificuldades em relacionar-se com outras pessoas e ações que podem aumentar quadros depressivos e até mesmo levar ao suicídio. Já para o agressor a curto prazo pode se consolidar uma conduta autoritária que implicará em consequências mais adiante, como dificuldades nos relacionamentos em virtude de comportamentos agressivos e ao longo da vida poderá cometer atos infracionais. Mesmo os que não estão envolvidos diretamente podem apresentar problemas de relacionamento interpessoal (CHAVES e SOUZA, 2018).

2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E INTELIGÊNCIA SOCIOEMOCIONAL

No momento atual mostra-se urgente a reformulação e incorporação de novos saberes ao processo educativo com a inserção de habilidades subjetivas e valorização das diversas abordagens aos conteúdos sempre atrelado aos aspectos sociais do processo. Na educação brasileira há uma valorização das habilidades cognitivas em detrimento das habilidades sócio emocionais, com indícios que denotam que a carência dessas habilidades tem impactado negativamente o resultado dos alunos brasileiros em avaliações como o Programme for International Student Assessment (PISA) (Abeid, 2014 apud SCHEFFLER, MULLE e VERSUTTI, 2020, p. 2).

As bases filosóficas sobre o surgimento da educação socioemocional consistem apontam que a escola ocidental privilegiou "o pensamento lógico e a transmissão dos conteúdos considerados válidos", ou seja, priorizou a transmissão de conhecimento e não sua produção. No período pós-iluminista ficou marcado pelos conhecimentos pragmáticos transmitidos por um professor "que sabe" a um aluno "que não sabe", sendo as habilidades socioemocionais desconsideradas enquanto conteúdos a serem trabalhados pela escola (ABED, 2016, p. 3).

Nos dias atuais, mesmo diante da necessidade crescente das habilidades socioemocionais serem uma urgência no ambiente escolar muitas instituições escolares continuam ancoradas em concepções voltadas a práticas conteudistas de preparação cognitiva, o que não se trata de descuidar dos conteúdos, mas sim de resgatar os demais aspectos do "humano", reintegrando-o assim em "suas múltiplas facetas constitutivas" (ABED, 2016, p. 3).

"[...] Alunos, professores, diretores, coordenadores, bibliotecários, merendeiras, familiares....Todos na escola têm emoções e estabelecem vínculos – com os conhecimentos e com as pessoas. Portanto, reinserir as

habilidades socioemocionais na proposta pedagógica das escolas é considerar os seres que comparecem à escola em sua integralidade" (ABED, 2016, p.4).

As bases teóricas que fundamentam a necessidade de trabalhar as diversas habilidades socioemocionais na educação tiveram início com as abordagens interacionistas que concebem o ser humano como "resultante de um processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução e reconstrução nas e pelas interações sociais" (ABED, 2016, p.5). Vários teóricos contribuíram para a compreensão do processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano, dentre eles Piaget, Vygotsky, Wallon, Winnicott.

Jean Piaget (1896-1980) foi o pioneiro na proposta interacionista, acreditando na construção que se dá na interação de um sujeito ativo com o meio, em constantes processos de desequilíbrio e busca de novo equilíbrio. O autor defendeu as relações entre orgânico e o social como inseparáveis, quebrando a "dicotomia sujeito/objeto", investindo nas relações dinâmicas vivenciadas em ambientes estimulantes e diversos (ABED, 2014).

Henry Wallon (1879-1962) destacou a importância de se pensar no sujeito a partir do movimento, da emoção, da inteligência, do pensamento e da atenção em conjunto, ou seja, de acordo com o autor para compreender a psicogênese da pessoa completa é preciso considerar o indivíduo em sua totalidade afetiva, cognitiva e motora, sendo que os elementos se comunicam o tempo todo e auxiliam na formação do indivíduo (ALFANDERRY, 2010).

Lev S. Vygotsky (1986-1934) defendeu que o sistema simbólico do indivíduo é a sua interpretação do mundo, e esse sistema será construído a partir da interação sujeito com o meio social, compartilhando experiências e encontrando representações simbólicas para sua internalização. Ao se deparar com informação/objeto novo, a capacidade de interpretar o novo estará diretamente ligada à abrangência do sistema simbólico, que passa a ser mediador da interpretação e conquista da informação. A construção do conceito é uma ação do indivíduo, não um processo forçado de inserção de características de algo, conforme destaca Vygotsky, (2008) na citação a seguir:

"[...] A experiência mostra também que o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo" (VYGOTSKY, 2008, p. 104).

A concepção interacionista compreende a importância das vivências dentro do processo histórico e em sua relação dialética com o mundo e com o outro na qual a consciência encontra na atividade humana as condições para o desenvolvimento e a transformação. Segundo Vygotsky (2004), "a consciência humana somente se forma no processo de interiorização por meio das relações sociais constituídas em atividade" e o conhecimento que o indivíduo pode alcançar de forma autônoma e outros conhecimentos que só serão alcançados com o auxílio de alguém, o autor nomeou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como sendo o que define a capacidade intelectual (VYGOTSKY, 2008 (apud MARQUES e CARVALHO, 2017, p.4).

A teoria das Múltiplas inteligências (GARDNER, 1997) demonstrou que a inteligência era composta por várias facetas entre as quais há uma relação de interdependência entre duas ou mais delas e defendeu que a inteligência está vinculada a capacidade de resolução de problemas, uma vez que o sujeito pode perceber e modificar a informação a partir de seu nível de compreensão de si e dos outros e permitiu que se passasse a reconhecer e valorizar as emoções, pois podem aumentar a eficácia tanto nas decisões quanto nos comportamentos (MARIN, et al, 2017).

A contribuição dessas abordagens para a educação foi relevante por permitir construir uma concepção que compreende o processo de ensino aprendizagem considerando os aspectos cognitivos, afetivos, emocionais e vem oferecendo uma nova forma de prática educativa na qual as habilidades socioemocionais sejam contempladas em todas as modalidades educativas.

Na educação infantil a contribuição das abordagens socio interacionistas permitem uma reorganização de conteúdos e ênfase em habilidades socioemocionais, contempladas na BNCC (BRASIL, 2022), e baseadas nas relações entre o desenvolvimento socioemocional e aprendizagem, permitindo assim a ampla promoção de habilidades socioemocionais na escola, com estratégias e práticas que permitem aos educadores encarar os desafios e transformar o ambiente escolar em espaço mais inclusivos.

A compreensão do termo infância como uma construção histórica, cultural e social atualmente é a mais considerada, entende a criança como diferente do adulto, um sujeito com características singulares, que aprende e produz história e cultura. (VEIGA, 2010). De acordo com Brougére (2010) a criança constrói cultura e aprende nos momentos em que está brincando, dessa forma o trabalho com crianças pequenas apresenta a necessidade de oferecer um amplo repertório de propostas lúdicas, através das quais serão registrados dados

importantes sobre como está acontecendo o processo educativo.

Ainda é preciso muitas ações para efetivar uma educação socioemocional nos currículos escolares nacionais, destacando que não é algo inédito, contudo, ainda sim, vista como revolucionária em tempos atuais, mesmo com a popularização da internet, que ao ampliar as fronteiras permitiu que o conhecimento ultrapassasse as fronteiras das universidades e alcançasse diferentes setores da sociedade, permitindo assim iniciativas e pesquisas de diferentes ordens (ABED, 2016).

No Fórum Internacional de Políticas Públicas – Educar para as competências do século 21" promovido pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e MEC no qual foram compartilhadas práticas sobre o trabalho com as habilidades socioemocionais em várias escolas por diversos países, demonstrando que melhoram a aprendizagem e o progresso social (ABED, 2016).

De acordo com os pressupostos apresentados no Fórum a função da escola no século 21 vai além da transmissão de conhecimentos, deve contribuir para fortalecer as variadas competências de crianças e jovens auxiliando-os a construir uma vida produtiva e feliz em sociedade, que está em acelerada mudança. Nos dias atuais: "motivação, perseverança, capacidade para trabalhar em equipe e resiliência diante de situações difíceis" são habilidades necessárias (ABED, 2016).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, BNCC, 2022), para compreender o conceito de competências socioemocionais é preciso compreender os estudos sobre as emoções, que historicamente foram abordadas sob diferentes perspectivas, no campo da neuropsicologia, da biologia, dos padrões de espécies, da psicopedagogia, da cultura, dentre outras.

As competências socioemocionais (Social Emotional Learning - SEL) adotadas pela BNCC para a educação do século 21, que devem ser contempladas nos currículos escolares da educação básica, propostas pela UNESCO são as seguintes:

Autoconsciência: envolve o conhecimento de cada pessoa, bem como de suas forças e limitações, sempre mantendo uma atitude otimista e voltada para o crescimento.

Autogestão: relaciona-se ao gerenciamento eficiente do estresse, ao controle de impulsos e à definição de metas.

Consciência Corporal: necessita do exercício da empatia, do colocar-se "no lugar dos outros", respeitando a diversidade. Habilidade de relacionamento: relacionam-se com as habilidades de ouvir com empatia, falar clara e objetivamente, cooperar com os demais, resistir à pressão social inadequada (ao bullying, por exemplo), solucionar conflitos de modo construtivo e respeitoso, bem como auxiliar o outro quando for o caso.

Tomada de decisão responsável: preconiza as escolhas pessoais e as interações sociais de acordo com as normas, os cuidados com a segurança e os padrões éticos de uma sociedade (BRASIL, BNCC, 2022, p.1).

O maior desafio é implantar as competências socioemocionais na mesma medida que as cognitivas acadêmicas, sabendo que essas beneficiam os alunos e contribuem de modo geral em prol do social, nesse novo contexto de rápidas mudanças que é o século 21.

A primeira etapa para a prevenção do bullying é a conscientização. Os educadores devem dedicar tempo para promover momentos e diálogos nos quais possa conversar com as crianças sobre bullying e as consequências negativas desse tipo de comportamento, podem ainda buscar na literatura, nas artes e nas brincadeiras estratégias para trazer o assunto para os pequenos. O aluno, mesmo sendo pequeno e vulnerável, já chega a escola sabendo muitas coisas, toma decisões, escolhe o que quer fazer, olha e pega coisas que lhe interessam, interage com pessoas e mostra em seus gestos, em um olhar, em uma palavra, como compreende o mundo a sua volta (BRASIL, 2012).

O papel dos educadores é incentivar o aprendizado desde muito cedo, contudo a atenção deve se voltar para a compreensão de que é preciso possibilitar interações para que a criança vivencie um ambiente seguro e inclusivo desde cedo, portanto o papel do educador é promover e enriquecer essa experiência, os permitindo um ambiente na qual a criança possa aprender dentro dos contextos sociais inclusivos e respeitosos (BRASIL, 2012).

A criação de um ambiente seguro e inclusivo é essencial para prevenir o bullying. Os educadores devem estabelecer normas claras de comportamento e reforçar constantemente a importância do respeito mútuo. Atividades que promovam a interação entre as crianças, o trabalho em equipe e a valorização das diferenças devem ser incentivadas. Além disso, é importante que as crianças se sintam à vontade para relatar qualquer incidente de bullying, sabendo que serão ouvidas e apoiadas.

A supervisão atenta dos educadores é fundamental para identificar prontamente casos de bullying. Eles devem estar presentes durante as atividades das crianças, observando o comportamento e as interações. Ao identificar qualquer sinal de bullying, é necessário intervir imediatamente. As intervenções devem ser firmes, mas também

educativas, visando ensinar às crianças envolvidas a importância do respeito e da empatia. É essencial que haja consequências claras para os agressores, a fim de dissuadir futuros comportamentos violentos.

A prevenção do bullying requer uma parceria sólida entre educadores, pais e responsáveis. É essencial que haja uma comunicação aberta e constante sobre o assunto. Os pais devem ser informados sobre a importância de discutir o bullying com seus filhos em casa, reforçando as mesmas mensagens transmitidas na escola. Caso ocorra algum incidente, é fundamental que os pais e educadores trabalhem juntos para lidar com a situação de forma adequada e apoiar todas as partes envolvidas.

A educação infantil é uma oportunidade valiosa para ensinar às crianças habilidades de comunicação e resolução de conflitos. Os educadores devem incentivar o diálogo aberto e o respeito mútuo entre os alunos, ensinando estratégias para lidar com situações difíceis de maneira construtiva. Isso inclui ensinar a importância de ouvir o outro, expressar sentimentos de forma adequada e buscar soluções pacíficas.

3 CONCLUSÃO

Após o estreitamento com os artigos selecionados e obras foi possível refletir sobre o conceito de bullying e a importância de se trabalhar com as habilidades socioemocionais desde cedo, a prevenção do bullying é urgente nos dias atuais, sendo possível concluir que prevenir a violência e construir um ambiente inclusivo é um trabalho que deve ser realizado desde a educação infantil.

Conclui-se que, mesmo a escola sendo um dos locais com maior incidência de bullying somente por meio da conscientização, da educação, da criação de ambientes inclusivos, da supervisão adequada, da parceria com pais e responsáveis, e da promoção do diálogo e resolução de conflitos será possível reverter essa situação e contribuir para se construir uma geração de crianças mais respeitosas, empáticas e tolerantes.

O trabalho com as habilidades socioemocionais é responsabilidade de todos os envolvidos na educação infantil e o presente estudo buscou contribuir para ampliar a reflexão sobre formas de trabalhar com parcerias, literatura, artes e diversas estratégias de enfrentamento e, assim garantir que todas as crianças possam se desenvolver em um ambiente saudável e acolhedor.

REFERÊNCIAS

ABED, A. L. Z. O desenvolvimento das Habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.

Construção Psicopedagógica, v. 24, n. 25, São Paulo, 2016. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415695420160001000 02. Acesso em mar. de 2024.

ALFANDÉRRY, H.G. Henry Wallon. Tradução Patrícia Junqueira. Org. Elaine Dias. Recife, Fundação Joaquim Nabuco (Coleção Educadores). 2010.

BRASIL. Competências socioemocionais como fator de proteção à saúde mental e ao bullying. MEC/CONSED/BNCC, 2022. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-depraticas/aprofundamentos/195-competencias--socioemocionais-como-fator-deprotecao--a-saude-mental-e-ao-bullying. Acesso em mar. de 2024.

BRASIL. Brinquedos e Brincadeiras nas creches. Org. KISHIMOTO, Tizuko e FREYBERGER, Adriana. Brasília: Ministério da Educação. 2012. Disponível em: http://w3.ufsm.br/anuufei/wpcontent/uploads/2012/08/PublicacaoBrinquedosBrincadeirasCreches1.pdf-ultima-versao-10-04-12.pdf. Acesso em mar. de 2024.

BROUGÉRE, G. A criança e a cultura. In. O Brincar e suas teorias. Tizuko M.Kishimoto (org.). São Paulo: Cencage Learning, 2010, p.19-32

CHAVES, D.R.L; SOUZA, M.R. de. Bullyng e preconceito: a atualidade da barbárie. Rev. bras de ed., n.23, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XMxfvL9nkJ7s8jQ8v9sSmjw/#. Acesso em mar. de 2024.

FANTE, C. Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Editora Verus, 2005.

LOPES NETO, A.A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. Rio de Janeiro, J.pediatr., n.81, nov. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/jped/a/gvDCjhggsGZCjttLZBZYtVq/#. Acesso em mar. de 2024.

MARQUES, E. de S. A.; CARVALHO, M. V. C. Prática educativa bem sucedida na escola: reflexões com base em S. L. Vygotski e Baruch de Espinosa. Rev. Bras. de

Educ, vol. 22, n. 71, 2017. Disponível em:

https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-22-71-e227169.pdf Acesso em mar. de 2024.

MARIN, A.H. et al. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. Rev.bras.ter.cog., Rio de Janeiro, v. 13, n.2, jul/dez, 2017. Disponível em:http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180856872017000200004. Acesso em mar. de 2024.

SCHEFFLER, Nataniel; MULLE, Rafael L. D.; VERSUTTI, Fabiana M. Competências socioemocionais e habilidades sociais no contexto da produção científica: uma revisão de literatura. Pesquisas e Práticas educativas, v. 1, pp. 1-16, 2020.Disponível em: https://epf.unesp.br/pepe/index.php/pepe/article/view/16/15 Acesso em mar. de 2024.

VALLE, L. 10 iniciativas para prevenir e lidar com a violência nas escolas.

Instituto Claro, publicado em 05 de abril de 2022. Disponível em: https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/noticias/10-iniciativaspara-prevenir-e-lidar-com-a-violencia-nas-escolas/. Acesso em mar. de 2024.

VEIGA, C. G. As crianças na história da educação. In. Educar na infância: perspectivas históricas sociais. Org. Gislene de Souza. São Paulo: Contexto, 2010. p. 21-40.

VYGOTSKY. L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2015 e.book. Disponível em: http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf. Acesso em mar. de 2024.

