VOLUME 19 - EDIÇÃO 19 30 DE JULHO DE 2024 ISSN 25959042

PROJETOS E PROJEÇÕES



iteqescolas.com.br

ITEQ ESCOLAS

EDITORIAL

Comece bem na volta às aulas!

As férias são esperadas o ano todo, mas é verdade que, após alguns dias, começamos a sentir falta da comunidade escolar e de tudo que ela envolve, inclusive dos professores mais exigentes. Isso acontece porque a escola ocupa uma parte significativa da nossa rotina diária e da nossa vida como um todo. O aprendizado é uma jornada contínua que requer dedicação e sacrifício, mas traz consigo inúmeras recompensas.

Para iniciar o ano letivo com o pé direito, é essencial cultivar fé, determinação e foco. Com algumas orientações práticas, tudo pode fluir de maneira positiva.

E que tal algumas dicas práticas para uma volta às aulas bem-sucedida? Cada uma delas representa uma oportunidade para cultivar disciplina, fortalecer o foco e trilhar o caminho do conhecimento rumo a um futuro melhor.

- A atenção aos horários de descanso é crucial, retomar a rotina de sono e acordar em horários regulares, mesmo para quem tem aulas à tarde, é fundamental. Organize-se alguns dias antes do início das aulas para minimizar o impacto da mudança de horários.
- A organização do tempo é outro ponto-chave, anote todos os compromissos fixos e os novos que surgirem diariamente, utilizando uma agenda e lembretes visuais para não se esquecer de nada. Essa organização é essencial para um desempenho escolar consistente.
- Estabeleça um horário e um local específicos para estudar, a revisão regular das matérias é crucial para a assimilação do conteúdo. Um ambiente limpo, organizado e tranquilo contribui significativamente para o aprendizado eficaz.
- Limite o uso do celular e de dispositivos eletrônicos durante os estudos, embora sejam úteis, o uso excessivo pode prejudicar a concentração. Ao estudar, afaste as distrações para otimizar seu tempo e seu rendimento acadêmico.
- Assuma responsabilidades desde cedo, organizar a mochila, conferir o material necessário, consultar a agenda e preparar as tarefas com antecedência são hábitos que contribuem para um bom desempenho acadêmico.
- Desenvolva um plano de estudo estruturado desde o início do ano letivo, o aprendizado não acontece de uma hora para outra é resultado de um planejamento consistente e contínuo ao longo do tempo.
- Mantenha uma comunicação aberta com pais, professores e colegas. Eles estão todos interessados no seu sucesso acadêmico, compartilhe suas dificuldades, dúvidas e conquistas para receber apoio e orientação quando necessário.
- Pratique atividades físicas regularmente, o exercício físico não apenas fortalece o corpo, mas também estimula a mente, contribuindo para um melhor desempenho acadêmico e bem-estar geral.

A parceria entre pais, alunos e a escola desempenha um papel fundamental no sucesso educacional. Quando todos trabalham juntos, os resultados são mais positivos e duradouros, construindo uma base sólida para o futuro.

Renato Eduardo Natale
Diretor Comercial

EXPEDIENTE

1- **ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVENDO A CRIATIVIDADE DESDE A INFÂNCIA**
ALESSANDRA FERREIRA MOREIRA

2- **NEUROCIÊNCIA: COMO ELA AJUDA A ENTENDER A APRENDIZAGEM**
ALESSANDRA MOTTA LAMELA

3- **O USO DE PARQUES ADAPTADOS PARA CRIANÇAS**
ALESSANDRA PEREIRA DOS SANTOS

4- **O POVO NEGRO NA EDUCAÇÃO E POLÍTICAS DE REPARAÇÃO HISTÓRICA**
ALEXANDRE DE LUCCA

5- **ABORDAGENS INOVADORAS NA PEDAGOGIA PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
ALEXSANDRA RICZ DE MELO SOUZA

6- **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEUS CAMINHOS PARA A IGUALDADE**
ALINE GOMES DA SILVA MACARINI

7- **EDUCAÇÃO INTEGRAL: REFLEXÕES SOBRE SEUS BENEFÍCIOS E PRÁTICAS NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**
ALINE RENATA DE OLIVEIRA

8- **O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO: A HIPERATIVIDADE E A APRENDIZAGEM**
ALINE REZENDE NUNES

9- **A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
AMANDA ROBERTA RAIMUNDO DOS SANTOS

10- **A ESCOLA COMO ESPAÇO DO BRINCAR**
ANA CAROLINA DO LAGO

11- **ALIMENTAÇÃO – MAIS QUE CUIDAR: EDUCAR, BRINCAR E INTERAGIR**
ANDREIA CONCEIÇÃO FERREIRA

12- **EDUCAÇÃO FÍSICA NA ATUALIDADE: ENTRE DESAFIOS E OPORTUNIDADES**
ANDREIA RODRIGUES DA SILVA

13- **A EFICÁCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA**
ANGÉLICA TATIANA DA SILVA

14- **A LUDICIDADE E A RELAÇÃO ENTRE BRINCAR E APRENDER**
ANITA BRAGA

15- **PSICOMOTRICIDADE E APRENDIZAGEM**
AUGUSTA RODRIGUES DOS SANTOS

16- **A INSERÇÃO DA TECNOLOGIA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO**
BRUNA SORAYA CUSTÓDIO DA SILVA

17- **A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
CLEITON GONÇALVES SENNA

18- **CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS**
CORINA MARIA COELHO

19- **DISLEXIA-DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO**
CRISTINA LOPES NAVARRO

20- **A IMPORTÂNCIA DOS QUADRINHOS COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**
DAMIANA MATIAS LINS

21- **ARTES VISUAIS E INCLUSÃO**
DANIELA HENRIQUE LOPES

22- **EDUCAÇÃO INFANTIL A DISTÂNCIA**
DANIELA TORQUATO BOMFIM

23- **GESTÃO ESCOLAR NA ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO DENTR DA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA**
DANIELLE CAMINE BRAZ

24- **A INCLUSÃO NO ESPAÇO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
DENISE ALVES DE SANT´ANA

25- **TEATRO UMA ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS**
DENISE MARIA CAETANO DA CONCEIÇÃO

26- **EDUCAR É CUIDAR: A CONSTRUÇÃO DO VÍNCULO AFETIVO ENTRE O BEBÊ OU A CRIANÇA E O ADULTO REFERÊNCIA**
ELAINE LIMA DA SILVA

27- **INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**
ELIZANGELA DE SOUSA RODRIGUES NUNES

28- **A IMPORTÂNCIA DA MUSICALIZAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR**
FLÁVIO PEREIRA FERREIRA

29- **A ARTE E SUAS PROPOSIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**
GISELE SOUZA SEABRA

30- **A ALFABETIZAÇÃO E LEITURA SEGUNDO PAULO FREIRE**
IRANILDE RODRIGUES SILVA LAVADO

31- **O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**
IVONEIDE SOUZA SANTOS

32- **A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA, NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZADO**
JACQUELINE ALINE SILVA GALDINO

33- **ESTRATÉGIAS PARA INCLUIR A MÚSICA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**
JANICE DAS GRAÇAS DE JESUS ALVES

34- **A INCLUSÃO NAS ESCOLAS**
JESSÉ GRILANDA BRITO

35- **INCLUSÃO EDUCACIONAL NA SAÚDE: ESTRATÉGIAS E DESAFIOS DA ESCOLARIZAÇÃO HOSPITALAR**
JUCINEIDE PEREIRA MENDONÇA

36- **CUIDAR, EDUCAR E BRINCAR: OS PILARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LUCICLEIDE PESSOA ALVES

37- **REVENDO OS PROCESSOS: NA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM ATRAVÉS DOS JOGOS E DA LUDICIDADE**
LUCÍLIA PEREIRA ROCHA BARRETO

38- **A PRESERVAÇÃO CULTURAL ATRAVÉS DA ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS**
LUZINETE MADALENA DA SILVA DOS ANJOS

39- **MOVIMENTO E COGNIÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARIA APARECIDA PEREIRA DA SILVA

40- **BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARIA FATIMA FERREIRA BRAGA

41- **A INFLUÊNCIA DOS JOGOS AFRICANOS NA CULTURA BRINCANTE BRASILEIRA**
MARIA LUCIENE DA SILVA

42- **DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**
MARIA SOLINEIDE REBOUÇAS

43- **JOGOS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA TURMAS DE 6° E 9° ANO**
MARILENE DA SILVA SANTOS

44- **PROJETOS E JOGOS: UM RECURSO PARA INCITAR O APRENDIZADO SIGNIFICATIVO**
MARLUCE BORGES DE BRITO

45- **APRENDENDO CULTURAS**
MARTA SOARES DOS SANTOS

46- **METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO PARA ALUNOS COM AUTISMO**
MICHELLI SANTANA ANDRADE FERREIRA

47- **O IMPACTO DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIAL: UMA REVISÃO CIENTÍFICA**
NATÁLIA DUARTE COSTA SILVA CARVALHO

48- **CAPOEIRA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO**
NATÁLIA NERY MENDES NOGUEIRA DE SÁ

49- **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**
NIZETE INÁCIO DOS SANTOS

50- **A CONTRIBUIÇÃO DA MUSICOTERAPIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
PAMELA MEDEIROS ALBUQUERQUE

51- **EDUCAÇÃO E LUDICIDADE**
PATRÍCIA TOMÉ PAIXÃO

52- **A INFÂNCIA NA ERA TECNOLÓGICA**
PAULA ANDRÉIA DA SILVA OLIVEIRA

53- **IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS ESCOLARES**
PRISCILA APARECIDA MOREIRA MARQUES

54- **LUDOPEDAGOGIA: AS ARTES VISUAIS E O ENSINO VOLTADO PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL**
RENATA MELO DE ANGELIS LEMOS

55- **PRÁTICAS EDUCATIVAS: A LEITURA E A ESCRITA COMO EXERCÍCIO PARA CIDADANIA**
RILZA MARIA BARROS DE SOUZA

56- **O ENSINO DE ARTE PARA SURDOS**
ROSANGELA MARIA DOS SANTOS

57- **UMA REFLEXÃO DIANTE DA INDISCIPLINA E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGENS**
ROSENIL CANDIDO PACHECO

58- **AS CONTRIBUIÇÕES DA ARTETERAPIA**
ROSILANE BRANDÃO TANAKA

59- **EXPLORANDO A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO, INTERAÇÃO E EXPRESSÃO**
SAMANTA PEREZ MOREIRA PEDRO

60- **A INCLUSÃO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN NA REDE BÁSICA DE EDUCAÇÃO**
SAMANTHA RAMOS FREITAS

61- **GESTÃO, AVALIAÇÃO E O CUIDADO COM BEBÊS, CRIANÇAS E ADOLESCENTES**
SANDOVAL GOMES DOS SANTOS

62- **PAULO FREIRE EM DEBATE: PEDAGOGIA DA ESPERANÇA**
SEVERINA ENEIDA DA SILVA

63- **ANALISANDO A DIVERSIDADE DE CULTURAS**
SILVANA AVELINA DA CRUZ PEREIRA

64- **A IMPORTÂNCIA DA EXPLORAÇÃO CRIATIVA NA PRIMEIRA ESCRITA DAS CRIANÇA**
SONIA MONTOIA DA SILVA

65- **INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇAO E HIPERATIVADE NA EDUCAÇÃO INFANTI**
SUELI SILVE PEREIRA

66- **O TRABALHO PEDAGÓGICO E A ADOLESCÊNCIA**
TALITA ZANATTA ALVES

67- **EDUCAÇÃO INFANTIL: A AVALIAÇÃO E OS REGISTROS PARA MARCAR O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**
VALQUÍRIA RUAS DA SILVA

68- **O "BRINCAR" COOPERATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVENDO HABILIDADES SOCIAIS E VALORES ESSENCIAIS**
VANESSA MARINHEIRO VÉRAS

69- **O PAPEL DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL:**
UMA ANÁLISE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
VANUSA JARDIM DE SOUZA

70- **ESTIMULANDO A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DE JOGOS LÚDICOS**
ZILDA DA SILVA

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

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

EDITOR CHEFE
Maria Rafaella Furlanetti da Silva Natale

REVISÃO E NORMATIZAÇÃO DE TEXTOS
Victor Oliveira Tarsitano
Viviane Santana

CAPA E ELABORAÇÃO DO
PROJETO GRÁFICO
Kaíque Iengo Marinho

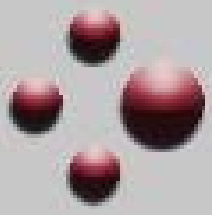
ITEQ ESCOLAS
Rua Lagoa Taí Grande, 91
São Paulo – SP – CEP: 08290-500
Tel: (11) 2074-5110

30 de julho 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. 19, n. 19 (jul. 2024) – São Paulo: Iteq, 2024.

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

1. Brincadeiras cooperativas. 2. Gestão escolar. 3. Inclusão digital. 4. Narração de histórias. 5. Neurociência. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDD 370
CDU 37

Paula Soares – Bibliotecária – CRB-8/7605



APRESENTAÇÃO

Volta às aulas

Voltar às aulas marca o início de uma nova jornada de aprendizado e crescimento tanto para alunos quanto para professores e pais. É um momento de reencontros com amigos, de explorar novos espaços na escola e de receber novos colegas de classe. Essa mistura de emoções, embora seja uma cena comum a cada ano, carrega consigo a promessa de novas descobertas e conquistas.

É importante reconhecer que cada ano letivo traz consigo a oportunidade de fazer algo diferente, de transformar a rotina escolar em algo mais do que apenas cumprir horários e atividades. É um período para reavivar o entusiasmo pelo aprendizado, criando um ambiente onde estudar e aprender se tornam experiências significativas e envolventes.

Para isso, é fundamental buscar maneiras de tornar a rotina de estudos menos monótona e mais estimulante. Isso pode ser alcançado através da introdução de métodos de ensino que valorizem a participação ativa dos alunos, como projetos interdisciplinares, debates, ou atividades práticas que conectem o conteúdo com situações do mundo real.

Além disso, a tecnologia pode ser aliada nesse processo, oferecendo recursos digitais que complementem as aulas tradicionais e incentivem a criatividade e a colaboração. Criar um ambiente de aprendizagem dinâmico, onde os alunos se sintam encorajados a expressar suas ideias e opiniões, também é essencial para manter o interesse e o engajamento ao longo do ano letivo.

Não podemos esquecer também do papel dos pais e responsáveis nessa jornada. Manter uma comunicação aberta e constante com eles, compartilhando não apenas informações acadêmicas, mas também estratégias para apoiar o aprendizado em casa, pode fazer uma grande diferença no sucesso dos alunos.

Em resumo, voltar às aulas não precisa ser apenas um retorno à rotina habitual. Pode ser uma oportunidade para renovar o compromisso com o aprendizado significativo, criando um ambiente escolar onde todos se sintam motivados a explorar, aprender e crescer juntos.

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

SUMÁRIO

1- **ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVENDO A CRIATIVIDADE DESDE A INFÂNCIA**
ALESSANDRA FERREIRA MOREIRA 15

2- **NEUROCIÊNCIA: COMO ELA AJUDA A ENTENDER A APRENDIZAGEM**
ALESSANDRA MOTTA LAMELA.....21

3- **O USO DE PARQUES ADAPTADOS PARA CRIANÇAS**
ALESSANDRA PEREIRA DOS SANTOS.....28

4- **O POVO NEGRO NA EDUCAÇÃO E POLÍTICAS DE REPARAÇÃO HISTÓRICA**
ALEXANDRE DE LUCCA.....33

5- **ABORDAGENS INOVADORAS NA PEDAGOGIA PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
ALEXSANDRA RICZ DE MELO SOUZA.....40

6- **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEUS CAMINHOS PARA A IGUALDADE**
ALINE GOMES DA SILVA MACARINI.....46

7- **EDUCAÇÃO INTEGRAL: REFLEXÕES SOBRE SEUS BENEFÍCIOS E PRÁTICAS NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**
ALINE RENATA DE OLIVEIRA.....52

8- **O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO: A HIPERATIVIDADE E A APRENDIZAGEM**
ALINE REZENDE NUNES 57

9- **A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
AMANDA ROBERTA RAIMUNDO DOS SANTOS.....66

10- **A ESCOLA COMO ESPAÇO DO BRINCAR**
ANA CAROLINA DO LAGO 72

11- **ALIMENTAÇÃO – MAIS QUE CUIDAR: EDUCAR, BRINCAR E INTERAGIR**
ANDREIA CONCEIÇÃO FERREIRA.....78

12- **EDUCAÇÃO FÍSICA NA ATUALIDADE: ENTRE DESAFIOS E OPORTUNIDADES**
ANDREIA RODRIGUES DA SILVA..... 85

13- **A EFICÁCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA**
ANGÉLICA TATIANA DA SILVA.....92

14- **A LUDICIDADE E A RELAÇÃO ENTRE BRINCAR E APRENDER**
ANITA BRAGA.....99

15- **PSICOMOTRICIDADE E APRENDIZAGEM**
AUGUSTA RODRIGUES DOS SANTOS 107

16- **A INSERÇÃO DA TECNOLOGIA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO**
BRUNA SORAYA CUSTÓDIO DA SILVA.....113

17- **A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
CLEITON GONÇALVES SENNA 120

18- **CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS**
CORINA MARIA COELHO 127

19- **DISLEXIA-DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO**
CRISTINA LOPES NAVARRO.....134

20- **A IMPORTÂNCIA DOS QUADRINHOS COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**
DAMIANA MATIAS LINS.....140

21- **ARTES VISUAIS E INCLUSÃO**
DANIELA HENRIQUE LOPES 148

22- **EDUCAÇÃO INFANTIL A DISTÂNCIA**
DANIELA TORQUATO BOMFIM.....155

23- **GESTÃO ESCOLAR NA ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO DENTR DA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA**
DANIELLE CAMINE BRAZ.....162

24- **A INCLUSÃO NO ESPAÇO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
DENISE ALVES DE SANT´ANA.....168

25- **TEATRO UMA ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS**
DENISE MARIA CAETANO DA CONCEIÇÃO.....173

26- **EDUCAR É CUIDAR: A CONSTRUÇÃO DO VÍNCULO AFETIVO ENTRE O BEBÊ OU A CRIANÇA E O ADULTO REFERÊNCIA**
ELAINE LIMA DA SILVA.....180

27- **INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**
ELIZANGELA DE SOUSA RODRIGUES NUNES.....186

28- **A IMPORTÂNCIA DA MUSICALIZAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR**
FLÁVIO PEREIRA FERREIRA.....193

29- **A ARTE E SUAS PROPOSIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**
GISELE SOUZA SEABRA.....199

30- **A ALFABETIZAÇÃO E LEITURA SEGUNDO PAULO FREIRE**
IRANILDE RODRIGUES SILVA LAVADO.....205

31- **O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**
IVONEIDE SOUZA SANTOS 210

32- **A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA, NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZADO**
JACQUELINE ALINE SILVA GALDINO.....215

33- **ESTRATÉGIAS PARA INCLUIR A MÚSICA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**
JANICE DAS GRAÇAS DE JESUS ALVES 222

34- **A INCLUSÃO NAS ESCOLAS**
JESSÉ GRILANDA BRITO 228

35- **INCLUSÃO EDUCACIONAL NA SAÚDE: ESTRATÉGIAS E DESAFIOS DA ESCOLARIZAÇÃO HOSPITALAR**
JUCINEIDE PEREIRA MENDONÇA 235

36- **CUIDAR, EDUCAR E BRINCAR: OS PILARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LUCICLEIDE PESSOA ALVES 242

37- **REVENDO OS PROCESSOS: NA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM ATRAVÉS DOS JOGOS E DA LUDICIDADE**
LUCÍLIA PEREIRA ROCHA BARRETO.....248

38- **A PRESERVAÇÃO CULTURAL ATRAVÉS DA ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS**
LUZINETE MADALENA DA SILVA DOS ANJOS.....255

39- **MOVIMENTO E COGNIÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARIA APARECIDA PEREIRA DA SILVA 260

40- **BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARIA FATIMA FERREIRA BRAGA.....267

41- **A INFLUÊNCIA DOS JOGOS AFRICANOS NA CULTURA BRINCANTE BRASILEIRA**
MARIA LUCIENE DA SILVA.....272

42- **DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**
MARIA SOLINEIDE REBOUÇAS.....279

43- **JOGOS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA TURMAS DE 6° E 9° ANO**
MARILENE DA SILVA SANTOS.....286

44- **PROJETOS E JOGOS: UM RECURSO PARA INCITAR O APRENDIZADO SIGNIFICATIVO**
MARLUCE BORGES DE BRITO.....293

45- **APRENDENDO CULTURAS**
MARTA SOARES DOS SANTOS.....301

46- **METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO PARA ALUNOS COM AUTISMO**
MICHELLI SANTANA ANDRADE FERREIRA.....306

47- **O IMPACTO DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIAL: UMA REVISÃO CIENTÍFICA**
NATÁLIA DUARTE COSTA SILVA CARVALHO....313

48- **CAPOEIRA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO**
NATÁLIA NERY MENDES NOGUEIRA DE SÁ 320

49- **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**
NIZETE INÁCIO DOS SANTOS.....327

50- **A CONTRIBUIÇÃO DA MUSICOTERAPIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
PAMELA MEDEIROS ALBUQUERQUE.....333

51- **EDUCAÇÃO E LUDICIDADE**
PATRÍCIA TOMÉ PAIXÃO.....342

52- **A INFÂNCIA NA ERA TECNOLÓGICA**
PAULA ANDRÉIA DA SILVA OLIVEIRA.....349

53- **IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS ESCOLARES**
PRISCILA APARECIDA MOREIRA MARQUES.....355

54- **LUDOPEDAGOGIA: AS ARTES VISUAIS E O ENSINO VOLTADO PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL**
RENATA MELO DE ANGELIS LEMOS 363

55- **PRÁTICAS EDUCATIVAS: A LEITURA E A ESCRITA COMO EXERCÍCIO PARA CIDADANIA**
RILZA MARIA BARROS DE SOUZA.....369

56- **O ENSINO DE ARTE PARA SURDOS**
ROSANGELA MARIA DOS SANTOS 374

57- **UMA REFLEXÃO DIANTE DA INDISCIPLINA E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGENS**
ROSENIL CANDIDO PACHECO.....380

58- **AS CONTRIBUIÇÕES DA ARTETERAPIA**
ROSILANE BRANDÃO TANAKA.....387

59- **EXPLORANDO A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO, INTERAÇÃO E EXPRESSÃO**
SAMANTA PEREZ MOREIRA PEDRO 393

60- **A INCLUSÃO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN NA REDE BÁSICA DE EDUCAÇÃO**
SAMANTHA RAMOS FREITAS 400

61- **GESTÃO, AVALIAÇÃO E O CUIDADO COM BEBÊS, CRIANÇAS E ADOLESCENTES**
SANDOVAL GOMES DOS SANTOS 407

62- **PAULO FREIRE EM DEBATE: PEDAGOGIA DA ESPERANÇA**
SEVERINA ENEIDA DA SILVA 414

63- **ANALISANDO A DIVERSIDADE DE CULTURAS**
SILVANA AVELINA DA CRUZ PEREIRA.....422

64- **A IMPORTÂNCIA DA EXPLORAÇÃO CRIATIVA NA PRIMEIRA ESCRITA DAS CRIANÇA**
SONIA MONTOIA DA SILVA.....429

65- **INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇAO E HIPERATIVADE NA EDUCAÇÃO INFANTI**
SUELI SILVE PEREIRA 435

66- **O TRABALHO PEDAGÓGICO E A ADOLESCÊNCIA**
TALITA ZANATTA ALVES 441

67- **EDUCAÇÃO INFANTIL: A AVALIAÇÃO E OS REGISTROS PARA MARCAR O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**
VALQUÍRIA RUAS DA SILVA 448

68- **O "BRINCAR" COOPERATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVENDO HABILIDADES SOCIAIS E VALORES ESSENCIAIS**
VANESSA MARINHEIRO VÉRAS.....454

69- **O PAPEL DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL:**
UMA ANÁLISE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
VANUSA JARDIM DE SOUZA 461

70- **ESTIMULANDO A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DE JOGOS LÚDICOS**
ZILDA DA SILVA.....467

Nós temos o curso ideal para você!

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



ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVENDO A CRIATIVIDADE DESDE A INFÂNCIA

ALESSANDRA FERREIRA MOREIRA

RESUMO

O artigo destaca a importância vital da arte na educação infantil, enfatizando seus benefícios cognitivos, sociais e emocionais. Ao explorar o papel fundamental dos educadores, examina como a arte facilita a expressão individual e promove habilidades motoras finas. Além disso, aborda a integração da arte com outras disciplinas, evidenciando sua capacidade de enriquecer a aprendizagem multidimensional. Ao discutir recursos e desafios na implementação, o artigo oferece soluções práticas. Em última análise, destaca a necessidade contínua de incorporar atividades artísticas na educação infantil para promover um desenvolvimento holístico e preparar as crianças para um futuro criativo.

PALAVRAS CHAVE: Educação Infantil, Habilidades motoras finas, Aprendizagem Multidimensional

Abstract

The article underscores the vital importance of art in early childhood education, emphasizing its cognitive, social, and emotional benefits. Exploring the fundamental role of educators, it examines how art facilitates individual expression and promotes fine motor skills. Additionally, it addresses the integration of art with other disciplines, showcasing its capacity to enrich multidimensional learning. While discussing resources and challenges in implementation, the article provides practical solutions. Ultimately, it highlights the ongoing need to incorporate artistic activities in early childhood education to foster holistic development and prepare children for a creative future.

KEY-WORDS: Early Childhood Education, Fine Motor Skills, Multidimensional Learning

INTRODUÇÃO

O papel do educador, ao assumir a função de mediador no processo educacional, enfrenta desafios e contextos que exercem uma série de impactos na vida dos participantes desse meio, ou seja, tanto dos educadores quanto dos educandos. A consequência eficaz do papel de desenvolvimento mediado exige uma compreensão profunda dessas dinâmicas. No âmbito da Educação Infantil, a relação entre o desenvolvimento da infância e a aprendizagem em um meio social é uma característica fundamental. Vygotsky ressalta a importância do ambiente social no qual a criança está inserida para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, fundamentais no processo educacional.

Na Educação Infantil, onde ocorre um período crucial para o desenvolvimento humano, Vygotsky destaca que não basta possuir apenas o mecanismo biológico inerente à espécie. O indivíduo necessita participar de ambientes e práticas específicas que favoreçam a aprendizagem. Desta maneira, a criança não pode ser vista como alguém que se desenvolverá automaticamente com o tempo, pois ela não tem, por si só, os instrumentos necessários para percorrer sozinha o caminho do desenvolvimento. Esse caminho é fortemente influenciado pelas experiências às quais a criança é exposta.