A LITERATURA INFANTIL E SUA COMPLEXIDADE

VANESSA VOLPI MACHADO

RESUMO

Este artigo busca apresentar ao leitor informações essenciais sobre a relevância das narrativas infantis. Nos contos de encanto e nas histórias para crianças, os pequenos começam a perceber que seus temores e incertezas diminuem à medida que refletem sobre eles, e suas interações sociais são marcadas por conflitos menores devido a momentos de diálogo sobre as regras de convivência e respeito estabelecidas pelo educador. O amor surge através do respeito ao próximo, de atitudes altruístas e afetuosas. Dessa forma, a criança percebe que a amizade é uma conquista fundamental para sua vida diária. As narrativas infantis ajudam as crianças a lidar com sentimentos de angústia e frustração. Por meio delas, as crianças começam a compreender que coisas negativas podem ocorrer na vida de alguém, mas são passageiras, pois sempre há uma pessoa benevolente, que pode ser uma fada, uma mãe, avó, tia ou até mesmo a professora, para auxiliar na resolução dos problemas.

Palavras-chave: Conquista; Temores; Respeito.

INTRODUÇÃO

As Histórias e os Contos possuem a estrutura de um sonho, com deslocamento e simbolismo. Desse modo, pode-se afirmar que narrar 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 a criança ou até mesmo o adulto lê ou escuta uma narrativa, vivencia diversas experiências e inicia um processo de imaginação, estabelecendo uma conexão entre a história e sua própria realidade.

As histórias e os contos de fada contribuem para o processo de ensino-aprendizagem, e há uma grande influência deles na cultura brasileira.

Através dos contos de fada, é possível analisar os conflitos internos dos indivíduos, principalmente das crianças, e suas atuações em qualquer sociedade.

De acordo com Freud (citado por Franz, 1962), todo sonho é uma expressão relevante da vida interior, e sua interpretação é o caminho para a compreensão do inconsciente. Freud (citado por Franz, 1962, p. 17) percebeu que os sonhos não são diferentes dos mitos e contos de fadas, e que são um fenômeno humano universal. Na história, a sucessão de eventos representa a experiência interna do herói - uma história latente - em uma linguagem simbólica.

Ao lerem ou ouvirem histórias, as crianças entram em contato com seu material inconsciente/latente, pois ao se identificarem com os personagens, podem avaliar as situações de forma mais objetiva. Assim, ao se depararem com os processos internos e se identificarem com os personagens, os contos permitem que a criança se veja "de fora" da situação, com uma perspectiva mais distanciada, o que facilita a compreensão do problema apresentado e das sugestões para a solução.

Devemos ter em mente que ao analisar os significados dos contos, é possível se apegar excessivamente a certos aspectos que não existem em narrativas mais antigas.

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 ponte entre a criança e a realidade, ajudando na resolução de conflitos e na formação da personalidade, por meio dos simbolismos representados pelos personagens.

A inclusão de elementos mágicos, personagens em busca de tesouros, heróis com habilidades diversas, entre outros, desperta a curiosidade da criança pelo mundo literário, ultrapassando a mera narrativa e permitindo o trabalho com os aspectos emocionais de cada indivíduo.

ENREDO DE UMA HISTÓRIA

É evidente que o infante absorve as experiências de sua existência e anseia expressar suas emoções através dos contos que ouve, portanto, a atuação de um especialista em psicopedagogia é absolutamente essencial durante o processo de ensino e aprendizado. Segundo Amarilha (1997, p. 53):

> Ao entrar na trama de uma narrativa, o ouvinte ou leitor penetra no teatro, mas do lado do palco ele não só assiste ao desenrolar do enredo como pode encarnar um personagem, vestir sua máscara e viver suas emoções, seus dilemas. Dessa forma, ele se projeta no outro e por meio desse jogo de espelho, ganha autonomia e ensaia atitudes e esquemas práticos necessários à vida adulta.

Assim, ao ouvir uma narrativa, a pessoa se imerge nela, sondando seus sentimentos e emoções, que podem estar influenciando sua vida de alguma maneira.

Os contos de fadas são contados em um território imaginário - um espaço mágico de possibilidades; um herói ou uma heroína, ou às vezes ambos, enfrentam desafios, medos e calamidades em um mundo que, embora tenha alguma semelhança com as condições normais da existência humana, na maioria das vezes diverge dela em seu funcionamento, levando os protagonistas - e nós, leitores ou ouvintes da história - para um lugar diferente onde maravilhas são comuns e desejos são realizados.

Os personagens que produzem milagres de esperança nas histórias variam de um lugar para outro, à medida que emergem de sistemas de crenças locais que pertencem à tradição.

A tradição pode conter elementos imaginários, mas também vestígios da história: fadas e duendes, de um lado, bruxas astutas e madrastas, de outro. A história é frequentemente uma história imaginada: o rei Arthur inspirou romances que, por sua vez, carregam motivos de contos de fadas e enredos - objetos encantados (espadas, espelhos, taças), testes e enigmas, perigos de monstros e florestas, viagens de sonho e um senso do outro mundo próximo à mão.

Os contos de fadas evocam todo tipo de violência, injustiça e má sorte, mas para declarar que isso não precisa continuar. Segundo 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.

onforme Coelho (1998), a obra mais renomada de Perrault recebeu o título de "As Histórias da Mãe Gansa", sendo que esta era uma personagem

(Mère l'Oye) de antigos contos populares, muito conhecidos pelos franceses: seu papel era narrar histórias para seus filhotes encantados.

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) apresentam outras características encontradas nas histórias de Andersen, que o consagram atualmente como o pai da literatura infantil: "a literatura destaca três importantes aspectos que tornam a obra de Andersen única: a criança retratada por meio de personagens, brinquedos que ganham vida e histórias nas quais o papel principal é ocupado por uma criança." (2009, p.137).

Coelho (1998, p.78) conclui afirmando que: "Em suma, percebe-se, em todos os contos de Andersen, o esforço de racionalização do imaginário, em benefício de um mundo real mais gratificante para todos os homens.".

Os antigos modelos autoritários, nos quais a criança é apenas o receptor passivo de normas, devem ser substituídos por literaturas emancipatórias, que proporcionam à criança um papel ativo, e buscam desenvolver e estimular sua criticidade para que se torne um sujeito transformador.

A literatura leva a criança a questionar sua condição no mundo, considerando que a consciência do mundo ocorre a partir do momento em que a criança consegue estabelecer uma relação com o livro e, a partir deste, construir um sentido para sua realidade.

É importante lembrar, no entanto, que, no caso da literatura infantil, essa mediação, entre o leitor e o livro, pode ser realizada por um adulto leitor.

Daí a importância que se atribui, hoje, à orientação a ser dada às crianças, no sentido de que ludicamente, sem tensões ou traumatismos, elas consigam estabelecer relações fecundas entre o universo literário e seu mundo interior, para que se forme, assim, uma consciência que facilite ou amplie suas relações com o universo real que ela está descobrindo dia-a-dia e onde ela precisa aprender a se situar com segurança, para nele poder agir. (COELHO, 1987, p. 29)

Muitos escritores, ao discorrer sobre a imaginação, tentam encapsulá-la em conceitos. Para Girardello (2011, p.76), a "imaginação é para a criança um território de liberdade e de voo em direção ao possível, seja realizável ou não".

A literatura é, indubitavelmente, uma das manifestações mais expressivas do desejo constante do ser humano de conhecimento e controle sobre a vida, que caracteriza o homem de todas as eras, desejo que permanece latente nas narrativas populares herdadas do passado distante. Fábulas, apólogos, parábolas, contos exemplares, mitos, lendas, sagas, contos humorísticos, roman-

ces, contos maravilhosos, e os contos de fadas etc.

Todas essas maneiras de contar histórias pertencem às narrativas nascidas entre os povos da Antiguidade que, fundidas, confundidas, transformadas se espalham por toda parte e permanecem até hoje como uma rede, cobrindo todas as regiões do globo.

Segundo Coelho (2000) a literatura infantil é, antes de tudo, literatura: ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, por meio da palavra, na verdade ela funde os sonhos com a e a vida prática, o imaginário é o real, os ideais e sua possível realização.

O conto de fadas parece mesmo imortal. De mito primitivo, passando pela leitura poética dos celtas, tornando-se violento na Idade Média e modelo exemplar no século XIX, constitui hoje a literatura que a criança recebe da mãe, na hora de dormir. É o enredo inspirador para inúmeros filmes e desenhos animados na tevê.

As crianças, à medida que se desenvolvem, devem aprender passo a passo a se entenderem melhor, e com isso tornam-se mais capazes de entender os outros, propiciando uma interação satisfatória e significativa.

Para que esse desenvolvimento ocorra, as histórias devem ser bem contadas de forma que despertem o interesse das crianças. 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), 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)

O PODER DAS NARRATIVAS INFANTIS COMO FORMA DE LITERATURA

Ao explorar a leitura dos contos de fadas, podemos compreender as preocupações que ocupavam a mente de nossos ancestrais. As experiências e vivências que moldaram a humanidade são transmitidas por meio das histórias contidas nesses contos, utilizando uma linguagem simples que tem significado em qualquer idade.

Quando as crianças se envolvem na leitura dessas histórias, acreditam que seus próprios conflitos podem ser resolvidos da mesma maneira. Ao se familiarizarem com as questões apresentadas nos contos, elas desenvolvem uma compreensão mais profunda do que está acontecendo em seu próprio inconsciente. Além disso, as histórias abrem novas dimensões para a imaginação da criança, que não poderiam ser descobertas por conta própria. Elas percebem que as situações retratadas nos contos são semelhantes às suas próprias vivências, mas com a presença do elemento maravilhoso, que sempre conduz ao desfecho feliz com a frase "e viveram felizes para sempre". Isso permite que as crianças acreditem no que o conto narra, pois a visão mágica e otimista do mundo apresentada na história ressoa com a sua própria visão. Dessa forma, as crianças estabelecem um diálogo entre suas questões internas e externas de maneira mágica, onde sua imaginação é ativada e elas podem recriar um mundo de acordo com seus desejos.

A criança entra na fase de latência utilizando o mecanismo de sublimação, e a aprendizagem escolar pode se tornar muito gratificante, pois é vista por ela como uma forma de brincar e reparar objetos internos. (TINOCO, 1999, p. 25).

Segundo Freud (citado por Fromm, 1962), todo sonho é uma expressão importante da vida interior e sua interpretação é o caminho para compreender o inconsciente. Freud (citado por Fromm, 1962, p. 17) percebeu que os sonhos não são diferentes dos mitos e contos de fadas, sendo fenômenos universais da experiência humana. Em uma história, a sequência de eventos representa a experiência interna do herói - uma história latente - em uma linguagem simbólica.

Ao lerem ou ouvirem contos de fadas, as crianças entram em contato com seu material inconsciente/latente. Ao se identificarem com os personagens, elas podem avaliar as situações de forma mais objetiva, como se observassem a

situação de fora. Isso facilita a compreensão do problema apresentado e das sugestões para a solução.

É importante ter em mente que, ao analisar os significados dos contos, devemos evitar apegar-se excessivamente a certos aspectos que não existem em narrativas mais antigas.

OS CONTOS INFANTIS E O PSIQUISMO

As histórias mais populares hoje foram coletadas e documentadas por entu-

siastas como os irmãos Grimm, ETA Hoffman e Hans Christian Andersen. Ao fazer isso, codificaram histórias que sempre estiveram em fluxo, passando de contador para contador, ganhando e perdendo detalhes como em um jogo de telefone sem fio. Mas, uma vez que existiram na forma escrita, tornaram-se textos que os estudiosos podiam analisar e, para Freud e Jung, eram tão produtivos quanto a galinha dos ovos de ouro.

Ambos os homens tinham suas teorias sobre por que essas narrativas ressoam tão profundamente na psique humana. Para Jung, seus personagens são arquétipos, e o motivo pelo qual podem parecer unidimensionais é que cada um representa diferentes facetas de nossa personalidade.

Para Freud, os contos de fadas originavam-se do mesmo lugar que os sonhos, e motivos como florestas e espinhos indicavam desejos reprimidos e fantasias de realização de desejos. Freud sendo Freud, estes são frequentemente de natureza sexual.

Seu pensamento influenciou fortemente o teórico psicanalítico Bruno Bettelheim, cujo livro The Uses of Enchantment se tornou um sucesso no final dos anos 1970. Nele, ele descreve como a floresta em Os dois irmãos "simboliza o lugar em que a escuridão interior é confrontada e trabalhada; onde a incerteza é resolvida sobre quem é; e onde se começa a entender quem se quer ser.

Desde os tempos antigos, a floresta quase impenetrável na qual nos perdemos simboliza o mundo escuro, oculto e quase impenetrável de nosso inconsciente. " Bettelheim, que também encontrou os complexos de Édipo e Electra em Branca de Neve e A Bela Adormecida, sugeriu que Jack e o Pé de Feijão tratava de masturbação e viu a inveja do pênis e a ansiedade de castração destacadas em Cinderela.

As diferentes teorias psicanalíticas podem ser agrupadas em várias escolas de pensamento. Todos estes diferem uns dos outros, mas quase todos colocam ênfase no forte poder manipulativo dos elementos inconscientes que tem na mente ou na vida mental das pessoas.

A teoria topográfica é derivada da obra de Freud "a interpretação dos Sonhos (Freud, 1896). A psicologia do ego sugerida pela primeira vez por Freud em seu trabalho de inibições, sintomas e ansiedade (1926) e refinada e desenvolvida por Hartmann, Kris e Loewenstein sugere que o ego é autônomo e que as funções mentais são independentes da origem. Essas funções são: o controle motor, percepção sensorial, pensamentos lógicos, abstração, habilidade adaptativa, julgamento sobre o perigo, pensamentos simbólicos, tomada de decisão executiva, concentração, orientação, fala e autopreservação entre outras (Zipes, 1993).

A inibição é apontada por Freud como um método que pode ser usado pela mente para interferir nessas funções a fim de evitar emoções dolorosas. No entanto, déficit e atraso ocorrem em tais funções. Por exemplo, Esquizofrenia é caracterizada com o déficit ou a incapacidade de organizar pensamentos. Psicanálise de Jacques Lacan: Integra a filosofia hegeliana, semiótica, com a psicanálise. Defende o retorno a Freud e enfatiza a necessidade da leitura da obra freudiana e não parcial. Sua obra diz respeito ao "palco do espelho". Existem outros tipos de psicanálise como a psicanálise interpessoal, culturista, relacional, interpessoal - relacional, intersubjetiva e a psicanálise moderna. A pedagoga brasileira Fanny Abramovich (2006, p. 120) diz que:

Os contos de fadas estão envolvidos no maravilhoso, um universo que denota fantasia, partindo sempre duma situação real, concreta, lidando com emoções que qualquer criança já viveu... Porque se passam num lugar que é apenas esboçado, fora dos limites do tempo e do espaço, mas onde qualquer um pode caminhar... (...) Porque todo esse processo é vivido através da fantasia, do imaginário, com intervenção de entidades fantásticas (bruxas, fadas, duendes, animais falantes, plantas sábias" ...).

"Embora a fantasia seja "irreal", os bons sentimentos que ela nos dá sobre nós mesmos e nosso futuro são "reais", e estes bons sentimentos reais são o que necessitamos para sustentar-nos". (BETTELHEIM, 2000, p. 157).

A LITERATURA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO, APRENDIZAGEM E ALFABETIZAÇÃO

É possível afirmar que, desde os primeiros anos de vida, a criança se envolve com a literatura como uma forma de brincadeira, diversão ou entretenimento. Quando ingressa na escola, ela também entra em contato com a literatura não apenas com propósitos recreativos, mas com outras finalidades: aprender a ler e escrever, adquirir conhecimento cultural, moral, religioso e pedagógico.

Nesse sentido, é relevante mencionar as palavras de Rodríguez (1991), que destaca que, desde o nascimento, a criança é exposta a produtos literários que sua cultura oferece por meio de diferentes meios de comunicação, como televisão, rádio e cinema. Ela ouve canções de ninar, é contada histórias ou as histórias são lidas para ela.

Quando a criança começa a falar, ela brinca com as palavras, canta canções e aprende enigmas. Esse fato determina que as crianças possam assimilar algumas regras ou características do texto literário de forma inconsciente. Isso permite que desenvolvam

esquemas de antecipação sobre o funcionamento da linguagem escrita, os quais serão extremamente úteis para a aprendizagem da leitura.

Portanto, entre as primeiras atividades espontâneas de expressão oral e leitura da criança, encontra-se o interesse por histórias. Esse gênero literário é amplamente utilizado pelos educadores para ensinar a leitura em sala de aula e, portanto, é comum, apropriado e aceito em todas as faixas etárias (VANNINI, 1995).

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence. As instituições de educação infantil podem resgatar o repertório de histórias que as crianças ouvem em casa e nos ambientes que frequentam, uma vez que essas histórias se constituem em rica fonte de informações sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções e com as questões éticas, contribuindo na construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças (RCNEI, 1998, p. 143).

Da mesma maneira, a narrativa é uma ferramenta que estimula a imaginação, a criatividade e o pensamento crítico das crianças, permitindo que elas se expressem de diversas maneiras. Desde a fase inicial da educação e pré-escolar, as crianças demonstram interesse em explorar e se envolver com diferentes materiais de leitura e escrita, que as incentivam a expressar suas experiências tanto reais quanto imaginárias, dando espaço para suas próprias ideias, emoções e sentimentos emergirem do seu mundo interior. Portanto, o uso de histórias se torna uma ferramenta didática valiosa para acompanhar as crianças emocionalmente e de forma criativa em seu processo de formação.

A literatura infantil desempenha um papel significativo na transmissão de cultura, na integração de diferentes áreas do conhecimento, como história, música, arte, psicologia, sociologia, entre outras, no enriquecimento de conceitos e na formação de valores. Além disso, a literatura tem um papel fundamental na escola e em casa como uma ferramenta que facilita a abordagem dos processos de leitura e escrita.

O principal objetivo de incorporar momentos regulares de leitura na sala de aula deve ser baseado na recreação e na curiosidade, e não como uma tarefa escolar. Para isso, o contato inicial nos primeiros anos deve ser interessante e prazeroso, onde o professor lê e conta histórias para os pequenos por meio de livros com ilustrações atrativas. Acredita-se que o professor deva atuar como mediador entre a criança e o texto, pois a pessoa aprende a ler por meio da leitura de boas obras, apresentadas de maneira inteligente e com progressão gradual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É perceptível que o prazer da literatura infanto-juvenil, iniciado na pré-escola e nas primeiras séries através de contos e dramatizações, seja interrompido ao longo da escola.

É triste a escassa dedicação da sala de aula a esse material de leitura durante um período em que crianças e jovens começam a ler com maior autonomia e quando seus interesses e preferências podem ser facilmente cultivados. É conhecido que algumas crianças aprendem a ler com facilidade, enquanto outras o fazem percorrendo caminhos tortuosos. Independentemente do método que professores e pais utilizem para auxiliá-los, é necessário expô-los e envolvê-los com “livros autênticos”.

Quando os livros são disponibilizados para crianças e jovens, eles começam a buscá-los e sua habilidade de leitura se amplia. Associado à disponibilidade está o interesse, já a falta dela pode causar, tanto em crianças quanto em adultos, dificuldades na leitura.

A leitura de textos literários pode se transformar em uma das atividades mais alegres e prazerosas, a favorita das crianças, se lhes oferecermos livros de qualidade e belos e se as envolvermos com um ambiente acolhedor e agradável, pois a literatura é sem dúvida um deleite.

Um prazer muito particular que permite imaginar eventos, personagens, lugares, além de enriquecer nossa experiência pessoal e desenvolver a capacidade de compreensão e expressão. Nesse sentido, um bom leitor poderá atuar com mais eficiência em seus estudos e também terá a possibilidade de se tornar um cidadão informado, consciente de suas decisões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARILHA, Marly. Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 1997.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

COELHO, Beth. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 2001.

CORSO, D. L.; CORSO, M. Fadas no Divã: psicanálise nas Histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Ana Flávia Araújo. A importância dos contos de fadas no desenvolvimento infantil. Revista Pátio Educação Infantil. São Paulo, ano III, n.7, maio/junho 2005.

FRANZ, Marie-Louise Von. A interpretação dos contos de fada: Uma introdução à psicologia dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981. RCNEI, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, v. 3, Brasília, 1998. RIBEIRO, E. A contribuição da contação de histórias para a aprendizagem na educação infantil. Monografia, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2010.

RODRIGUÉZ, L. Processos retóricos e literários em histórias escritas por crianças. Caracas: A Casa de Bello. 1991.

SALINAS, P. O defensor. Madrid: Alliance. 1993.

SANTOS, A. F.; RODRIGUES, G. P.; ASSUNÇÃO, M. B. & FLÁVIANO, S. L. L.

"Quem quiser que conte outra": A contação de histórias como prática educativa. In.: III Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG – Inovação: Inclusão Social e Direitos, Pirenópolis, 2016.

VANNINI, M. Literatura infantil. Caracas: Universidade Nacional Aberta. 1995.

A CONSTRUÇÃO PROTAGONISMO ENTRE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS: O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

VANUSA JARDIM DE SOUZA

RESUMO

A Educação Infantil representa um papel crucial na construção das bases do desenvolvimento humano, particularmente durante a primeira etapa de vida do indivíduo. Este artigo procura analisar a ideia de protagonismo na infância, dando ênfase a construção entre bebês e crianças pequenas. Corroborando a criança como autor ativo e participativo em seu próprio crescimento educacional, buscando entender de que maneira a Educação Infantil contribui para a construção desse protagonismo. O convívio entre a criança, o ambiente e os adultos ao seu redor nos farão refletir sobre um panorama central nessa abordagem, dando ênfase a criação de ambientes educativos que incentivem a exploração, a expressão e a autonomia desde os primeiros anos de vida. Será feito analise as práticas pedagógicas, a construção de relações significativas e as estratégias de ensino que promovem o protagonismo infantil, contribuindo assim para a formação de cidadãos ativos e críticos desde a primeira infância. A abordagem do tema da construção do protagonismo entre bebês e crianças pequenas na Educação Infantil, busca destacar a importância desse período crucial no desenvolvimento humano, mas também fornecendo reflexões que possam enriquecer práticas educacionais e promover um ambiente propício ao florescimento das capacidades e potencialidades das crianças nessa fase tão fundamental da vida.

Palavras-chave: Protagonismo; Educação Infantil; Aprendizagens; Infância.

ABSTRACT:

Early Childhood Education plays a crucial role in building the foundations of human development, particularly during the individual's first stage of life. This article seeks to analyze the idea of protagonism in childhood, emphasizing the construction between babies and young children. Corroborating the child as an active and participatory author in their own educational growth, seeking to understand how Early Childhood Education contributes to the construction of this protagonism. The interaction between the child, the environment and the adults around them will make us reflect on a central panorama in this approach, emphasizing the creation of educational environments that encourage exploration, expression and autonomy from the first years of life. An analysis will be made of pedagogical practices, the construction of meaningful relationships and teaching strategies that promote children's protagonism, thus contributing to the formation of active and critical citizens from early childhood. The approach to the theme of building protagonism among babies and young children in Early Childhood Education seeks to highlight the importance of this crucial period in human development, but also providing reflections that can enrich educational practices and promote an environment conducive to the flourishing of children's abilities and potential. in this very fundamental phase of life.

Keywords: Protagonism; Child education; Learning; Infancy.

INTRODUÇÃO

Temos observado nos últimos anos o quanto se tem reconhecido o potencial que bebês e crianças pequenas como seres potentes na construção de seu desenvolvimento, se tornando assim protagonistas ativos de conhecimento. Tal reconhecimento acontece através, do olhar sensível de educadores que conseguem compreender que as crianças não são mais seres passivos que são apenas receptores de conhecimento, e assim transforma uma concepção errônea em uma nova ideia, onde faz que respeitemos a concepção de que bebês e crianças são capazes de participar ativamente na construção de seu aprendizado, influenciando e sendo influenciadas pelo ambiente ao seu redor. Nesse contexto, a Educação Infantil desempenha um papel fundamental como espaço privilegiado para o desenvolvimento do protagonismo infantil, especialmente entre bebês e crianças pequenas. As novas literaturas sobre o desenvolvimento infantil, busca trazer entendimento com relação ao papel das crianças na construção de suas aprendizagens, passando de uma visão passiva e receptiva para uma concepção que reconhece sua capacidade de agência e participação ativa em seu próprio desenvolvimento.

A concepção do protagonismo entre bebês e crianças pequenas envolve o interesse do adulto em compreender a capacidade, interesse e a potencialidade dos pequenos, ofertando-lhes oportunidades significativas de exploração e interação com o mundo que as cerca. Tal abordagem parte do propósito de entender que as crianças são sujeitos ativos e competentes, capazes de construir conhecimento através de suas próprias experiências sendo elas sensoriais, emocionais e sociais.

Assim veremos o mérito da Educação Infantil no desenvolvimento de bebês e crianças pequenas, é fundamental saber

o quão relevante se torna o ambiente onde muitas crianças estabelecem suas primeiras interações sociais e experiências educativas, deste modo é importante questionar de que forma essa etapa educacional tem contribuído efetivamente para a promoção do protagonismo infantil.

Este estudo pretende explorar a ideia da criança como ator principal de sua história desde a primeira infância, levando em consideração as circunstâncias sociais, culturais e políticas. Serão discutidas práticas pedagógicas que acontecem nas salas de aula que tem o objetivo de favorecer a autonomia, a expressão das vontades e a participação das crianças pequenas no ambiente educativo.

Por meio de uma revisão bibliográfica, o artigo buscou compreender como as instituições de Educação Infantil podem potencializar o protagonismo infantil. É importante que se entenda que a pesquisa bibliográfica faz parte do meio acadêmico e tem como intuito aprimorar o conhecimento do pesquisador, através de uma investigação científica de obras já publicadas.

Para Andrade (2010, p. 25):

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas (ANDRADE, 2010, p. 25).

Assim o artigo explorará literaturas que já analisaram ideias com relação ao respeito as individualidades dos pequenos, suas culturas e formas de expressão. Buscaremos compreensão sobre o papel dos educadores e das políticas educacionais que são abordados nos espaços escolares, destacando a importância do reconhecimento da criança como sujeito de direitos e como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Acredita-se que este trabalho de pesquisa possa contribuir para a conscientização sobre a importância de reconhecer e respeitar as crianças como sujeitos ativos em seu próprio desenvolvimento, valorizando a autonomia, a expressão das vontades e a participação das crianças, possibilitando um ambiente que beneficia o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e físicos. E reconhecer os pequenos como sujeitos de direitos e agentes ativos em sua própria vida, fortalecendo o papel da cidadania desde a infância, incentivando a participação, a responsabilidade e o respeito pelos direitos individuais e coletivos.

DESENVOLVIMENTO

Possibilitar que bebês e crianças tenham acesso ao protagonismo de suas vidas desde os primeiros anos de vida é fundamental para o desenvolvimento pleno dos pequenos. Ao terem oportunidades de explorar, experimentar e interagir com o ambiente ao seu redor, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras essenciais para sua formação. Além disso, o protagonismo infantil contribui para a construção da autoestima, da autoconfiança e da autonomia, preparando as crianças para enfrentar os desafios da vida adulta de forma mais segura e resiliente.

O mundo contemporâneo com suas atualizações como redes sociais, conversas entre amigos e outras relevâncias nos fazem reconhecer, cada vez mais, a importância do protagonismo infantil, onde bebês e crianças tendem a ter cada dia mais suas vozes e preferências respeitadas. A valorização pela construção do protagonismo entre bebês e crianças pequenas na educação infantil tem um papel crucial no desenvolvimento integral desses indivíduos, uma vez que na escola da infância a construção dos aprendizados se inicia de maneira mais significativa.

Entendemos a criança como agente de seu próprio conhecimento, como protagonista e ativa, alguém que aprende por meio da interação com o meio e com os outros parceiros. Essa interação introduz a criança no ambiente em uma atitude participativa, que acontecerá na vida que partilha em grupo.

HORN, 2017 p. 24.

Horn nos apresenta uma criança ativa capaz de desempenhar o papel principal na construção do seu próprio entendimento do mundo. Passando a ser vista como capaz de explorar, questionar e construir significados. Assim ser “protagonista" acarreta a ideia de que a criança é a principal personagem de sua própria história. Sendo aquele que está sempre engajado, em participar ativamente no processo educacional. O texto acima também nos leva a refletir sobre a importância de não se aprender individualmente, mas de um jeito colaborativo, contribuindo e compartilhando experiências dentro de um contexto social mais amplo.

Fochi (2015, p. 221-228 citado por Horn 2017, p. 23) explica que

> [...] consiste em colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças [...] e compreender uma ideia de currículo na escola de educação infantil como um contexto fortemente educativo, que estimula a criança a dar significado, reorganizar e representar a própria experiência.

A infância então passa a ser marcada por momentos de descobertas e experiências, que buscam ressaltar as singularidades e particularidades das crianças. Deste modo a Educação Infantil surge nos dias de hoje contribuindo para a promoção do protagonismo, dando possibilidades de crescimento através de um ambiente seguro e enriquecedor que estimule o desenvolvimento autônomo e criativo dos pequenos. É preciso compreender ideia de infância, uma vez que de que não existe um único significado para esta palavra, mas outras formas de experienciar a primeira fase de vida das crianças, o que pode variar diferentes contextos culturais, sociais e históricos. Kramer (2007, p. 15) explica que:

> Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância

A Educação Infantil é etapa do ensino destinado a crianças com variam de 0 a 6 anos. É nesta fase que o desenvolvimento da criança, estabelece as bases para aprendizados futuros e para o desenvolvimento socioemocional. Assim a Educação Infantil proporciona oportunidades para que as crianças interajam umas com as outras, desenvolvendo suas habilidades sociais e emocionais. A LDBEN nº 9394/96,explica que a criança de zero a cinco anos é considerada como sendo um sujeito de direitos, inclusive à educação. A lei então mencionada acima nos traz uma concepção sobre a responsabilidade da educação infantil.

> Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).
>
> Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 1996)

A LDB explica a importância que se deve dar a Educação Infantil como uma modalidade de ensino, que se torna tão fundamental como as que se sucedem, sendo elas o ensino fundamental, ensino médio, e ensino superior. A educação infantil na vida de bebês e crianças pequenas é então um suporte para a vida. Com a entrada das crianças cada vez mais cedo nas instituições de ensino a escola acaba complementando o papel da família e da comunidade no processo educativo. Além de estabelecer diretrizes claras para a oferta e organização dessa etapa da educação básica, garantindo o acesso e a qualidade do atendimento às crianças pequenas em diferentes faixas etárias.

Faz parte dos fazeres desta etapa de ensino valorizar a escuta, escolhas e opiniões dos bebês e crianças pequenas dando-lhes a garantia da construção do protagonismo infantil.

Promover vivências que permitam a exploração do ambiente, a tomada de decisões simples e o estímulo à expressão individual são estratégias eficazes. Dessa forma, a criança se percebe como agente ativo em seu próprio processo de aprendizagem, construindo assim sua identidade e autonomia.

Faz-se necessário entender as diferentes perspectivas sobre a infância para que se garanta uma abordagem mais abrangente e respeitosa em relação aos direitos, necessidades e potenciais das crianças. Ou seja, as experiências diárias, as relações interpessoais e as atividades do dia a dia desempenham um papel fundamental na formação do sujeito.

A Diretrizes Curriculares da Educação Infantil explica que

> 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.

As diretrizes nos trazem apontamentos da criança como um ser participante e ativo em seu processo de aprendizado e desenvolvimento. Não sendo apenas quem recebe informações, mas alguém que busca, explora e interage com o mundo ao seu redor de maneira proativa. Assim o documento nos adverte da criança sendo considerada como sujeito social e histórico, pertencente a uma família, inserida numa sociedade,

numa cultura, num momento histórico, sendo marcada e ao mesmo tempo, imprimindo sua marca social no meio.

O ECA (Estatuto da Criança e Adolescente) nos artigos 3º e 4º, garante que crianças e adolescentes tenham acesso a direitos fundamentais, que abrangem diversos aspectos do desenvolvimento humano, incluindo físico, mental, moral, espiritual e social. Compreendendo as condições de liberdade e dignidade nas quais crianças têm o direito de crescer em um ambiente que respeite sua individualidade, garantindo a liberdade e a dignidade em todas as dimensões de suas vidas

Para a construção do protagonismo infantil é importante estabelecer as interações como um componente importante para o desenvolvimento infantil e para a construção do conhecimento. As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil ainda trazem apontamentos com relação a um atendimento de qualidade são eles:

Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;

A indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;

A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade; O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades Brasil (2010 p.19).

Assim podemos considerar o cuidar e o educar, como uma ação complementar a construção da autonomia, o que vem reforçar a importância da ludicidade e das brincadeiras e por tudo isso, o papel do professor da infância como organizador do ambiente, o que planeja experiências e vivências que garantem aprendizagens significativas na vida dos bebês e crianças pequenas.

O convívio com os adultos, na Educação Infantil tem um papel essencial na construção do conhecimento na vida de crianças pequenas. Os profissionais da Educação Infantil ao proporcionar um ambiente acolhedor as crianças onde elas sintam-se encorajadas a expressarem suas dúvidas e sentimentos além da interação fornece um ambiente propício para aprendizado. O respeito pela individualidade de cada criança, contribui para a formação de cidadãos críticos e participativos desde pequenos. Horn, p.24 explica que

[...] o espaço se converte em um espaço pedagógico[...]. por sua vez, as ações desenvolvidas pela criança serão descentralizadas de sua figura e norteadas pelos desafios dos materiais, dos brinquedos e do modo como organizamos o espaço. Nesse cenário, o educador deverá observar criteriosamente seu grupo de crianças e pensar o quê, como e por que disponibilizar diferentes materiais (de toda ordem e de diferentes naturezas, estruturados e não estruturados, tudo o que possa permitir a interação e a construção de conhecimento da criança).