Nessa perspectiva de interação para aprendizagem, é fundamental refletir sobre o papel da arte no ambiente da sala de aula da Educação Infantil e sua capacidade transformadora como metodologia de ensino. A arte, estudada ao longo do tempo, está profundamente enraizada em nosso contexto social. Podemos encontrá-la em diversas formas ao nosso redor, seja na internet, na televisão, em painéis urbanos, murais, bibliotecas ou museus. A arte não apenas atrai, mas também oferece uma plataforma única para a expressão individual.

Assim, a presença da arte na educação infantil é mais do que uma mera adição ao currículo; é uma ferramenta poderosa para facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento holístico das crianças. Ao considerar o impacto do ambiente social, da linguagem e da interação, os educadores podem empregar estratégias que integrem a arte de maneira significativa, proporcionando uma educação mais rica e envolvente para as crianças em seus anos formativos.

A Educação infantil é a porta de entrada para o universo complexo e fascinante da arte. Em um cenário onde a aprendizagem é cada vez mais moldada por abordagens inovadoras, a presença da arte emerge como uma força motriz essencial para o desenvolvimento integral das crianças em idade pré-escolar.

Nesse contexto, o termo "arte" não se refere a um padrão estético específico, não

está condicionado a normas cultas ou a qualquer consideração predefinida. Não se limita, mas, ao contrário, representa um caminho libertador que leva à própria essência. É uma oportunidade para viver, experimentar. Portanto, não deve ser percebido como a única possibilidade, mas sim como um dos espaços facilitadores. Este artigo busca desvelar os intricados caminhos pelos quais a arte exerce sua influência transformadora, explorando os benefícios cognitivos, sociais e emocionais que ela oferece. A importância dessa exploração reside na compreensão de como a expressão artística molda não apenas a criatividade, mas também a percepção, coordenação motora e interações sociais precoces.

No panorama educacional contemporâneo, a arte assume uma posição privilegiada ao ser reconhecida como uma ferramenta poderosa para nutrir a mente em formação das crianças. Ao dar asas à criatividade, a arte proporciona um terreno fértil para o florescimento de habilidades cognitivas essenciais. No entanto, para compreender plenamente o impacto da arte na educação infantil, é imperativo analisar o papel crucial dos educadores nesse processo. São eles os arquitetos que moldam o ambiente educacional, criando espaços propícios para a expressão artística e guiando as crianças em suas jornadas exploratórias.

Ao mergulhar nesse universo, é fundamental reconhecer que a arte transcende a mera produção visual; ela é uma linguagem universal que ultrapassa barreiras e possibilita a comunicação profunda das emoções das crianças. O desenvolvimento emocional é intrinsecamente entrelaçado com a capacidade de expressão artística, oferecendo uma saída segura para que as crianças compreendam e expressem suas emoções complexas em um estágio inicial da vida.

Este artigo também se propõe a desbravar as fronteiras entre a arte e outras áreas do currículo infantil. A integração da arte com disciplinas como matemática e ciências revela-se não apenas como uma estratégia educacional eficaz, mas também como um meio de fomentar uma compreensão holística do mundo. Dessa forma, a arte não é apenas uma disciplina isolada, mas uma ponte que conecta várias esferas do conhecimento, tornando a aprendizagem mais rica e envolvente.

Ao avançar na discussão, debruçamo-nos sobre a seleção cuidadosa de recursos e materiais adequados para atividades artísticas na educação infantil. Desde tintas vibrantes até materiais táteis, a escolha criteriosa desses elementos desempenha um papel crucial na criação de experiências de aprendizado enriquecedoras e seguras. Simultaneamente, enfrentamos os desafios inerentes à incorporação da arte na rotina escolar, explorando estratégias práticas para superar obstáculos comuns.

À medida que exploramos cada faceta deste intricado tecido que é a arte na educação infantil, surge a conclusão de que sua presença é mais do que uma mera adição ao currículo escolar. É uma necessidade fundamental que molda os alicerces do pensamento criativo, da expressão autêntica e da construção de um alicerce sólido para o aprendizado ao longo da vida. Este artigo, portanto, é um convite para uma jornada pelo mundo vibrante da arte na educação infantil, onde as cores, formas e expressões convergem para criar um ambiente educacional que transcende as fronteiras convencionais, preparando as crianças para um futuro cheio de possibilidades criativas.

BENEFÍCIOS COGNITIVOS E SOCIAIS DA ARTE PARA CRIANÇAS PEQUENAS

As atividades artísticas desempenham um papel integral no desenvolvimento cognitivo das crianças em idade pré-escolar, impactando positivamente suas habilidades motoras finas, coordenação e percepção visual. De acordo com GUARDIA e COELHO, (2007, p.22) “O desenvolvimento da coordenação motora tem início pela percepção e conhecimento pela criança do próprio corpo. Essa etapa se coloca já nas primeiras atividades da educação pré-escolar.”

A manipulação de materiais artísticos, como lápis de cor, pincéis e massinha, envolve movimentos precisos das mãos e dos dedos, promovendo o aprimoramento das habilidades motoras finas. Esse processo não apenas contribui para o domínio de gestos precisos, mas também estimula o desenvolvimento do controle muscular, preparando as crianças para atividades mais complexas no futuro. Ainda de acordo com GUARDIA e COELHO, (2007, p.22) “Neste nível trabalha-se com atividades que envolvem as articulações dos ombros, pulsos, mãos e dedos, em movimentos que se vão progressivamente afinando, dos ombros para as pontas dos dedos.”

A coordenação é outra área beneficiada pela participação em atividades artísticas. Ao pintar, desenhar ou esculpir, as crianças aprendem a coordenar seus movimentos, vinculando a visão ao movimento das mãos. Esse alinhamento entre o que é visto e a ação realizada não apenas fortalece a coordenação olho-mão, mas também aprimora a consciência espacial, habilidade essencial para o desenvolvimento cognitivo.

GUARDIA e COELHO salienta que além das coisas que naturalmente acontecem no dia a dia como escovar os dentes, amarrar os sapatos etc., há diversas maneiras de desenvolver a coordenação motora fina de forma planejada. Isso inclui movimentos específicos que fazem parte de atividades

variadas, como expressão corporal, expressão artística (grifo nosso), socialização, entre outras. É interessante ressaltar que muitas dessas atividades são propositalmente preparadas, e é nesse contexto que a arte desempenha um papel crucial. Ela não só oferece oportunidades únicas para aprimorar a coordenação motora fina, mas também contribui para diversas áreas do desenvolvimento infantil, como criatividade e habilidades sociais. Além dos benefícios cognitivos, a arte desempenha um papel crucial na promoção da socialização, trabalho em equipe e comunicação entre as crianças. Ao participarem de atividades artísticas em grupo, as crianças aprendem a compartilhar materiais, a colaborar na criação de projetos e a respeitar as ideias dos outros. Essa interação social não apenas enriquece a experiência artística, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais.

A arte oferece uma linguagem única para as crianças expressarem pensamentos e sentimentos que podem ser difíceis de articular verbalmente. Ao compartilharem suas criações, as crianças desenvolvem habilidades de comunicação, aprendendo a expressar ideias, ouvir os outros e compreender diferentes perspectivas. Essa comunicação não verbal também promove a auto expressão, permitindo que as crianças se expressem de maneira única e pessoal.

Em suma, as atividades artísticas na educação infantil vão muito além da criação estética. Elas desempenham um papel vital no desenvolvimento cognitivo, refinando habilidades motoras finas, coordenação e percepção visual. Além disso, ao fomentar a socialização, trabalho em equipe e comunicação, a arte contribui para a formação de crianças mais habilidosas, criativas e socialmente competentes.

PAPEL DOS EDUCADORES NA FACILITAÇÃO DA EXPRESSÃO ARTÍSTICA

O papel dos educadores na facilitação da expressão artística é fundamental para criar um ambiente enriquecedor que alimente a criatividade das crianças em idade pré-escolar. Os educadores desempenham o papel de mentores e facilitadores, guiando os pequenos na exploração de diferentes formas de expressão artística. Essa orientação começa pela criação de um ambiente propício, onde materiais artísticos estão prontamente disponíveis e acessíveis, estimulando a curiosidade e a experimentação.

Desse modo, cabe ao adulto organizar sua pratica junto as outras crianças, de modo que as relações do grupo possam ocorrer longe das coerções e de um disciplinamento centrado nas normas ditas por ele. [...] Por isso, em um ambiente sem estímulos, no qual as crianças não possam interagir desde tenra idade umas com as outras, com os adultos e com os objetos e materiais diversos, esse processo de desenvolvimento não ocorrerá em sua plenitude. (HORN, 2007. p. 9)

Além de fornecer os recursos adequados, os educadores desempenham um papel crucial ao incentivar a criatividade. Eles devem encorajar as crianças a explorar, questionar e descobrir suas próprias formas de expressão, promovendo a confiança e a auto expressão. A liberdade para criar sem restrições excessivas é essencial, permitindo que as crianças desenvolvam um senso de autenticidade em suas expressões artísticas.

Podemos inferir, por meio dessa ideia, que é fundamental a criança ter um espaço povoado de objetos com os quais possa criar, imaginar, construir e, em especial, um espaço para brincar, o qual certamente não será o mesmo para as crianças maiores e menores. (HORN, 2007. p. 9)

Os educadores também desempenham um papel crucial ao fornecer feedback construtivo, incentivando o crescimento e o desenvolvimento contínuo das habilidades artísticas das crianças. Ao reconhecer e valorizar as criações individuais, os educadores fortalecem a autoestima e a motivação intrínseca das crianças para explorar ainda mais suas habilidades artísticas.

Em última análise, o papel dos educadores na facilitação da expressão artística vai além de apenas transmitir técnicas; é sobre cultivar um amor duradouro pela arte, promovendo a autoconfiança, a criatividade e a auto expressão nas mentes jovens. Ao criar um ambiente que estimula a imaginação e adapta as atividades para atender às necessidades individuais, os educadores se tornam arquitetos de uma educação infantil enriquecedora e inspiradora.

INTEGRAÇÃO DA ARTE COM OUTRAS ÁREAS DO CURRÍCULO INFANTIL

A integração da arte com outras áreas do currículo infantil é uma abordagem inovadora que enriquece significativamente a aprendizagem das crianças em idade pré-escolar, proporcionando uma experiência educacional holística e multidimensional.

A abordagem interdisciplinar fornece uma nova oportunidade para aprofundar o entendimento na área da arte, estabelecendo conexões com conhecimentos de outras disciplinas que são importantes para a compreensão e expressão na linguagem artística. Essa integração de saberes visa a construção de um aprendizado mais abrangente e significativo no contexto escolar.

Ao explorar como a arte pode ser in-

corporada a disciplinas tradicionalmente consideradas mais estruturadas, como matemática e ciências, criamos um ambiente de aprendizado que transcende as fronteiras tradicionais, promovendo a compreensão profunda e conectada do mundo ao redor.

As práticas interdisciplinares propõem dissolver a ideia de especificidade de cada área do saber, permitindo construir problemáticas de investigação conjunta compartilhando metodologias, rompendo com a fragmentação, ultrapassando fronteiras da formação inicial disciplinar (OUTEIRO; OLIVEIRA; BERNARTT, 2015, p. 4).

Levando em consideração o que foi mencionado anteriormente, as práticas pedagógicas constituem o eixo articulador dos saberes fragmentados através das disciplinas. São os mecanismos que garantirão um espaço e um tempo para a realização da relação e contextualização entre saberes e os fenômenos comuns, objetos de estudo de cada ciência ou área de conhecimento específica. Partindo dessa premissa, entende-se a educação como objeto de estudo e de intervenção proporcionado pela ação interdisciplinar (OUTEIRO; OLIVEIRA; BERNARTT, 2015, p. 5).

Na matemática, por exemplo, atividades artísticas oferecem oportunidades valiosas para explorar conceitos como formas, padrões e medidas. Desenhar, recortar e criar esculturas podem ajudar as crianças a desenvolver uma compreensão visual e tátil desses conceitos, transformando abstrações matemáticas em experiências tangíveis e concretas.

No contexto das ciências, a arte pode servir como uma ponte poderosa para a exploração e compreensão de fenômenos naturais. Pinturas, esculturas e projetos criativos podem inspirar a curiosidade científica, estimulando perguntas sobre o mundo natural e promovendo a investigação ativa.

A integração da arte com outras disciplinas não apenas reforça o aprendizado acadêmico, mas também fomenta o desenvolvimento de habilidades transversais, como pensamento crítico, resolução de problemas e comunicação. Quando as crianças aplicam a criatividade artística em contextos matemáticos ou científicos, estão desenvolvendo uma mentalidade exploratória que transcende as barreiras disciplinares, preparando-as para uma abordagem mais abrangente e integrada à aprendizagem.

Essa abordagem multidimensional não apenas torna a aprendizagem mais envolvente, mas também reflete a complexidade interconectada do conhecimento. Ao integrar a arte de maneira significativa, estamos proporcionando às crianças uma visão mais rica e interdisciplinar do mundo, preparando-as para enfrentar os desafios complexos do século XXI com criatividade, adaptabilidade e uma compreensão profunda das ligações entre as diferentes áreas do conhecimento. Portanto, a integração da arte com outras disciplinas emerge como um catalisador essencial para uma educação infantil verdadeiramente abrangente e enriquecedora.

RECURSOS E MATERIAIS ADEQUADOS PARA ATIVIDADES ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A escolha cuidadosa de recursos e materiais é crucial ao criar um ambiente propício para atividades artísticas na educação infantil. Considerando a natureza exploratória e sensível das crianças pequenas, a seleção adequada de materiais não apenas promove a segurança, mas também é fundamental para estimular a expressão criativa de maneira eficaz. Segundo HORN apud (Pol e Morales, 1982) O espaço nunca permanece neutro. Sua organização transmite uma mensagem que pode estar validada ou em contradição com a intenção do educador em comunicar algo à criança.

Em primeiro lugar, materiais como tintas não tóxicas, lápis de cor e giz de cera são essenciais para garantir a segurança das crianças. Optar por opções laváveis facilita a limpeza e permite que as crianças explorem sem preocupações excessivas com manchas ou sujeira.

Materiais táteis, como massinha de modelar e argila, oferecem uma experiência sensorial valiosa, estimulando não apenas a criatividade, mas também o desenvolvimento motor e tátil. Esses materiais possibilitam que as crianças moldem e criem, proporcionando uma conexão física e sensorial com suas criações.

Além disso, a diversidade de texturas e padrões pode ser explorada através de materiais como papéis variados, tecidos e objetos recicláveis. Essa variedade estimula a percepção tátil e visual, enriquecendo as experiências artísticas das crianças.

Quanto às atividades, oferecer projetos que permitam a experimentação e a personalização é fundamental. Atividades como colagem, pintura com os dedos e criação de colagens com materiais diversos incentivam a imaginação e a expressão pessoal. Projetos colaborativos também promovem a socialização, permitindo que as crianças compartilhem ideias e trabalhem juntas na criação de obras coletivas.

Em síntese, a escolha de materiais e atividades artísticas na educação infantil deve ser guiada pela preocupação com a segurança e pela eficácia em promover a expressão criativa. Ao proporcionar uma

variedade de opções sensoriais e texturais, juntamente com projetos envolventes e colaborativos, os educadores criam um ambiente rico que inspira a imaginação e apoia o desenvolvimento integral das crianças em seus primeiros anos de aprendizado.

DESAFIOS E SOLUÇÕES NA IMPLEMENTAÇÃO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A implementação bem-sucedida de atividades artísticas na educação infantil é uma jornada repleta de desafios, mas esses obstáculos podem ser superados com abordagens práticas e eficazes. Um desafio comum é a restrição de tempo dentro da rotina escolar, muitas vezes apertada. Para contornar isso, é essencial integrar a arte de maneira orgânica nas atividades diárias, incorporando elementos artísticos em projetos de outras disciplinas e promovendo uma abordagem interdisciplinar.

Outro desafio frequente está relacionado à disponibilidade de recursos financeiros para materiais artísticos. Uma solução prática é buscar parcerias com a comunidade local, empresas ou até mesmo pais, promovendo campanhas para a doação de materiais. Além disso, a reutilização de materiais recicláveis não apenas é amigável ao orçamento, mas também ensina princípios de sustentabilidade às crianças.

A diversidade nas habilidades e interesses das crianças pode ser outro desafio ao implementar atividades artísticas. Para superar isso, os educadores podem adotar uma abordagem diferenciada, oferecendo uma variedade de opções para que cada criança encontre uma forma de expressão que ressoe com ela. Projetos flexíveis e adaptáveis permitem que as atividades sejam ajustadas conforme as necessidades individuais.

A resistência de alguns educadores ou pais em reconhecer a importância da arte na educação infantil também pode ser um desafio. A conscientização sobre os benefícios da arte no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, por meio de workshops e materiais informativos, pode ajudar a superar essa resistência, promovendo uma compreensão mais ampla e apreciação pela importância da arte na aprendizagem.

Em resumo, enfrentar os desafios na implementação da arte na educação infantil requer uma abordagem prática e flexível. Ao integrar a arte de maneira interdisciplinar, buscar recursos de forma criativa, adaptar atividades às necessidades individuais e promover a conscientização, os educadores podem criar um ambiente rico em expressão criativa, beneficiando o desenvolvimento integral das crianças.

CONCLUSÃO

Primeiramente, destacamos como a arte desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo das crianças em idade pré-escolar. A exploração de diferentes formas artísticas estimula habilidades motoras finas, coordenação e percepção visual. A manipulação de materiais artísticos não apenas aprimora destrezas manuais, mas também nutre uma compreensão mais profunda do espaço e da forma, pavimentando o caminho para o crescimento cognitivo.

Além disso, a análise do papel dos educadores na facilitação da expressão artística revela a importância crucial dos mentores na criação de ambientes que promovem a criatividade. Educadores atentos e engajados não apenas fornecem os recursos necessários, mas também incentivam a imaginação, adaptando atividades para atender às necessidades individuais das crianças. Eles se tornam arquitetos de um espaço onde a expressão artística floresce, contribuindo para o desenvolvimento de mentes curiosas e inventivas.

Ao explorar a integração da arte com outras áreas do currículo infantil, desvendamos uma abordagem interdisciplinar que enriquece significativamente a aprendizagem. A arte não é uma disciplina isolada, mas uma ponte que conecta matemática, ciências e outras áreas, promovendo uma compreensão holística do conhecimento. Essa abordagem multidimensional não apenas amplia a experiência educacional, mas prepara as crianças para um pensamento crítico e inovador, essencial no mundo em constante mudança.

A seleção criteriosa de recursos e materiais para atividades artísticas na educação infantil emerge como uma consideração fundamental. Materiais seguros e envolventes, combinados com projetos que incentivam a experimentação, proporcionam um ambiente propício para a expressão criativa. A atenção a detalhes, como a reutilização de materiais recicláveis, não apenas promove a sustentabilidade, mas também ensina lições valiosas sobre a importância de cuidar do nosso ambiente.

Enfrentamos os desafios na implementação da arte na educação infantil reconhecendo a necessidade de tempo, recursos e aceitação generalizada. Soluções práticas, como a integração orgânica da arte no currículo e a busca de parcerias para garantir recursos, mostram que os desafios podem ser transformados em oportunidades de crescimento e inovação educacional.

Ao encerrar esta exploração, reiteramos a importância de continuar integrando a arte na educação infantil. Os benefícios duradouros transcendem os primeiros anos

de vida, influenciando positivamente o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. A arte não deve ser considerada uma adição opcional, mas uma parte intrínseca e essencial do currículo pré-escolar. Incentivamos uma abordagem mais ampla e criativa, onde a arte não é apenas uma disciplina, mas um catalisador que impulsiona a aprendizagem e prepara as crianças para enfrentar um futuro desafiador com imaginação, inovação e uma compreensão profunda do mundo ao seu redor.

REFERÊNCIAS

GUARDIA, B. C.; COELHO, M. M. Desenvolvimento da Coordenação Motora Fina:

Sugestões Estratégicas. Educação: Teoria e Prática, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 22, 2007.

Disponível em:

https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/2438.

Acesso em: 23 out. 2023.

HORN, M. G. S. Sabores, cores, sons, aromas [recursos eletrônicos]: a organização dos espaços na educação infantil, Porto Àlegre, 2007.

OUTEIRO, M. T.; OLIVEIRA, M. R.; BERNARTT, M. Relação interdisciplinar no curso de licenciatura em educação do campo. Revista VITAS - Visões Transdisciplinares sobre Ambiente e Sociedade, Niterói, v. 5, n. 9, p. 1-14, fev. 2015.

NEUROCIÊNCIA: COMO ELA AJUDA A ENTENDER A APRENDIZAGEM

ALESSANDRA MOTTA LAMELA

RESUMO

O objetivo deste trabalho de conclusão de curso é identificar e refletir as possíveis relações entre professor e o aluno a fim de contribuir para o processo ensino-aprendizagem, através da identificação de pontos relevantes, nas concepções, que possam estimular professor e aluno para uma convivência de afetividade no processo educativo levando-os a uma educação de qualidade no processo metodológico. A pesquisa é de cunho bibliográfico, identificando-se que a prática educativa é de grande significância na formação do educando cidadão. Assim, traça uma análise reflexiva dos principais problemas cotidianos enfrentados na sala de aula pelos alunos e professores, em suas interações, enquanto sujeitos inerentes do processo educacional. O presente trabalho também se baseará na pedagogia dialógica de Paulo Freire, na qual o Educador e Educando desenvolvem uma relação de respeito horizontal através do: diálogo, respeito e afetividade. A escolha do tema desse trabalho se deu, com o objetivo de refletir criticamente sobre os problemas educacionais e como a neurociência poderá ajudar a combater e enfrentar esses problemas.

Palavras-Chave: diálogo, respeito, afetividade, aprendizagem, cognitivo.

INTRODUÇÃO

O objetivo geral desse trabalho aqui apresentado é abordar a interação Professor-Aluno na aprendizagem sob os enfoques literários, psicológicos, sócio históricos e afetivos, buscando compreender suas influências na aprendizagem do ensino fundamental, já que, a educação é uma atividade sócio-política na qual consiste na relação entre sujeito: Professor e aluno.

Para que se entenda a dimensão desta relação faz-se necessário conceituar Interação: Processo interpessoal pelo quais indivíduos em contato modificam temporariamente seus comportamentos uns em relação aos outros, por uma estimulação recíproca contínua. A interação social é o modo comportamental fundamental em grupo. (DICIONÁRIO DE PSICOLOGIA, p. 439).

Objetivos Específicos: Na interação Professor-Aluno, a escola enquanto instituição educativa desempenha um papel fundamental, sendo palco das diversas situações que propiciam esta interação principalmente no que tange sua dimensão socializante, a qual prepara o indivíduo para a convivência em grupo e em sociedade. Assim, também é função da escola a dimensão epistêmica, onde ocorre a apropriação de conhecimentos acumulados, bem como a qualificação para o trabalho, dimensão profissionalizante.

Na fala de Freire, percebe-se o vínculo entre o diálogo e o fator afetivo que norteará a virtude primordial do diálogo, o respeito aos educandos não somente como receptores, mas enquanto indivíduos.

Tendo como problema da pesquisa, é constatado que as relações afetivas que o aluno estabelece com os colegas e professores são grande valor na educação, pois a afetividade constitui a base de todas as reações da pessoa diante da vida. Sabendo que as dificuldades afetivas provocam desadaptações sociais e escolares, bem como perturbações no comportamento, o cuidado com a educação afetiva deve caminhar lado a lado com a educação intelectual.

A justificativa da presente pesquisa é buscar conhecer a teoria acima descrita que poderá contribuir a uma boa convivência no interior das instituições educativas onde ocorrem, antes de tudo, um contato humano entre pessoas que pensam e agem e têm, sobretudo, sentimentos. É preciso respeitar o outro no seu modo de ser e assim, garantir um bom relacionamento, possibilitando um clima de confiança.

1. O ESPAÇO DA ESCOLA

O perfil da educação brasileira apresentou significativas mudanças nas últimas décadas. O desempenho dos alunos remete-nos à necessidade de considerarem a formação do professor, como sendo requisito fundamental para a melhoria dos índices de aprovação, repetência e evasão do ensino.

As expectativas do professor sobre o desempenho dos alunos podem funcionar como uma “suposição de autorrealização”. Isto é: o aluno de quem o professor espera menos é o que realiza menos, ao passo que aqueles de quem se espera um bom desempenho acabam, na realidade, por apresentá-lo. Assim, as taxas de evasão evidenciam a baixa qualidade do ensino e a incapacidade dos sistemas educacionais e das escolas de garantir a permanência do aluno, penalizando os alunos de nível de renda mais baixos. Exatamente por fazerem parte de famílias desprovidas de recursos, as crianças não têm acesso ao mínimo de informações culturais no lar, e por isso, chegam à escola em situação de inferioridade em relação à maioria dos estudantes de classes mais altas.

Uma criança que faça parte de uma família de poucos recursos, sua alimentação será deficiente e, por isso, seu desenvolvimento físico e sua saúde serão deficientes. Por viver em ambientes com pessoas que não tiveram uma boa formação escolar, sua linguagem terá muitas falhas. O estudante carente usa uma linguagem pobre em vocabulário e em sua estruturação. Seus colegas de famílias de melhor posição social, que cresceram entre pessoas com algum grau de instrução, teriam domínio de um proveitoso vocabulário.

COLL (1996:95) afirma que:

"Os alunos formam seu próprio conhecimento por diferentes meios: por sua participação em experiências diversas, por exploração sistemática do meio físico ou social, ao escutar atentamente um relato ou uma exposição feita por alguém sobre um determinado tema, ao assistir um programa de televisão, ao ler um livro, ao observar os demais e os objetos com certa curiosidade e ao aprender conteúdos escolares propostos por seu professor na escola".

COLL (1996:95)

Os regulamentos e exigências escolares também são vistos como causas dos problemas que a educação enfrenta. Logo de início há uma extrema falta de vagas, a escola tem uma localização que dificulta o trajeto de ida e volta dos alunos. Depois temos os horários estabelecidos pelas escolas, que são muito criticados por não atenderem a realidade da população. Outro fator que dificulta a permanência e o bom desempenho dos alunos na escola são, as despesas com materiais exigidos pela escola como: uniforme, livros, taxas, etc..., Isso porque na maioria dos casos, os pais não podem comprar o que a escola exige.

Todos esses regulamentos não são problemas para as crianças de classe média, cujos pais são bem empregados. No entanto, para as crianças de famílias pobres, estas exigências representam grandes dificuldades e obstáculos para conseguir aprovação na escola.

A família é colocada como principal responsável pelo fracasso dos alunos, não sendo questionadas, as condições materiais de vida dessas famílias, nem sua participação nas relações sociais de produção que são o que determinam, em última instância, as possibilidades de assistência aos filhos. Essas conclusões ideológicas eximem os professores de observar sua própria atuação no contexto escolar, sua participação na seletividade e, principalmente, a função da escola como reprodutora da sociedade desigual na qual se insere.