A autora busca apresentar a relevância do ambiente físico na Educação Infantil como um espaço educativo. Ressaltando a necessidade de uma de buscarmos da importância ao espaço físico como um lugar de construção de aprendizagens, levando em conta os materiais oferecidos e promovendo a descentralização das ações da criança em direção aos desafios apresentados pelo ambiente educacional. O que faz com que o professor da infância tenha papel crucial na observação, reflexão e tomada de decisões para melhor atender às necessidades de aprendizado das crianças.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI (BRASIL, 1988), esclarece que as crianças se destacam por exibirem uma personalidade singular e um modo próprio de pensar, relacionando-se desde cedo, com pessoas próximas ao meio seu meio de interação, o que as fazem se envolver ativamente em seu processo de aprendizado as fazendo compreender o mundo a sua volta. As experiências com brincadeiras fazem parte do processo de construção do conhecimento, o brincar faz com que o indivíduo tenha acesso ao uso de diversas linguagens, de sua capacidade para criar ideias, hipóteses e de interações com outras pessoas e com o meio, sendo que esse conhecimento "[...] não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação." (BRASIL, 1988, v. 1, p. 21).

Outro ponto relevante é a utilização de metodologias lúdicas e participativas, as quais propiciam aprendizados significativos enquanto respeitam o caráter lúdico inerente à infância. O brincar assume um papel central, não apenas como uma atividade recreativa, mas como um instrumento de desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Ao brincarem de forma autônoma, as crianças exploram o mundo ao seu redor, experimentam papéis sociais e desenvolvem habilidades fundamentais para a vida em sociedade.

Portanto, a Educação Infantil, ao reconhecer e incentivar o protagonismo entre bebês e crianças pequenas, contribui para a formação de indivíduos mais conscientes, participativos e capazes de enfrentar desafios de maneira criativa. Investir na construção desse protagonismo desde a infância não apenas molda o futuro dessas crianças, mas também promove uma sociedade mais inclusiva e democrática, onde cada indivíduo é reconhecido como agente ativo na construção do seu próprio caminho.

Por esta razão, para promover aprendizagens de fato significativas para nossas crianças a Base Nacional Comum Curricular-BNCC, sugere que a construção do conhecimento aconteça através das interações e das brincadeiras. Assim a BNCC, evidencia:

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2018, p. 44).

É essencial que se reconheça e valorize a diversidade de experiências, culturas e perspectivas das crianças fazendo com que o ambiente se torne inclusivo onde todas as vozes são ouvidas e respeitadas, permitindo que cada criança se sinta valorizada em suas vivências e individualidades. Dá valor aos fazeres dos pequenos na Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, reconhecer e respeitar as diferentes experiências, culturas e características de cada criança é essencial para criar um ambiente educativo inclusivo, acolhedor e enriquecedor.

Para o professor de Educação Infantil, proporcionar momentos de brincadeiras não é apenas um passatempo uma vez que através do brincar é um meio do qual as crianças aprendem o que abrange a conquista de habilidades motoras, sociais, emocionais e cognitivas de maneira natural e prazerosa.

Segundo Horn 2017 p. 27

[...] o educador passa a uma atuação descentralizada, em que a organização de contextos estruturantes para o desenvolvimento de experiências ricas que contemplem as mais diferentes linguagens infantis assume o lugar das práticas repetitivas, diretivas e sistematicamente coletivas. O sentimento de ansiedade vivida pelo professor na expectativa da obtenção do resultado esperado é substituído pelo prazer da troca e da partilha. Seguir um caminho traçado e predeterminado para as crianças trilharem é uma postura antagônica ao que se entende por aprender no caminho do protagonismo. Reafirmo: o papel do professor é o de organizar as oportunidades de apoio as experiências das crianças.

A autora nos faz refletir a forma como o educador da infância muitas vezes é visto como aquele que promove práticas repetitivas e direcionadas, com o objetivo somente a transmissão de conhecimento de forma unilateral, levando pouca consideração as individualidades das crianças não dando ênfase as múltiplas formas de expressão das crianças. Nesse contexto, o professor muitas vezes vive a ansiedade em relação aos resultados esperados, preocupando-se em seguir um roteiro predefinido e em garantir que as crianças alcançassem determinados objetivos.

O Professor de Educação Infantil vai além de ser um promotor de brincadeiras e atividades que tenham como objetivo preencher o tempo da criança, é preciso ter um olhar atento aos fazeres dos pequenos, observar os seus fazeres forma concentrada e sensível, reconhecendo suas capacidades, interesses e necessidades individuais, permitindo que o professor compreenda as formas pelas quais cada criança pode ser incentivada a exercer seu protagonismo.

Sobre observar na infância Malaguzzi citado por Hoyuelos 2021 p. 174

Observar significa respeitar e escutar a criança de forma atenta e amorosa, diz ele, sem cair no engano de realizar uma análise que procura prender a criança em tabelas, em estágios e em níveis preestabelecidos de desenvolvimento. É necessária uma observação de outro tipo. É a forma de lutar pelos direitos da infância sem sucumbir, ademais, ante ideologias de caráter totalitarista.

É imprescindível que o Professor de Educação Infantil também tenha uma escuta ativa aos fazeres das crianças, valorizando suas falas, opiniões e contribuições. Demonstrar interesse genuíno pelo que as crianças têm a dizer, o professor promove um ambiente onde elas se sintam encorajadas a expressar suas vontades e desejos.

O professor é o elo da mediação entre as crianças e o ambiente de aprendizagem, oferecendo suporte e orientação quando necessário, sem, no entanto, impor limites rígidos ou interferir excessivamente na autonomia das crianças, estando presente para auxiliar no desenvolvimento suas habilidades de resolução de problemas e a superarem desafios.

CONCLUSÃO

Chego à conclusão do artigo conseguindo afirmar a importância da primeira etapa de ensino que é a educação infantil, tendo como abordagem a centralização da

criança n construção de sua própria aprendizagem, tendo como via essencial para o desenvolvimento integral na primeira infância. Ao longo deste trabalho, foi explorado o conceito de protagonismo infantil, destacando a criança como agente ativo em seu próprio processo educacional.

O presente trabalho da importância a interação entre a criança, o ambiente e os adultos como agentes fundamentais, evidenciando a necessidade de ambientes educativos que promovam a autonomia, a expressão e a participação ativa de bebês e crianças pequenas. A construção de relações significativas, práticas pedagógicas sensíveis e estratégias que respeitam o ritmo e as particularidades de cada criança se transformando em pilares para a promoção do protagonismo.

O artigo traz como proposta uma reflexão sobre as práticas educacionais podendo ser aprimoradas para melhor atender às necessidades e potencialidades das crianças nessa fase crucial do desenvolvimento. O reconhecimento da criança como protagonista não apenas enriquece sua jornada educacional, mas também contribui para a formação de cidadãos ativos, críticos e participativos desde a infância.

O presente trabalho é finalizado com a conclusão de que a Educação Infantil desempenha um papel crucial na construção do protagonismo infantil, e a contínua busca por práticas pedagógicas sensíveis à singularidade de cada criança sendo essencial para o desenvolvimento pleno e saudável na primeira infância. É um trabalho que busca inspirar educadores, pesquisadores e quem sabe formuladores de políticas a promoverem ambientes educativos que verdadeiramente coloquem a criança no centro do processo educacional, capacitando-as para um futuro promissor em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei 8.069/90. São Paulo: Atlas, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 23 jan 2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei no 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 23. Jan. 2024

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

Brasil. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil— Brasília: MEC/SEF, 1998.

HORN, Maria da Graça Souza. Brincar e interagir nos espaços da escola infantil-Porto Alegre: Penso, 2017.

HOYUELOS, Alfredo. A ética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi/ Alfredo Hoyuelos; tradução Bruna Heringer de Souza Villar. -1 ed. São Paulo: Phorte, 2021.

KRAMER, S. Avaliação na educação infantil: no avesso da costura, pontos a contar, refletir e agir. Revista eletrônica Interações, n. 32, p. 5-26, 2014. Disponível em: ensifund9anobasefinal.pdf (mec.gov.br) Acesso em: 22. jan. 2024.

AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTANCIA DA PRESENÇA DA FAMÍLIA

VIVIANE MENEZES DE SOUZA

RESUMO

Dentro dos novos desafios que surgem nas escolas e como uma antiga demanda de pesquisadores e professores, a relação família-escola torna-se cada vez mais necessária para abordar a educação em todas as frentes. Assim, essa relação tem se tornado mais presente na literatura de pesquisa nos últimos tempos. Família e Escola são referência essencial para a incorporação de um novo ser humano na sociedade; além disso, este quadro está à mercê das vicissitudes impostas pelas diversas transformações que ambas as instituições devem assumir se quiserem responder à sua tarefa educativa e socializadora. Após a recente, mas não totalmente concluída, integração das creches aos sistemas de ensino, a formação de professores é legalmente exigida. Várias estratégias têm sido para enfrentar esse desafio: organização de cursos de educação de adultos para educadores que atuam em creches; substituição de educadores não qualificados por profissionais com formação acadêmica. A tendência observada é a exigência de mais educação para educadores de crianças que estão se aproximando dos sete anos, e mais flexibilidade para aqueles que cuidam das mais jovens crianças.

Palavras-chave: Escola; Família; Integração.

INTRODUÇÃO

Um conceito democrático de qualidade na educação não deve deixar de levar em consideração o acesso a creches e pré-escolas. Em um país populoso como o Brasil, onde as crianças de 0 a 6 anos representam 13,3% do total, população (17 por cento em alguns estados (Brasil, 2002), com desigualdade desenfreada de renda, distribuição e entre regiões, é importante descobrir quem tem acesso à educação e que tipo de educação é oferecida.

Kappel (2003, 2005) realizou um estudo com base em dados coletados pelo Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) e MEC para o período 19952001. Essas agências são as principais fontes de dados estatísticos sobre a educação brasileira: IBGE coleta dados em domicílios por meio de censos demográficos decenais e amostra nacional anual de pesquisas, e o MEC coleta dados de matrícula escolar fornecidos pelos sistemas escolares. Como Rosemberg mostrou (1999), os registros do IBGE sempre apresentaram maior número de matrículas do que o MEC. Uma explicação para isso pode ser o fato de que muitos serviços utilizados pelas famílias não são fiscalizados ou registrados em órgãos competentes, ou seja, eles têm uma existência marginal em oposição aos sistemas regulares de escolas públicas e privadas.

O estudo de Kappel mostrou que no período considerado houve uma expansão no número de inscrições, no entanto, grande parte das crianças brasileiras ainda estava fora da escola em 2001. Naquele ano, apenas 10,6% das crianças de 0 a 3 anos e 57,1% das crianças entre 4 e 6 anos frequentavam creches e pré-escolas nas grandes cidades.

As porcentagens de crianças matriculadas foram maiores para as crianças que se aproximavam sete anos de idade, de famílias brancas, de alta ou média renda e pais – principalmente mães – com maior escolaridade, mães que trabalham e famílias com menor número de pessoas, localizadas em áreas urbanas em regiões mais desenvolvidas, como São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná.

Um dos principais critérios de qualidade utilizados internacionalmente para avaliar a qualidade das escolas em qualquer nível de ensino é o tipo de educação anterior e treinamento no trabalho de professores ou educadores que trabalham diretamente com os alunos.

Antes da legislação vigente, as duas principais divisões da primeira infância sistemas de ensino no Brasil (atendimento e educação de crianças de 0 a 6 anos) diferentes agências governamentais. Pré-escolas, que geralmente atendem crianças de 4 a 6 anos em regime de tempo parcial, sempre estiveram vinculadas às redes regulares de ensino, nas escolas primárias ou nas suas próprias instalações. Nessas escolas, os professores (principalmente mulheres) eram normalmente obrigados a ter um grau de educação de nível médio, mas em alguns sistemas escolares há um número significativo de professores com formação superior.

Em algumas regiões brasileiras, os atendimentos de urgência permaneceram, em geral por meio de acordos que admitiam professores não qualificados.

Para Piccinin (2012, p. 40):

A base para as aprendizagens humanas está na primeira infância. Entre o primeiro e o terceiro ano de idade a qualidade de vida de uma criança tem muita influência em seu desenvolvimento futuro e ainda pode ser determinante em relação às contribuições que, quando adulta, oferecerá à sociedade. Caso esta fase ainda inclua suporte para os demais desenvolvimentos, como habilidades motoras, adaptativas, crescimento cognitivo, aspectos sócio emocionais e de-

senvolvimento da linguagem, as relações sociais e a vida escolar da criança serão bem-sucedidas e fortalecidas.

As creches, por sua vez, eram em sua maioria supervisionadas por agências de assistência social, fornecendo cuidados e educação em tempo integral para a faixa etária de 0 a 6 anos. Elas foram administradas por governos locais ou estaduais ou por meio de acordos com agências ou ONGs locais ou internacionais.

As agências de bem-estar social raramente se preocupavam com escolaridade mínima ou grau de instrução anterior para adultos que trabalhavam diretamente com as crianças (Tavares, 1996). No máximo, algum treinamento não sistemático no trabalho foi oferecido, seja diretamente por meio de sistemas de supervisão ou por meio de consultores.

No cenário atual, as rápidas e profundas mudanças na sociedade têm deixado os indivíduos despreparados para se adaptar em diversos níveis: biológico, psicológico e social. A crescente complexidade desse contexto exige uma nova abordagem educacional, tanto por parte da família quanto da escola, que demanda um compromisso em trabalhar juntos em um projeto comum.

Weber (2007) propõe quatro padrões de interação entre pais e filhos: o estilo autoritário, permissivo, negligente e participativo. O estilo autoritário é caracterizado por pais exigentes, que impõem regras e limites rígidos visando obediência e controle. Já o estilo negligente permite tudo aos filhos, porém não exerce o papel de educador, estabelecendo poucos limites e oferecendo pouco afeto, o que resulta em baixo desempenho e maior probabilidade de depressão, pessimismo, baixa autoestima e estresse. Por fim, o estilo participativo é considerado o mais adequado, com pais exigentes, porém sempre acessíveis para conversas e trocas. Eles impõem limites, mas compensam com muito afeto.

Os avanços científicos e tecnológicos têm promovido mudanças rápidas e contínuas, em um ritmo vertiginoso que não permite que nos adaptemos completamente às novas demandas impostas ao mundo da cultura, que evolui de forma mais lenta.

Essas mudanças afetam a educação familiar em dois níveis: interno e externo. Internamente, as famílias precisam de uma referência para orientar e educar seus filhos em um mundo em constante fluxo, onde a instabilidade e a incerteza alimentam a insegurança. As antigas crenças e valores transmitidos pela educação recebida muitas vezes não são adequados para educar a geração atual.

Externamente, as famílias se deparam com contrastes e se perguntam como lidar com as demandas dos filhos que estão fora dos esquemas vividos por eles próprios. Nesse contexto turbulento, a família perde seus antigos pontos de apoio, os pilares que sustentavam suas crenças e fundamentos, como a figura do homem como autoridade, a figura da mãe como símbolo de amor e submissão, e a sexualidade como mistério da reprodução. Essa situação dificulta a busca por orientações educacionais que atendam às necessidades atuais dos filhos.

No passado, as fronteiras entre família e escola eram estabelecidas pela instituição escolar e pelos professores. Os profissionais da educação consideravam que os pais não tinham autoridade em assuntos educacionais e não tinham lugar na escola. Esperava-se que os pais apoiassem os professores ou contribuíssem pontualmente, mas não questionassem a pedagogia ou fizessem críticas.

Em resumo, a família busca novos pilares para estabelecer uma nova identidade em meio a um mundo em transformação.

A ESCOLA, SUA IMPORTÂNCIA E AS MUDANÇAS NA SOCIEDADE

Estamos vivenciando transformações significativas na família e na escola no que se refere aos pais envolvidos na educação. Essas mudanças são influenciadas pelas Novas Tecnologias da Comunicação, que apresentam desafios difíceis de abordar e caracterizam a sociedade atual, moldando estilos de vida e valores.

Um dos contrastes é que podemos não nos comunicar com nosso vizinho do quarteirão, mas estabelecemos relações com pessoas e países distantes por meio de e-mails, internet ou videoconferências. Além disso, algumas regiões autônomas defendem fortemente suas identidades, buscando ações conjuntas e globais que não se limitam ao âmbito internacional. Em países desenvolvidos, por exemplo, pode haver alta taxa de desemprego, levando ao uso de mão de obra barata de imigrantes que não estão integrados à cultura local. Pequenas infrações podem ser penalizadas, enquanto grandes corrupções são muitas vezes justificadas. Valores como esforço, perseverança e trabalho duro são desvalorizados, enquanto o sucesso fácil é recompensado.

Nesse cenário, a mídia desempenha um papel central, iluminando a vida cotidiana e influenciando tanto a família quanto a escola. Recursos audiovisuais e tecnológicos, como televisão, videogames e internet, moldam uma nova forma de compreender o mundo e seus valores. À medida que a autoridade parental na função educativa é diminuída, a educação televisiva ganha cada vez mais destaque, oferecendo produtos que requerem pouco esforço ou discernimento,

seja de qualidade questionável ou exemplar, que antes eram transmitidos pela hierarquia familiar.

Diante disso, podemos concluir que as crianças estão expostas a uma grande quantidade de informações vindas de diferentes fontes, muitas vezes contraditórias, formando uma realidade complexa. Isso torna iminente a necessidade de educação por parte dos pais e professores para ajudá-las a discernir e orientar suas experiências diárias diante desse acúmulo de informações.

Tomando como referência o Relatório da UNESCO da Comissão Internacional de Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors, podemos fundamentar a educação para o futuro em quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a viver em comunidade.

Aprender a conhecer envolve colocar as crianças em contato com o conhecimento, tanto aquele organizado nos currículos escolares como aquele presente em sua interação com a família e o mundo ao seu redor. É importante que haja trocas e comunicação familiar sobre a história, as experiências passadas e a identidade pessoal, familiar e social.

Aprender a ser envolve o desenvolvimento de dois aspectos: social e individual. Socialmente, as crianças aprendem a ser membros de um grupo social e a se relacionar com uma cultura, complementando o aprendizado de conhecer. Individualmente, elas descobrem sua interioridade, suas possibilidades e limitações, desenvolvendo seu projeto de vida.

Aprender a fazer implica no desenvolvimento de habilidades e competências por meio da observação, experimentação e descoberta do ambiente ao redor. A criança aprende fazendo, sendo influenciada pelas pessoas próximas a ela, tanto na escola quanto na família. Estimular a criatividade e a capacidade de explorar é essencial nesse processo.

Aprender a viver em comunidade é promover uma educação que prepare as crianças para participar, cooperar, dialogar e tomar decisões consensuais. Isso começa no âmbito familiar e se estende para outros contextos sociais. A comunidade pode se referir à família, à escola ou a outros grupos sociais, e é fundamental para a formação de valores morais e políticos.

Em resumo, as mudanças na família e na escola, influenciadas pelas transformações sociais e tecnológicas, exigem uma revisão dos papéis dos pais e professores na educação. Os quatro pilares fundamentais da educação propostos pela UNESCO fornecem uma base sólida para orientar esse processo, ajudando as crianças a desenvolver conhecimento, identidade, habilidades e valores necessários para enfrentar um mundo em constante transformação.

É dever da Família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". (BRASIL: LDB, 1996)

A família desempenha um papel fundamental na educação dos filhos e deve refletir sobre suas diretrizes educativas. A complexidade da realidade atual tem impacto na vida das crianças, levando a problemas escolares e familiares, como desinteresse, desmotivação, dependência, baixo rendimento, insucesso escolar e violência. Esses problemas não podem ser atribuídos apenas à sociedade em geral, à família, à escola ou aos alunos isoladamente, mas sim à interação entre todos esses elementos.

É necessário que a família receba uma formação específica nesse novo campo pedagógico, de modo a ter uma visão abrangente do contexto em que está inserida. A criança inicia sua jornada educativa na família, que complementa o papel da escola. Portanto, família e escola são dois contextos próximos na vida diária das crianças, exigindo um esforço conjunto para criar espaços de comunicação e participação que estejam alinhados com essa realidade.

Ambas as instituições têm como objetivo prioritário promover o crescimento biológico, psicológico, social, ético e moral das crianças, ou seja, o desenvolvimento integral de sua personalidade. Para isso, é essencial que haja coordenação e harmonia entre família e escola, pois o comportamento dessas instituições influenciará as interações sociais futuras e a convivência em grupo, criando assim um novo estilo de vida.

É urgente que a família e a escola considerem as crianças como os verdadeiros protagonistas de seu trabalho educativo. O verdadeiro desafio é aprender a ser e aprender a viver em comunidade. É necessário proporcionar espaços de comunicação e trocas que estimulem a participação e levem a compromissos que enriqueçam a vida pessoal e coletiva dos envolvidos.

O CONCEITO DE INFÂNCIA NA PEDAGOGIA

A Pedagogia elabora uma representação básica da infância a partir das noções pedagógicas de natureza e de cultura que assumem um caráter temporal. Como a infância precede a idade adulta, o fator tempo é introduzido no conceito de infância. Por um lado, o desenvolvimento fisiológico da criança provoca uma certa confusão entre natureza humana e natureza no sentido bio-

lógico, ao mesmo tempo o aspecto temporal confunde a infância como origem individual do homem, com a origem da humanidade: a infância corresponde ao estágio originário da humanidade como a mesma expressa os traços essenciais da natureza humana.

Como sabemos, a escola moderna, isto é, a ideia de escola como pensamos hoje, com regras, disciplinas, conteúdos programáticos, divisão por séries a partir de critérios cronológicos etc., é algo articulado ao surgimento de um novo sentimento dos adultos em relação às crianças, um sentimento que implica cuidados especiais para com os pequenos, e que está na base da noção de infância gerada com o advento da Modernidade [...] (GHIRALDELLI , 1996, p.19-20).

Essa ideia de infância está atribuída de significados ideológicos, não só a nível da relação da criança com o adulto, mas também a nível das relações da criança com a sociedade.

Segundo Sonia Kramer, no primeiro nível, o adulto estabelece uma imagem de criança como um ser fraco e incompleto, atribuindo essas características à "natureza infantil". Porém essa ideia de natureza dissimula as relações da criança com o adulto a medida em que o mesmo exerce sobre a criança uma autoridade constante que é social e não natural, e que reproduz as formas de autoridade de uma determinada sociedade.

Quanto ao segundo nível, a criança é considerada como um ser que não é ainda social, desempenhando apenas um papel marginal nas relações sociais, tanto em relação à produção dos bens materiais, quanto em relação à participação nas decisões. Desta forma, o desenvolvimento cultural da possibilidade naturais da criança, ao invés de socialmente determinado e condicionado por sua origem social. Fica dissimulada a rejeição social e econômica que a criança sofre, e fica mascarado o papel efetivamente desempenhado no trabalho pelas crianças provenientes de classes sociais em que este trabalho é fundamental para a sua sobrevivência, dado as condições precárias d e vida, fruto das desigualdades existentes na estrutura da sociedade capitalista.

Há muitas maneiras diferentes de entender a criança - por exemplo, como um vaso vazio a ser preenchido com o conhecimento por parte dos adultos, como um inocente na idade de ouro da vida, como o filho natural ou científico ou como um co-construtor do conhecimento, da cultura e da identidade no relacionamento com outras crianças e adultos (Moss, Dahlberg & Pence, 2000, p.109)

Tomando a pedagogia como tema de análise, percebe-se que nas duas opções (tradicional e nova) encontra-se a dupla concepção de infância.

Para a pedagogia tradicional, a natureza da criança é corrompida, a tarefa da educação é discipliná-la e colocar regras, por meio de intervenção direta do adulto e da constante transmissão de modelos.

Para a pedagogia nova ou moderna, concebe a natureza da criança como inocência original, a educação deve proteger o natural infantil, preservando a criança da corrupção da sociedade e salvando sua pureza. A educação não se baseia na autoridade do adulto, mas na liberdade da criança e na expressão de sua espontaneidade. A concepção de infância elaborada pela pedagogia nova torna possível o surgimento de uma psicologia científica da criança e de um método genético a partir do qual a criança deve ser compreendida em função de seu passado individual.

Ambas as perspectivas tratam a criança como um ser abstrato camuflando o significado social da infância, que se esconde de argumentos filosóficos e psicológicos.

TEMPO E ESPAÇO

Ao dialogar sobre organização do Espaço e tempo, tomou-se como referencial teórico, Barbosa e Horn (2001), as quais apontam que o cotidiano das crianças da Educação Infantil é organizado de forma que as atividades tenham seu início a partir das necessidades delas. Por isso, esse educador precisa observar e se atentar ao que as crianças brincam, o que gostam de fazer, os lugares preferidos e o que chama atenção, sempre observando quando ficam agitadas e quando estão mais tranquilas.

Segundo Barbosa e Horn (2001) a organização do trabalho deve contar com o envolvimento das crianças em sua construção. Com as crianças pequenas observar a linguagem por intermédio de gestos, choro, olhares e expressão facial. As maiores podem dialogar e desta maneira, as atividades planejadas devem contar com a participação ativa delas. A rotina de uma escola infantil deve contemplar momentos diversificados, que não serão da mesma forma para crianças maiores e menores.

Muitas atividades são envolvidas nessa jornada diária desde o horário da chegada, atividades, brincadeiras, higiene, jogos, brincadeiras de faz de conta, entre outros. Esses momentos devem propiciar experiências, criatividade, imaginação, desenvolvimento das linguagens e a interação com outras pessoas. Em relação ao tempo, as atividades devem ser organizadas pensando nas necessidades biológicas das crianças inserindo assim o tempo de repouso, higiene, alimentação e necessidades psicológicas, levando sempre em consideração que cada indivíduo tem um tempo e um ritmo próprio

para realizar a atividade proposta.

O professor deve estar atento a estas necessidades, pois além de individuais, também são sociais e históricas. Deve-se, portanto, respeitar as diferentes culturas e costumes.

A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A leitura traz grandes benefícios para todas as pessoas, independentemente da idade. Por isso é muito importante que desde jovens e comecem a aprender a ler, procuremos incutir neles o hábito da leitura, pois também faremos com que se familiarizem com a língua mais rapidamente.

Ler um livro ajuda as crianças a estimular sua imaginação e criatividade, fazendo com que se sintam mais interessadas nas coisas ao seu redor e aumentando sua cultura. Da mesma forma, o fato de lerem diariamente algumas páginas de um livro ou de uma história apropriada para sua idade vai melhorar seu vocabulário, aprender novas palavras e desenvolver sua agilidade mental.

Ler e escrever são duas habilidades que se aprendem, todos nós temos essa habilidade. É essencial promover a alfabetização desde cedo. Ler é a chave maravilhosa para a informação, cultura, o mundo da ficção e fantasia. A importância da leitura na infância está baseada em seus benefícios para estudar e adquirir novos conhecimentos. A colaboração de pais e professores é necessária para promover o processo de alfabetização.

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. (OLIVEIRA, 1996, p. 27)

Todos sabem que de uma forma ou de outra a leitura é essencial para contribuir com o desenvolvimento geral da criança, pois ao começar a ler um livro, ela entra plenamente em um mundo equivalente que lhe revela caminhos diversos. A leitura é a fonte do conhecimento, por isso seria interessante entrar em contato com ela desde cedo. Embora a criança pequena não consiga ler as letras, elas podem interpretar as ilustrações, são elas que fazem a criança prestar atenção e de alguma forma formar uma história sobre elas que faz com que a imaginação e a criatividade se desenvolvam ao interpretá-las, pois a criança começa a construir sua própria representação, para criar uma realidade em sua mente.

À medida que investigamos as aventuras que um livro pode proporcionar às crianças, sua atenção é capturada; aumentando assim seus níveis de atenção sustentada, memória e concentração na tarefa. Isso promoverá o aprendizado. Além disso, a criança se identifica com as histórias que são contadas ou com os personagens que aparecem, para que a empatia das crianças seja posta em jogo e, ao se colocarem no lugar do outro, as interações sociais são fortalecidas e faz com que reflitam e examinem os vários contextos. É uma forma de prepará-los para as decisões futuras.

Assim fica claro que “a experiência é um valor intransmissível” o que confirma que quando lemos estamos realizando uma atividade plena de vivência pessoal, onde a criança se descobre (favorecendo seu autoconceito e aumentando sua autoestima) marca em sua vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A família desempenha um papel crucial nesse aspecto, mas é importante ajudá-los a tomar consciência disso. À medida que a sociedade atual passa por mudanças, devemos nos adaptar a uma estrutura participativa e comprometida, onde cada membro desempenhe seu papel e tenha consciência de sua identidade individual como parte daquela comunidade.

A escola ocupa um lugar de extrema importância na vida das crianças. Entre seus objetivos está o estímulo à participação, cooperação e colaboração entre os alunos. Dessa forma, colocar em prática valores comunitários e democráticos, que são buscados tanto na família quanto na escola, faz parte da vivência diária dos alunos, moldando sua identidade e o conceito que eles têm de si mesmos.

Em uma sociedade como a nossa, é fundamental que a família e a escola tenham clareza sobre seus papéis e promovam a vida em comunidade, como base de toda a experiência social subsequente. As primeiras experiências na família, com formas de comunicação baseadas no diálogo e no consenso, irão apoiar atitudes democráticas de participação, colaboração e cooperação.

Portanto, é essencial que pais e professores concordem sobre como promover a participação efetiva da família na escola, de modo que suas relações sejam mutuamente benéficas e possamos enfrentar os desafios apresentados por este mundo em constante mudança, impactando positivamente a educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB n.º 9.394/96.

Congresso Nacional. Brasília/DF. 1996.

_____MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Nacionais de

Qualidade para a Educação Infantil. Brasília, MEC/ SEB, 2006. 1v.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. Infância, educação e neoliberalismo. São Paulo:

Cortez, 1996.

KAPPEL, M. D. B.; CARVALHO, M. C.; KRAMER, S. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que frequentam creches e pré-escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE. Revista Brasileira de Educação, n. 16, p. 35-47, jan./abr. 2001.

OLIVEIRA, M. A. de. Leitura prazer: interação participativa da criança com a literatura infantil na escola. São Paulo: Paulinas, 1996.

NOGUEIRA, Maria Alice. Relação Família/Escola e o Desempenho Escolar.

Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

PICCININ, Priscila Vanessa. A intencionalidade do trabalho docente com as crianças de zero a três anos na perspectiva Histórico-Cultural. 2012. 76 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

WEBER, Lídia. Eduque com carinho: equilíbrio entre amor e limites.

Curitiba: Juruá, 2007.

O ATO DE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUGUSTA RODRIGUES DOS SANTOS

RESUMO:

A brincadeira na infância se constitui em momento que marca o desenvolvimento das relações, interações e brincadeiras que a criança concretiza e experimenta no processo no seu aprendizado e nas descobertas que realiza e que deixa muitas lembranças que o tempo não desfaz. A presente pesquisa é de cunho bibliográfico utiliza materiais disponíveis para o embasamento do referencial teórico reportando aos autores Piaget (1996, 2011), Oliveira (2002), Kishimoto (2003), Bomtempo (1986), Cunha (2001), entre outros. O presente artigo centra sua reflexão nas brincadeiras na educação infantil em que as atividades lúdicas proporcionam a apreensão do conhecimento e aquisição do saber que a criança faz com as descobertas por meio de vivência lúdica no processo de ensino-aprendizagem. Por intermédio das atividades lúdicas, brincadeiras e jogos a criança se comunica consigo mesma e com o mundo, aceita sua existência e a dos outros, estabelece relações sociais, constrói conhecimento e se desenvolve de forma plena.

Palavras Chave: Brincadeiras; Criança; Educação Infantil; Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A brincadeira é de extrema importância não só para a Educação, mas para o ser humano como um ser em desenvolvimento. O brincar precisa urgentemente ser resgatado tanto na família quanto na Escola. Temos que brincar mais. O processo de aprendizagem é um processo lúdico, prazeroso, é um processo de descobertas, de curiosidade.

A humanização das atividades passa pelo lúdico, pela brincadeira, pelo prazer e isso passa pela oportunidade de brincar mais, seja na Escola, na família uma vez que a vida é tão corrida, o cotidiano é tão estressante e louco que acabamos não parando para esse tempo de lazer, esse tempo de brincadeira, então, brincar é muito importante, brincar faz parte da vida e assumir essa dimensão de vida e a saúde depende dessa questão do lazer, de estar mais relaxado, de construir, de termos metas a serem alcançadas em termos mais gerais.

O presente artigo é uma pesquisa de cunho bibliográfico e sua reflexão central gira em torno das brincadeiras e atividades lúdicas na Educação Infantil na apreensão do conhecimento e da aquisição do saber que a criança faz com as descobertas por meio de vivência lúdica no processo de ensino-aprendizagem.

Piaget (1970, 1996, 2011), Oliveira (2002), Kishimoto (1994, 2003), Bomtempo (1986), Cunha (2001), o Referencial Curricular da Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) defendem a brincadeira como parte primordial na infância e na educação infantil, fase em que as crianças desenvolvem o raciocínio-lógico, a interação com o mundo se as brincadeiras forem utilizadas pelos profissionais da educação dando liberdade para que as crianças possam se desenvolver de forma autônoma e feliz.

Urge a necessidade de resgatar a brincadeira, esse brincar como forma de conhecer o mundo, de ampliar os horizontes, como uma maneira do ser humano enriquecer a vida em qualquer atividade.

O lúdico pode ser um agente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem e isso nos instiga a investigar como o lúdico está sendo concebido e trabalhado pelos professores de Educação Infantil, levando em conta que essa é uma atividade essencial para o desenvolvimento integral da criança.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

A infância é uma época em que a criança inicia sua vida social, interagindo com o mundo e descobrindo, aprendendo sempre coisas novas. O sucesso do aprendizado está no fato da criança ir se familiarizando com as tarefas, com as regras, reconhecendo que é capaz de fazer novas descobertas, de interagir com seus colegas, de fazer as regras de acordo com a brincadeira ou com o jogo.

É na primeira infância que a primeira arquitetura do cérebro começa a se formar e continua ao longo do tempo moldada pelas experiências vividas, no entanto, as experiências mais marcantes vem dos relacionamentos que envolvem a criança: pais, parentes e cuidadores em geral.