"A escola não pode ser propriedade de um partido; e o mestre faltará em seus deveres quando empregue a autoridade de que dispõe para atrair seus alunos à rotina de seus preconceitos pessoais, por mais justificados que lhes pareçam".

DURKHEIM (1978:49):

Em várias salas de aula nota-se a exigência constante de disciplina, o estabelecimento de uma relação autoritária entre o professor e seus alunos, o trabalho obrigatório e repetitivo. Um dos meios de controlar a disciplina é a divisão do tempo. Há hora determinada para entrar, sair, para o recreio, a merenda, para tomar água, para ir ao banheiro, etc. O cumprimento do horário é obrigatório, sem levar em conta o que a criança está fazendo ou qual é a sua vontade no momento.

Há, por parte do professor, uma vigilância constante e ameaças, gerando um clima de tensão entre as crianças, por estarem sempre antecipando as conseqüências de seus "maus atos": o aluno corre o rico de ficar sem recreio, de ser retirado após as aulas, além de outras ameaças de castigo. Quem é "bem comportado" recebe recompensas e é apresentado como modelo aos colegas.

"Mas os tempos mudaram e mudaram muito. Hoje, uma suspensão transformou-se num prêmio, seja ela de um dia ou mais. Algumas escolas, mesmo mantendo o sistema de suspensão, são mais esclarecidas, suspendem os alunos de suas atividades didáticas e recreativas, mantendo-o em seu recinto através da organização de trabalhos nas bibliotecas ou coordenações, e aproveitam para encaminhá-lo aos serviços de orientação educacional. Nesses casos, o prêmio não é tão grande".

WERNECK (1999:60)

A atitude do professor em sala de aula é importante para criar climas de atenção e concentração, sem que se perca a alegria. As aulas tanto podem inibir o aluno quanto fazer que atue de maneira indisciplinada. Portanto, o papel do professor é o de mediador e facilitador; que interage com os alunos na construção do saber. Neste sentido, é muito importante ajudar os professores a saberem ensinar, garantindo assim que todos os alunos possam aprender e desenvolver seu raciocínio.

Alguns professores sentem que seu relacionamento com os alunos determina o clima emocional da sala de aula. Esse clima poderá ser positivo, de apoio ao aluno, quando o relacionamento é afetuoso, cordial. Neste caso, o aluno sente segurança, não teme a crítica e a censura do professor. Seu nível de ansiedade mantém-se baixo e ele pode trabalhar descontraído, criar, render mais intelectualmente. Porém, se o aluno teme constantemente a crítica e a censura do professor, se o relacionamento entre eles é permeado de hostilidade e contras-

te, a atmosfera da sala de aula é negativa. Neste caso, há o aumento da ansiedade do aluno, com repercussões físicas, diminuindo sua capacidade de percepção, raciocínio e criatividade.

Se a aprendizagem, em sala de aula, for uma experiência de sucesso, o aluno constrói uma representação de si mesmo como alguém capaz. Se ao contrário, for uma experiência de fracasso, o ato de aprender tenderá a se transformar em ameaça. O aluno ao se considerar fracassado, vai buscar os culpados pelo seu conceito negativo e começa achar que o professor é chato e que as lições não servem para nada.

2. O VALOR DA NEUROCIÊNCIA NO AFETO EM RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO

O saudoso educador Paulo Freire certa vez proferiu que "não há educação sem amor". Sabiamente ele foi ao âmago de tudo, pois educar sem amor pode resultar em um mero ganha pão, em um simples contar de hora-aula ou em uma assinatura de folha de ponto apenas. É mister que viver de verdade exige vontade, alegria, doação, ou seja, exige paixão.

Ressalto Ainda, o poema de Francisco Otaviano de Almeida Rosa que diz: "quem passou pela vida em brancas nuvens, (...) passou pela vida e não viveu". Acredito que mais que a própria razão, a condição de amar é que nos torna especiais dentre os seres que habitam a terra. E na hora de transmitir nossos conhecimentos aos outros homens é importante fazer valer isto que há de belo dentro de nós, sempre transmitindo conhecimentos com afeto.

De acordo com a perspectiva Walloniana, falar de afetividade no ato educacional, mais precisamente na relação professor-aluno, é falar de como lidar com as emoções, com a disciplina e com a postura do conflito eu e o outro. Vale ressaltar que essa postura de conflito eu e o outro, ocorre em dois momentos distintos da vida do educando: na infância e na adolescência.

Para a criança, o conflito se dá com as diversas interferências da família, sua primeira comunidade, e da escola (ou qualquer outro ambiente que ela freqüente) em sua vida. Para o adolescente, o conflito ocorre com o estranhamento de si com o mundo que o cerca.

A sociedade acaba influenciando no desenvolvimento psíquico do aprendiz. O professor deve estar atento e consciente de sua responsabilidade como educador. O ambiente de sala de aula, que muitas vezes pode se mostrar frio, severo e hostil aos nossos educandos, deve ser recolocado, reapresentado aos mesmos de forma mais amena e amigável.

Quando a maioria das tarefas de sala de aula exige que a criança fique parada e estática, com uma atenção direcionada ao que é exposto pelo professor, certamente este local não será um dos mais atraentes a ela. Não é difícil, dentro desse clima austero, surgir hostilidade da criança em relação ao professor e ao ambiente escolar. Dentro dessas situações de conflito facilmente observadas nas escolas, o professor pode fazer toda a diferença.

Se o professor tiver conhecimento do conflito eu e o outro na construção da personalidade do aluno, com certeza, ele saberá conduzir as relações e receberá esses estímulos com mais calma, não tomando os mesmos como uma questão pessoal.

O professor precisa compreender o aluno e seu universo sociocultural. Mas conhecer esse aluno e seu universo implica em uma pré-disposição de amá-lo. Cabe ao professor investigar mais esse aluno e, ao longo de sua formação, não deixar que esse educando acumule raivas ou questionamentos. Hoje muito se sabe que o lado intelectual caminha de mãos dadas com o lado afetivo.

Considerando esses pontos discutidos, o relacionamento entre professor e aluno deve ser de amizade, de respeito mútuo, de troca de solidariedade, não aceitando de maneira alguma um ambiente hostil e opressor que semeie o medo e a raiva no contexto de sala de aula.

A prática pedagógica deve sempre prezar o bem estar do educando. Quando o educador consegue entender o poder dessa pedagogia do amor e toda a bem querência que a mesma traz, mais e mais alunos aprenderão com maior facilidade e gosto e, acima de tudo, mais e mais professores notáveis e inesquecíveis passarão pela vida de nossos educandos deixando suas marcas positivas.

2.1 – AFETIVIDADE

Como atividade essencialmente criadora, a educação apresenta o escopo de guiar o homem no desenvolvimento dinâmico, no curso do qual se constituiria como pessoa humana, dotada de armas do conhecimento, do poder de julgar e das virtudes morais. No contexto das dinâmicas sociais, a educação e a instituição de ensino, no papel de seus professores, devem apresentar um caráter crítico de elevação cultural do indivíduo e da sociedade.

"Conhecer é apropriar-se intelectualmente de um dado campo de fatos, ou de idéias que constituem o saber estabelecido; pensar é enfrentar pela reflexão a capacidade de uma experiência nova cujo sentido ainda precisa ser reformulado que precisa ser reproduzido pelo trabalho de reflexão, sem outras garantias senão o contato com a

própria experiência".

CHAUÍ (1998:45):

É de suma importância que o professor, por maior que seja sua capacidade, seu conhecimento, sua formação, tenha consciência de que ele e seus alunos estão em locais, ângulos opostos: por outro lado, ele não deve se vangloriar desta hierarquia e muito menos de seu conhecimento. Para que haja uma boa convivência entre professor e aluno um bom diálogo é fator de essencialidade.

Entretanto, não é esta realidade que observamos no contexto educacional brasileiro, pois o professor geralmente é arrogante, inseguro, ansioso e acaba criando um clima de terror em sala de aula. Na maioria das vezes a causa desta problemática está na má remuneração, na falta de preparo, na instabilidade familiar, fatores que influenciam no desempenho do docente.

Desde os seus primeiros trabalhos, na verdade, PIAGET (1980), reconheceu o aspecto afetivo como importante embora tenha centrado menos sobre este aspecto do que sobre o aspecto cognitivo. Uma segunda razão provável para um estudo maior da dimensão cognitiva reside no fato de Piaget ter percebido que o estudo científico do aspecto afetivo como mais difícil do que o estudo da estrutura cognitiva.

É possível que Piaget tenha escolhido, tentar resolver primeiro os problemas mais controláveis e por isso, dedicou uma quantidade desproporcional de sua energia às questões de estrutura cognitiva.

Uma terceira razão para isso é que à medida que os psicólogos e educadores tentaram entender o trabalho de Piaget, as "construções" que eles fizeram de sua teoria, começaram na melhor das hipóteses, como "pré-operacionais". Afora todas essas considerações, por certo, uma leitura cuidadosa dos trabalhos de Piaget deixa claro que uma visão do desenvolvimento intelectual, incluindo apenas o desenvolvimento cognitivo, sem levar inteiramente em conta os aspectos afetivos é incompleta.

3. AS ESTRATÉGIAS DO PROFESSOR NA UTILIZAÇÃO DE JOGOS E BRINCADEIRAS-DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

A educação está oportunizando mudanças no pensar da criança e percebe-se que o seu modo de olhar o mundo já não é mais o mesmo. É nessa perspectiva que se apresenta a educação Infantil: a oportunidade de dar às crianças uma "nova" infância. Uma infância que tem de ser respeitada em seus interesses e curiosidades, em que a criança deve brincar muito e, através da brincadeira, desenvolver suas potencialidades.

Sabe-se que a criança possui necessidades e características peculiares e a escola desempenha um importante papel nesse aspecto, que é oferecer um espaço favorável às brincadeiras associadas a situações de aprendizagem que sejam significativas, contribuindo para o desenvolvimento de forma agradável e saudável.

O desenvolvimento mental da criança, antes de seis anos de idade, segundo Piaget, pode ser sensivelmente estimulado através de jogos. A brincadeira representa tanto uma atividade cognitiva quanto social e através das mesmas as crianças exercitam suas habilidades físicas, crescem cognitivamente e aprendem a interagir com os outros (ANTUNES, 1998, p.73).

O momento da brincadeira possui grande importância, pois contribui para o desenvolvimento do potencial integral da criança. Sendo também o espaço que proporciona liberdade criadora, oportunidades de socialização, afetividade e um encontro com o seu próprio mundo, descobrindo-se de maneira prazerosa.

Partindo desse pressuposto, e por acreditar que, muitas vezes, as brincadeiras não têm feito parte do currículo escolar, sendo ignoradas no planejamento diário, propõe-se uma reflexão acerca da utilização da brincadeira em seu aspecto pedagógico nas escolas de Educação Infantil.

Ao optar por atividade lúdica como forma de desenvolvimento da aprendizagem, o educador poderá conhecer melhor o grupo em que trabalha, promovendo situações interessantes e desafiadoras para a resolução de problemas, permitindo que os aprendizes façam uma autoavaliação com relação sobre seu desempenho, além de permitir que todos participem ativamente de cada etapa vivenciada na execução de cada jogo.

Segundo ANTUNES (1998),

" O jogo ganha um espaço como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, que como todo pequeno animal adora jogar e joga sempre principalmente sozinho e desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social. O jogo ajudo-o a construir sua novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem" (p.36).

Cabe ao educador explorar e adaptar as situações cotidianas do educando às atividades escolares, mas para tanto, é de suma importância que domine as idéias e o método que ele deseja trabalhar, com o intuito de que o aluno construa seu próprio conheci-

mento, e tenha consciência de que os jogos propostos são meios para atingir seus propósitos e não fins em si mesmo.

Segundo o mesmo autor,

"O jogo ocasional, distante de uma cuidadosa e planejada programação, é tão ineficaz quanto um único momento de exercício aeróbico para quem pretende ganhar maior mobilidade física e, por outro lado, uma grande quantidade de jogos reunidos em um manual somente tem validade efetiva quando rigorosamente selecionados e subordinados à aprendizagem que se tem em mente como meta" (p.37).

A atividade lúdica é uma importante fonte ao educador, trazendo informações sobre os interesses de seus alunos, suas interações, suas habilidades de adaptação às regras, etc. Com base nessas observações, o educador tem a oportunidade de programar atividades pedagógicas direcionadas.

Ao programar as atividades, é interessante que o educador associe também alguns questionamentos relativos à idade, capacidades, preferências e outras particularidades, visando o prazer e os efeitos positivos que o jogo proporciona.

Outra questão importante, além de tratar-se de um dos pontos de preocupação dos educadores infantis, refere-se à organização de um espaço adequado para a realização da atividade, para que o jogo possa ser explorado em sua totalidade.

A conveniência do ambiente é fundamental para o sucesso no uso dos jogos. O espaço necessário à manipulação das peças é sempre imprescindível, assim como sua cuidadosa embalagem e organização, a higiene da mesa ou mesmo do chão em que o aluno usa para sua atividade (ANTUNES, 1998, p.41).

A atenção do educador é fundamental no contato direto com a criança, ensinando-a como utilizar o brinquedo e brincando com ela também. Ao brincar com a criança, o educador contribui significativamente, pois assim a auxilia na construção de sua identidade cultural e de sua personalidade.

Ao utilizarmos o jogo na prática pedagógica, é interessante fazer deste um momento de conhecimento e convivência com as crianças, permitindo conhecê-las e aproximar-se de seu modo de conhecimento do mundo. É interessante voltar o olhar não apenas no que elas fazem, mas também observar o modo como elas fazem.

Neste processo, o centro de atenção passa a ser o outro, buscando para os educadores um novo sentido ao trabalho pedagógico: conhecer a criança para trabalhar com ela, para brincar com ela, para aprender com ela.

Os jogos devem ser utilizados somente quando a programação possibilitar e somente quando se constituírem em um auxílio eficiente ao alcance de um objetivo dentro desta programação. De certa forma, a elaboração do programa deve ser precedida do conhecimento dos jogos específicos e, na medida em que estes aparecem na proposta pedagógica, é que devem ser aplicados, sempre com o espírito crítico para mantê-los, alterá-los, substituí-los por outros ao se perceber que ficaram distantes desses objetivos. Assim, o jogo só tem validade se usado na hora certa e essa hora é determinada pelo seu caráter desafiador, pelo interesse do aluno e pelo objetivo proposto. Jamais deve ser introduzido antes que o aluno revele maturidade para superar seu desafio e nunca quando o aluno revelar cansaço pela atividade ou tédio por seus resultados.

Quando o jogo é extremamente fácil ou é acima da capacidade de solução por parte do aluno, causa desinteresse e até mesmo baixa estima. Por isso, é importante que o professor planeje desafios que estimulem o aluno. É essencial que o professor utilize o jogo ou brincadeira como ferramenta de combate à apatia e como instrumento de desafios visando a interação do grupo. O entusiasmo do professor e o preparo dos alunos para um momento especial a ser propiciado pelo jogo constituem um recurso insubstituível no estímulo para que os alunos queiram jogar, e, os jogos devem ser cuidadosamente introduzidos e a posição dos alunos claramente definida.

É através de jogos e brincadeiras que a criança tem oportunidade de desenvolver um canal de comunicação, uma abertura para o diálogo com o mundo dos adultos, onde ela estabelece seu controle interior, sua auto-estima e desenvolve relações de confiança consigo mesma e com os outros.

3.1- O JOGO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO COM BASE NA NEUROCIÊNCIA

As crianças são "as personagens" dos jogos. Os papéis mudam de um cenário para outro. E todas têm oportunidade de experimentar "pegar o outro, ou serem pegos"; brincar com os amigos ou contra eles. É só um jogo. Mas é muito mais do que um jogo... (Rubem Alves, 2001)

Para pensar o jogo como meio educacional, devemos situá-lo a partir da definição de objetivos mais amplos. Que papel tem a educação em relação ã sociedade? A escola é um instrumento de transformação da sociedade; sua função é contribuir, junto com outras instâncias da vida social, para que essas transformações se efetivem. Nesse sentido, o trabalho da escola deve considerar as crianças como seres sociais e trabalhar com elas no sentido de que sua integração

na sociedade seja construtiva. Nessa linha de pensamento, a educação deve privilegiar o contexto socioeconômico e cultural, reconhecendo as diferenças existentes entre as crianças (e considerando os valores e a bagagem que elas já têm); ter a preocupação de propiciar a todas as crianças um desenvolvimento integral e dinâmico (cognitivo, afetivo, linguístico, social, moral e físico-motor), assim como a construção e o acesso aos conhecimentos socialmente disponíveis do mundo físico e social. A educação deve instrumentalizar as crianças de forma a tornar possível a construção de sua autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade e cooperação.

Tornando como base à concepção da criança como ser integral, constata-se que as atividades que as crianças estão realizando na escola têm um tratamento compartimentado.

Em relação ao desenvolvimento moral as crianças constroem normalmente o seu próprio sistema de valores morais, baseando-se em sua própria necessidade de confiança com as outras. Esse processo é uma verdadeira - construção interior. Através da construção autônoma se forma uma boa concepção de si, um ego íntegro e uma autonomia que sustente uma saúde mental positiva.

Formar homens sensíveis, criativos, inventivos e descobridores, assim como espíritos capazes de criticar e distinguir entre o que está provado e o que não está deve ser o principal objetivo da educação.

3.2- O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM COGNITIVA

A linguagem, forma de representação verbal, é básica no processo de desenvolvimento. Piaget sustenta que a linguagem só aparece depois do pensamento, e que ele depende sobre tudo da coordenação de esquemas sensório-motor.

A linguagem é uma forma de se comunicar e se expressar; um meio, portanto, de interagir socialmente. Falar, ler e escrever são formas de o indivíduo ter acesso aos conhecimentos construídos histórica e socialmente. Paralelamente, por meio da linguagem, é possível desenvolver a memória, a imaginação e a criatividade e, muito especialmente, passar do pensamento concreto ao pensamento mais abstrato. A linguagem é, portanto, o meio básico de comunicação social dos indivíduos. Até adquirir a facilidade da linguagem, o jogo é o canal através do qual os pensamentos e sentimentos são comunicados pela criança.

O jogo está intimamente relacionado à representação simbólica e reflete e facilita o desenvolvimento dessa representação.

3.3- O DESENVOLVIMENTO AFETIVO EMOCIONAL

À medida que a criança se desenvolve e interage com o meio e com o grupo, sua identidade, sua autoimagem positiva, suas personalidades são desenvolvidas. A afetividade é uma constante no processo de construção do conhecimento e é ela que, na verdade, irá influenciar o caminho da criança na escolha dos seus objetivos.

Amor, ódio, agressividade, medo, insegurança, tensão, alegria ou tristeza são alguns dos afetos mais comuns, com os quais o educador deverá lidar para encaminhar a criança no seu desenvolvimento.

A motivação é outro fator que influencia o desenvolvimento: se a motivação é grande, a criança irá se esforçar para fazer coisas mais complexas. A criança afetivamente perturbada sofrerá um bloqueio no desenvolvimento geral, pois os problemas afetivos canalizarão suas energias.

O jogo espelha e melhora o progresso da criança ha pré-escola, através da afirmação do eu e na idade escolar, ajudando na tarefa de consolidação do eu. No jogo pode ser comprovada a importância dos intercâmbios afetivos das crianças entre elas ou com os adultos significativos (os pais e os professores). O jogo é uma "janela" da vida emocional da criança.

A oportunidade de a criança expressar seus afetos e emoções através do jogo só é possível num ambiente e espaço que facilitem a expressão: é o adulto que deve criar esse espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso considerar o fato de que o professor, quando se torna comprometido com o aluno e com uma educação de qualidade, fazendo do aluno alvo do processo ensino-aprendizagem, e cumprindo seu papel de orientador e facilitador do processo, legitima assim a teoria de uma facilitação da aprendizagem, através da interação entre sujeitos, ultrapassando, desse modo, a mera condição de ensinar.

No entanto, muitos fatores levam a questionar se esta prática educativa vem realmente acontecendo de maneira satisfatória nas instituições. Muitas vezes, as relações entre os sujeitos acabam por se contrapor, seja por motivos econômicos, sociais, políticos ou ideológicos, demonstrando falhas no cotidiano e lar, bem como limitações quanto à aquisição do conhecimento no processo ensino-aprendizagem.

Na realidade, a prática docente tem uma parcela não só significativa na relação

professor e aluno, mas quase que definitiva em todo o processo. A arrogância didática do detentor do saber e a "segurança" que o mesmo tem de que seu poder, seu conhecimento ilimitado é suficiente, pode produzir um aprendizado equivocado e covarde, uma vez que este acredita que a culpa é somente do aluno quando os resultados não condizem com as suas expectativas.

Com toda essa mínima produtividade, o que ocorre é a morte da criatividade, reproduzindo assim o que já existe.

Certamente, a simples mudança de paradigmas não garante de forma alguma uma mudança de concepção pedagógica, ou seja, de prática escolar. A superação de valores tidos como indispensáveis hoje, apesar de ultrapassados, já não são suficientes para os avanços necessários na prática docente.

Para o educador, a Neurociência e o ensinar deve ser uma arte, uma ciência e um conjunto de técnicas que são utilizadas para se alcançar um objetivo. Através de alguns subsídios, toma-se fácil conduzir o processo de aprender a raciocinar, a refletir e usar a própria criatividade. No momento em que o educador se preocupa em educar com arte, toma-se comprometido com o aluno e com uma educação de qualidade, fazendo do aluno um alvo do processo ensino-aprendizagem e cumprindo seu papel de orientador no processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, J. R. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In. J. R. G. AQUINO (Org.) Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus editorial, 1996.

CECCON, et al. A vida na escola e a escola da vida, 33 ed. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1998.

CHAUÍ, M. Ventos do progresso: a universidade administrada. In: Prado Jr. et al Descaminhos da Educação. São Paulo: Cortez, 1998.

COLL, C. et al. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 1996.

DURKHEIM. E. Educação e Sociologia. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE P. Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido, São Paulo, Paz e Terra, 1998.

LIBÂNEO José Carlos: Democratização da escola pública-A pedagogia crítico - social dos conteúdos, São Paulo, Loyola, 1985.

OLIVEIRA, M. Izete de. Indisciplina Escolar: Determinantes conseqüências e ações. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

PIAGET, J. Psicologia e Epistemologia. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

PILLETTI, Nelson. Estrutura e funcionamento do ensino de 1o grau. 22. ed. São Paulo: Ática, 1996.

_____ . Estrutura e funcionamento do ensino de 2o grau. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

_____. História da educação no Brasil. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996a.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva Vygotskyana. In: J. R. G. Aquino (Org.) Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus editorial, 1996.

TARDIFF, Maurice. C. Lessárd. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas: Petrópolis, RJ. Vozes, 2005.

VASCONCELOS. C. dos Santos. Disciplina Construção da Disciplina Consciente e Interativa na sala de aula. Cadernos Pedagógicos do Libertad. São Paulo, Libertad. 1994.

WERNECK, H. Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

ZAGURY, Tânia, O professor Refém: Para pais e professores entenderem porque fracassa a educação no Brasil: Rio de Janeiro, Record, 2006.

O USO DE PARQUES ADAPTADOS PARA CRIANÇAS

ALESSANDRA PEREIRA DOS SANTOS

RESUMO

No parque, as crianças têm a oportunidade de explorar e experimentar o mundo ao seu redor de uma maneira única e estimulante. Elas podem correr, pular, escalar, brincar na areia, balançar e interagir com outros colegas de forma livre e espontânea. Além disso, o contato com a natureza no parque proporciona às crianças uma conexão direta com o meio ambiente, permitindo que observem e explorem diferentes elementos da flora e fauna, como árvores, flores, pássaros e insetos. O parque também é um espaço propício para o desenvolvimento físico, motor e cognitivo das crianças, já que oferece uma variedade de desafios e estímulos sensoriais que contribuem para o seu crescimento e aprendizado. Brincar ao ar livre no parque também estimula a criatividade e a imaginação das crianças, que podem inventar histórias, criar jogos e explorar novas formas de interação e expressão. Em suma, o parque desempenha um papel fundamental na Educação Infantil, proporcionando um ambiente enriquecedor e estimulante onde as crianças podem aprender, crescer e se desenvolver de forma integral.

Palavras-chave: Educação Infantil; Inclusão; Parque.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desencadeado pelas observações vivenciadas no cotidiano das escolas e foram feitas consultas em livros e artigos sobre a influência do parque e sua contribuição para a Educação Infantil. Realizamos uma Pesquisa Bibliográfica e um diálogo com a Professora Elisângela Ferreira Costa Americano, professora de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, tendo sido componente do CEFAI – DRE, em anos anteriores.

O parque é muito importante para desenvolvimento integral da criança. É observado que os momentos no parque são de descontração, alegria e negociação, fatores que colaboram para o aprendizado. Por meio das brincadeiras no parque, as crianças são estimuladas a uma aprendizagem lúdica e significativa. Dificilmente as escolas de Educação Infantil possuem parques inclusivos.

Com isso notamos as frustrações e tristezas que as crianças com deficiência são submetidas.

Esse trabalho tem como objetivo, ressaltar a importância do parque inclusivo, do lúdico e das brincadeiras na Educação Infantil, e como a aprendizagem ocorre através das brincadeiras, e como o lúdico intensifica os momentos do aprendizado. O parque precisa ser inclusivo para que todas as crianças possam brincar aprender e se socializarem. O parque deve adequar-se a todos.

Os professores da Educação Infantil, muitas vezes sofrem pela falta de recursos fundamentais para a inclusão, as crianças necessitam de lugares adaptados, com infraestrutura correta para vivenciar momentos de lazer, estes lugares podem ser criados de acordo com o que o Ministério da Saúde solicita em caso de Crianças que se constituem em Público alvo da Educação Especial.

O TRABALHO NO PARQUE INCLUSIVO

Constantemente os projetos, os jogos e os brinquedos devem ser adequadamente adaptados para que todos possam participar. Entretanto as brincadeiras no parque carecem de maior atenção, pois as adaptações dos brinquedos do parque precisam de maiores elaborações que talvez estejam fora do alcance dos educadores, por isso este trabalho de pesquisa é propositivo.

Sendo assim, os educadores podem criar espaços que atendam melhor todas as necessidades, com brinquedos e objetos adaptados. Por que para todos e não para pessoas deficientes? Pois para acabar com o preconceito é preciso que as pessoas convivam. Entretanto, tudo que é novo ou diferente tende a ser rejeitado, então a partir do momento em que as crianças passam a conviver elas começam a perceber semelhanças e não as diferenças. E por esse motivo a iniciativa de um projeto com mobílias e materiais ao alcance de crianças com deficiência é tão importante.