A primeira infância é o período de maiores transformações visíveis que acompanharão o ser humano ao longo de toda sua vida, é claro que até o final dos dias o ser humano está mudando, se desenvolvendo, aprendendo, se aprimorando, ou seja, se desenvolvendo.

ser humano nasce para aprender novos conhecimentos, descobrir novas possibilidades e dentre essas novas aquisições está o fato de fazer a aquisição da fala em seu processo de desenvolvimento que reorganiza toda a forma da criança pensar o mundo.

Temos a aquisição da marcha em que

a criança que não engatinhava e passa a marchar, ou seja, ela passa a ver de forma diferenciada o mundo alterando suas relações espaciais e isso vai lhe garantir o desenvolvimento cognitivo, isto é, a capacidade de fazer de conta, a capacidade de pegar um objeto usado de uma forma diferente do que o objeto é.

Outro fato de extrema importância é criança desde pequena aprender a intenção do outro porque os desencontros que ela tem com outra criança muitas vezes a levam a insistir no desencontro até que os dois ou três coleguinhas se entendam no sentido de perceberem o que eles estão fazendo como projeto conjunto.

Podemos citar uma série de outras condições e experiências em atividades com várias linguagens na Educação Infantil que garante diferentemente de casa outro nível de ambiente, com regras mais claras, com outras pessoas envolvidas, com um adulto para mediar as novas descobertas e as novas aquisições de conhecimento proporcionado pela experiência que vem da arte de brincar e se divertir com os seus coleguinhas sob a orientação e supervisão do adulto que está presente no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

A educação da criança na Educação está centrada nas atividades da Educação Infantil, portanto:

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar (BRASIL, 1998, p. 21).

A criança ao ter suas vivências e sentimentos respeitados se torna um ser único, singular valorizando suas próprias características e sua forma de ser e estar no mundo por meio de sua individualidade. Portanto, a criança é um ser em constante mudança e suas ações, nas interações que estabelece, no descobrimento e na forma de transformar o mundo, com habilidades, limitações e potencialidades que estão presentes na infância e nesta fase da vida a criança pode brincar, é um direito que está assegurado na Legislação as brincadeiras, os jogos, o faz-de-conta possibilitando que descubra o mundo e também se descubra enquanto ser humano que se descobre com os outros.

A Escola pode garantir a equidade de experiências e oportunidades a todas as crianças que sejam as crianças que já tem uma família mais interessada no seu processo de aprendizagem, quer as famílias que estão com condições de vida mais difíceis se pode ter um novo espaço em que as crianças de todos esses grupos possam ter as mesmas oportunidades de atividades, de crescimento e de desenvolvimento.

Outra percepção nítida é o enriquecimento vocabulário da criança, ou seja, é nítida a diferença de uma criança que vem de uma Pré-Escola bem organizada de uma criança que não teve essa oportunidade. Em termos de experiência de população as crianças que vem de experiências com educação Infantil apresentam um vocabulário mais rico e a disparidade se percebe nas crianças a diferença de desempenho nas crianças dando oportunidades equânimes para que o desenvolvimento aconteça para todos.

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao meio alto espírito democrático enquanto investe em uma produção série do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 1995, p. 41).

A presença do lúdico torna o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz, mais duradouro, mais consistente. Dentre esses conhecimentos temos Piaget (1970) que tem uma contribuição fundamental no desenvolvimento infantil por intermédio na gênese do jogo infantil.

Portanto, a partir desse período a criança se encontra com uma maior facilidade de aprender e de apreender o mundo, logo, o jogo serve nesse período como o grande salto para todas as outras aprendizagens, inclusive as acadêmicas, as escolares.

O brincar da criança, visto do prisma aqui apresentado, não pode ser considerado uma atividade complementar a outras de natureza dita pedagógica, mas sim como atividade fundamental para a constituição de sua identidade cultural e de sua personalidade.

As brincadeiras enriquecem o currículo, cabe ao professor, em sala de aula ou fora dela, estabelecer metodologias e condições para desenvolver e facilitar este tipo de trabalho.

O brincar na Escola tem também uma função informativa para o professor. Ao observar uma brincadeira e as inter-relações entre as crianças em sua realização, o educador aprende bastante sobre seus interesses, podendo perceber o nível de realização em que elas se encontram, suas possibilidades de interação.

É necessário destacar que o brincar é visto neste trabalho, no sentido amplo, ou seja, no da atividade lúdica e sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem

das crianças na Educação Infantil.

Cabe ao educador terá condições de programar atividades pedagógicas que desenvolvam os conceitos que as crianças já estão constituindo e que sejam adequadas às possibilidades reais de interação e compreensão que elas apresentam em determinado estágio de seu desenvolvimento.

2.2 BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

lúdico é uma categoria geral de todas as atividades que têm características de jogo, brinquedo e brincadeira. De modo geral, encontramos na literatura referências à atividade lúdica associada a essas três formas presentes em Bomtempo (1986), Kishimoto (1994), esses termos não apresentem conceitos homogêneos na área.

No entanto, de acordo com Kishimoto (1994):

No Brasil, termos como jogo, brinquedo e brincadeira ainda são empregados de forma indistinta, demonstrando um nível baixo de conceituação deste campo. Enfim, cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida, que se expressa por meio da linguagem. [...] Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização (KISHIMOTO, 1994, p. 17).

Há muito tempo a educação tem se mostrado muito sisuda, carrancuda, existe uma visão de que a escola é algo penoso, a culpa é do processo de internalização de alguns conceitos, de algumas palavras chaves no cotidiano infantil principalmente, por exemplo, dever de casa, por que dever de casa? Se habitua a criança, desde muito cedo, nas suas primeiras experiências interacionais com a escola a depreender que a escola é algo penoso, é um dever e não um prazer.

Essa concepção já é semeada nos primeiros momentos formais do desenvolvimento humano. É chegado o momento de a Escola assumir um outro papel não só no segmento da Educação Infantil, no Ensino Fundamental e, também, no Ensino Médio de uma educação mais leve, mais suave, mais prazerosa e que, certamente passa pelo lúdico que é uma das características inerentes ao ser humano e sua personalidade, a biologia humana que é o ser brincante que somos naturalmente quando nascemos.

Bomtempo (1986), ressalta que o brincar na Educação Infantil fornece às crianças a possibilidade de construir uma identidade autônoma, cooperativa e criativa. É uma atividade gratuita, que favorece um espaço a imaginação que não tem tempo nem lugar para acontecer, mas precisa de muito tempo e de um lugar que seja acolhedor (CUNHA, 2001).

O embasamento teórico do lúdico na educação poderia ser pensado a presença do lúdico no processo educativo está no fato de lidarmos com a pessoa, com esse tecido humano que é complexo e que nos desafia constantemente em nossas práticas educativas.

A educação não se faz com o indivíduo, se faz com o grupo e a melhor coisa que se faz quando o grupo está unido é a brincadeira. Isso está presente na história desde Platão que foi um dos primeiros a defender a recreação como algo fundamental no desenvolvimento do pensamento no ser humano.

A criança aprende porque brinca ou porque aprendeu ou ela brinca porque aprendeu? Ou seja, a criança aprende porque brinca ou brinca porque aprendeu? Temos em Piaget (1975) e em Vygotsky (1984) a constatação de que a criança é um ser social, ela apreende o mundo quando brinca e reconstrói esse mundo ampliando, modificando e transformando o mundo em que vive a partir de suas experiências.

Na medida em que a criança brinca ela amplia as possibilidades e aprende pelo processo de brincar, então, brincar na realidade é de extrema importância para o processo do desenvolvimento infantil, sem brincar o conhecimento se torna mecânico. Por exemplo, na formação do professor na Academia se estuda a teoria do brincas, mas o futuro profissional não brinca na Academia, logo, aprendemos brincar brincando.

No contexto em que estão inseridas as crianças se notam os brinquedos, os jogos, as brincadeiras em casa, na escola possibilitam essas ferramentas, que as interessam, por isso, no âmbito escolar não seria diferente, a ludicidade, as brincadeiras, os jogos e brincadeiras estão inseridos nesse espaço e se constituem o próprio processo do ensino e aprendizagem das crianças na Educação Infantil.

Segundo Piaget (1996), quando a criança entra em contato com novas experiências ao ver ou ouvir coisas que são novidades para ela, acaba se adaptando esses novos estímulos, às estruturas cognitivas que já possuía anteriormente.

A busca dos estímulos deve ser para todos, algo enriquecedor e prazeroso, portanto, dentro do contexto escolar deve ser oferecido as crianças, como diz Abramovich (1995) e Oliveira (2002), que, nessa fase de suas vidas, o que mais predominam são as atividades com jogos e brincadeiras. Assim trabalhar o lúdico, a fantasia, a contação de histórias na certeza de obtermos resultados

positivos para que as se apropriem do conhecimento interativamente.

Oliveira (2002), contribuí com suas pesquisas relevando o uso da ludicidade na escola, mais especificamente na educação infantil. Assim, ressalta Oliveira (2002):

A brincadeira infantil beneficia-se de suportes externos para sua realização: rituais interativos, objetos e brinquedos, organizados ou não em cenários (casa de bonecas, hospital, etc.), que contém não só temas, mas também regras. Em virtude disso, o professor pode organizar áreas para desenvolvimento de atividades diversificadas que possibilitem às crianças estruturar certos jogos de papéis em atividades específicas (OLIVEIRA, 2002, p. 231).

Portanto, na Educação Infantil é extremamente importante o espaço dado para as brincadeiras de forma harmoniosa, com atividades que desenvolvam a criança de forma prazerosa incentivando-a a buscar novos meios e formas de interação com as pessoas com quem se relaciona experimentando novas formas de ser e estar no mundo.

Segundo Piaget (2011), quando a criança entra em contato com novas experiências ao ver e ouvir coisas que são novidades acaba se adaptando esses novos estímulos, às novas estruturas cognitivas que já possuía anteriormente.

Levando em conta, então, esta interação fundamental entre fatores internos e externos, toda conduta é uma assimilação do dado a esquemas anteriores (assimilação a esquemas hereditários em graus diversos de profundidade) e toda conduta é, ao mesmo tempo, acomodação destes esquemas a situação atual. Daí resulta que a teoria do desenvolvimento apela, necessariamente, para a noção de equilíbrio entre os fatores internos e externos ou, mais em geral, entre a assimilação e a acomodação (PIAGET, 2011, p. 89).

Podemos utilizar inúmeras formas de jogos disponíveis, no entanto, o encantamento da criança por histórias é fidedigna. O universo da leitura e escrita se dá pelo simples fato de não unir letras e sons, mas sim de saber que dentro de um livro, há histórias que ainda não conhecem, há reis e rainhas, há magia, há viagens encantadoras e há personagens magníficos.

A forma como cada educador adapta esta leitura em sala de aula, está firmemente relacionada à ludicidade. A maneira como abordar uma simples leitura, com entonação de voz, gestos, sorrisos ou imitações, faz a criança flutuar nas asas da imaginação de um mundo mágico e inesquecível e isso pode tocá-la e fazê-la querer continuar, saber mais, se interessar, se deixar seduzir pelo encantamento e pela magia que só a leitura proporciona a quem dela se deixa tocar e, assim, transformar sua vida constantemente.

Com os novos recursos tecnológicos, a arte de contar histórias conta com novos recursos de sons musicais e animais da própria história, mistura perfeita que cativa, prende e incentiva nossas crianças que respondem instantaneamente aos novos estímulos e novas possíveis formas de aprender, de conhecer, de estar, de ser.

O que percebemos é que o ser humano precisa brincar mais, construir teorias novas por meio do brincar uma vez que o ser humano sabe como brincar, brinca o tempo todo. Essas questões na escola são teorizadas tornando acadêmico o simples fato de brincar. Há uma tendência de o professor dizer, orientar os alunos para a hora do brincar, como se brincar tivesse hora e fosse um processo estanque, o momento separado de todo o processo. Não, aprender é um processo lúdico, quando o aprender perde essa dimensão o conhecimento se torna técnico, engessado, decorado, um exercício de memorização, sem sentido, sem significado.

Diante de toda essa reflexão surge a seguinte questão: em que direção nós estamos construindo a vida adulta das nossas crianças? Nós estamos modelando, nós sociedade adulta, educadores, nós estamos de certa forma modelando as nossas crianças, os nossos jovens a serem os adultos sisudos que nós somos, ou seja, os adultos que não se permitem brincar, que não se permitem ao lúdico, como se o processo de brincar se encerra no processo de Educação Infantil e, a partir da inserção do próximo segmento de ensino a criança passa a ser adulta e não se pode mais brincar porque a vida é pra ser levada à sério. De certa forma conduzimos isso em nossos discursos com as nossas crianças.

O professor não necessita de estar preocupado com o dilema ou o lema "daquele biscoito famoso" – "é por isso ou por aquilo", ou seja, a criança brinca para aprender ou aprendeu por isso brincou? Não há necessidade nenhuma de se debruçar sobre esse lema do biscoito, mas precisa ser colocado na prática, na experienciação observando os indicadores de mudança no processo de aprendizagem.

Aí teremos a relação do lúdico com a afetividade e autoestima da criança, esse ser em processo de descoberta. O jogo é feito para ser jogado em grupo. Prioritariamente os professores das séries iniciais que tem o hábito, tem a prática da inserção do lúdico dentro do processo educativo o fazem geralmente por dois motivos: pela preocupação do desenvolvimento cognitivo em que o jogo é um excelente adjuvante no desenvolvimento cognitivo e para o processo de socialização em que o jogo é visto como um espaço gratuito para favorecer a socialização entre os alunos no processo de ensi-

no-aprendizagem a partir do lúdico.

No bojo da atividade lúdica existem uma série de fenômenos que surgem quando a criança brinca que está sendo conduzido, veiculado no discurso, na prática da atividade lúdica. A afetividade é o primeiro fenômeno porque na interrelação nos momentos dos processos de interação estarem atuando dentro dos processos de socialização estão os processos de integração, os processos de interação – agir entre, entrar, fazer parte, penetrar dentro do grupo as relações afetivas positivas ou não, há que se considerar que nem todo afeto é o afeto adequado até porque existe o desafeto, sobretudo, na ideia do jogo ao se propor um jogo competitivo – a presença de desafeição faz parte da competitividade que o jogo conduz.

Daí a necessidade do preparo do professor, da consciência que o professor tem que a ferramenta lúdica é uma ferramenta importante, mas que precisa ser levada muito a sério desde o momento da seleção da atividade, o seja, o que se quer priorizar com a prática daquela atividade específica, será priorizado o aspecto cognitivo apenas ou o aspecto socializador?

O aspecto afetivo está junto mas qual o valor que se quer atribuir, a ênfase que se quer dar, o peso que quer ser dado, certamente o peso dado será o do bom afeto que é o momento em que aparece a questão da estima, da afeição, da simpatia, da empatia, dos valores até serem visíveis surgem os princípios da autoestima e do autoconceito, porque o autoconceito vai surgir a partir da relação que a criança estabelece com o outro, que é normalmente uma relação histórica, social, cultural, ou seja é como a criança vai dar valor, valorar ou valorizar o que o outro diz dele, como o outro o vê dentro da atividade lúdica.

A partir desses aspectos aparece a questão da criatividade na medida em que cada jogo é um desafio e cada desafio a vencer é um aspecto que a criança irá perceber que precisou engendrar outras soluções, precisou inventar a capacidade de invenção dela possibilitou que ela ultrapassasse aquele limite, aquele obstáculo proposto pelo jogo.

E por fim, temos o aspecto motivador, na medida em que a criança atingiu a meta final do jogo proposto, se sentirá motivada ou a continuar o jogo ou a jogar outro jogo, ou, enfim, o aspecto da alegria, o aspecto de estar finalizando uma proposta uma vez que foi feito todo um desenho no sentido de "A" até "B", ou seja, ela atingiu os objetivos propostos e isso propicia um desenvolvimento de aprendizagem mais lúdico, mais alegre, mais prazeroso no desenvolvimento da criança.

2.3 O ATO DO BRINCAR NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Por meio da brincadeira a criança se desenvolve e vai fazendo a experiência do aprendizado neste universo. É inerente a criança a aprendizagem por meio da brincadeira, isso se inicia em casa e a Escola tem a função de ampliar essas aprendizagens, ampliar o desenvolvimento por meio da brincadeira.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC tem dois eixos norteadores que são as brincadeiras e as interações. Esses eixos norteadores se dividem em seis direitos de aprendizagem: o brincar, o conviver, o participar, o explorar, o expressar e o conhecer-se.

A Educação Infantil, por meio da Base Nacional Comum Curricular – BNCC

(BRASIL, 2017), elenca os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação

Infantil:

Direitos a conviver;

Direito a explorar;

Direito a se expressar;

Direto a se conhecer;

Direito a brincar;

Direito a participar.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC aborda os cinco campos de experiência:

O eu, o outro, o nós, o corpo, os gestos;

Movimentos, traços, sons cores e formas;

Escuta, fala, pensamento e imaginação;

Espaços, tempos, quantidades;

Relações e transformações.