Para proporcionar momentos de lazer para as crianças Público - Alvo da Educação Especial, são necessários jardins sensoriais que apesar de serem inclusivos são focados na experiência dos sentidos: olfato, tato, visão, audição e paladar. Também podemos oferecer um espaço de recreação infantil, com brinquedos adaptados e que esta adaptação esteja ao alcance da criança e de acordo com sua necessidade. Os brinquedos devem atender aos interesses da criança e reforçar a ideia de ela assumir alguns desafios, com segurança. A criança precisa de desafios para sentir-se estimulada.

Na medida em que a criança cresce, deve ser exposta às novas experiências, brinquedos e brincadeiras naturais da idade. O que vale é que a criança se sinta valori-

zada pela sua conquista, principalmente, as crianças com deficiência.

No parque, as crianças em geral e as crianças com deficiência devem ter acesso aos brinquedos do parque, outros brinquedos inseridos pelos professores nos espaços (como nos tanques de areia e outros cantos) para que todas as crianças vivam plenamente a sua infância e vivenciem a atividade essencial da infância: o brincar.

POSSIBILIDADES DE TRABALHO INCLUSIVO NO PARQUE, NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É notório que nas escolas de Educação Infantil, a hora do parque é um dos momentos mais aguardados pelas crianças. O parquinho proporciona momentos de descontração, liberdade e prazer, contribuindo para a aprendizagem e socialização das crianças.

Observa-se que na educação infantil as crianças aprendem brincando, e cada brinquedo do parque favorece a aprendizagem. Concordando com a pesquisa de Salla (2011) sobre o educador Henry Wallon, as interações com o meio estimulam a aprendizagem e a afetividade. Wallon mostra que a afetividade é expressa de três maneiras: por meio da emoção, do sentimento e da paixão. Essas manifestações surgem durante toda a vida do indivíduo, mas, assim como o pensamento infantil, apresentam uma evolução, que caminha do sincrético para o diferencial.

De acordo com Elisângela (2020), em seus atendimentos educacionais especializados, no momento do parque, ela tirava fotos, para no dia seguinte mostrar essas fotos para as crianças, pois, segundo esta professora, é bem significativo este momento. E cita que falar para a criança o que vai acontecer antes de acontecer é muito importante para que fiquem tranquilas. De acordo com Elizangela (2020), não é importante ter LIBRAS apenas em sala de aula, e sim em um contexto geral, e toda a escola aprender LIBRAS, porque no momento que a criança precisar ir ao banheiro a comunicação vai acabar, uma vez que deveria haver comunicação por meio da Língua Brasileira de Sinais.

Observa-se que existem profissionais que auxiliam a criança a brincar no parque, mas essas boas atitudes não são suficientes, é necessário que a infraestrutura dos parques seja adaptada, sendo por textura, sons, cores e luzes, que favoreçam a percepção do objeto. Existem intervenções que deverão ser feitas pelas ações governamentais, porém a escola pode realizar mudanças e adaptações planejadas e possíveis.

Existem brinquedos e brincadeiras que podem ser realizadas no Parque: a música, o canto e as representações de histórias são indicados para qualquer criança, em diferentes espaços.

Vale abusar de máscaras, fantasias, bonecos e super-heróis. A escolha deve ser feita com base no desenvolvimento da criança e não apenas na sua faixa etária. É possível seguir algumas orientações que facilitam a melhor escolha. De acordo com Elizangela (2020), no parque das escolas da Prefeitura de São Paulo, são usadas as concepções que estão presentes nas escolas da cidade de Reggio Emília, pois é levado em consideração que as crianças precisam interagir nos espaços com crianças da mesma idade, de outras idades e com adultos. Ela cita que na EMEI em que leciona tem parque sonoro e brinquedos com madeira, com 4 espaços, e nesta EMEI, foi feita uma assembleia com as crianças e as crianças puderam votar em qual espaço usariam cada dia, e cada professora ficava num espaço, não com sua turma, mas com diversas crianças, para assim acontecer o convívio e a socialização.

Para Elizangela (2020), sempre existe uma possibilidade de aprendizagem em inclusão para as crianças. Elas precisam percorrer os espaços disponibilizados nos parques, desenvolvendo jogos simbólicos e podem ter um professor de referência. A criança surda, por exemplo, ela precisa ser criança, e o próprio brinquedo faz esta intermediação, o brinquedo auxilia o professor, a criança se expressa vendo outras crianças. Visto que o parque é compreendido como um ambiente de estímulos para a aprendizagem e autonomia, ele precisa ser inclusivo, para a garantia do aprendizado eficaz.

O direito de brincar da criança favorece a descoberta, estimula a curiosidade, ajuda na concentração e desenvolve os músculos das crianças. De acordo com Oliveira (2000), para Vygotsky, a brincadeira deve ser sempre entendida como uma relação imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis. A realização destes desejos não se trata de algo pontual e específico. Trata-se do desenvolvimento das potencialidades humanas.

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA INCLUSÃO

As crianças possuem um mundo imaginário, cujo significado é estabelecido pelas brincadeiras e não pelo objeto real presente. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. O lúdico e o parque inclusivo influenciam no processo de aprendizagem.

De acordo com Vygotsky (OLIVEIRA, 2000), a brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento infantil, pois ela colabora com a interação social e cognitiva contribuindo também para a construção da personalidade.

Cada brinquedo do parque proporciona um estímulo para a aprendizagem. Os educadores precisam intervir nas atividades assim como as famílias e responsáveis também devem oportunizar momentos de brincadeiras. Estruturas grandes que permitem a movimentação no tempo da criança são as melhores. É preciso considerar o acesso aos recursos do brinquedo para garantir que a criança conseguirá utilizar todos os objetos de maneira integral.

Para Elizangela (2020), as crianças com deficiências conseguem chamar a professora para serem atendidas e é fundamental o professor ter considerado os desejos e interesses das crianças, não só por meio da LIBRAS, mas por um olhar atento. Com relação aos cadeirantes no parque, exigem uma acessibilidade arquitetônica do prédio e o apoio de mais pessoas da escola para a locomoção dessas crianças. E a criança cega consegue se locomover porque o professor deve primeiramente levar a ter o tato, depois percorrer o local, colocar uma determinada textura para a criança entender seus limites e onde está pisando, assim a criança vai se apropriando dos espaços. Depois de eliminar as barreiras, segundo Elizangela (2020), o parque é a melhor maneira da criança socializar- se na escola e o professor tem a responsabilidade de ampliar esta aprendizagem.

O processo de inclusão social é uma luta constante das minorias em prol da efetivação do princípio da equidade que garante a todos os cidadãos os mesmos direitos e as mesmas oportunidades, respeitando as diferenças e levando em consideração a diversidade humana e as suas especificidades.

O educador pode contribuir com o bom desenvolvimento infantil, permitindo a criança conhecer e transformar o mundo ao seu redor. Precisa estimular o convívio social, a inclusão, e considerar o desejo que a criança sente por brincar.

O lúdico e o parque inclusivo, junto com as brincadeiras inseridas de forma planejada ao ar livre, são de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança e também para o processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, julga-se ser direito da pessoa com deficiência o livre acesso a todos os espaços assim como qualquer outro cidadão, organizando e oferecendo momentos de total relevância para o desenvolvimento social, intelectual e motor das crianças, colaborando para uma socialização adequada, por meio de atividades em grupos. Quando a escola adequadamente inclui os alunos com deficiências, estimula aos demais alunos o conhecimento por direitos e deveres, essas crianças poderão transformar a sociedade em uma sociedade mais empática, que reconhece a necessidade alheia, buscando melhorias para sua vida e a vida dos outros.

A escola é o lugar privilegiado para a construção e o exercício da parceria e companheirismo oportunizados pelo conhecimento, a aprendizagem ocorre através do meio em que a criança é inserida, sendo assim as escolas de Educação Infantil devem propiciar o aprendizado por meio das brincadeiras e do parque.

De acordo com Rau (2011) é muito importante propiciar às crianças situações de jogos, brincadeiras e brinquedos no parque, para que as crianças se apropriem de maneira lúdica da aprendizagem. Compreendemos que é na Educação Infantil que a criança recebe estímulos para se desenvolverem em diferentes aspectos, como: afetivo, motor, cognitivo, entre outros. Nesta perspectiva podemos destacar a importância da Educação Infantil, como umas das etapas mais importantes para possibilitar que a criança viva plenamente a sua infância.

LÚDICO E POSSIBILIDADES

Para Duprat (2015), às múltiplas possibilidades do autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limitações. Também se conclui que o lúdico, o parque e as brincadeiras não são apenas um passatempo, mas uma atividade que possibilita e facilita a aprendizagem, que muito mais que importante, brincar é essencial na vida das crianças.

A ludicidade dentro do parque caracteriza-se por sua organização e pela utilização de brinquedos e brincadeiras, com atividades que podem ser tanto coletivas quanto individuais, nas quais a existência de regras não limita a ação lúdica, a criança pode modificá-las, quando desejar, incluir novos membros, retirar e modificar as próprias regras, ou seja, existe liberdade por parte da criança agir sobre ela. Para ajudar a criança com deficiência a brincar, é necessário construir estratégias que atenuem as barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais que possam estar dificultando o seu livre acesso ao ambiente de lazer.

Para Rau (2011), deve-se considerar as características específicas que contribuem para a educação das crianças. As diferentes abordagens pedagógicas baseadas no brincar bem como os estudos de psicologia infantil direcionados ao lúdico e o parque permitiram a construção da criança como um ser brincante e as brincadeiras deveriam ser utilizadas como atividades essenciais e significativas para a Educação Infantil. Portanto, o brincar no parque deve ser valorizado, sendo visto como um meio na Educação Infantil para desenvolver a criatividade e o

raciocínio crítico, que ocorre através das negociações que são feitas pelas crianças nos momentos das brincadeiras.

Entendemos que o brincar estimula os fatores físicos, morais e cognitivos, dentre outros e consideramos também que, é importante a orientação do adulto como mediador para que ocorra o desenvolvimento da criança. Neste sentido, é notório que as escolas adotem planejamentos, organizando o brincar como atividades orientadas e livres.

Os brinquedos passaram a ser vistos como base para a atuação do brincar nas escolas, possibilitando assim a obtenção de capacidades e saberes, sendo eles brinquedos pedagógicos e os brinquedos heurísticos, que são brinquedos não estruturados.

A criança deve ser compreendida como um ser em pleno desenvolvimento, é importante que as escolas e os educadores, tomem medidas inclusivas, pois as crianças com deficiências já sofrem por viverem em uma sociedade muitas vezes preconceituosa e desigual. Frequentemente essas crianças não exercem o seu direito de ir e vir, pela falta de adaptações necessárias na sociedade. As escolas precisam ser referenciais de inclusão, sendo necessário reconhecer o parque como um lugar prazeroso e provedor da aprendizagem. O Projeto Político Pedagógico deve propor intervenções para que os objetivos gerais e específicos, que se alcança com as brincadeiras no parque, seja uma realidade para a inclusão das crianças.

Trabalhar com o lúdico e o parque inclusivo é fazer com que a criança aprenda de maneira prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno sente-se feliz e motivado, e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de maneira prazerosa, consigo mesmo e com o mundo. Dessa mesma maneira, ocorre a brincadeira, pois a experiência criativa começa a partir do momento em que se pratica essa criatividade e isso aparece em primeira instância por meio da brincadeira. Contudo, é essencial que o adulto não interfira demasiadamente durante estes momentos, pois as descobertas que ocorrem levam ao amadurecimento, que será importantíssimo para o início de suas atividades cultural e social. É notório que as crianças estejam sempre dispostas a auxiliarem os amigos com deficiência nas brincadeiras. O professor deve provocar situações para a socialização das crianças, porém é importante não interferir muito, permitindo que as crianças façam negociações entre eles, para que os educandos conquistem autonomia.

Para Rau (2011), a escola é reconhecida como ambiente de transformação na vida dos que a frequentam, portanto, as escolas devem promover a inclusão, para que as crianças com deficiência, desde a primeira infância, percebam que são cidadãos de direitos e deveres, ou seja, o mesmo direito que toda criança tem de aprender brincando no parque escolar, a criança com deficiência também tem, e a escola deve fazer valer a lei.

Para Duprat (2015), a brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diversas crianças com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papeis a serem representados nas brincadeiras, as crianças têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir daí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano, principalmente as crianças com deficiências.

De acordo com Elisângela (2020), o trabalho educacional inclui intervenções para que os alunos aprendam a respeitar diferenças, a estabelecer vínculos de confiança e uma prática cooperativa e solidária, e as escolas, os pais e responsáveis, precisam cobrar dos órgãos governamentais parques inclusivos. Pois, se é garantido o direito de a criança com deficiência ser matriculada na rede regular de ensino, também se deve garantir à criança ser incluída em todos os ambientes da escola. Na Educação Infantil, a criança aprende brincando e considerando o parque como um lugar de aprendizagem, a criança com deficiência precisa participar de todas as brincadeiras, pois, se tiver seu processo de educação limitado, sua infância será prejudicada, e suas memórias afetivas serão de exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pudemos compreender que o lúdico e o parque inclusivo na Educação Infantil e na educação como um todo, deve nortear as ações pedagógicas, pois as pessoas com deficiência vêm lutando por seus direitos como cidadãos há vários anos, obtendo muitas conquistas no que diz respeito ao processo de inclusão social e isso pode ser comprovado acompanhando os diferentes momentos desse segmento da sociedade vivenciados ao longo da história. Com o lúdico e o parque inclusivo, o educando cria e recria os métodos de abordagem para a apropriação da cultura, que podem possibilitar a aprendizagem. Diante do que foi apresentado, é possível perceber que o aprendizado ocorre de forma progressiva, respeitando as necessidades da criança em seu desenvolvimento inicial, mas para isso acontecer de maneira geral é preciso ser respeitado o documento de Salamanca (1994), que assegura a educação para todos. Falar em Educação significa falar em ser humano.

Todo e qualquer processo educativo precisa considerar o sujeito em sua individualidade, como cidadão histórico-cultural que possui direitos e deveres. O lazer e a recreação são necessidades inerentes ao ser humano, que busca satisfazê-las indo a bares, cinemas, praça, parques, e isso deve ser garantido dentro das nossas escolas. A partir dos resultados demonstrados na pesquisa é possível ressaltar que as ações pedagógicas, rotinas e situações de aprendizagem que envolvem o lúdico e o parque inclusivo terão grande êxito nas escolas, se forem respeitados todos os direitos, disponibilizando recursos para que todos possam ser inclusos dentro do ambiente escolar.

Para que o desenvolvimento integral das crianças em geral e das crianças com deficiência ocorra com sucesso, o parque precisa ser inclusivo. Para o parque incluir todas as crianças com deficiência, devemos identificar os obstáculos nos ambientes, que possam dificultar a locomoção, analisar a estrutura geral das escolas, afim de verificar normas, leis de inclusão e a acessibilidade, tais como inclinação de rampas, corrimãos, piso tátil, destacando as irregularidades quanto à acessibilidade dispostas no programa e proporcionar soluções cabíveis de acordo com leis vigentes e as normas de saúde. A inclusão social tem o papel bastante importante para garantir o que chamamos diretos de todos, mas é visível que o papel da exclusão atinge inúmeras pessoas que possuem alguma deficiência ao se tratar de mobilidade urbana, acessibilidade, acesso educação e até mesmo na discrição e preconceito. Muita gente acha que a limitação está na criança, mas ela está no espaço que não é adaptado para recebê-las, sendo que o brincar é fundamental na vida dos pequenos, pois desenvolve a imaginação, diverte, atiça a curiosidade, entre outros benefícios. Brincar ao ar livre traz ainda mais vantagens, como o contato com a luz solar e a possibilidade de realização de atividades físicas e não é diferente para as crianças com mobilidade reduzida ou outras deficiências, daí a importância dos parques acessíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.Brasília: MEC/CNE, 1996.

CERTEAU, M de A invenção do cotidiano (1) artes de fazer.3.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes,1998.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca-Espanha, 1994.

DUPRAT, Maria Carolina (org.). Ludicidade na educação infantil. São Paulo: Pearson, 2015.

MÁRCIO, Ferrari 2008, Maria Montessori a médica que valorizou o aluno, nova escola.org. BR.

OLIVEIRA, Marta Kohl, Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento São Paulo: Ed.Scipione, 2000.

RAU, Maria C. T. D. A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica. Curitiba: IBPEX, 2011.

SABINE, Maria Aparecida.; LUCENA, Regina F(NOME COMPLETO). de. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Campinas: Papirus, 2009.

SALLA, (2011) Henry Wallon A importância da afetividade para a aprendizagem significativa (Brasilescola.uol.com.br).

SIAULYS, M.O.C. Atividade de Vida Autônoma: essência da vida em Sociedade. Laramara: São Paulo, 2014.

Encontro com profissional especialista em Educação Infantil e Educação Inclusiva.

AMERICANO, Elisângela Ferreira Costa. Depoimento por vídeo – aula, no Google Meet, em 09 de setembro de 2020

RESUMO

Refletir o desenvolvimento do povo negro no Brasil e as políticas de acesso são intrinsecamente ligados à questão da representatividade e inclusão em diversas esferas da sociedade, especialmente em contextos educacionais e profissionais. O conceito de povo negro é uma metáfora frequentemente utilizada para descrever situações em que indivíduos ou grupos minoritários enfrentam obstáculos sistemáticos ou discriminatórios ao tentar acessar oportunidades, seja no campo acadêmico, no mercado de trabalho ou em outras áreas da vida social. No âmbito educacional, as políticas de acesso referem-se a medidas adotadas para promover a igualdade de oportunidades e reduzir disparidades socioeconômicas, étnicas e de gênero no acesso à educação. No entanto, apesar dos esforços para promover a inclusão, ainda existem muitos desafios e barreiras que impedem o pleno acesso e participação de grupos minoritários, incluindo pessoas negras. Diante desse cenário, políticas de acesso eficazes devem ser implementadas e fortalecidas para enfrentar esses desafios de forma abrangente e sistêmica. Isso inclui a adoção de medidas afirmativas, como cotas raciais e programas de bolsas de estudo destinados a estudantes negros, bem como a promoção de ambientes inclusivos e livres de discriminação nas instituições educacionais. Além disso, é fundamental investir em políticas públicas que visem reduzir as desigualdades socioeconômicas e garantir o acesso equitativo à educação de qualidade para todos os indivíduos. Para enfrentar esses desafios, políticas de acesso eficazes devem ser implementadas e fortalecidas. Isso inclui a adoção de medidas afirmativas, como cotas raciais em universidades e programas de bolsas de estudo destinados a estudantes negros de baixa renda. Neste artigo discutiremos a importância das políticas de acesso educacional para a população negra e o impacto disso na luta por reparação histórica por meio de revisão bibliográfica de autores GOMES (2020), MUNANGA (2006), RATTS (2006), QUIJANO (2005) entre outros.

Palavras-chave: Educação; Políticas de reparação; Cotas Raciais.

ABSTRACT

Reflecting on the development of the black population in Brazil and access policies are intrinsically linked to the issue of representation and inclusion in various spheres of society, especially in educational and professional contexts. The concept of the black population is a metaphor frequently used to describe situations in which individuals or minority groups face systematic or discriminatory obstacles when trying to access opportunities, whether in academia, the job market, or other areas of social life. In the educational realm, access policies refer to measures adopted to promote equal opportunities and reduce socioeconomic, ethnic, and gender disparities in accessing education. However, despite efforts to promote inclusion, there are still many challenges and barriers that prevent full access and participation of minority groups, including black people. Faced with this scenario, effective access policies must be implemented and strengthened to address these challenges comprehensively and systematically. This includes adopting affirmative action measures, such as racial quotas and scholarship programs for black students, as well as promoting inclusive environments free from discrimination in educational institutions. Additionally, it is essential to invest in public policies aimed at reducing socioeconomic inequalities and ensuring equitable access to quality education for all individuals. To address these challenges, effective access policies must be implemented and strengthened. This includes adopting affirmative action measures, such as racial quotas in universities and scholarship programs for low-income black students. In this article, we will discuss the importance of educational access policies for the black population and the impact of this on the struggle for historical reparations through a bibliographic review of authors GOMES (2020), MUNANGA (2006), RATTS (2006), QUIJANO (2005), among others.

Keywords: Education. Reparation policies. Racial quotas.

1. INTRODUÇÃO

Refletir o desenvolvimento do povo negro no Brasil e as políticas de acesso são intrinsecamente ligados à questão da representatividade e inclusão em diversas esferas da sociedade, especialmente em contextos educacionais e profissionais. O conceito de povo negro é uma metáfora frequentemente utilizada para descrever situações em que indivíduos ou grupos minoritários enfrentam obstáculos sistemáticos ou discriminatórios ao tentar acessar oportunidades, seja no campo acadêmico, no mercado de trabalho ou em outras áreas da vida social.

No âmbito educacional, as políticas de acesso referem-se a medidas adotadas

para promover a igualdade de oportunidades e reduzir disparidades socioeconômicas, étnicas e de gênero no acesso à educação. No entanto, apesar dos esforços para promover a inclusão, ainda existem muitos desafios e barreiras que impedem o pleno acesso e participação de grupos minoritários, incluindo pessoas negras. Diante desse cenário, políticas de acesso eficazes devem ser implementadas e fortalecidas para enfrentar esses desafios de forma abrangente e sistêmica. Isso inclui a adoção de medidas afirmativas, como cotas raciais e programas de bolsas de estudo destinados a estudantes negros, bem como a promoção de ambientes inclusivos e livres de discriminação nas instituições educacionais. Além disso, é fundamental investir em políticas públicas que visem reduzir as desigualdades socioeconômicas e garantir o acesso equitativo à educação de qualidade para todos os indivíduos, independentemente de sua origem étnica ou racial.

Logo, as políticas de acesso destacam a importância de enfrentar as desigualdades estruturais e promover a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos. A superação desses desafios requer um compromisso coletivo e contínuo com a justiça social e a promoção dos direitos humanos, garantindo que todas as pessoas tenham acesso igualitário a uma educação de qualidade e às oportunidades que ela proporciona.

Desta forma, destaca-se Instituições educacionais em áreas predominantemente negras muitas vezes enfrentam falta de financiamento adequado, infraestrutura precária e recursos limitados, o que resulta em uma qualidade de educação inferior em comparação com escolas localizadas em áreas de maioria branca. Assim como, estudantes negros muitas vezes enfrentam discriminação racial dentro das escolas, seja por parte de colegas, professores ou administradores. Isso pode levar a um ambiente escolar hostil e desmotivador, afetando negativamente o desempenho acadêmico e o bem-estar emocional dos estudantes negros. Sem deixar de mencionar a falta de representação de figuras negras na história, literatura e currículo escolar contribui para uma sensação de alienação e invisibilidade entre os estudantes negros. Isso pode impactar sua identidade cultural e autoestima, afetando seu engajamento e sucesso acadêmico.

Entretanto, outras reflexões são fundamentais, famílias negras muitas vezes enfrentam dificuldades financeiras que limitam seu acesso a recursos educacionais, como materiais didáticos, aulas particulares e atividades extracurriculares. Isso pode resultar em disparidades no desempenho acadêmico e na capacidade de acessar instituições de ensino superior. Para enfrentar esses desafios, políticas de acesso eficazes devem ser implementadas e fortalecidas. Isso inclui a adoção de medidas afirmativas, como cotas raciais em universidades e programas de bolsas de estudo destinados a estudantes negros de baixa renda. Além disso, é essencial investir em programas de apoio acadêmico e orientação para garantir que os estudantes negros tenham acesso a recursos e oportunidades que promovam seu sucesso educacional e profissional. Neste artigo discutiremos a importância das políticas de acesso educacional para a população negra e o impacto disso na luta por reparação histórica por meio de revisão bibliográfica de autores como: GOMES (2020), MUNANGA (2006), RATTS (2006), QUIJANO (2005), KILOMBA (2020), entre outros.

2. A IMPORTÂNCIA DAS POLÍTICAS REPARATÓRIAS A FIM DE SUPRIMIR AS DESIGUALDADES RACIAIS NO BRASIL

A história mostra que as comunidades negras enfrentaram e ainda enfrentam inúmeras dificuldades no acesso à educação de qualidade. Desde os tempos da escravidão, quando era proibido para os negros aprenderem a ler e escrever, até os dias atuais, em que persistem disparidades na qualidade da educação oferecida em áreas predominantemente negras em comparação com áreas de maioria branca. Essas disparidades contribuem para perpetuar ciclos de desigualdade e reprodução de privilégios, afetando negativamente o desenvolvimento social e econômico das comunidades negras. Além das barreiras estruturais, políticas e econômicas, há também questões culturais e sociais que influenciam o acesso à educação para pessoas negras. Estereótipos, preconceitos e discriminação racial ainda persistem em muitas instituições educacionais, criando ambientes hostis e desencorajadores para estudantes negros. A falta de representatividade nas instituições educacionais e nos materiais didáticos também pode impactar negativamente a autoestima e o desempenho acadêmico dos estudantes negros, dificultando ainda mais seu acesso e sucesso na educação.

Além disso, é fundamental promover uma cultura de inclusão e diversidade nas instituições educacionais, incentivando o respeito mútuo, a celebração da diversidade e o reconhecimento das contribuições das comunidades negras para a sociedade. Isso pode ser alcançado por meio da inclusão de conteúdos que abordem a história, cultura e realizações dos povos negros no currículo escolar, bem como o recrutamento e retenção de educadores negros.

2.1 A DESIGUALDADE RACIAL NO BRASIL E AUSÊNCIA DE REPRESENTATIVIDADE.

Desde o período da chegada dos por-

tugueses às terras brasileiras a educação se construiu como uma importante ferramenta para formação de um tipo de sociedade. A educação oferecida no Brasil Colônia, por exemplo, tinha como objetivo a modelação dos povos nativos para se adequar aos modos europeus e inclui-lo em uma lógica de trabalho escravizado, bem como destinava-se a trazer novos fieis para o catolicismo. Já a educação destinada aos colonos se direcionava para a preservação dos valores morais e religiosos. Ao passo que excluía os escravizados. (SALES e PASSO, 2018)

A desigualdade racial no Brasil é uma realidade complexa e profundamente enraizada na história e na estrutura social do país. Desde os tempos da colonização, a população negra e afrodescendente enfrentou sistemáticas formas de discriminação e exclusão, resultando em disparidades socioeconômicas significativas que persistem até os dias de hoje. Um dos legados mais marcantes da escravidão no Brasil é a herança de desigualdades raciais que ainda permeia a sociedade. Durante séculos, os negros foram submetidos à escravidão, privados de seus direitos básicos e tratados como propriedade. Mesmo após a abolição formal da escravatura em 1888, as comunidades negras enfrentaram enormes desafios para conquistar sua emancipação econômica, social e política.

Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e consequentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população (QUIJANO, 2005 p.227)

Desta forma, a opressão racial deixou marcas profundas na estrutura social brasileira, refletindo-se em diversas áreas, como educação, emprego, renda, moradia, acesso à saúde e justiça. Estudos e indicadores socioeconômicos demonstram consistentemente que pessoas negras têm menor acesso a oportunidades e serviços em comparação com pessoas brancas. Por exemplo, os índices de desemprego entre a população negra são mais altos, os salários são menores e a representação em cargos de liderança e tomada de decisões é significativamente inferior. Além das disparidades econômicas, a desigualdade racial também se manifesta em formas mais sutis de discriminação e racismo. O preconceito racial é uma realidade cotidiana para muitos brasileiros negros, que enfrentam discriminação em suas interações sociais, no acesso a serviços e oportunidades, e até mesmo em sua integridade física e emocional.

É importante destacar que a desigualdade racial no Brasil não é apenas uma questão de renda ou status socioeconômico, mas também está enraizada em questões estruturais e culturais. O racismo estrutural permeia as instituições e práticas sociais, reproduzindo padrões de exclusão e marginalização que perpetuam a desigualdade racial ao longo do tempo.

Não é com o sujeito negro que estamos lidando, mas com as fantasias brancas sobre o que a negritude deveria ser. Fantasias que não nos representam, mas, sim o imaginário branco. (KILOMBA, 2020, p.38)

Portanto, a desigualdade racial no Brasil é um tema intrincado que permeia diversas esferas da sociedade, desde o acesso à educação e emprego até a representatividade nas instituições públicas e privadas. A ausência de representatividade é uma das manifestações mais evidentes dessa desigualdade, refletindo a sub-representação e marginalização sistemáticas das comunidades negras em espaços de poder e influência. Em um país onde mais da metade da população se autodeclara negra ou parda, a falta de representatividade é uma questão que transcende o âmbito político e se estende para outras áreas, como a mídia, o mercado de trabalho e a cultura. Nas esferas política e institucional, por exemplo, a sub-representação de pessoas negras é alarmante, com pouca presença em cargos de liderança e tomada de decisões. Isso resulta em políticas públicas que muitas vezes ignoram as necessidades e realidades das comunidades negras, perpetuando assim a desigualdade racial.

Na mídia e na cultura, a ausência de representatividade também é notória. As imagens veiculadas na televisão, cinema e publicidade frequentemente retratam uma visão distorcida e estereotipada das comunidades negras, contribuindo para a perpetuação de preconceitos e estigmas. Além disso, a falta de oportunidades para profissionais negros nessas áreas limita a diversidade de vozes e perspectivas, reforçando narrativas dominantes que excluem e silenciam as vozes negras. No mercado de trabalho, as disparidades raciais também são evidentes. Estudos mostram que pessoas negras têm menor acesso a oportunidades de emprego e são mais propensas a ocupar posições precárias e mal remuneradas. A falta de representatividade em cargos de liderança e alta gerência perpetua essas disparidades, criando um ciclo de exclusão e marginalização que afeta negativamente o desenvolvimento econômico e social das comunidades negras.

Sendo assim, mediante a esse cenário, é fundamental implementar políticas que promovam a igualdade racial e garantam a representatividade das comunidades negras em todas as esferas da sociedade, conforme GOMES (2020). Isso inclui a adoção de medidas afirmativas, como cotas raciais em universidades e empresas, bem como o fortalecimento de programas de inclusão e diversidade. Além disso, é essencial investir na educação e conscientização sobre questões raciais, combatendo o racismo estrutural e promovendo uma cultura de respeito e inclusão. Logo, a desigualdade racial no Brasil e a ausência de representatividade são desafios urgentes que exigem uma resposta coletiva e abrangente. Somente através do reconhecimento e enfrentamento dessas questões podemos construir uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva para todas as pessoas, independentemente da sua cor da pele.

2.2 POLÍTICAS DE REPARAÇÃO HISTÓRICA COMO FORMA DE COMBATER O RACISMO.

Enfrentar a desigualdade racial no Brasil requer uma abordagem multifacetada e comprometida com a justiça social e a igualdade de oportunidades. Isso inclui a implementação de políticas públicas que promovam a inclusão e a diversidade, o fortalecimento das leis de combate à discriminação racial, o investimento em educação e conscientização sobre questões raciais, e o empoderamento das comunidades negras para que possam lutar por seus direitos e enfrentar o racismo em todas as suas formas. É reconhecido que somente através de um esforço conjunto e contínuo podemos trabalhar para superar a desigualdade racial e construir uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária para todos os brasileiros. A criação da Lei 12.711/12, que garante o acesso ao ensino superior para alunos oriundos de baixa renda, negros, pardos e indígenas. Conforme os Artigos 1º e 3º:

Art. 1o As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 3o Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1o desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2012).

Uma das formas mais discutidas de políticas de reparação histórica é a implementação de cotas raciais em instituições de ensino superior e no mercado de trabalho. Essas cotas reservam vagas para pessoas negras e afrodescendentes, compensando as barreiras estruturais e sociais que historicamente limitaram seu acesso a oportunidades educacionais e profissionais. Ao garantir a representação dessas comunidades em espaços de poder e influência, as cotas raciais contribuem para a promoção da diversidade e a desconstrução de estereótipos e preconceitos raciais. Além das cotas raciais, outras formas de políticas de reparação incluem programas de inclusão e promoção da igualdade racial, investimentos em educação e capacitação profissional para comunidades negras, e o fortalecimento das leis de combate à discriminação racial. Essas políticas visam não apenas corrigir as injustiças do passado, mas também criar condições equitativas para que pessoas negras possam prosperar e alcançar seu pleno potencial.

Embora com todo empenho empregado constata-se o alcance apenas fracionado das ações afirmativas, exigindo do Estado uma atuação efetiva, quanto a forma de políticas públicas, bem mais direcionadas a promoção da igualdade das oportunidades no acesso ao ensino superior público. Mesmo com as críticas, o fato é que as ações afirmativas têm sido a única oportunidade de acesso ao ensino superior para grande parte da população de negra que passados tantos e tantos anos da abolição da escravatura ainda precisa ter que conviver com o preconceito e a negação dos seus direitos mesmo os básicos. (SALES e PASSO, 2018)

No entanto, as políticas de reparação histórica enfrentam resistência e controvérsias, com críticos argumentando que elas promovem a discriminação reversa ou que não são eficazes na promoção da igualdade racial. No entanto, é importante reconhecer que o racismo é um problema estrutural e sistêmico que exige uma abordagem multifacetada e comprometida. As políticas de reparação histórica não são uma solução isolada, mas sim uma parte importante de um esforço mais amplo para enfrentar o racismo em todas as suas formas.

Se tratando de educação brasileira podemos mencionar os avanços legais extremamente importantes que servem para

equiparar a população negra, que por muito tempo esteve excluída e sem direitos educacionais. Vemos que o acesso à educação foi historicamente negado a população negra, e quando a partir de lutas se conquistou esse direito, uma outra batalha se intensificou: trazer ao cenário educacional a representatividade negra na valorização da cultura e história africana e afro-brasileira. (SALES e PASSO, 2018)

Ao reconhecer e confrontar as injustiças do passado, as políticas de reparação histórica não apenas promovem a justiça para as comunidades negras, mas também contribuem para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária para todos. É fundamental que o Estado e a sociedade civil trabalhem juntos para implementar e fortalecer essas políticas, garantindo que todas as pessoas, independentemente da sua cor da pele, tenham igualdade de oportunidades e sejam tratadas com dignidade e respeito. Em resumo, as políticas de acesso para o povo negro devem abordar não apenas as desigualdades estruturais e socioeconômicas, mas também as barreiras culturais e sistêmicas que perpetuam a exclusão e a marginalização. Somente através de um compromisso contínuo com a justiça social e a igualdade de oportunidades podemos avançar na construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva e equitativa.

2.3 INSERÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NA EDUCAÇÃO.

O critério racial constitui-se num desses mecanismos de seleção, fazendo com que as pessoas negras sejam relegadas aos lugares mais baixos da hierarquia, através da discriminação. O efeito continuado da discriminação feita pelo branco tem também como consequência a internalização pelo grupo negro dos lugares inferiores que lhes são atribuídos. Assim, os negros ocupam aqueles lugares na hierarquia social, desobrigando-se de penetrar os espaços que estão designados para os grupos de cor mais clara. Dialeticamente perpetuando o processo de domínio social e privilégio racial. (NASCIMENTO apud RATTS, 2006: p. 104)

A inserção da população negra no sistema educacional ao longo da história do Brasil é marcada por um percurso complexo, permeado por desafios, discriminação e luta por direitos. Desde os tempos coloniais até os dias atuais, as comunidades negras enfrentaram obstáculos significativos para acessar uma educação de qualidade e igualitária. Durante o período colonial, a educação formal estava restrita aos setores privilegiados da sociedade, excluindo deliberadamente a população negra, que era subjugada à escravidão e proibida de aprender a ler e escrever. A educação, nesse contexto, era utilizada como uma ferramenta de dominação e controle sobre os escravizados, negando-lhes não apenas o acesso ao conhecimento, mas também a possibilidade de questionar e resistir ao sistema escravocrata.

Com a abolição da escravidão em 1888, a população negra conquistou formalmente o direito à liberdade, mas a igualdade de oportunidades no sistema educacional ainda estava longe de ser alcançada. As comunidades negras enfrentaram discriminação e segregação nas escolas, com poucas oportunidades de acesso à educação de qualidade. Além disso, a falta de políticas públicas eficazes para promover a inclusão e a igualdade racial perpetuou as desigualdades socioeconômicas e educacionais.

Conforme MUNANGA (2006), o processo de branqueamento foi marcado pela promoção da mestiçagem, enquanto o negro e o mulato eram estigmatizados como um problema social, culpados por doenças e fracassos na sociedade. Essa teoria do branqueamento físico não obteve sucesso devido à demanda por mão de obra escrava, o que resultou no surgimento do branqueamento ideológico. A chamada teoria do branqueamento, denominada Eugenia, visava ocultar as diferenças sociais, sustentando que todos viviam em harmonia, embora os negros fossem ideologicamente incentivados a adotar os costumes e estética branca europeia.

Durante o século XX, a luta por direitos civis e igualdade racial ganhou força, resultando em avanços significativos na legislação educacional. No entanto, as comunidades negras ainda enfrentavam barreiras estruturais e sociais que limitavam seu acesso e sucesso no sistema educacional. A falta de representatividade nos currículos escolares, a discriminação racial dentro das escolas e as disparidades na qualidade da educação oferecida em áreas de maioria negra continuaram a ser desafios persistentes.

Nos últimos anos, segundo GOMES (2020) houve avanços importantes na promoção da inclusão e igualdade racial no sistema educacional brasileiro. A implementação de políticas de cotas raciais em universidades e instituições de ensino superior, por exemplo, ajudou a aumentar a representatividade e diversidade nas salas de aula. Além disso, programas de inclusão e combate ao racismo têm sido desenvolvidos para enfrentar as desigualdades estruturais e promover um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor para todos. No entanto, apesar desses avanços, ainda há muito a ser feito para garantir uma educação verdadeiramente equitativa e inclusiva para as comunidades negras. É fundamental que o Estado e a sociedade civil trabalhem juntos para implementar políticas públicas eficazes que promovam a igualdade de oportunidades e o acesso à educação de qualidade para todos, independentemente da sua cor da pele. Somente através de um compromisso

coletivo e contínuo com a justiça social e racial podemos superar as desigualdades históricas e construir um sistema educacional verdadeiramente democrático e igualitário.

Um modelo que auxiliou na inserção da população negra do ensino superior foram as políticas públicas de Cotas. As cotas raciais são políticas de ação afirmativa que visam promover a inclusão e a diversidade racial em instituições educacionais e no mercado de trabalho. Essas políticas foram implementadas em diversos países, incluindo o Brasil, como uma resposta às persistentes desigualdades raciais e à discriminação histórica enfrentada por pessoas negras e afrodescendentes. No contexto brasileiro, as cotas raciais foram introduzidas como uma medida para combater as disparidades socioeconômicas e educacionais entre pessoas negras e brancas. Elas reservam uma porcentagem específica de vagas em universidades públicas e instituições de ensino superior para candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas. Essa política visa compensar as injustiças históricas enfrentadas por esses grupos e promover uma maior representatividade racial nas instituições de ensino.

As ações afirmativas têm, portanto, um papel importante no que diz respeito à quebra de paradigmas tradicionais, pois evidenciam que a desigualdade social está alicerçada em outros elementos para além da questão econômica. Vale destacarmos que as instituições públicas, por obrigatoriedade legal, têm aplicado a política de cotas nos processos seletivos para ingresso de estudantes e servidores. No presente artigo, analisamos o percurso de estudantes que ingressaram utilizando a opção de cotas raciais em uma instituição e evidenciamos aspectos relacionados ao cotidiano dessa experiência. (ALMEIDA e LEON, 2022)

As cotas raciais têm sido objeto de debates acalorados e controvérsias. Alguns argumentam que essas políticas são necessárias para corrigir as desigualdades estruturais e promover a inclusão social e racial, enquanto outros alegam que elas são injustas ou discriminatórias contra pessoas brancas. No entanto, é importante reconhecer que as cotas raciais são uma medida temporária e específica destinada a enfrentar desigualdades históricas e estruturais enraizadas na sociedade.

Entendemos que a política de cotas veio para promover o acesso e reparar as desigualdades sociais e raciais. No entanto, podemos inferir, sem exageros, que ela possibilita a visibilidade e a valorização da população negra, bem como explicita outras questões presentes em nossa sociedade, como o racismo e o preconceito, chamando atenção para os aspectos de vulnerabilidade nas relações socioeconômicas, políticas e culturais vivenciados pela população negra. Além disso, a possibilidade de inserção por meio das cotas raciais contribui para a valorização social e para a constituição de uma identidade do estudante cotista. (ALMEIDA e LEON, 2022)

Apesar das críticas, essa política tem demonstrado impactos positivos significativos. Pois, tem aumentado a diversidade racial nas universidades e proporcionado oportunidades de acesso à educação superior para pessoas negras e de baixa renda que historicamente enfrentaram barreiras para ingressar no ensino superior. Além disso, as cotas raciais têm contribuído para a desconstrução de estereótipos raciais e para a promoção de uma cultura de inclusão e respeito à diversidade. No entanto, é importante ressaltar que as cotas raciais não são uma solução definitiva para as desigualdades raciais. Elas devem ser complementadas por políticas mais amplas e abrangentes que abordem as raízes estruturais do racismo e promovam a igualdade de oportunidades em todas as esferas da sociedade. Além disso, é fundamental que as cotas raciais sejam acompanhadas por medidas de acompanhamento e avaliação para garantir sua eficácia e adequação aos princípios de justiça e igualdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma crítica ao atraso educacional entre brancos e negros no Brasil está relacionada à persistência das desigualdades estruturais e socioeconômicas que continuam a afetar as comunidades negras, mesmo após décadas de políticas públicas e ações afirmativas. Essa disparidade educacional reflete não apenas as diferenças de acesso à educação, mas também as condições sociais e econômicas desiguais que moldam as oportunidades de aprendizado e desenvolvimento. Um dos principais pontos de crítica é a falta de investimento adequado em educação pública, especialmente nas regiões e comunidades mais vulneráveis, onde a maioria da população é negra. A infraestrutura precária, a falta de recursos educacionais adequados e a escassez de professores qualificados nessas áreas contribuem para um ambiente escolar desfavorável que dificulta o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos.

Além disso, a falta de representatividade e diversidade no currículo escolar também é uma preocupação. Muitos currículos ainda são eurocêntricos e negligenciam a história, cultura e contribuições das comunidades negras para a sociedade brasileira. Isso pode levar a uma falta de identificação e engajamento dos alunos negros com o conteúdo escolar, afetando negativamente seu desempenho acadêmico e sua autoestima. Outro aspecto crítico é a discriminação racial dentro das escolas, que pode se mani-

festar de diversas formas, desde a falta de apoio e reconhecimento dos professores até o bullying e exclusão por parte dos colegas. O ambiente escolar hostil e desmotivador pode levar à evasão escolar e ao abandono dos estudos por parte dos alunos negros, perpetuando assim o ciclo de desigualdade educacional.

As políticas de cotas raciais em universidades e instituições de ensino superior têm sido uma medida importante para promover a inclusão e diversidade racial no ensino superior. No entanto, é importante reconhecer que essas políticas são apenas um primeiro passo e não abordam as desigualdades educacionais mais amplas que afetam as comunidades negras desde a infância.

Portanto, uma crítica ao atraso educacional entre brancos e negros no Brasil está relacionada à necessidade de abordar as desigualdades estruturais e sistêmicas que perpetuam essas disparidades. Isso requer um compromisso contínuo com o investimento em educação pública de qualidade, o desenvolvimento de currículos mais inclusivos e representativos, e o combate à discriminação racial dentro e fora das escolas. Somente através de um esforço conjunto e abrangente podemos superar as desigualdades educacionais e promover uma educação verdadeiramente equitativa e inclusiva para todos.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALMEIDA, NC Fernandes. LEON, Adriana Duarte. As cotas raciais como um mecanismo de visibilidade e valorização social da população negra. Rev. Práxis Educativa: UEPG. Disponível em < https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19365/209209216530> Acesso em: 24 abr de 2024.

Brasil. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

KILOMBA, Grada. Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano. Trad. Jess Oliveira. 1ªed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte. Autêntica: 2006.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.227-278. <Disponível em http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf.> Acesso em 22 abr de 2024

RATTS, Alecsandro (Alex) J. P. Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Instituto Kuanza; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

SALES, Alcígledes de Jesus; PASSO, José Jovino Reis. Educação uma questão de cor: A trejetória educacional dos negros no Brasil. 2018. Disponível em < https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/educacao-questao-cor-trajetoria-educacional-dos-negros-brasil.htm> Acesso em 22 abr de 2024.

ABORDAGENS INOVADORAS NA PEDAGOGIA PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

ALEXSANDRA RICZ DE MELO SOUZA

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo destacar a integração de tecnologia na educação infantil como uma ferramenta poderosa para estimular o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. O uso de dispositivos digitais, como tablets e computadores, pode proporcionar experiências de aprendizado interativas e envolventes que incentivam a exploração e a curiosidade. Pesquisas indicam que, quando usada adequadamente, a tecnologia pode melhorar as habilidades linguísticas e matemáticas, além de oferecer oportunidades para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Apesar dos benefícios, é crucial que a introdução da tecnologia na educação infantil seja feita de maneira equilibrada e supervisionada. Educadores e pais devem trabalhar juntos para garantir que o uso da tecnologia seja complementar às atividades educativas tradicionais, evitando a superexposição e garantindo que o conteúdo seja apropriado para a idade das crianças. Além disso, a formação continuada dos educadores é essencial para que possam utilizar as ferramentas digitais de maneira eficaz em suas práticas pedagógicas. Programas de treinamento podem ajudar os professores a integrarem tecnologias de forma que ampliem e enriqueçam os processos de aprendizagem, ao invés de simplesmente substituir métodos tradicionais, portanto, a aprendizagem digital na educação infantil, quando implementada cuidadosamente, oferece possibilidades significativas para enriquecer a experiência educacional das crianças, preparando-as melhor para um mundo cada vez mais digital.

Palavras-chave: Tecnologia; Educação Infantil; Desenvolvimento Cognitivo; Aprendizagem Interativa; Formação de Educadores.

INTRODUÇÃO

O campo da pedagogia, dedicado à compreensão e à melhoria do processo educativo, enfrenta o constante desafio de adaptar-se às novas demandas sociais, tecnológicas e cognitivas das gerações emergentes. Neste contexto, abordagens inovadoras na educação infantil não são apenas desejáveis, mas essenciais para promover um desenvolvimento integral, adaptativo e significativo das crianças. Quando abordamos as metodologias ativas, é imprescindível iniciar a discussão a partir do conceito de aprendizagem ativa. A verdade é que aprendemos continuamente e de forma ativa desde o momento em que nascemos. Cada gesto ou descoberta inaugura um novo aprendizado. Este pode surgir tanto de interações diretas com o mundo – marcadas por experimentações e questionamentos – quanto da assimilação e posterior aplicação de teorias e conceitos. Conforme destaca Moran (2018), a aprendizagem se manifesta de múltiplas formas, sendo ao mesmo tempo contínua, híbrida, formal e informal, estruturada e espontânea, intencional e acidental.

Dentro do espectro das metodologias ativas, o aprendizado se dá, sobretudo, por meio da experimentação prática, da reflexão crítica e do compartilhamento de experiências, posicionando o aprendiz no coração do processo educativo como protagonista e construtor do seu próprio saber. Esta abordagem se mostra particularmente eficaz pois, assim como nos ensinamentos cotidianos, a aprendizagem se intensifica quando vivenciamos e experimentamos diretamente cada novo desafio. Esse princípio se torna ainda mais crucial na Educação Infantil, o primeiro degrau da Educação Básica, onde a necessidade de experiências vivas e significativas é preponderante.

Reconhecemos que cada indivíduo aprende de maneira única e diversa. Comumente, as crianças absorvem melhor aquilo que ressoa com suas experiências, interesses e competências prévias, tornando o aprendizado não só um processo cognitivo, mas também emocional. Na Educação Infantil, bebês e crianças engajam-se com mais entusiasmo e vontade em atividades que lhes são significativas, que mobilizam seu ser integralmente - corpo, mente e emoções. Para transformar essas atividades em oportunidades de aprendizado significativo, é essencial oferecer escolhas às crianças. Essas escolhas devem ser intencionalmente planejadas pelo educador, colocando a criança no centro do processo educativo. Particularmente para os menores, a curiosidade é o motor para a exploração do ambiente, necessitando do estímulo e garantia por parte de um adulto para fomentar sua autonomia.

A participação ativa da criança na transformação do seu ambiente imediato a faz sentir-se uma parte integrante do mesmo, gerando um sentido de pertencimento essencial para a valoração da experiência e para o desenvolvimento de sua autoestima, capacidade crítica, habilidades sociais e autonomia. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é dever das instituições educacionais criarem espaços que possibilitem às crianças expandirem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural, aplicando-os no dia a dia de forma ativa. Tal participação é crucial para a construção de

uma sociedade mais democrática e para a formação de indivíduos críticos, cientes de seu papel na transformação social.

Os propósitos das metodologias ativas na Educação Infantil centram-se em reconhecer as crianças como protagonistas do ensino-aprendizagem, estimulando sua participação, reflexão e questionamento, conferindo valor e significado ao aprendizado, respeitando as individualidades e ritmos de desenvolvimento de cada um, e, sempre que possível, promovendo a aplicação do conhecimento adquirido. Em última análise, o objetivo dessas metodologias é auxiliar as crianças a desenvolverem seu protagonismo, por meio de uma ampla gama de vivências, experimentações e compartilhamentos, respeitando seus tempos, espaços e experiências nos diversos contextos socioculturais, visando o desenvolvimento de competências para a vida.

Este artigo explora algumas dessas abordagens inovadoras que estão redefinindo os contornos da pedagogia, com o objetivo de oferecer insights sobre como podem ser integradas na prática educativa para enriquecer a experiência de aprendizagem das crianças.

1 – APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (ABP)

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) coloca os alunos no centro do processo de aprendizagem, incentivando-os a explorar questões reais e complexas através de projetos que transcendem os limites tradicionais da sala de aula. Nesta abordagem, o papel do educador transforma-se de um provedor de conhecimento para um facilitador de aprendizagem, guiando os alunos na investigação, na solução de problemas e na reflexão crítica. A ABP fomenta não apenas a aquisição de conhecimento específico, mas também o desenvolvimento de competências essenciais como pensamento crítico, colaboração e comunicação. Nessa metodologia, o professor deve adotar uma postura orientadora, auxiliando os estudantes na resolução de dúvidas, na elaboração de projetos, na definição de temas e na correção de conceitos ou termos. Antes de iniciar o projeto, o professor precisa identificar quais habilidades os discentes devem adquirir ao longo do período letivo. Para isso, é essencial apresentar uma questão central ou problema a ser resolvido.

A expressão "aprendizagem baseada em projetos" (Project Based Learning - PBL) é frequentemente confundida com "aprendizagem baseada em problemas" (Problem Based Learning), devido ao uso da mesma sigla na língua inglesa. Apesar de ambos os métodos envolverem a resolução de problemas, suas abordagens diferem: uma foca no projeto e a outra no problema. Contudo, ambas compartilham princípios comuns, como o ensino centrado no aluno e a aprendizagem colaborativa e participativa. Em geral, a terminologia "aprendizagem baseada em projetos" é usada para descrever modalidades em que há um produto tangível como resultado. Ter um projeto como objetivo final é um grande fator de motivação, pois os alunos veem propósito em buscar e selecionar informações, relacionar o que encontram com seus conhecimentos prévios, compartilhar ideias com colegas e professores, e interagir para alcançar o objetivo. De acordo com alunos e professores que utilizam essa metodologia, o aspecto mais positivo é a possibilidade de trabalhar com projetos.

Os alunos devem ser incentivados a acessar fontes de pesquisa confiáveis e diversificadas. Para isso, o professor deve fornecer uma lista de mídias, sites e acervos online ou físicos disponíveis para consulta. Além disso, o docente deve assumir uma postura orientadora. Em relação ao acervo, o professor deve motivar os alunos a diversificarem seu repertório, procurando arquivos de vídeos, áudios, reportagens, livros, artigos acadêmicos, revistas especializadas, entre outros.

A Metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos centra-se na edificação do conhecimento através de uma jornada extensa e continuada de investigação, orientada para responder a perguntas, superar desafios ou resolver problemas específicos. Neste percurso, os alunos embarcam em uma exploração investigativa, formulando hipóteses e buscando recursos que guiarão o projeto. Esse caminho inclui a utilização concreta das informações adquiridas, culminando na criação de um produto final ou na formulação de uma solução adequada à problemática inicial.

O ponto de partida é a apresentação de um desafio complexo, que não possua respostas prontas ou acessíveis por meios simplificados, como uma busca rápida na internet. O objetivo é aguçar a criatividade e motivar a busca autônoma por soluções. Essa abordagem integra de maneira indissociável o ensino teórico e a prática aplicada, promovendo a imersão no contexto do problema, o desenvolvimento de soluções inovadoras a partir do saber adquirido e a interação colaborativa entre os alunos.

Um dos benefícios destacados desta metodologia é a capacidade dos estudantes de organizar e apresentar suas descobertas através de recursos multimídia variados, como gráficos, estatísticas, vídeos, aplicativos e outros formatos digitais. Essas ferramentas permitem que os alunos demonstrem o que aprenderam por meio de apresentações ou criações destinadas a um público real. Paralelamente, os educadores têm a oportunidade de compartilhar com a

turma os feedbacks e avaliações sobre o desempenho individual, enriquecendo o processo educativo.