Quando nos reportamos a brincadeiras já vamos vendo todos esses direitos garantidos desde que a brincadeira seja executada no ambiente escolar. A brincadeira é a essência da criança, sendo a essência da criança não há processo educativo na Educação Infantil sem trazer o brinquedo como eixo norteador primordial de qualquer atividade nesse segmento da educação básica.

As crianças a partir do momento em que acordam, elas dão início a atividade lúdica. Durante o dia, sendo a essência da criança a brincadeira, cabe à educação assumir o papel intencional em trazer as brincadeiras para todas as ações pedagógicas, as ações educativas que a escola desenvolve.

O educador ao planejar e possibilitar e possibilitar situações de brincadeiras se está considerando o que a criança traz de essência e isso é colocado de forma intencional no sentido de desenvolver as habilidades e competências a partir das brincadeiras com as crianças no cotidiano em que serão feitas as descobertas e o aprendizado se dará de forma prazerosa e lúdica.

Por meio das brincadeiras a criança desenvolve o vocabulário, ela tem a possibilidade de manifestar como está naquele dia o seu desenvolvimento emocional, ela irá nomear os objetos, nomeará as pessoas, então, existem muitas possibilidades de aprendizagem.

O professor ao manifestar a intencionalidade precisará planejar as brincadeiras com objetivos específicos a serem alcançados, ou seja, essas brincadeiras precisam ser planejadas dentro da rotina das crianças na escola pelo professor de Educação Infantil.

O brincar é considerado um ato social. Socialmente a criança vai se organizando e vai possibilitando o desenvolvimento do pensamento e das linguagens por meio da brincadeira. Quando o professor faz o planejamento e propõe a brincadeira livre ou dirigida que pode ser uma brincadeira com regras, um jogo simbólico que deve estar de acordo com o planejamento e com o que se quer desenvolver com o grupo de alunos ou especificamente com determinadas crianças.

É de fundamental importância que a Escola tenha momento de brincadeiras dirigidas e de brincadeiras livres, mas independente da característica livre ou dirigida a intenção e o olhar precisam estar focados para garantir que aquele momento se transforme em objeto de ensino e em uma possibilidade ideal de aprendizagem.

É importante ter esses momentos livres ou dirigidos em que as crianças irão brincar. Isso é impossível de realizar a observação de trinta crianças em uma sala de aula. Isso é possível a partir de um planejamento diário ou semanal em que se prioriza um determinado grupo de crianças em que o professor irá fazer a observação em determinada brincadeira onde os alunos daquele grupo serão objeto de observação em que um registro será feito sobre o que for observado.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC preconiza a criança do século XXI que apresentam possibilidades variadas em relação à tecnologia, ao conhecimento científico, à possibilidade de se comunicar e de argumentar, então, com essa criança é insuficiente o giz e a lousa, para essa criança é necessário propostas mais ousadas que podem vir a se constituir em um processo de apreciação artística trazendo para uma brincadeira ou uma atividade simbólica, um jogo simbólico. O importante é não ter medo e deixar a tecnologia nas mãos dos alunos que eles sabem como fazer o uso correto dessas tecnologias.

Nessa breve reflexão foram contempladas várias competências gerais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC que é a questão midiática, as interações, a empatia, o conhecimento, relacionamento que precisam serem planejadas intencionalmente pelo professor não para isso, mas incluída dentro de um planejamento das demais ações na Educação Infantil que se dão no campo da experiência e que são desenvolvidos esses direitos das crianças de brincar no processo de aprendizado.

É necessário ao professor interpretar os silêncios, observar as relações que vão se estabelecendo entre as crianças, as crianças que estão mais distantes, as crianças que estão mais próximas, a administração dos conflitos que vão surgindo e que tendem a aparecer nestes momentos, muitas vezes a criança não sabe como resolver determinadas situações, por exemplo, quando duas crianças querem o mesmo brinquedo para brincar, o professore precisa intervir ensinando as crianças a resolver os conflitos e aprender a dividir um brinquedo, um espaço, um amigo usando o argumento, ensinar a partilhar que se tornam competências importantíssimas que podem ser desenvolvidas por meio das brincadeiras.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ser humano vai desenvolvendo diversas habilidades que carrega para sua vida adulta, experimentando o mundo ao seu redor que irão nutrir sua vida, descobrindo a sua vocação para o brincar. No entanto, muitos adultos esquecem que o brincar acompanha o ser humano na sua vida por onde que desenvolva suas atividades essa dimensão o ser humano precisa resgatar para que a valorização da brincadeira volte a fazer parte do seu estado de ser humano que de desenvolve por toda a vida.

Refletir sobre o ato de brincar na Educação Infantil é pensar na essência, ou seja, para a criança não há outra característica para aprender a não ser por meio das brincadeiras que possibilitam o desenvolvimento do pensamento e das diferentes linguagens que as crianças desenvolvem.

Vamos brincar, vamos brincar juntos, o professor pode e deve brincar com os alunos, sentar no chão, discutir, fazer uma jogada, jogar com eles, brincar com as crianças e em alguns momentos fazer a troca de papéis e sempre observar essas brincadeiras, isso é possível e é dessa forma que as crianças aprendem e apreendem o mundo a sua volta e vão fazendo as transformações e estabelecendo novas relações com novas

descobertas e é dessa forma que vamos percebendo o conhecimento sendo construído na Educação Infantil.

O universo lúdico é uma lacuna que precisa ser ocupado uma vez que a tecnologia, os brinquedos eletrônicos são mais utilizados do que os brinquedos que são construídos de forma conjunta pelos alunos em seu processo de aprendizagem.

O resgate do espírito lúdico, do fazer, da manipulação do brinquedo desenvolve habilidades essenciais no desenvolvimento infantil. Quando o professor tem criatividade, tudo que se joga fora tem uma utilidade e pode ser reaproveitado como desenvolvimento da capacidade lúdica nos alunos em sala de aula de forma prazerosa e alegre.

A criança precisa criar e recriar a imaginação e extrapola deixando um caminho aberto que extrapola o brinquedo em si. É possível aprender brincando quebrando os tabus para os paradigmas que a aquisição do conhecimento proporciona aos alunos. Coragem e teimosia fazem parte da aventura de ensinar. Hoje existem diversas formas de fazer os alunos aprenderem e estamos imersos em uma onda tecnológica que prioriza o individual em detrimento de um trabalho em grupo. No entanto, ousar é possível e só se chega quem se arrisca a percorrer um caminho que vai determinando e determinado aonde pode se chegar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação Lúdica: Técnicas e Jogos Pedagógicos.

São Paulo: Loyola, 1995.

BOMTEMPO, E. (Coord.). Psicologia do Brinquedo: Aspectos Teóricos e Metodológicos. São Paulo: USP, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília:

MEC/SEF, 1998. v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEF, 2017.

CUNHA, N. H. da S. Brinquedoteca: Um Mergulho no Brincar. São Paulo: Maltese, 2001.

KISHIMOTO, T. M. O Jogo e a Educação Infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

KISHIMOTO, T. M. Currículo de Educação Infantil: Creches e Pré-Escolas.

Significado do Termo Currículo, Currículo de Educação Infantil: Critérios de Qualidade e Instrumentos de Implementação. Texto encomendado pela Coordenação-Geral de Educação Infantil do MEC. Brasília, Dez, 1994. (Mimeo). KISHIMOTO, T. M. (Org.). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e Materiais Pedagógicos nas Escolas Infantis.

Educação e Pesquisa, V. 27, Nº 2, 2001.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação; 7. Ed. São Paulo:

Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

PIAGET, Jean. A Construção do Real na Criança. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PIAGET, Jean. A Formação do Símbolo da Criança. Rio de Janeiro: Zahar. 1996.

PIAGET, Jean. Seis Estudos de Piaget. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 25. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

RESUMO

Sabemos da dificuldade encontrada pelo professor em sala de aula muitas vezes o desconhecimento por parte das leis pode interferir na gestão, pois o professor não sabe até onde vai os direitos e deveres dos alunos em relação ao eca.

O professor tendo um bom embasamento pode saber melhor como agir diante das situações de conflito ou até mesmo de uma violência contra a criança e adolescente que tem o professor como mediados dos seus conflitos. O professor que deve ser reflexivo diante das dificuldades apresentadas a pesquisa aponta que o conhecimento do professor diante do estatuto da criança faz toda a diferença, pois o professor como mediador do processo educacional vai poder melhor agir com as dificuldades em relação em gestão de conflitos e aspectos também como indisciplina e até mesmo déficit de aprendizagem, pois um aluno vítima de violência e abando não vai ter o mesmo rendimento escolar que os demais.

O educador juntamente com a equipe escolar ou até mesmo com a comunidade em torno da escola tendo os conhecimentos de direitos e deveres que regem a lei pode atuar de forma harmoniosa orientando os pais como agir diante de um abandono intelectual ou até mesmo diante de faltas constantes que tanto pode atrapalhar o seu andamento em sala de aula.

O resultado das análises bibliográficas traz o professor reflexivo e atuante como peça fundamental para ajudar a proteger a criança vítima de violência exclusão abandono intelectual e exclusão social, pois o desconhecimento traz a negligencia da sua fundamental importância para melhor gestão em sala de aula possibilitando um aprendizado significativo e qualidade de vida a criança.

Em fim o professor como mediador tem papel fundamental para utilizar de estratégia reflexiva e embasamento para resolver as possíveis dificuldades em suas ações, como tratar seu aluno e como interagir juntamente como a equipe escolar e conselho de escola e sempre escolher a melhor solução para atuar de forma e compartilhar os conhecimentos diante do estatuto da criança e adolescente.

Palavras-chave (estatuto da criança e adolescente, professor reflexivo, equipe escolar).

ABSTRACT

The teacher who must be reflective in the face of the difficulties presented, the research points out that the teacher's knowledge of the child's statute makes all the difference, since the teacher as a mediator of the educational process will be able to better act with the difficulties in relation to conflict management and aspects such as indiscipline and even a learning deficit, as a student who is the victim of violence and abandonment will not have the same school performance as the others.

The educator together with the school team or even with the community around the school, having knowledge of the rights and duties that govern the law, can act harmoniously, guiding parents on how to act in the face of intellectual abandonment or even in the face of constant absences that can so much disturb your progress in the classroom.

The result of the bibliographical analyzes brings the reflective and active teacher as a fundamental piece to help protect the child victim of violence, exclusion, intellectual abandonment and social exclu- sion, as lack of knowledge leads to the neglect of its fundamental importance for better management in the classroom, enabling learning significant and quality of life for the child.

Finally, the teacher as a mediator has a fundamental role to use a reflective strategy and foundation to solve possible difficulties in his actions, how to treat his student and how to interact together with the school team and school council and always choose the best solution to act in a way form and share knowledge regarding the status of children and adolescents.

Keywords (child and adolescent status, reflective teacher, school staff).

INTRODUCÃO

A pesquisa visa analisar a temática do estatuto da criança e do adolescente e sua influencias na metodologia e reflexão do professor que com analise e reflexão pode de maneira positiva mobilizar conjunto a equipe pedagógica ações em torno de evitar casos de violência contra a criança e adolescente por muitas vezes vulneráveis

O professor diante dos desafios em sala de aula, ou seja, no seu dia encontra por muitas vezes casos de evasão escolar abandono intelectual por pais que desconhecem a legislação que protege a criança.

Diante dessa pesquisa visa se buscar possibilidades em torno da reflexão e ação de como o conhecimento desse assunto

pode melhorar a gestão do professor em sala de aula para buscar a proteção eficaz da criança e adolescente na escola que por muitas vezes não sabe se situar diante dos direitos e deveres causando indisciplina evasão escolar e dificuldades de interação professor x aluno no ambiente educacional.

O presente trabalho busca alternativa frente à legislação educacional vigente para demonstrar como o desconhecimento total ou parcial pode dificultar a ação do professor que visa um ensino de qualidade que realmente conduza a um aprendizado significativo sem esquecer-se da sua gestão contra indisciplina abandono escolar mau tratos e abandono intelectual.

A pesquisa visa contribuir com analise e comparação de autores para elucidar como o professor pode atuar de maneira harmoniosa e técnica no seu dia-dia para ser realmente um ser político e reflexivo no seu ato de ensinar e aprender constantemente.

Analisar e indicar as melhores possibilidades para intervenção pedagógica e da equipe escolar em torno da temática da legislação que protege a criança e adolescente diante da violência que tanto atrapalha a vida escolar do aluno, mas que por muitas vezes a legislação é desconhecida ou entendida parcialmente sendo assim não contemplada por pais professores e equipe escolar.

Diante dos desafios e confrontações de autores e analise do estatuto busca se uma melhor alternativa para que o professor possa fazer uma gestão consciente reflexiva e até mesmo política para saber lidar melhor com os casos de indisciplina evasão escolares maus tratos abandono intelectual e toda violência contra a criança no ambiente escolar.

Busca se também analisar como a equipe escolar pode atuar de forma conjunta unindo professores, pais, comunidade local para discutir e se apropriar do conhecimento diante do tema, saber dos direitos e deveres e como a família pode ser peça fundamental junto com a escola para uma educação de qualidade e que respeita o universo cultural da criança.

O tema é relevante visto que a desconhecimento por parte de professores pais e comunidade escolar sobre os direitos e deveres em torno da legislação que ampara a criança, ainda existe uma grande lacuna, pois a violência ainda é um grande desafio social em nossos pais.

A análise crítica da gestão em sala de aula pode trazer uma mobilização diante da temática apresentada o trabalho busca responder qual a melhor maneira de lidar com os conflitos em sala de aula e como utilizar de benefício as leis que protegem a criança.

Investiga se como buscar a melhor alternativa para gestão em sala de aula de um tema que pode ser fácil ou complicado dependendo do modo que for conduzido pela equipe escolar para resolver os conflitos do dia-dia em sala de aula.

O estatuto como pauta e abordado de forma aliada a comunidade escolar assume um papel de grande importância no meio educacional, pois existem ainda muitas dúvidas em torno do assunto que deve ser refletido e analisado para uma ação eficaz e necessária por todos os envolvidos pais, professores profissionais da educação e sociedade.

Como os pais devem ser orientados para refletir suas responsabilidades e deveres diante do tema, como professores e equipe escolar devem atuar a pesquisa visa comparar as leis e autores para elucidar a problemática levantada para uma busca incansável pela qualidade da educação.

Uma das questões levantadas é saber como as leis que regem o estatuto da criança e pode influenciar a melhora da aprendizagem e qualidade de vida dos alunos vítimas de violência seja qual for abandono, evasão escolar, maus tratos e outros, e como professor pode objetivar sua metodologia em frente a essa situação alarmante.

Qual a postura que o professor precisa para enfrentar as dificuldades em relação ao tema apresentado, como o conhecimento em torno das leis pode influenciar de maneira positiva a gestão de conflitos encontrados pelo professor em sala de aula no seu dia-dia.

A pesquisa visa responder qual é o papel do professor e da comunidade escolar diante do conhecimento das leis que protegem a criança e como essa situação de desconhecimento das leis pode influenciar de maneira direta ou indireta o aprendizado e qualidade de vida do aluno.

Portanto se faz necessária a investigação e comparação de analises para dar a melhor resposta as confrontações bibliográficas a seguir.

É inegável o avanço em torno das leis que regem o estatuto da criança e adolescente que veio trazer maior proteção aos direitos e deveres que possam assim servir de ferramenta a toda a comunidade escolar professores, pais, diretores e cidadãos em busca dos seus direitos.

1. O PAPEL DO PROFESSOR E FAMILIA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS.

No âmbito familiar continua a ser o meio onde as crianças vivem em condições insalubres, uma vez que seus tutores deveriam dar a segurança, carinho e atenção, assim crianças que crescem num ambiente violento, se tornam adultos violentos, desta forma, contribuímos para a construção

de uma sociedade mais tranqüila que implica abraçarmos a causa e, realmente, "criar a cultura da paz", iniciando pela educação familiar, onde as famílias contemporâneas estão com dificuldades em cumprir com sua tarefa de formação, os educadores podem contribuir para auxiliá-las (RIBEIRO, 2009).

É preciso indicar aos pais e comunidade escolar os deveres e responsabilidades devem ser mencionados em casos de abandono escolar evasão e outros aspectos relevantes que prejudicam o rendimento escolar do aluno é preciso sensibilidade para lidar com esse assunto pois o rendimento casos de vulnerabilidade pode geram violência e mal rendimento escolar e por muitas vezes abandono escolar e a instituição se torna ferramenta relevante para transformação em nossa sociedade.

A imensa necessidade em que o professor tenha acesso a acesso a cursos, palestras, e também terem apoio de profissionais como psicólogos, neurologistas, médicos e outros especialistas para auxiliarem neste trabalho difícil no dia-dia escolar. Portanto, o trabalho com legislação educacional é um tema ainda a ser muito trabalhado em ambiente escolar.

É preciso apoio da escola em especial o professor sempre em conjunto com família dando um suporte ou até mesmo denunciar casos de abandono, pois por muitas vezes os pais desconhecem o estatuto da criança e adolescente podendo até prejudicar a criança e sua evolução e na sua aprendizagem.