Na Aprendizagem Baseada em Projetos, o período dedicado ao desenvolvimento do projeto pode variar de algumas semanas a um semestre, geralmente caracterizando-se pela extensão. Durante essa fase, os alunos se concentram intensamente em seus projetos, procurando soluções para questões relevantes ao dia a dia. Esta abordagem visa a integração de diversos campos do saber e o estímulo ao desenvolvimento de habilidades essenciais. Ao propor a resolução de problemas reais, facilita a definição dos conhecimentos e competências a serem adquiridos.

Assim, o objetivo é que os estudantes não apenas desenvolvam habilidades específicas, mas também construam conhecimento de forma colaborativa, preparando-se para o trabalho conjunto e para os desafios do futuro.

2 – EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

O reconhecimento da importância das competências socioemocionais na educação infantil tem conduzido à integração de práticas pedagógicas destinadas a promover a inteligência emocional, a empatia, a resiliência e as habilidades sociais. A educação socioemocional não só prepara as crianças para os desafios acadêmicos, mas também para os desafios da vida, equipando-as com as ferramentas necessárias para gerir emoções, estabelecer relações positivas e tomar decisões responsáveis. Mais do que simplesmente transmitir os conteúdos específicos de cada disciplina, esta abordagem visa preparar os estudantes para a vida em sua totalidade. Em outras palavras, busca equipá-los com as ferramentas necessárias para adquirir conhecimento e aplicá-lo efetivamente, além de promover o desenvolvimento de relações éticas e saudáveis com os outros e com eles mesmos.

A educação socioemocional é uma abordagem pedagógica que transcende a aquisição de conhecimentos puramente cognitivos. Seu principal objetivo é desenvolver habilidades e competências que capacitem crianças e jovens a gerirem suas emoções e comportamentos, além de estabelecer relações interpessoais respeitosas e saudáveis. Neste contexto, os estudantes são incentivados a estabelecer e alcançar metas positivas, agir de maneira autônoma, empática e ética, tomar decisões responsáveis, aceitar e valorizar as diferenças, e enfrentar desafios que possam aparecer. Em essência, a educação socioemocional visa preparar os estudantes de forma integral para os diversos aspectos da vida.

A educação socioemocional aborda de maneira integrada as várias dimensões do desenvolvimento humano — físico, cognitivo, social e emocional — enfatizando a prática de habilidades voltadas para a autogestão de comportamentos e emoções. Essas competências são essenciais para melhorar a relação dos indivíduos consigo mesmos e com o mundo ao seu redor. Esta abordagem promove o autoconhecimento, que por sua vez aprimora o autocontrole, aumenta a autoconfiança e fortalece a autonomia, entre outras habilidades intrapessoais. A habilidade de gerir os próprios pensamentos, emoções e ações também melhora significativamente as interações interpessoais. Adicionalmente, os estudantes envolvidos com a aprendizagem socioemocional não apenas se beneficiam no âmbito comportamental, mas também tendem a apresentar melhores desempenhos acadêmicos.

A educação socioemocional tem um impacto significativo tanto na vida pessoal dos estudantes quanto em seu desempenho escolar. Portanto, não deve ser vista como um mero complemento do processo educativo, nem como algo secundário ou opcional. Cada vez mais, especialistas na área enfatizam sua relevância e defendem sua integração sistemática ao currículo escolar, argumentando que ela não deve ser tratada isoladamente. Para que o aprendizado socioemocional seja verdadeiramente eficaz, é essencial que toda a comunidade escolar se empenhe em incorporá-lo ao dia a dia das escolas. Além disso, é crucial estabelecer parcerias reais e manter um diálogo constante com as famílias dos estudantes, engajando-as no processo.

Quanto ao reforço da identidade das crianças e adolescentes e ao respeito pelas diferenças, é vital que tanto as instituições de ensino quanto os responsáveis proporcionem experiências diversificadas que favoreçam a experimentação e a descoberta em várias áreas, como as artes, ciências, esportes, e cultura, contribuindo para um desenvolvimento integral.

3 - TECNOLOGIA E APRENDIZAGEM DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A tecnologia e a aprendizagem digital oferecem oportunidades sem precedentes para personalizar a educação e torná-la mais acessível. Ferramentas digitais, plataformas de aprendizagem online e recursos educativos abertos podem complementar e enriquecer o currículo tradicional, proporcionando experiências de aprendizagem interativas e imersivas. A tecnologia está cada vez mais integrada às escolas, influenciando a vida de crianças e adolescentes que frequentemente utilizam celulares e tablets para acessar a internet, assistir a vídeos e jogar games. Incorporar a tecnologia na educação pode aumentar o interesse dos alunos

pelos conteúdos e melhorar seu engajamento e participação em sala de aula.

Com a orientação de profissionais sobre limites de tempo de tela e outros parâmetros, é possível alinhar a educação com aplicativos educacionais, atividades online e diversas tecnologias pedagógicas. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incentiva o uso significativo e crítico da tecnologia nas práticas educacionais. Quando integradas de forma pedagogicamente sólida, as tecnologias digitais podem facilitar a aprendizagem adaptativa, promover a criatividade e estimular o engajamento dos alunos. A integração da Tecnologia e Aprendizagem Digital na educação infantil tem se mostrado uma ferramenta valiosa para enriquecer experiências de aprendizado e desenvolver habilidades fundamentais nos pequenos alunos. Com a tecnologia, crianças podem ser introduzidas a conceitos educacionais de maneira interativa e envolvente, estimulando o aprendizado de forma lúdica e adaptada à sua faixa etária.

A tecnologia na educação oferece diversos benefícios, como o desenvolvimento de novas habilidades. Aplicativos educacionais e outros conteúdos tecnológicos expõem a criança a diferentes temáticas, incentivando uma visão crítica e estimulando ações estratégicas. Com isso, a criança pode aprimorar habilidades relacionadas à avaliação, resolução e análise de situações, capacitando-se a aplicar o conhecimento tanto na vida real quanto em outros contextos educacionais. Além disso, a tecnologia pode fomentar habilidades criativas, despertando o interesse em áreas artísticas como pintura, dramaturgia, dança e mais.

A tecnologia também estimula a criatividade ao oferecer um ambiente interativo e visualmente atrativo, repleto de formas, desenhos e outros elementos que se comunicam diretamente com o imaginário infantil. Assim, ao explorar conteúdos significativos, a criança pode desenvolver seus sentidos, que estão intimamente ligados à criatividade. Além disso, a tecnologia contribui para o despertar da memória e da sensibilidade, fatores que auxiliam na expressão individual da criança por meio de habilidades artísticas.

BENEFÍCIOS DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

1. Estímulo à Curiosidade e Exploração: Dispositivos digitais como tablets e computadores oferecem interfaces intuitivas que incentivam as crianças a explorar e interagir com conteúdos variados, despertando a curiosidade e o interesse pelo aprendizado.

2. Desenvolvimento de Habilidades Digitais: Desde cedo, as crianças começam a desenvolver habilidades digitais essenciais para o futuro. A familiaridade com a tecnologia pode facilitar a aprendizagem de conceitos mais complexos relacionados à informática e programação em estágios posteriores de educação.

3. Personalização do Aprendizado: A tecnologia permite a adaptação de materiais educativos às necessidades individuais de cada criança, considerando seus interesses, ritmo de aprendizado e nível de desenvolvimento, o que pode aumentar a eficácia do processo educativo.

4. Estímulo ao Desenvolvimento de Habilidades Cognitivas: Jogos educativos e aplicativos podem ser projetados para melhorar habilidades cognitivas como memória, resolução de problemas e pensamento crítico.

5. Fomento à Colaboração: A tecnologia também pode ser usada para promover a interação social entre as crianças, seja por meio de atividades colaborativas que requerem trabalho em equipe ou por plataformas de comunicação que permitem a partilha de ideias e projetos.

DESAFIOS E CONSIDERAÇÕES

- Tempo de Tela: É crucial monitorar e limitar o tempo de tela para evitar o excesso, que pode ser prejudicial, especialmente em idades muito jovens.

- Conteúdo Adequado à Idade: O conteúdo acessado deve ser apropriado à idade, educativo e seguro, evitando a exposição precoce a conteúdos impróprios.

- Interação Humana e Atividades Físicas: A tecnologia não deve substituir a interação humana direta nem atividades físicas essenciais ao desenvolvimento infantil. Deve ser usada como um complemento ao aprendizado prático e ao desenvolvimento social.

IMPLEMENTAÇÃO EFETIVA

Para uma integração efetiva da tecnologia na educação infantil, é necessário que educadores e pais trabalhem juntos para escolher as melhores ferramentas e métodos. Capacitação de professores para o uso eficiente de tecnologias digitais e a criação de um ambiente equilibrado, onde a tecnologia suporte, mas não domine o cenário educacional, são passos fundamentais. Portanto, enquanto a tecnologia oferece inúmeras possibilidades para enriquecer a educação infantil, sua implementação deve ser cuidadosamente planejada e continuamente avaliada para garantir que contribua positivamente para o desenvolvimento integral das crianças.

4 - PEDAGOGIAS CULTURAIS E LINGUÍSTICAS

As pedagogias culturais e linguísticas representam uma abordagem educacional que valoriza e integra a diversidade cultural e linguística dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Esta perspectiva enfoca a importância de considerar as diferentes origens culturais e linguísticas dos estudantes como um ativo valioso na sala de aula, em vez de um obstáculo a ser superado. Os principais Aspectos das Pedagogias Culturais e Linguísticas são:

1. Reconhecimento da Diversidade: Essas pedagogias reconhecem que cada estudante traz para a sala de aula um conjunto único de experiências culturais e linguísticas que influenciam sua maneira de aprender e de se comunicar.

2. Inclusão e Representatividade: Garantem que o currículo e os materiais didáticos reflitam a diversidade cultural e linguística dos alunos, proporcionando representatividade e promovendo um ambiente de inclusão.

3. Bilínguismo e Multilínguismo: Valorizam as habilidades linguísticas dos alunos bilíngues ou multilíngues, incentivando o uso de várias línguas como recurso didático e meio de expressão em sala de aula.

4. Ensino Contextualizado: Buscam conectar o conteúdo educacional com as realidades culturais e sociais dos alunos, tornando o aprendizado mais relevante e significativo.

5. Construção de Identidade e Autonomia: Promovem práticas que ajudam os alunos a desenvolverem uma compreensão positiva de suas identidades culturais e linguísticas, fomentando a autoestima e a autonomia.

Para a implementação desta abordagem, existem alguns desafios e estratégias que devemos considerar, são eles:

- Formação de Educadores: É essencial que os professores recebam formação específica para trabalhar com diversidade cultural e linguística, desenvolvendo competências interculturais e habilidades para gerenciar salas de aula multiculturais.

- Desenvolvimento de Materiais Didáticos: Criar e selecionar materiais que sejam culturalmente sensíveis e que promovam o multilinguismo, incluindo literatura, exemplos e estudos de caso que reflitam a variedade cultural e linguística dos estudantes.

- Participação da Comunidade: Envolver as famílias e as comunidades locais no processo educativo, valorizando seus conhecimentos e tradições como recursos pedagógicos.

- Políticas Educativas Inclusivas: As instituições de ensino devem adotar políticas que reconheçam e valorizem a diversidade cultural e linguística, garantindo suporte adequado para a implementação dessas pedagogias.

A adoção de pedagogias culturais e linguísticas pode trazer vários benefícios, como o aumento do engajamento e do rendimento acadêmico dos alunos, uma vez que eles se sentem respeitados e valorizados em sua identidade. Além disso, promove a empatia e a compreensão intercultural entre todos os estudantes, preparando-os para atuar de maneira mais eficaz e harmoniosa em sociedades globalizadas e diversificadas. Portanto, as pedagogias culturais e linguísticas não apenas enriquecem o processo educativo, mas também contribuem para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e inclusiva, reconhecendo e celebrando a riqueza que a diversidade cultural e linguística oferece.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao explorarmos a importância das pedagogias culturais e linguísticas e o papel da tecnologia na educação infantil, chegamos a um entendimento mais profundo sobre como esses elementos podem ser transformadores no ambiente educacional. A integração consciente da diversidade cultural e linguística, bem como o uso judicioso da tecnologia, são essenciais para criar práticas pedagógicas que sejam inclusivas, relevantes e eficazes. As pedagogias culturais e linguísticas nos lembram da necessidade de valorizar e integrar a diversidade inerente às salas de aula. Este enfoque não apenas enriquece a experiência educacional para todos os alunos, mas também ajuda a construir pontes de entendimento e respeito mútuo entre diferentes culturas e linguagens.

No contexto da educação infantil, a tecnologia, quando usada adequadamente, pode ser uma poderosa ferramenta pedagógica. A integração da tecnologia na educação oferece uma vasta gama de benefícios que vão além do simples acesso à informação. Ela proporciona um ambiente de aprendizado mais interativo e dinâmico, estimulando a criatividade, autonomia e desenvolvimento de habilidades críticas. Além disso, a tecnologia permite uma educação mais inclusiva, atendendo às necessidades específicas de cada aluno e promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo e participativo.

Para que esses benefícios sejam plenamente alcançados, é fundamental que os educadores estejam preparados para utilizar essas ferramentas de forma eficaz e consciente. Isso inclui a seleção criteriosa de conteúdos e aplicativos educacionais, bem como a orientação adequada aos alunos so-

bre o uso responsável da tecnologia.

O sucesso da tecnologia na educação depende de um equilíbrio entre inovação e pedagogia, garantindo que o uso de dispositivos e recursos digitais realmente contribua para o desenvolvimento integral das crianças. Assim, ao incorporar a tecnologia de maneira significativa, estamos preparando os alunos não apenas para o presente, mas também para os desafios futuros, formando cidadãos críticos, criativos e aptos a transformar a sociedade. Ela oferece novas maneiras de aprender e interagir, possibilitando experiências educacionais mais envolventes e personalizadas que atendem às necessidades individuais dos alunos. Ambas as abordagens enfrentam desafios em sua implementação, desde a necessidade de formação de professores até a criação de materiais e políticas inclusivas. No entanto, esses desafios também representam oportunidades para reformular e melhorar continuamente nossas práticas educativas, garantindo que elas sejam verdadeiramente inclusivas e adaptadas às demandas de um mundo em constante mudança.

Investir em pedagogias que reconhecem a diversidade cultural, linguística e as novas tecnologias pode ter um impacto significativo a longo prazo. Estudantes que são ensinados em um ambiente que valoriza sua identidade e que utiliza recursos tecnológicos de maneira eficaz têm maior probabilidade de se tornarem adultos confiantes, competentes e capazes de contribuir positivamente para a sociedade. Para que essas abordagens tenham sucesso, é essencial que haja um compromisso coletivo de educadores, famílias, instituições e da sociedade em geral. A educação é um esforço colaborativo e, ao trabalharmos juntos para integrar essas práticas pedagógicas inovadoras, estamos não apenas melhorando a educação, mas também fomentando uma sociedade mais justa e inclusiva.

Em conclusão, tanto as pedagogias culturais e linguísticas quanto a inclusão da tecnologia na educação infantil não são apenas tendências educacionais, mas necessidades fundamentais para preparar uma nova geração de estudantes para os desafios e oportunidades do século XXI.

REFERÊNCIAS

Andrade, Paula D. (2016). Pedagogias culturais: Uma cartografia das (re)invenções do conceito [Tese de doutoramento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. LUME – Repositório Digital da UFRGS. https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/143723

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil . Acesso em: 26/06/2023.

Carvalho, D., & Martins, E. (2020). A aplicação da aprendizagem baseada em jogos na educação infantil. Revista Brasileira de Educação Inovadora, 7(2), 234-250.

Costa, A., & Martins, L. (2019). Impacto da aprendizagem digital no desenvolvimento cognitivo de crianças em idade pré-escolar. Revista Brasileira de Educação Tecnológica, 12(3), 45-60.

Fernandes, A. L., & Gomes, R. (2018). Inovação na Educação Infantil: Práticas Pedagógicas para o Desenvolvimento Holístico. Porto Alegre: Editora Educação Futura.

Gil, Antonio C. (2002). Como elaborar projetos de pesquisa. Atlas.

Johnson, L., & Martins, E. (2020). O uso de tecnologia na educação infantil: um estudo sobre eficácia e práticas. Revista Brasileira de Educação Infantil, 15(3), 345-360.

Oliveira, S., & Pereira, M. (2020). O uso de tablets como recurso pedagógico na educação infantil. In: Rocha, J. & Santos, T. (Eds.), Novas Pedagogias para a Aprendizagem Digital (pp. 142-159). Rio de Janeiro: Editora Moderna.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (orgs) Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

Silva, M., & Oliveira, P. (2022). Tecnologias digitais na educação infantil: estratégias para um ensino mais interativo. In: Souza, C. (Ed.), Pedagogias Emergentes e o Futuro da Educação Infantil (pp. 103-120). São Paulo: Editora Nova Escola.

Smith, J. (2021). Culturas e Linguagens na Sala de Aula: Abordagens e Práticas. São Paulo: Editora Educação Moderna.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEUS CAMINHOS PARA A IGUALDADE

ALINE GOMES DA SILVA MACARINI

RESUMO

Este estudo explora o conceito de educação inclusiva e tem como objetivo investigar como as escolas no Brasil estão lidando com os desafios desse processo. Além disso, procura compreender como as diferenças são tratadas no ambiente escolar. A pesquisa busca analisar os obstáculos enfrentados pelas escolas na promoção da inclusão e avaliar como a inclusão pode criar um ambiente que valorize as diferenças. Também examina como o modelo de educação inclusiva pode contribuir para a transformação da sociedade. A pesquisa se baseia em fontes bibliográficas, incluindo referências relevantes. A inclusão escolar tem sido um tema recorrente na educação brasileira, mas o processo de inclusão ainda está em andamento, com avanços e retrocessos ao longo da história. Devido à natureza questionadora e multifacetada desse tema, é importante promover discussões, avaliações e estudos adicionais. A inclusão escolar tem impulsionado reflexões sobre as diferenças como uma forma de combater a exclusão educacional e democratizar a educação. É um ponto de partida fundamental para garantir que o direito à educação seja verdadeiramente acessível a todos. No entanto, a implementação de um sistema educacional inclusivo não é simples e envolve diversos desafios. Requer investimentos, abertura à diversidade, escolas que ofereçam currículos flexíveis alinhados aos interesses dos alunos, acessibilidade em suas instalações e o desenvolvimento de metodologias pedagógicas que atendam às necessidades individuais. Dessa forma, todos terão oportunidades de aprender e se desenvolver juntos.

Palavras-chave: Ambiente Escolar; Inclusão; Promoção.

INTRODUÇÃO

Atualmente, a Educação Inclusiva tem se tornado um tema recorrente. A discussão sobre inclusão na sociedade tem levado à reflexão sobre a exclusão histórica vivenciada por determinados grupos, alcançando também o âmbito educacional. Isso revela como as práticas de exclusão moldaram as instituições educacionais, que são responsáveis pela formação humana. Ao longo do tempo, ocorreram transformações que enfatizam a importância da Educação como um espaço para todos. Declarações, pactos e leis têm reforçado a ideia de que a educação é um direito garantido a todos. A Constituição Brasileira de 1988 reconhece a educação como um direito social e estabelece que é responsabilidade do Estado garantir e promover esse direito. As instituições educacionais têm a responsabilidade de contribuir para a formação social, cultural, cognitiva e científica de todos os indivíduos, independentemente de padrões preestabelecidos pela sociedade.

A construção de um sistema educacional inclusivo, que atenda às necessidades de estudantes com diferentes características, habilidades e ritmos de aprendizagem, está se tornando um novo paradigma. Nesse contexto, todos devem ter a oportunidade de aprender, se desenvolver e conviver socialmente. Independentemente de suas condições físicas, motoras, intelectuais, sensoriais, socioeconômicas, raciais, culturais, de gênero, crenças, orientação sexual ou estágio de desenvolvimento, todos os estudantes devem ser matriculados e acolhidos em instituições educacionais regulares. Levando em consideração o histórico de separação e exclusão no sistema educacional, é necessário discutir e enfrentar os desafios para a construção de um sistema integrador.

O conceito de inclusão só faz sentido quando contrastado com o oposto, a exclusão. A verdadeira inclusão implica em incorporar a diversidade em todas as esferas sociais e nas organizações públicas e privadas. Isso contribui para a democratização e igualdade, exigindo uma mudança na forma como encaramos as práticas discriminatórias, que são a base dos processos de exclusão.

INCLUSÃO X EXCLUSÃO

A educação enfrenta diversas dificuldades em várias áreas, como políticas governamentais, economia, gestão, ciências educacionais, entre outras. Agora, a busca pela inclusão no ensino superior desperta grande interesse, pois a universidade muitas vezes reproduz ou amplifica a segregação e as desigualdades sociais presentes em outras esferas da sociedade.

A educação inclusiva é considerada um movimento cujo objetivo é ampliar a perspectiva do sistema educacional, reconhecendo e valorizando a diversidade dos estudantes. Esse direito humano universal está refletido na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que na década de 1990 destacou a necessidade de políticas inclusivas para jovens e adultos, no ensino fundamental e médio.

Apesar desses acordos internacionais, ainda existem crianças e jovens que são privados de direitos humanos funda-

mentais (UNESCO, 2005). Da mesma forma, a Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma que o propósito da educação é alcançar o pleno desenvolvimento de todas as pessoas. Portanto, a educação deve ser inclusiva, promovendo a reciprocidade e a paz (UNESCO, 2005). Assim, uma educação inclusiva deve incentivar o desenvolvimento equitativo, levando em consideração diferentes perspectivas e abordagens.

A amplitude do conceito de inclusão permite relacionar a educação com aspectos sociais, culturais e políticos, de forma a garantir acesso, permanência e resultados positivos para todos os jovens, com prioridade para aqueles em situação de risco ou vulnerabilidade. Nessa perspectiva, "a inclusão representa um impulso fundamental para avançar em direção à Educação para Todos e, portanto, deve ser concebida como uma política abrangente do Ministério da Educação e de outros ministérios, como saúde, assistência social ou economia" (UNESCO, 2007, p. 39).

A Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), em suas premissas, afirma que:

As necessidades educativas especiais incorporam os princípios já comprovados de uma pedagogia equilibrada que beneficia todas as crianças. Parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, ao invés de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e a natureza do processo educativo. Uma pedagogia centralizada na criança é positiva para todos e, consequentemente, para toda a sociedade.

No Brasil, a inclusão educacional é um tema de grande importância, baseado em diretrizes filosófico-políticas e na legislação vigente. O Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 02/2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação básica. Essas diretrizes reconhecem os estudantes surdos como parte do grupo que apresenta dificuldades de comunicação e sinalização diferentes dos demais estudantes, e que necessitam de linguagens e códigos adequados.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEUS OBJETIVOS

O objetivo da educação inclusiva é garantir o acesso universal de crianças e jovens a esse sistema, fortalecendo o Estado e incorporando a diversidade como um elemento valoroso nas relações e interações entre diferentes realidades e contextos. Para alcançar essa meta, é necessário o envolvimento de diversos atores sociais, como famílias, organizações voluntárias, universidades, empresas e organizações internacionais, em conjunto com o Ministério da Educação e as escolas.

A construção de um sistema educacional inclusivo e abrangente requer o reconhecimento e a valorização dos mecanismos, dispositivos e esforços intelectuais de várias entidades e documentos programáticos. É fundamental que esse sistema promova a compreensão dos direitos humanos e implemente mecanismos para protegê-los, capacitando as pessoas a exercerem esses direitos em suas vidas diárias.

No entanto, apesar dos esforços e discursos em prol da inclusão, ainda existem desafios a serem enfrentados. Relatórios apontam que há crianças sem acesso à educação formal em alguns países, e as desigualdades educacionais entre países ricos e pobres continuam a aumentar. Muitos jovens abandonam a escola sem adquirir as habilidades necessárias para se integrarem ao mercado de trabalho, e uma parcela significativa da população adulta enfrenta dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita.

No Brasil, a inclusão na educação ganhou respaldo com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 e a ratificação da Convenção da Guatemala em 2001, que proíbem qualquer forma de diferenciação, exclusão ou restrição com base na deficiência das pessoas. O acesso de alunos com deficiência às escolas regulares é garantido pela legislação, e a conduta excludente das escolas pode ter consequências legais, penais e administrativas.

No entanto, a implementação efetiva da educação inclusiva no Brasil ainda enfrenta desafios, como equívocos conceituais e dificuldades na reorganização pedagógica. O progresso tem sido lento, devido à resistência por parte das instituições e à falta de experiência com a diversidade. É necessário um trabalho contínuo para superar esses obstáculos e garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, sem discriminação.

A inclusão educacional é um movimento global que envolve ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas. É fundamental promover o direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, independentemente de suas diferenças, em busca de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as

circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2007, p.1)

A educação inclusiva enfrentou no passado o problema da segregação. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), cerca de 10% da população possui algum tipo de deficiência, o que representa aproximadamente 15 milhões de brasileiros de acordo com o Censo do IBGE de 2000. Em 2004, o Ministério da Educação (MEC) começou a definir de forma mais precisa as diferentes categorias de deficiência, visando aprimorar as políticas públicas (BIAGGIO, 2009, p.21).

Na atualidade, os professores enfrentam um novo desafio no exercício de sua prática docente: o trabalho em equipe. Isso ocorre porque, mesmo que um professor individualmente possa criar uma sala de aula inclusiva, não é possível transformar toda uma instituição educacional em um ambiente inclusivo sem colaboração e articulação de toda a comunidade escolar, especialmente das famílias (DÍEZ, 2010, p. 21).

A inclusão não deve se restringir apenas ao contexto escolar, pois não é viável conceber uma escola inclusiva em uma sociedade que está permeada pela exclusão (Rodrigues, 2003, p. 9).

Segundo Alarcão (2003, p.88), é fundamental compreender que a inclusão não é um processo que se limita à educação, mas sim uma mudança social mais ampla que envolve toda a sociedade. É necessário promover a inclusão não apenas nas escolas, mas também em outros aspectos da vida, garantindo igualdade de oportunidades e respeito à diversidade.

Em resumo, a educação inclusiva busca superar a segregação do passado e proporcionar oportunidades educacionais para todos, independentemente de suas diferenças e limitações. Isso requer um esforço coletivo, envolvendo professores, famílias, comunidade escolar e sociedade como um todo, para criar um ambiente inclusivo e igualitário.

As escolas, os professores, os políticos e os pais comecem a interrogar-se sobre este paradigma organizacional de incrível uniformidade e o paradigma de educação e aprendizagem que lhe está subjacente (...) se adequa à nova realidade caracterizada por: uma população escolar altamente heterogénea e massificada; acessibilidade da informação; exigência do conhecimento como bem social; requisitos da sociedade global relativamente aos saberes qualificados; necessidade de se explorarem as capacidades de trabalho individual e cooperativo para se transformar em conhecimento o saber que brota da assimilação das informações.