É necessário a participação da família na escola onde exista maior acompanhamento da vida escolar do aluno e haja maior participação em reunião de pais concelho de escola bem como exista uma preocupação com a vida escolar do aluno que vai se sentir acolhido em casos de violência, fracasso escolar.

Dessa forma esses problemas também são uma questão legal e não tão-somente afetivos sociais ou educacionais, onde o artigo 18 do Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece que: é dever de todos velarem pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor, ainda, no artigo 13, de maneira mais clara destacamos: "Os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providencias legais (ECA,1990).

É característica marcante certo isolamento social ou mudança repentina gerando até mesmo indisciplina esta constante pode gerar uma serie de conflito se estigmas que o aluno sozinho não consegue se resolver internamente e precisa de ajuda no caso o professor mediador e reflexivo diante das leis de proteção a criança sempre com apoio pedagógico da escola e também da família

No âmbito familiar continua a ser o meio onde as crianças vivem em condições insalubres, uma vez que seus tutores deveriam dar a segurança, carinho e atenção, assim crianças que crescem num ambiente violento, se tornam adultos violentos, desta forma, contribuímos para a construção de uma sociedade mais tranquila que implica abraçarmos a causa e, realmente, "criar a cultura da paz", iniciando pela educação familiar, onde as famílias contemporâneas estão com dificuldades em cumprir com sua tarefa de formação, os educadores podem contribuir para auxiliá-las (RIBEIRO, 2009).

No caso especifico de maus tratos pode trazer prejuízos irreparáveis a criança que vai mudar seu comportamento e por muitas vezes tem a escola como fonte de proteção com a sociedade atual os valores familiares estão cada vez mais em segundo plano o estatuto da criança e do adolescente vem sendo uma importante ferramenta até mesmo educacional pois o professor pode até mesmo reparar os danos informando a unidade uma possível violência e maus tratos contra a criança.

O conhecimento adquirido em relação ao presente estudo beneficiou a compreensão da importância da prática pedagógica na construção de propostas e medidas de prevenção e principalmente em não se omitir diante dos maus tratos em crianças no âmbito familiar dentro da escola.

Dessa forma o estudo nos leva a constatar e afirmar o valor da prática pedagógica na identificação desses casos de maus tratos contra crianças e na intervenção em que o professor deve ter na decisão de ajudar e prevenir essas crianças que sofrem desses agressores que muitas vezes são seus próprios familiares. E tomar uma decisão correta para que essas crianças não sejam depreciadas durante seu processo de ensino aprendizagem e para que elas não fiquem traumatizadas para a vida inteira.

Através das consequências da violência é dever da escola mediante a observação dos professores relatarem casos de maus tratos no âmbito familiar, onde o professor precisa estar frente a esses casos, principalmente observando os comportamentos dos alunos que podem indicar a ocorrência de maus tratos e analisar essa problemática no desempenho escolar dessas crianças (SAYEGH, 2009).

As dificuldades que a criança vai enfrentar em suas relações sociais na escola e em casa com a família deve ser tema de reuniões com pais e comunidade escolar deve ser compreendida e informada pais alunos e equipe escolar sobre a legislação em torno do estatuto da criança e adolescente que

por muitas vezes e desconhecido ou parcialmente entendido. A violência contra a criança pode interferir de maneira negativa na vida escolar do aluno.

Desde as intervenções pedagógicas no contexto da criança que sofreu maus tratos têm por objetivo favorecer a notificação da ocorrência de maus tratos, fortalecerem os laços de pais e crianças, prevenção de maus tratos, assim possibilitando que a criança tenha a sua saúde mental preservada e deste modo favorecer a aprendizagem (SAYEGH, 2009). Das intervenções pode-se dizer que a notificação é a intervenção mais efetiva para a criança que sofre maus tratos com a notificação faz com que as autoridades legais enquadrem os autores da violência no programa, na tentativa de os pais não maltratarem seus filhos (BRITO et. al, 2009).

É fundamental reconhecer as mudanças bruscas de comportamento, pois a criança vítima de qualquer tipo de maus tratos pode apresentar comportamento violento com os demais colegas de sala, ou até mesmo crises de choro ou certo isolamento social cabe o professor analisar e conversar com a criança e investigar tal situação para que o rendimento pedagógico não fique abalado e a criança como centro do processo educacional não tenha seus direitos violados.

É inegável o avanço em torno das leis que regem o estatuto da criança e adolescente que veio trazer maior proteção aos direitos e deveres que possam assim servir de ferramenta a toda a comunidade escolar professores, pais diretores e cidadãos em busca dos seus direitos.

A criança necessita de condições ambientais, psicológicas adequadas para que haja aprendizagem, ou seja, a criança que estiver sofrendo maus tratos poderá ter a sua aprendizagem prejudicada por conta do reflexo que a violência trará. Como: baixa autoestima, distúrbios de ansiedade, problemas de indisciplina, isolamento social, dificuldades em reter informação, deste modo, fazendo com que a criança tenha dificuldade em aprender e a apreender informação (SAYEGH, 2009).

No âmbito familiar continua a ser o meio onde as crianças vivem em condições insalubres, uma vez que seus tutores deveriam dar a segurança, carinho e atenção, assim crianças que crescem num ambiente violento, se tornam adultos violentos, desta forma, contribuímos para a construção de uma sociedade mais tranqüila que implica abraçar a causa e, realmente, “criar a cultura da paz”, iniciando pela educação familiar, onde as famílias contemporâneas estão com dificuldades em cumprir com sua tarefa de formação, os educadores podem contribuir para auxiliá-las (RIBEIRO, 2009).

É preciso apoio da escola em especial o professor sempre em conjunto com família dando um suporte ou até mesmo denunciar casos de abandono, pois por muitas vezes os pais desconhecem o estatuto da criança e adolescente podendo até prejudicar a criança e sua evolução e na sua aprendizagem.

Dessa forma esses problemas também são uma questão legal e não tão-somente afetivos sociais ou educacionais, onde o artigo 18 do Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece que: é dever de todos velarem pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor, ainda, no artigo 13, de maneira mais clara destacamos: “Os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providencias legais (ECA,1990).

É característica marcante certo isolamento social ou mudança repentina gerando até mesmo indisciplina esta constante pode gerar uma serie de conflito se estigmas que o aluno sozinho não consegue se resolver internamente e precisa de ajuda no caso o professor mediador e reflexivo diante das leis de proteção à criança sempre com apoio pedagógico da escola e também da família

No âmbito familiar continua a ser o meio onde as crianças vivem em condições insalubres, uma vez que seus tutores deveriam dar a segurança, carinho e atenção, assim crianças que crescem num ambiente violento, se tornam adultos violentos, desta forma, contribuímos para a construção de uma sociedade mais tranquila que implica abraçarmos a causa e, realmente, “criar a cultura da paz”, iniciando pela educação familiar, onde as famílias contemporâneas estão com dificuldades em cumprir com sua tarefa de formação, os educadores podem contribuir para auxiliá-las (RIBEIRO, 2009).

No caso especifico de maus tratos pode trazer prejuízos irreparáveis a criança que vai mudar seu comportamento e por muitas vezes tem a escola como fonte de proteção com a sociedade atual os valores familiares estão cada vez mais em segundo plano o estatuto da criança e do adolescente vem sendo uma importante ferramenta até mesmo educacional pois o professor pode até mesmo reparar os danos informando a unidade uma possível violência e maus tratos contra a criança.

Entende-se por maus tratos qualquer dano físico ou psicológico não acidental contra criança, ocasionado por seus pais ou cuidadores, decorrentes de ações físicas, sexuais e emocionais, de omissão ou permissão, e que ameaçam seu desenvolvimento normal tanto físico como psicológico. O desenvolvimento da criança ocorre através das experiências de adaptação do meio, as

crianças adquirem uma forma própria de se desenvolver através da construção pessoal de conhecimento, e este processo é individual, pois ocorre através do conflito cognitivo causado pela relação do sujeito com o objeto. Isto define a construção individual como singular e diferente com tudo, a criança tem chance de errar e construir (BLAYA, 2006).

O conhecimento adquirido em relação ao presente estudo beneficiou a compreensão da importância da prática pedagógica na construção de propostas e medidas de prevenção e principalmente em não se omitir diante dos maus tratos em crianças no âmbito familiar dentro da escola.

Dessa forma o estudo nos leva a constatar e afirmar o valor da prática pedagógica na identificação desses casos de maus tratos contra crianças e na intervenção em que o professor deve ter na decisão de ajudar e prevenir essas crianças que sofrem desses agressores que muitas vezes são seus próprios familiares. E tomar uma decisão correta para que essas crianças não sejam depreciadas durante seu processo de ensino aprendizagem e para que elas não fiquem traumatizadas para a vida inteira.

É fundamental reconhecer as mudanças bruscas de comportamento, pois a criança vítima de qualquer tipo de maus tratos pode apresentar comportamento violento com os demais colegas de sala, ou até mesmo crises de choro ou certo isolamento social cabe ao professor analisar e conversar com a criança e investigar tal situação para que o rendimento pedagógico não fique abalado e a criança como centro do processo educacional não tenha seus direitos violados.

É de suma importância a participação conjunta entre a família e a escola para que se faça um trabalho conjunto para que haja uma maior interação dos pais no acompanhamento do rendimento do aluno bem como na mediação de conflito de formas agressivas verbais físicas ou de qualquer gênero contra professores alunos e todos envolvidos no universo escolar.

É de fundamental importância o papel da escola tanto para mediar conflitos mais para orientar estudantes sobre seus direitos e deveres, é possível convocar reuniões colocar como pauta o estatuto da criança e adolescente para discussão afim que todos saibam seus direitos e que também professores saibam até onde ir como relatar casos de maus tratos ou de violência seja qual for a natureza da agressão.

A vida moderna faz com que as famílias percam um contato natural que vem de anos, hoje não há mais tempo para as reuniões conversa com os filhos, os almoços e as celebrações em família, o ritmo de vida do mundo moderno está cada vez afastando mais as pessoas.

É preciso que a família saiba qual é seu papel diante da educação dos filhos, pois a falta de tempo não pode ser desculpa para violência e casos de abandono que pode trazer danos psicológicos em longo prazo.

A escola deve fazer um elo, que às vezes pode ser rompido sabemos que a criança por muitas vezes repete o comportamento que vem de casa causando assim brigas desrespeito entre professores alunos e até mesmo violência verbal física ou até casos de bullying.

Em uma sociedade em que os valores estão cada vez mais invertidos e a família que não consegue dar uma atenção necessária e não consegue educar sua criança que por muitas vezes vem de vulnerabilidade social, programas televisivos cada vez mais violentos e fora do contexto, como a escola pode ajudar a família uma questão que certamente pode ajudar seria uma reunião de pais com pauta ou até mesmo participação de um psicólogo tirando dúvidas como educar corretamente para não se utilizar somente de violência e como seria uma estratégia adequada para cada situação.

Quando se deseja uma educação realmente preocupada com os valores e princípios que regem os projetos políticos pedagógicos e preciso orientar a atuação da família e também denunciar quando preciso somente com uma atuação conjunta podemos realmente ter uma educação de qualidade.

A escola deve fazer um elo, que às vezes pode ser rompido sabemos que a criança por muitas vezes repete o comportamento que vem de casa causando assim brigas desrespeito entre professores alunos e até mesmo violência verbal física ou até casos de bullying.

Em uma sociedade em que os valores estão cada vez mais invertidos e a família que não consegue dar uma atenção necessária e não consegue educar sua criança que por muitas vezes vem de vulnerabilidade social, programas televisivos cada vez mais violentos e fora do contexto, como a escola pode ajudar a família uma questão que certamente pode ajudar seria uma reunião de pais com pauta ou até mesmo participação de um psicólogo tirando dúvidas como educar corretamente para não se utilizar somente de violência e como seria uma estratégia adequada para cada situação.

O professor como incentivador do processo pedagógico precisa de um ambiente agradável para ensinar em sala de aula sabemos que problemas de indisciplina pode atrapalhar todo um processor lidar com vários fatores como problemas sociais, familiares ausentes que não participam do processo pedagógico.

É preciso que o professo conheça as leis para não ferir a integridade da criança ou até mesmo expor o aluno aos demais a fim de controlar a situação de forma errônea.

É preciso que o professor tenha sensibilidade e saiba identificar a origem dos casos de violência, desrespeito de qualquer ordem e comunique a direção da escola para uma possível reunião com os responsáveis legais da criança para mediação do conflito, pois uma falha de gestão em sala de aula pode inferir algum artigo o professor não pode guardar sozinhas suas frustações é preciso conhecer um órgão de instância maio que é o conselho tutelar e suas ações.

Perante de uma denúncia, o Conselho Tutelar deve verificar sua veridicidade, ou seja, confirmar se há situação de risco pessoal ou social e a partir de então, tomar as medidas que avaliar necessário para concluir.

A equipe pedagógica da escola deve atuar de forma conjunta para não expor professores e também alunos diante da violência que assola a sociedade .

Para lidar com a mediação de conflitos no ambiente educacional, é preciso ter forte determinação profissional, sendo esta fundamental para que se possa desenvolver uma prática educacional adequada com a realidade que junte o ensino com o prazer. Assim também, devem-se considerar as dificuldades de cada aluno, levando para a prática correta a atenção às leis que regem o sistema escolar a atenção para que seus direitos educacionais de cada aluno sejam preservados.

É fundamental um profissional com ampla formação geral, com capacidades

educativas e interdisciplinares busque estratégias a fim de lidar com os seus alunos de forma a atender suas necessidades isso porque, a formação superior não garante uma prática com qualidade, e sim uma qualificação na área profissional. Para se lidar com os inúmeros casos de abandono violência e desconhecimento em torno da legislação educacional vigente, existentes no âmbito escolar, é preciso pesquisa atualização profissional afim que os conhecimentos sobre legislação sejam transmitidos no ambiente escolar. É necessário ter competência amor na profissão e ser um ser político e reflexivo diante de qualquer tema a fim de mediar conflitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após comparações às referencias bibliografias conclui-se que a metodologia intencional, ou seja, a ação do professor vai fazer total diferença para a mediação de conflitos em torno das leis de proteção da criança e do adolescente, e umas das ferramentas primordiais é o conhecimento e reflexão das leis bem como a ação conjunta da escola coma a família.

Um dos resultados observado é que se conhecendo as características fundamentais do estatuto da criança e do adolescente o professor pode se apropriar do conhecimento chave para usar a lei a seu favor e conseguir melhorar sua gestão e conflitos encontrados no dia em sala de aula.

Entretanto, os professores têm que repensar o seu papel. Precisam desenvolver as competentes situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais. O educador precisa refletir na mesma lógica das capacidades e atitudes que pretende ajudar a desenvolver nos alunos, tem-se que considerar um constante processo de auto formação e identificação profissional.

Faz-se necessária após análise que a ação do professor atuante e reflexivo e pesquisador e que busque sua atualização profissional que vai fazer toda diferença, pois sua estratégia pode incluir de maneira positiva o aluno com autismo para que futuramente o aluno possa ser inserido em nossa sociedade respeitando o universo cultural da criança.

O professor deve também conhecer as características principais do (eca), conhecendo para poder agir diante das situações de conflitos apresentadas é necessário também o registro das situações ocorridas para que sirvam de orientação e encaminhamento de agressões para direção da escola e posteriormente para o conselho tutelar casos de maus tratos e violência contra criança e adolescente.

Na parte governamental é preciso investimento em toda educação dando também

atenção à formação inicial dos professores e gestores.

A fim de ampliar o conhecimento em torno das leis que regem a educação é preciso ter formação continuada para que o professor possa agir diante das dificuldades e na relação de conflitos em sala de aula. A família vai somar esforços para acompanhar todo andar pedagógico e fortalecer as ações da escola afim de todos os casos de violência ou de desrespeito em relação ao ECA, seja respeitado e que os conflitos possam ser sanados afim que a escola se torne um ambiente de aprendizagem que acolha a família e o estudante.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº. 8.069 de 13 de julho de 1990.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Revista Sociologias. Porto Alegre, n.8, ano 4, jul./dez. 2002.

DELUTY, R.H. Alternative thinking ability of aggressive, assertive, and submissive children. Cognitive therapy and research. vol. 5, p. 309-312, 1981

MARCELO, Carlos Garcia. Formación del profesorado para el cambio educativo. 2 ed. Barcelona: EUB, 1995.

PIRES, A. L. D. MIYAZAKI, M. C. O. S. Maus-tratos contra crianças e adolescentes:

revisão de literatura para profissionais da saúde. Arquivos Ciências Saúde, v. 12, n. 1, p. 42-9, 2005.

Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução. 3. ed. Brasília: MEC, vol. 1, 1997.

WEBER, L. N. D. [Acesso em: 12 dez. 2002] Videogame e TV. . . Socorro.

http://www.uol.com.br/aprendiz/n_colunas/coluna_livre/id180201.htm.

ZAGO, N. Processo de escolarização nos meios populares – As contradições da obrigatoriedade escolar. Em Nogueira, M.A; Romaneli, G, ZAGO, N. (Orgs.). Família e escola: Trajetória da escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 17-43.

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