Portanto, percebe-se que a inclusão está presente cada dia mais em nossos cotidianos, sendo assim, a família e a escola devem caminhar lado a lado, para que o aluno com autismo possa ter um acompanhamento adequado que contribuirá para o seu desenvolvimento integral e significativo.

Um muro demasiado alto e muito difícil de transpor. Um muro de palavras e silêncios, de gestos e expressões, de sons e de cheiros, de imagens e de toques, de intenções e de códigos. Um muro que dá para um mundo que eles não compreendem, mas no qual estão inseridos e do qual fogem, sempre que possível, para o deles, o interior. Eles são as crianças com autismo. Cada um vive o seu mundo. Nós fazemos os possíveis para entrar no seu mundo, descobrir o que faz deles diferentes, saber porque nascem assim, qual a melhor forma de lidar com eles o que muda ao longo dos anos, enfim, entender como devemos deixá-los viver e crescer felizes (PIRES, 2003, apud FORTUNATO, 2006)

Pessoas com Transtorno de Espectro Autista, por exemplo, não se sentem bem ao conviver em grupo e por isso é fundamental que ocorra um acompanhamento precoce para um tratamento adequado que auxilie no processo do convívio social.

De acordo com Mantoan (1997, p. 13):

É através da escola que a sociedade adquire, fundamenta e modifica com participação, colaboração e adaptação. Embora outras instituições como família ou igreja tem função muito importante, é da escola a maior parcela.

Portanto, deve sempre existir uma parceria entre escola e família, em prol da criança com alguma diversidade, como transtornos ou déficit de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento integral e significativo da mesma.

A INCLUSÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

No que diz respeito à inclusão educacional no ensino superior, é evidente que as políticas públicas têm apresentado fragilidades nas últimas décadas. Muitas dessas políticas são voltadas para a compensação de desigualdades por meio de bolsas e outros benefícios, mas não abordam de forma efetiva a inclusão no ensino superior. Existe uma ambiguidade e falta de comprometimento em relação a esse nível de ensino. As universidades continuam a considerar o estudante universitário como alguém que já possui conhecimento e está familiarizado com os códigos culturais dominantes, o que é uma visão irrealista. Isso leva a discursos, linguagens, metodologias e didáticas que reproduzem desigualdades e efeitos paradoxais.

As universidades têm implementado medidas para lidar com a desigualdade e a dependência, como a ampliação da oferta de cursos, flexibilização dos critérios de admissão, concessão de bolsas e auxílios institucionais, tutoria e aconselhamento. No entanto, o aumento do acesso ao ensino superior não tem conseguido superar a desigualdade e promover uma maior diversidade cultural.

A inclusão, portanto, refere-se ao acesso universal de jovens que historicamente não tiveram oportunidades de ingressar no ensino superior. No entanto, embora pareça que essa questão esteja resolvida, a permanência desses jovens no ensino superior nem sempre é mediada por políticas e mecanismos que os ajudem a compreender os novos códigos e linguagens.

As práticas e estilos de ensino continuam a ser reproduzidos da mesma forma que encontramos nas gerações anteriores, havendo discriminação em relação a esses jovens em comparação com os estudantes de instituições públicas ou com formação prévia. Isso resulta em desespero e frustração para os jovens que ingressam no ensino superior em busca de novas oportunidades, mas acabam desistindo devido aos baixos retornos e às barreiras que encontram. Essa situação perpetua a desigualdade e impede a realização de sonhos.

A inclusão requer compromissos éticos tanto das instituições de ensino superior quanto do Ministério da Educação e dos indivíduos. Os jovens e suas famílias depositam sua confiança e esperança de mobilidade social na educação, mas muitas vezes ela está nas mãos do mercado. A universalização do ensino superior exige a regulamentação das universidades, a revisão dos currículos e a garantia de qualidade e relevância na gestão, por meio de políticas e dispositivos adequados.

O ingresso de jovens "diferentes" no ensino superior requer uma mudança nas discussões e uma educação que considere as diversidades sociais presentes nesse nível de ensino. É necessário reconhecer as transformações que estão ocorrendo nos espaços educacionais, bem como a emergência de novos atores sociais, o que implica em uma gestão renovada e objetivos diferentes. Os sistemas educacionais devem se adequar aos contextos e demandas culturais, proporcionando uma formação relevante e adequada, levando em consideração as diferenças e adotando metodologias de ensino e ritmos de estudo apropriados.

A educação deve ser baseada na não discriminação, na igualdade de acesso e na inclusão, considerando as diferenças como um apoio para a construção de sociedades mais justas e democráticas. Esse movimento tem sido impulsionado pelos próprios estudantes, que por meio de movimentos sociais têm levantado questões políticas no ensino superior.

A inclusão não pode ser reduzida apenas ao acesso, como enfatizado por documentos da UNESCO. É necessário considerar várias dimensões da inclusão, como fatores sociais, socioeconômicos, realidade familiar, crenças e expectativas dos alunos. Além disso, é preciso abordar questões relacionadas a barreiras econômicas, acesso à informação, capital social e cultural, redes de apoio e mercado de trabalho. Do ponto de vista educacional, é importante considerar a trajetória dos alunos desde a pré-escola até o ensino médio, bem como os desafios de admissão, retenção e formação pontual.

Tendo em vista a complexidade dessas questões, é necessário um esforço conjunto de todas as partes interessadas, incluindo governos, instituições de ensino superior, professores, estudantes e comunidades, para promover uma inclusão efetiva no ensino superior. Isso envolve a criação de políticas e programas que abordem as barreiras existentes, como a falta de recursos financeiros, a falta de preparação acadêmica e as desigualdades sociais.

Além disso, é fundamental que as instituições de ensino superior adotem práticas pedagógicas inclusivas, que valorizem a diversidade e promovam a participação ativa de todos os estudantes. Isso pode incluir a adaptação de métodos de ensino, a oferta de suporte acadêmico e emocional, a criação de espaços seguros e inclusivos e a promoção do diálogo intercultural.

A inclusão no ensino superior também requer um investimento significativo em educação básica de qualidade, para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação que os prepare adequadamente para o ensino superior. Isso envolve a melhoria da infraestrutura escolar, a formação de professores e a promoção de oportunidades de aprendizagem equitativas em todas as etapas da educação.

É importante ressaltar que a inclusão no ensino superior não se limita apenas ao acesso, mas também à permanência e ao sucesso dos estudantes. Portanto, é necessário fornecer apoio contínuo aos estudantes durante sua trajetória acadêmica, por meio de programas de tutoria, aconselhamento acadêmico e profissional, assistência financeira e outras formas de suporte.

Em resumo, a inclusão no ensino superior é um desafio complexo que requer ações coletivas e abordagens multidimensionais. É fundamental que governos, instituições de ensino superior e demais partes interessadas trabalhem juntas para superar as barreiras existentes e promover uma educação superior inclusiva, equitativa e de

qualidade para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para promover uma inclusão educacional e social efetiva, é necessário que as escolas desenvolvam planos de ação abrangentes, nos quais todos os elementos convergem e sejam alocados recursos para uma política de inclusão integral. Essa política deve ser apoiada pelas políticas públicas de educação.

É importante também problematizar a noção de inclusão em diferentes disciplinas, pois muitas vezes ela se refere apenas a aspectos socioeconômicos. Isso permite a implementação de mecanismos e dispositivos de nivelamento ou ação afirmativa em um sistema social extremamente desigual. Nesse sentido, essa concepção e prática de inclusão são corretivas e hierárquicas, ou seja, têm o poder e o capital para incluir.

É necessário expandir os campos semânticos para nomear, compreender e abordar a categoria de inclusão a partir da lógica do pertencimento. Isso implica na implementação de políticas públicas sociais universais e justas, bem como na promoção de práticas culturais que valorizem a igualdade e o respeito à diversidade.

Além de desenvolver planos de ação abrangentes e alocar recursos adequados, a promoção da inclusão educacional e social requer uma mudança fundamental na mentalidade e nas práticas das escolas. É essencial que as instituições de ensino adotem uma abordagem holística, na qual a inclusão seja considerada um objetivo fundamental em todas as dimensões do ambiente escolar.

Isso implica em criar uma cultura inclusiva, na qual todos os membros da comunidade escolar se sintam valorizados, respeitados e incluídos. Os educadores desempenham um papel crucial nesse processo, pois são responsáveis por criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo, no qual cada aluno se sinta reconhecido em sua individualidade e tenha suas necessidades atendidas.

Além disso, é importante que as escolas reconheçam e valorizem a diversidade como um ativo. Isso significa ir além da mera aceitação da diferença e promover ativamente a valorização das múltiplas perspectivas, culturas e experiências presentes na comunidade escolar. Isso pode ser feito por meio da incorporação de conteúdos curriculares diversos, da celebração de datas e eventos importantes para diferentes grupos culturais e da promoção do diálogo intercultural.

No entanto, a inclusão educacional e social não deve se limitar apenas ao ambiente escolar. É necessário que haja uma articulação entre a escola, a família e a comunidade, de modo a criar uma rede de apoio abrangente para os alunos. Isso envolve o estabelecimento de parcerias com as famílias, organizações locais e instituições sociais, a fim de fornecer recursos e suporte adicional aos estudantes.

A inclusão educacional e social também requer um compromisso contínuo com a formação e capacitação dos professores. Os educadores devem estar preparados para atender às necessidades individuais de cada aluno, adaptando suas práticas pedagógicas, oferecendo suporte adicional quando necessário e promovendo estratégias de ensino inclusivas. Isso pode envolver o desenvolvimento de habilidades em educação inclusiva, aprendizado socioemocional e técnicas de ensino diferenciadas.

Portanto, a promoção da inclusão educacional e social requer uma abordagem abrangente e colaborativa, que envolva todos os atores envolvidos no processo educativo. A inclusão deve ser considerada um valor central, permeando todos os aspectos da educação, e requer o compromisso de criar ambientes acolhedores, valorizar a diversidade, enfrentar desigualdades estruturais e fornecer suporte contínuo aos alunos. Somente assim poderemos construir uma sociedade verdadeiramente inclusiva e equitativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. (2003). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora.

BIAGGIO, Rita de. A Inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas. Revista Criança do professor de educação infantil. MEC, Brasília-DF, 2007, P. 19-26. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista44.pdf>. Acesso em 25 jan.2024.

BRASIL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA. A fundamentação filosófica. Coordenação geral SEESP/MEC – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BRASIL. Política para Educação Especial. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 15 set.2022.

_____.Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. BRASIL, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=84751>. Acesso em 20 jan.2024.

DÍEZ, Anabel Moriña. Traçando os

mesmo caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. Tradução Grupo Solucion-SP. Inclusão, Revista da Educação Especial. Brasília, 2010. Vol. 5, nº. 1, p. 16-25.

FORTUNATO, M. (2006). Representações dos professores na inclusão de crianças com autismo no 1º CEB. Tese de mestrado. Universidade católica Portuguesa: Faculdade de Ciências Sociais.

MANTOAN, Maria T. O Atendimento Educacional Especializado na educação inclusiva. Inclusão, Revista da Educação Especial. Brasília, 2010. Vol. 5, nº. 1, p. 12-15.

_____. A Integração de Pessoas com Deficiências. São Paulo: Memnon, 1997.

SANTOS, Mônica Pereira. Inclusão e as relações entre a família e a escola. Espaço Aberto. INES, Rio de Janeiro, junho 1999. p. 40-47.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. O deficiente entra na escola, elementos para um trabalho pedagógico, São Paulo: 1989.

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e quadro de ação para necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO.

UNESCO. (2005). Relatório Mundial: Rumo às Sociedades do Conhecimento. Paris: Unesco.

EDUCAÇÃO INTEGRAL: REFLEXÕES SOBRE SEUS BENEFÍCIOS E PRÁTICAS NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

ALINE RENATA DE OLIVEIRA

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é buscar compreender melhor o que é uma educação integral, sua contribuição e necessidade para o desenvolvimento humano, como ela funciona na prática e a necessidade de preparar profissionais da educação para trabalhar em suas metodologias e os resultados e impactos que ela tem na vida dos educandos que por ela passam. Essa pesquisa ainda se baseou numa metodologia de pesquisa bibliográfica reflexiva e os resultados e conclusão se dão conforme esperávamos no início desta pesquisa: a educação integral contribui em muito para o desenvolvimento humano, deve se basear em ações que não se prendam a uma grade curricular engessada e faz muita diferença na vida dos educandos que por ela passa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação integral, diferencial da educação integral, prática na educação integral

ABSTRACT- The objective of this research is to seek to better understand what comprehensive education is, its contribution and need for human development, how it works in practice and the need to prepare education professionals to work on its methodologies and the results and impacts that it has in the lives of the students who pass through it. This research was also based on a reflective bibliographic research methodology and the results and conclusion are as we expected at the beginning of this research: integral education contributes a lot to human development, it must be based on actions that are not tied to a rigid curriculum. and it makes a big difference in the lives of the students who go through it.

KEYWORDS: Integral education, differential of integral education, practice in integral education

INTRODUÇÃO

Após atuar na área da educação pública integral na prefeitura de São Paulo desde 2019, a pesquisadora que vos escreve pôde observar que a educação integral abrange a formação do sujeito em todas as suas totalidades e é um tema que vem sendo discutido com muito afinco nos últimos anos devida necessidade de sua implantação em todo o sistema de ensino.

Ocorrendo já no ensino infantil em sua totalidade, a educação integral vem ganhando espaço no ensino fundamental e, no ensino médio pois se faz extremamente necessária para o desenvolvimento humano.

No entanto, um dos maiores problemas na implantação da educação integral é a falta de preparo e formação dos profissionais da educação em entender esse processo de educação integral cujo educando é direcionado a uma educação protagonista que permeia por todos os espaços da escola e do território da cidade que é por si só, educadora.

Para tanto, uma formação direcionada a estes profissionais sobre o conceito fundamental da educação integral bem como colocá-la em prática é o pontapé inicial para a implantação dela pois antes de se formar alunos integrais, deve-se formar educadores integrais.

Daí a relevância deste trabalho de pesquisa para a comunidade acadêmica e cientifica: contribuir para com a formação de educadores quanto a importância da educação integral na prática.

Para isso, este trabalho baseia-se numa pesquisa bibliográfica reflexiva no que diz respeito a educação integral e de campo analítica através de questionário no que diz respeito ao trabalho dos educadores no dia a dia com os educandos em sala de aula e na contribuição da escola de tempo integral bem como seu resultado na vida dos alunos que por ela passou.

Finalizando, esse trabalho de pesquisa divide-se em 3 capítulos sendo o primeiro uma explicação do que é educação integral, o segundo tratando da importância da educação integral na no desenvolvimento humano e o terceiro detalhando a educação integral na prática.

Dessa forma, desejo que seja apreciada a leitura.

EDUCAÇÃO INTEGRAL: O QUE É?

"[...]uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais." (Centro de Referências em Educação Integral, 2022)

A epígrafe acima aponta como educação integral uma proposta de educação contemporânea que se baseia na formação de cidadãos críticos e protagonistas no viés da inclusão e da promoção de equidade por isso, vai além da aprendizagem dentro da

sala de aula e busca desenvolver em seus educandos todas as suas dimensões nos aspectos sociais, culturais, físicos, emocionais, intelectuais através de um trabalho coletivo em que tanto o educando quanto a comunidade (isso inclui sua família) através de uma gestão democrática e participativa, faz parte da construção do processo de ensino-aprendizagem e o educando é visto como sujeito de direitos e protagonista promovendo assim equidade e inclusão diminuindo a desigualdade social uma vez que o educando é o centro da aprendizagem de múltiplas formas tendo respeitada sua singularidade, contexto social, interesses, necessidades de aprendizagens e perspectiva de futuro.

Para tanto, para a garantia de uma educação integral é necessária uma ambiência que fomente criatividade, construção, troca de conhecimento, participação, diálogo social, território, intersetorialidade, ampliação da jornada escolar de forma qualitativa e políticas públicas que possibilitem tanto a permanência do educando na escola de maneira flexível que atenda o contexto da unidade escolar quanto a formação de profissionais para uma educação integral.

Nesse aspecto, ainda de acordo com a epígrafe apresentada acima, pode-se dizer que a educação integral viabiliza a utilização de todos os espaços da unidade escolar bem como o território como espaços de aprendizagem e o tempo é definido de acordo com o processo educacional não seguindo exatamente grades fechadas e inflexíveis de horários e aulas além de compreender outras dimensões do desenvolvimento humano (dança, teatro, música, pintura, xadrez, artes plásticas, direitos humanos, vôlei, culinária, clubes de leitura, matemática, ciências, jogos e outros) como formas de aprendizagem

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A luz de Bronfenbrenner (1989, p. 191) podemos compreender o desenvolvimento humano como "[...] o conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida".

Piaget (1964) por sua vez, classifica o desenvolvimento humano em 4 estágios: sensório-motor (0 a 2 anos) o bebê, através da imitação, assimila o meio em que vive, pré-operatório (2 a 7 anos) em que a criança assimila as ações por imagem e possui uma inteligência simbólica além da prática do egocentrismo e a grande curiosidade esboçada através dos "porquês", operacional concreto (7 a 11/12 anos) em que a criança já é capaz de fazer análises lógicas e operacional formal (12 anos em diante) em que a criança não precisa mais de um referencial completo para desenvolver conceitos, ideias e deduções e Vygotsky (1988), através da teoria sociointeracionista defende que o desenvolvimento intelectual e humano ocorre a partir das interações sociais e das condições de vida do ser humano enquanto criança para com o ambiente em que cresce sendo a cultura uma das principais influências e meios de conexão da criança em processo de ensino aprendizagem com o mundo.

Neste sentido, podemos considerar que a educação e o desenvolvimento humano não coexistem sós uma vez que, é a escola (senão, o primeiro) um dos primeiros ambientes em que a criança tem a possibilidade de vivenciar sua cultura local, se autoconhecer, socializar, se relacionar, interpretar, lidar com emoções, conhecer o outro, lidar com as diferenças, desenvolver senso crítico, e até mesmo obter satisfação pessoal além de aprender a identificar códigos e linguagens diversas sendo o professor, um mediador através de intervenções pedagógicas para que o processo de ensino-aprendizagem satisfatório aconteça.

Nessa perspectiva, a concepção de educação integral em período integral impacta diretamente no amplo desenvolvimento humano emancipando o sujeito e tornando-o livre para suas escolhas através da utilização dos conhecimentos prévios, do território e dos espaços que norteiam de forma significativa o processo de ensino-aprendizagem pois, como a seguir, diz Paulo Freire (1993):

[...]Um exercício crítico sempre exigido pela leitura e necessariamente pela escuta é o de como nos darmos facilmente à passagem da experiência sensorial que caracteriza a cotidianidade à generalização que se opera na linguagem escolar e, desta, ao concreto tangível. Uma das formas de realizarmos este exercício consiste na prática a que venho me referindo como "leitura da leitura anterior do mundo", entendendo-se aqui como "leitura do mundo" a "leitura" que precede a leitura da palavra e que, perseguindo igualmente a compreensão do objeto, se faz no domínio da cotidianidade.

Ou seja, é preciso ler o mundo para que se possa ler a palavra com plena competência e a educação integral em sua essência, desde 1959 na voz de Anísio Teixeira e na inauguração da "escola parque"[2] já buscava um olhar para a educação sob essa perspectiva:

Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa

completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que

a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a proposta elaborada por Anísio Teixeira para organizar o ensino básico no Brasil.

sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (TEIXEIRA, 1959, s/p).

Através da ampliação do tempo na escola, a educação integral de certa forma promove a erradicação da fome, saúde e abandono através da rede de proteção criada para com o educando e todo e qualquer espaço pelo qual o educando passa torna-se local de aprendizado desde o caminho de casa para a escola com a observação das construções atuais, comércios, espaços culturais, ruas, pontes, observação do trânsito às aulas fora da sala de aula em museus, teatros, parques e bibliotecas promovidos pela escola e tudo isso contribui para o desenvolvimento humano diariamente pois, auxilia o educando em sua leitura de mundo gerando aprendizagens significativas no que diz respeito a sociologia, história e geografia local, artes que expressem e estimulem criatividade e protesto, educação no trânsito, políticas públicas, convivência social, esportes cotidianos entre muitos outros assuntos que ficam registrados na memória afetiva aos quais numa sala de aula apenas no modo formal o educando não vivenciaria e não lembraria por muito tempo do conteúdo pois conforme afirma Dewey (2001) costumamos ensinar os alunos a viverem em dois mundos diversos: o da experiência fora da escola e o do mundo dentro da escola com suas lições sem pensar no que vale para ele o que se aprende na escola.

Dessa forma, podemos dizer que os campos de aprendizagem formais promovem educação e desenvolvimento humano, mas, necessitam dos informais para a promoção de uma educação significativa de qualidade no aspecto de inclusão e equidade no processo educacional desde a pré-escola até o ensino-médio destacando a integralidade do sujeito nos campos intelectual, social, emocional, cultural, físico, lúdico relacionando-os a situações cotidianas promovendo aprendizado significativo seguindo os princípios da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) publicada em 1996 que defende que "a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (Art 1º) e garantindo um dos direitos da criança e do adolescente de acordo com o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) publicado em 1990 "o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade" (Art. 3º) priorizando portanto, a educação integral como peça primordial para o desenvolvimento humano.

EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PRÁTICA

"A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 1987, p. 38).

Não há teoria sem prática e não há prática sem teoria e assim, na educação integral, também é: A teoria toda vista acima, de nada vale se não vivenciada na prática, que já está prevista pelas diretrizes curriculares da educação Básica: "desenvolvimento multidimensional do educando" e na prática isso quer dizer: utilizar-se de todos os espaços da escola como espaços educadores, seja uma leitura embaixo de uma árvore ou ao sol, uma aula de teatro música ou dança no pátio, ou na sala de aula, ou então, nos corredores da escola, uma brincadeira de roda ou cultural no centro do parque ou, a realização de uma atividade teórica nas mesas do pátio: todo espaço na educação integral é formador.

O tempo por sua vez, deve ser administrado conforme o objeto e objetivo de estudo, podendo ser modificado a cada aula, cuja prioridade seja concluir o ensino projetado para aquele dia, sendo ele em 45 ou 60 minutos no entanto, para que tudo isso aconteça na prática, faz-se necessária a quebra de resistência de alguns dos profissionais da educação uma vez que, uma educação integral vislumbra uma educação democrática em que toda a comunidade local: famílias, educandos e funcionários construam o processo de ensino aprendizagem que se utiliza de todos os espaços escolares como espaços de aprendizagem incluindo a cidade e o estado como território educador e na extensão dos tempos de permanência na escola baseado na valorização da diversidade cultural da comunidade e outros setores culturais em caráter intersetorial promovendo políticas socioeducativas que de fato façam sentido para os educandos colocando-os como protagonistas do processo de ensino aprendizagem oportunizando assim que construam seus processos aprendendo e ensinando.

Neste sentido, na prática a educação integral engloba uma escola diferenciada, sem as amarras estabelecidas pelos sinais marcando início e fim de cada aula, sem grades horárias que prendam as disciplinas a exímios 45 minutos, sem portões a cada corredor que simulem uma grande prisão e com espaços diversos para a realização das aulas diferenciadas e práticas dentro e fora da sala

de aula como por exemplo: dança, música, teatro, pintura, escultura, experimentos científicos, jogos diversos como vôlei, handebol, futsal, xadrez, consciência básica de direitos e deveres, leitura, produções escritas, físicas e artísticas, brincadeiras e todas as experiências formativas que envolvem o conhecimento do corpo, emoções, códigos socioculturais, entre outros mas, ocorre que muitos profissionais não veem as possibilidades de sair da sala de aula e deixar o ensino tradicional de lado com facilidade o que inviabiliza a promoção de uma educação integral pois parte fundamental da educação integral são a realização de ações em todo os ambientes da escola.

Uma pesquisa realizada por mim, através de formulário online (entre 20 e 26/06/2022) com 15 professores da rede estadual de São Paulo a fim de pesquisar se tais professores conhecem o conceito de educação integral e, se aplicam em suas aulas dinâmicas diferenciadas aponta que, 60% dos entrevistados declaram não achar que ministram suas aulas voltado/as para a perspectiva de uma educação integral e não seguem seus padrões fundamentais: saem pouco do espaço da sala de aula, não se deixam desapegar da grade de horários e aulas pré-estabelecida e, fazem pouquíssimas aulas diferenciadas com conteúdos e assuntos fora do que estão estabelecidos num currículo quadrado de ações.

Portanto, antes do desenvolvimento de uma educação integral com os educandos, faz-se necessário o desenvolvimento de uma educação integral com os profissionais a fim de que os conceitos de que a educação se estenda para além da sala de aula sejam acolhidos, compreendidos e colocados em prática.

A essa formação, deve-se ter, portanto, muita atenção no que tange a continuidade da formação acadêmica especialista e/ou pedagógica buscando desenvolver competências que ampliem seu olhar sob a sala de aula e campo de trabalho engajando-os em pesquisas, projetos, reflexões e críticas com finalidade a torna-los não mero transmissores mas, facilitadores do conhecimento com consciência de seu papel social além da melhoria na qualidade dos conteúdos ministrados portanto, em tais formações cujo objetivo é quebrar a resistência dos profissionais da educação, ações como dinâmicas motivacionais com finalidade a diminuição de estresse e ansiedade, utilização das TIC's[3], modernização da sala de aula e mudanças na dinâmica das aulas de modo a considerá-lo como parte ativa e integrante da escola e do processo de implantação de uma educação integral podem auxiliar positivamente pois como já dizia FREIRE:

"Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos (FREIRE, 1996, p. 64)."

Ou seja, é dever do educador respeitar a dignidade do educando bem como sua autonomia e identidade e nada disso pode ser feito sem pensar no viés da educação integral.

CONCLUSÃO

A pesquisa sobre Educação Integral apresenta reflexões fundamentais para compreendermos não apenas a definição e importância desse modelo educacional, mas também os desafios e necessidades práticas para sua efetiva implementação. Ao longo do texto, foi evidenciado que a Educação Integral transcende a mera transmissão de conhecimentos em sala de aula, buscando, de forma abrangente, o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões. Além disso, pudemos observar que a discussão quanto aos benefícios da educação integral bem como sua importância no desenvolvimento humano se faz cada vez mais presente nos meios educacionais pois contribui positivamente para a garantia dos direitos humanos:

A partir das análises teóricas de autores como Bronfenbrenner, Piaget e Vygotsky, pudemos compreender que o desenvolvimento humano é um processo complexo que envolve interações entre o indivíduo e seu ambiente, sendo a escola um dos principais espaços para tal desenvolvimento. Nesse sentido, a Educação Integral se apresenta como uma abordagem que busca não apenas o crescimento intelectual, mas também social, emocional, cultural e físico dos educandos.

No entanto, a prática da Educação Integral enfrenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito à formação e preparo dos profissionais da educação. A pesquisa realizada revela que muitos educadores ainda não estão completamente familiarizados com os princípios e metodologias da Educação Integral, o que compromete sua efetivação nas salas de aula. É essencial, portanto, investir em formação continuada e específica para os professores, capacitando-os a adotar abordagens pedagógicas mais flexíveis e inclusivas.

Além disso, é destacada a importância de repensar os currículos escolares e a organização do tempo e espaço na escola,

de modo a permitir uma educação mais integral e significativa. Isso implica em sair dos moldes tradicionais de ensino, rompendo com a rigidez das grades curriculares e promovendo atividades diversificadas dentro e fora da sala de aula uma vez que, no ensino infantil, a educação já é vista em sua totalidade integral, mas no ensino fundamental, onde essa totalidade se quebra, observa-se a necessidade de dar continuidade ao ensino integral repensando o currículo, o trabalho pedagógico, o diálogo com os diversos contextos sociais, políticos, econômicos, territoriais trazidos a realidade da escola bem como a potencialidade destes territórios em sua completude e tal ponto precisa ser ainda mais aprimorado no ensino médio, fase em que o educando está sendo preparado não só para o mercado de trabalho, mas para ser e formar cidadãos de direitos e deveres.

Por fim, a Educação Integral se apresenta como uma proposta promissora para promover o desenvolvimento humano e reduzir as desigualdades sociais, mas sua efetivação requer não apenas uma compreensão teórica profunda, mas também ações práticas e políticas concretas voltadas para a formação e valorização dos profissionais da educação, bem como a reestruturação dos sistemas educacionais para acolherem essa abordagem inovadora.

REFERÊNCIAS

BRONFENBRENNER, U. Ecological system theory. Annals of Child Development, n. 6, p. 187-249, 1989.

CONCEITO: O que é educação integral? Disponível em: https://educacaointegral.org.br/conceito/. Acesso em: 20/06/2022

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 26/06/2022

EDUCAÇÃO INTEGRAL – Política integradora – Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wpcontent/uploads/2021/02/Educacao_Integral.pdf. Acesso em: 20/06/2022

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio

de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____ Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água,1993.

_____ Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1996.

FREIRE, AMA. 2015. A leitura de mundo e a leitura de palavra em Paulo Freire. Cad. Cedes, Campinas 35(96): 291-298.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases – Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26/06/2022

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho imagem e representação. 3º ed. Rio de Janeiro: LTC, 1964.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78 84. (Transcrição do discurso pronunciado em 1950 pelo Prof. Anísio Teixeira, quando da inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola Parque), na Bahia).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem, Icone Editora, 11ª ed. 2010 – Disponível em: https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf - Acesso em: 27/06/2022.

O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO: A HIPERATIVIDADE E A APRENDIZAGEM

ALINE REZENDE NUNES

RESUMO

Considerando que é mais rotineiramente visto em crianças, a hiperatividade e o déficit de atenção se baseiam nos sintomas de desatenção (pessoa muito distraída) e hiperatividade (pessoa muito ativa, por vezes agitada, além do comum). Tais aspectos são normalmente encontrados em pessoas sem os transtornos, mas para haver o diagnóstico, devem interferir significativamente na vida e no incremento normal da criança ou do adulto. Diante da complexidade da hiperatividade submete-se a uma avaliação disposta e marcada quando a criança inicia suas atividades de aprendizado na escola, intrometendo sob essa condição o fato de que o ajustamento à escola se mostra comprometido. A criança hiperativa precisa de cuidados diferenciados em sala de aula, necessitando que o professor tenha a capacidade de observar desde o local que uma criança deve sentar, a comunicação voltada para que não possa distrair de forma inadequada sua atenção e não evidenciar tarefas incapazes de ser realizadas por essas crianças evitando fragilizar sua autoestima até desempenhar atividades que demonstram como virtude a ação em encorajar. Buscou-se através desta pesquisa diferenciar dificuldades de aprendizagem e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.

Desatenção. Deficiência intelectual e Dificuldades de aprendizagem.

ABSTRACT

Considering more routinely seen in children, hyperactivity and attention deficit based on symptoms of inattention (very distracted person) and hyperactivity (very active person, sometimes hectic, beyond the ordinary). These aspects are usually found in people without this disorders, but to be the diagnosis of this disorder, should significantly interfere in the life and growth of normal child or adult. Given the complexity of hyperactivity undergoes an assessment prepared and marked when the child starts their learning activities at school, dabbling in this condition the fact that the adjustment to school shows up compromised. The hyperactive child needs special care in the classroom, requiring the teacher to have the ability to observe from the place that a child should sit facing the communication that can not improperly distract your attention and does not show tasks unable to be performed by these children avoid undermining their self-esteem to perform activities that demonstrate how to encourage virtue action. I sought to differentiate through this learning difficulties and attention deficit disorder and hyperactivity.

KEYWORDS: Learning, attention deficit disorder and hyperactivity, inattention, Intellectual Disability and Learning Difficulties.

INTRODUÇÃO

Muito tem se comentado sobre a hiperatividade, pois muitas crianças que são inquietas ou não obedecem são vistas como hiperativas, mas afinal, o que é hiperatividade? Será que os professores estão capacitados ou tem apoio para detectá-la? E a família aceita o diagnóstico e dá o respaldo necessário?

A cada dia pode-se notar o aumento deste transtorno em nosso cotidiano, pois aos poucos ele vem aumentando e prejudicando a vida escolar e social da criança.

A escola exerce um papel de extrema importância na formação humana de indivíduos, visto que contribui para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e profissionais dos cidadãos. Nesse sentido, o educador é figura importante no processo de formação do aluno, desenvolvendo um papel não só relacionado ao ensino e a aprendizagem, mas também, atuando como profissional que promove sua inserção na sociedade e no mundo em que vive.

Na prática pedagógica nas escolas é comum a presença de problemas voltados à aprendizagem, o que torna necessário aos docentes esclarecer dúvidas e buscar formas para diagnosticar os possíveis problemas e/ou dificuldades na tentativa de solucioná-los.

É bastante comum observarmos na escola crianças com dificuldades de atenção, excesso de atividade motora e impulsividade, levando os educadores, muitas vezes, por falta de conhecimento, a rotular estas crianças de indisciplinadas. No entanto, tais comportamentos podem surgir a partir de um distúrbio denominado Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) que, por afetar diretamente o comportamento, gera muitos problemas para as crianças em basicamente três áreas: família, escola e no âmbito social.

O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) é caracterizado pelo

fato de a criança ser agitada, inquieta e esses problemas resultam na falta de desenvolvimento, muitas vezes família e escola não procuram ajuda necessária ou acham que isso não é relevante ou é apenas da idade, porém ao se analisar os dados e as pesquisas feitas, podese ver que isso acarreta diversos problemas na vida da criança, fazendo com que ela possa desenvolver dificuldades em se relacionar e ter uma aprendizagem significativa.

O transtorno geralmente aparece com mais intensidade no período escolar (mais ou menos de 6 a 12 anos de idade), pois o ambiente escolar exige um ajuste maior em relação a seguir regras e ritmo de aprendizagem.

Avaliação diagnóstica e tratamento devem ser feitos a partir dessa idade, de forma interdisciplinar, envolvendo profissionais médicos e equipe multidisciplinar. São envolvidos no processo de tratamento técnicas específicas de manejo para cada caso em particular e também tratamento medicamentoso, de acordo com a necessidade de cada criança, a fim de proporcionar melhores condições de aprendizagem e convivência, tanto no meio acadêmico, quanto no meio familiar.

É importante ressaltar que a criança com esse transtorno necessita de muito apoio escolar e familiar, visto que haverá o conhecimento necessário de como lidar com o TDAH.

Quando não tratada, pode vir a interferir na continuidade escolar.

Nos últimos anos professores, pais e alunos vêm tentando entender o que é dificuldade de aprendizagem, pois muitos dos alunos com dificuldades de aprendizagem são classificados como pouco inteligentes ou preguiçosos, ou até diagnosticados sem fundamentos com TDAH. Por mais que as pesquisas tenham se tornado cada vez mais constantes, neste assunto, ainda existe pouco entendimento pelo público em geral. Segundo

Smith (2001), não é difícil entender a confusão, pois o termo “dificuldades de aprendizagem” (DAs), refere-se não a um único distúrbio, mas a uma gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. Muitos aspectos diferentes podem prejudicar o funcionamento cerebral, e os problemas psicológicos podem ser complicados, até certo ponto, por seus ambientes domésticos e escolares. Portanto, a fim de entendermos as dificuldades de aprendizagem plenamente, é necessário compreender como os ambientes domésticos e escolares da criança afetam seu desenvolvimento intelectual e seu potencial para aprendizagem.

Busca-se assim compreender um pouco mais sobre o tema, que, talvez, por falta de informação e conhecimento dos profissionais da educação e das famílias, acaba gerando um grande desconforto e consequências graves na vida escolar das crianças que, muitas vezes, são rotuladas e deixadas à margem, podendo ir desde deficiência na aprendizagem como também à evasão escolar.

DESENVOLVIMENTO

O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) E A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM (DA)

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é atualmente considerado um distúrbio do neurodesenvolvimento infantil, que pode persistir ao longo da vida em muito mais da metade dos casos. Os Transtornos de Aprendizagem (TA) em crianças quando diagnosticadas com TDAH podem ser justificados em virtude do processo de atenção ser fundamental e de primordial importância para a adequada aprendizagem na fase de aquisição e desenvolvimento de linguagem. Assim, crianças com limitações prematuras, para se comunicar deparam-se com problemas de relacionamentos interpessoais e correm riscos de apresentar transtornos específicos de aprendizagem na leitura e na escrita. O TDAH foi indicado como motivo de piora do prognóstico escolar para crianças portadoras de algum TA, mais do que a comorbidade com transtornos internalizantes, como a depressão. Entre as razões declaradas frequentes causadoras do mau desempenho escolar, estudos e autores citam a própria disfunção neuropsicológica desse transtorno. Entretanto, a importância da identificação do TA e comorbidades, como o TDAH, está intimamente associada com o sucesso de medidas terapêuticas e estratégias educacionais aplicadas (Benczik, 2008).

Rohdeet al. (2000) relatam que as primeiras referências encontradas na literatura médica sobre os transtornos hipercinéticos apareceram em meados do século XIX. Entretanto, o quadro clínico começou a ser descrito de uma maneira mais sistemática somente no século XX. Para os mesmos autores, o impacto dessa síndrome na sociedade é enorme, considerando-se o alto custo financeiro, estresse na família, prejuízo nas atividades acadêmicas e vocacionais, bem como os efeitos negativos que repercutem na autoestima das crianças e adolescentes.

Estudos vêm demonstrando que crianças com diagnóstico de TDAH apresentam maior risco de desenvolverem outras doenças psiquiátricas na infância, na adolescência e na idade adulta, como comportamento antissocial, problemas com uso de drogas e transtorno de humor e ansiedade.

O TDAH é um transtorno profundamente pesquisado e com validade superior à da maioria dos transtornos mentais, inclusive a de muitas condições médicas. Rohdetal (2000) caracterizam o TDAH em dois grupos, considerando-se a apresentação dos sintomas: desatenção ou hiperatividade (agitação e impulsividade). A maioria das crianças que apresentam o TDAH do grupo desatento possui uma grande dificuldade em prestar atenção em detalhes, cometem erros por descuido e têm problemas ao concentrar-se em tarefas ou jogos e, não conseguem prestar atenção ao que lhes é dito, além disso, dificilmente terminam algo que começam a fazer, não conseguindo também seguir regras e instruções; são desorganizados com materiais e tarefas, evitando atividades nas quais é exigido um esforço mental maior; costumam perder coisas importantes, frequentemente se distraem com estímulos que não têm nenhuma relação com o que estão realizando.

Nas crianças que apresentam o TDAH do grupo da hiperatividade (impulsividade), observa-se uma movimentação exagerada com as mãos e pés quando estão sentados, e dificuldades de se manterem assim por muito tempo; parecem ter uma sensação interna de inquietude, às vezes chegam a pular e correr demasiadamente em situações inadequadas, ao jogar ou brincar são muito barulhentas, agitadas, falam demais, tentam responder perguntas quase sempre antes de terem sido terminadas, não suportam esperar a vez e intrometem-se nas conversas e jogos alheios constantemente.

Em relação ao estudo da causa, Rohde (2003), citado por Viaro, (2008), considera o TDAH é uma síndrome heterogênea, pois depende de fatores genético-familiares, adversidades biológicas e psicossociais.

Desta forma, o TDAH ocorre do resultado de uma disfunção neurológica no córtex pré-frontal, graças, em parte, a uma deficiência do neurotransmissor dopamina. Em algumas pessoas que possuem esse transtorno, quando tentam se concentrar, a atividade do córtex pré-frontal diminui, ao invés de aumentar (como acontece com sujeitos do grupo de controle de cérebros sem transtornos), dessa forma surgem muitos sintomas, como fraca supervisão interna, pequeno índice de atenção, distração, desorganização, hiperatividade (apesar de alguns dados na literatura relatarem que somente metade das pessoas com o transtorno seja realmente hiperativas), problemas de controle de impulso, dificuldade de aprender com erros, falta de previsão e adiamento. Algumas pesquisas apontam que a pessoa com TDAH, ao tentar se concentrar, apresenta uma piora na atividade do córtex pré-frontal e não é capaz de filtrar adequadamente os estímulos sensoriais que chegam até o cérebro e, como resultado, esses estímulos em demasia sufocam o cérebro, levando-o ao mau funcionamento.

Ainda segundo Rohde (2003), citado por Viaro(2008) o segundo fator etiológico abrange a causa biológica com forte influência genética. Os estudos, apesar dos resultados conflitantes, indicam uma associação do TDAH com complicações durante a gravidez e o parto, pós-maturidade fetal, duração prolongada do parto, sofrimento fetal, baixo peso ao nascer e hemorragia pré-parto. Fatores ambientais também podem estar associados, tais como desentendimentos familiares, presença de transtornos mentais nos pais, baixo nível de educação materna, conflito paternal crônico e abuso sexual, entre outros.

Conforme Rohde e Halpern (2004), a desatenção, a hiperatividade ou a impulsividade, como sintomas isolados, podem ser resultado de problemas relacionais presentes na vida das crianças, ou mesmo estarem associados a outros transtornos comumente encontrados na infância e na adolescência. Portanto, para diagnóstico do TDAH é sempre necessário contextualizar os sintomas a partir da história de vida da criança.

Segundo eles, o TDAH pode ser dividido em três tipos: a) TDAH, com predomínio de sintomas de desatenção; b) TDAH, com predomínio de sintomas de hiperatividade/ impulsividade; c) TDAH, combinado.

Muitos sintomas do transtorno estão presentes; os sintomas são suficientemente graves para prejudicar o funcionamento escolar e/ ou social os sintomas são inconsistentes com o nível de desenvolvimento de uma criança; os sintomas persistiram seis meses ou mais; os sintomas estavam presentes antes dos sete anos de idade; os sintomas são observados tanto na escola quanto em casa; não existem evidências de uma condição de saúde ou doença mental que pudesse causar problemas similares. (SMITH; STRICK, 2001, p.41).

O TDAH com predomínio em desatenção apresenta um nível mais alto de isolamento social e retração, e grandes dificuldades nas habilidades sociais de forma apropriada. As crianças com TDAH com predomínio de sintomas de hiperatividade e impulsividade são mais agressivas que as pertencentes a um dos outros dois tipos, tendem a apresentar altas taxas de rejeição pelos colegas e sofrer impopularidade. Já o tipo combinado apresenta como característica, um maior comprometimento no funcionamento global quando comparado aos dois outros grupos.

A HIPERATIVIDADE

É uma síndrome, que tem como sintomas principais a atividade motora excessiva,

atividade superior à que é habitual, geralmente acompanhada de um déficit de atenção, no entanto, existe também o Distúrbio do Déficit de atenção sem Hiperatividade. O transtorno nasce com o indivíduo e os sintomas começam a ser mais evidentes quando a criança entra para a escola. A doença vai acompanhando o crescimento e deve ser devidamente diagnosticada e tratada, para que não seja prolongada por toda a vida.

Ansiedade, inquietação, euforia e distração frequentes podem significar mais do que uma fase na vida de uma criança: os exageros de conduta diferenciam quem vive um momento atípico daqueles que sofrem de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade.

Os sintomas variam de brandos a graves e podem incluir alguns problemas de linguagem, memória e habilidades motoras. Embora a criança hiperativa tenha muitas vezes uma inteligência normal ou acima da média, o estado é caracterizado por problemas de aprendizagem e comportamento. Os educadores e pais da criança hiperativa devem saber lidar com a falta de atenção, impulsividade, instabilidade emocional e hiperativa incontrolável da criança.

O comportamento dito hiperativo interfere na vida familiar, escolar e social da criança. As crianças hiperativas têm dificuldade em prestar atenção e aprender. São incapazes de filtrar estímulos e facilmente distraídas. Essas crianças podem falar muito, alto demais e em momentos inoportunos. As crianças hiperativas estão sempre em movimento, incapazes de ficar quietas. São impulsivas e não param para olhar ou ouvir.

Devido à sua energia, curiosidade e necessidade de explorar surpreendentes e aparentemente infinitas, são propensas a se magoarem, além do que crianças hiperativas toleram pouco as frustrações, discutem com os pais, professores, adultos e amigos, fazem birras e seu humor flutua rapidamente. Essas crianças também tendem a ser muito agarradas às pessoas e precisam de muita atenção e tranquilização. É importante para os pais perceberem que as crianças hiperativas têm comportamentos inadequados, mas que são acidentais e não propositais.

A criança hiperativa tende a ter muitos problemas, mas apesar da "dificuldade de aprendizagem", ela geralmente é muito inteligente e sabe que determinados comportamentos não são aceitáveis. Pois, apesar do desejo de agradar e de ser educada e contida, a criança hiperativa não consegue controlar-se, podendo ser frustrada, desanimada e envergonhada. Ela sabe que é inteligente, mas não consegue desacelerar o sistema nervoso, a ponto de utilizar o potencial mental necessário para concluir uma tarefa.

"A impulsividade é um comportamento básico na vida do hiperativo; ele tem desejo de satisfazer suas vontades de maneira rápida e imediata, independendo das circunstâncias; possivelmente esta manifestação ocorre devido à falta de organização interna dos indivíduos, à imaturidade, à falta de atenção e às inabilidades motoras que apresentam". (Fabris, 2003, p. 30)

A criança hiperativa muitas vezes se sente isolada e separada dos colegas, mas não entende por que é tão diferente e fica perturbada com suas próprias incapacidades, sem conseguir concluir as tarefas normais de uma criança. Assim, a criança hiperativa pode sofrer de stress, tristeza e baixa autoestima.

AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Entender a realidade que envolve a dificuldade de aprendizagem é algo importante para o âmbito escolar, pois nele se vivencia constantemente esse processo. Boa parcela dos que lidam com o processo de aprendizagem deparam-se com o desafio de superar tais questões, porque não é algo a ser resolvido em curto prazo e de forma técnica. Requer um trabalho teórico, profissionais competentes, dedicação da complexidade humana em seus amplos aspectos: biológico, psicológico, cognitivo e social.

As explicações produzidas ao longo das últimas décadas podem ser agrupadas em três grandes grupos de reflexão: Um primeiro que assume o enfoque orgânico; um que enfatiza o lado psicológico e a influência do ambiente externo; e, por último, um grupo mais recente que procura tratar as questões de aprendizagem e do fracasso escolar numa perspectiva multidimensional e interdisciplinar (MANTOVANINI, 2001 p. 21).

Segundo Mantovanini (2001), todo o processo educativo historicamente assentado no capitalismo, ao pensar no ser humano, esquece as forma do trabalho pedagógico voltado para suprir as dificuldades de aprendizagem. Outros aspectos importantes e relevantes, no processo educativo, são outros fatores que colaboram no processo, como insuficiência de verbas para a educação, a desvalorização da carreira docente, às deficiências na formação de professores, atenção precária por parte da família, além de inúmeros outros problemas.

O termo dificuldades de aprendizagem de acordo com o (NJCLD), se refere a um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, fala, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Esses transtornos são intrínsecos ao indivíduo, supondo-se devido à disfunção do sistema nervoso central, podem ocorrer ao

longo do ciclo vital. Podem existir junto com as dificuldades de aprendizagem, problemas nas condutas de autorregulação, percepção social e interação social. Ainda que as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições incapacitantes como deficiência sensorial, deficiência intelectual, transtornos emocionais graves ou ainda estejam relacionadas com influências extrínsecas tais como, as diferenças culturais, instrução inapropriada ou insuficiente, elas não são o resultado dessas condições ou influências. (NJCLD - National Joint Committee on Learning Disabilities, 1988apud GARCÍA, 1998, p. 31-32).

De acordo com Samuel Kirk (apud GARCÍA SÁNCHEZ, 2004) os fatores que podem originar dificuldades de aprendizagem podem ser extrínsecos e intrínsecos. Os extrínsecos são os relacionados com o ensino inadequado ou insuficiente, a baixa motivação do aprendiz e causas socioeconômicas desfavoráveis. Por sua vez, os fatores intrínsecos são aqueles manifestados pelas discrepâncias significativas no desenvolvimento dos processos psicológicos do aluno, como a percepção, a atenção ou a memória, em comparação a outras crianças da mesma idade.

Consideradas raras no passado, as dificuldades de aprendizagem supostamente afetam, hoje em dia, pelo menos 5% da população, ou mais de 12 milhões de pessoas. Muitas autoridades pensam que o número de indivíduos afetados é, na verdade, muito maior, e os especialistas concordam que muitas crianças não estão indo tão bem quanto poderiam na escola em virtude das deficiências que não foram identificadas. (SMITH, 2001)

Dificuldades de aprendizagem são diferentes de deficiência intelectual. As “Das” estão ligadas ao baixo rendimento escolar e se referem a um grupo heterogêneo de problemas específicos de linguagem e de matemática ou de outras áreas escolares. Por sua vez, deficiência intelectual envolve baixas habilidades adaptativas e intelectuais que podem levar às inúmeras dificuldades de aprendizagem. Contudo, um aluno que possui dificuldades de aprendizagem não pode ser diagnosticado com deficiência intelectual. (GARCÍA SÁNCHEZ, 2004).

A intenção de Samuel Kirk era melhorar a qualidade de vida das pessoas com dificuldades e a compreensão destas, para que pudessem alcançar independência econômica e uma adaptação social adequada. Para tanto, se empenhou em construir provas, padronizadas ou não, como também informais, para avaliar os fatores intrínsecos e extrínsecos que determinassem o desempenho dos alunos.

Assim como há um equívoco ao correlacionar deficiência intelectual e dificuldades de aprendizagem, há também um equívoco em pensar que o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) faz parte das dificuldades de aprendizagem. Este transtorno não se configura necessariamente como uma dificuldade de aprendizagem. O TDAH é um transtorno de atenção e comportamento que pode ou não gerar uma dificuldade de aprendizagem.

Portanto, as dificuldades de aprendizagem devem ser diagnosticadas de forma diferencial em relação ao TDAH. Contudo, a falta de atenção, a impulsividade e a inquietação motora ou até mesmo os problemas nos processos executivos ou problemas de conduta podem sim subsidiar um diagnóstico diferencial. No caso de superposição do TDAH com dificuldades de aprendizagem, deve-se incluir o duplo diagnóstico(GARCÍA-SÁNCHEZ, 2004).

O TDAH E A RELAÇÃO COM AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Historicamente, esse tipo de transtorno foi classificado dentro das categorias como:

lesão cerebral mínima, crianças com hipersinesia, transtorno de déficit de atenção com ou sem hiperatividade.

O TDAH não faz parte das dificuldades de aprendizagem. Mas, como em geral essas pessoas apresentam algum tipo de problema escolar e acadêmico, esses aspectos poderiam encaixar-se dentro das dificuldades de aprendizagem (ANASTOPOULO; BARKLEY, 1992) citado por Garcia (2004).

Estudos recentes apontam que o TDAH representa 80% de todas as causas de dificuldade de aprendizagem. Contudo, outras patologias devem ser investigadas durante o processo de escolarização.

Diversos estudos já foram demonstrados por Garcia (2004), o transtorno do déficit de atenção/hiperatividade trata de um problema diferente ao das dificuldades de aprendizagem. No entanto, a falta de atenção, a impulsividade e a inquietação motora ou até mesmo os problemas nos processos de execução ou nas condutas geridas por princípios devem permitir fazer o diagnóstico diferencial.

No sintoma do transtorno do TDAH encontram-se quatro tipos definidos (GOLDSTEIN, 2000):

Tipo desatento: não enxerga detalhes ou erra por falta de cuidado, parece não ouvir, dificuldade em manter a atenção, em seguir instruções, na organização, não gosta de tarefas que exijam esforço mental prolongado, perde objetos necessários à atividade, distraise com facilidade e esquece as atividades diárias.

Tipo hiperativo/impulsivo: a criança é bastante agitada, não para quieta na cadeira, não consegue assistir TV, almoçar sentada, é muito inconveniente, interrompe a fala dos outros, não teme castigo, não espera sua vez, tem dificuldade com lateralidade, é imprecisa.

É hiperativa no pensamento e na ação.

Tipo combinado: apresentam os dois critérios descritos anteriormente.

Tipo não específico: a criança apresenta algumas características, mas número insuficiente de sintomas para chegar-se a um diagnóstico definido, no entanto, esses sintomas desequilibram sua vida diária. Assim todas essas crianças possuem inteligência normal, nem sempre apresentam dificuldades específicas, porém suas dificuldades comprometem seu desempenho acadêmico.

O tratamento para o transtorno geralmente é medicamentoso, acompanhado de terapia psicológica, psicopedagógica e ocupacional. Em se tratando da abordagem terapêutica, do diagnóstico, e do tratamento, a maneira mais eficaz para minimizar os sintomas do transtorno deverá ser feita de forma interdisciplinar, envolvendo diversos profissionais da área como: psicólogos, fonoaudiólogos, pedagogos, psiquiatras, neurologistas, pediatras e outros.

Os pais devem aprender a reagir aos limites de seu filho de maneira positiva e ativa. Aceitar o diagnóstico de TDAH significa aceitar a necessidade de fazer modificações no ambiente da criança. A rotina deve ser consistente e raramente variar. As regras devem ser dadas de maneira clara e concisa. Atividades ou situações em que já ocorreram problemas devem ser evitadas ou cuidadosamente planejadas. (BASTOS; BUENO, 2001)

É importante aqui ressaltar que é necessário que o profissional da educação busque maiores informações a respeito, para que possa tratar o problema sem preconceito. Na maioria das vezes, por falta de informação, este problema tem sido negligenciado por profissionais da educação, que costumam confundir com falta de educação, falta de limites dentre outros rótulos gerando graves consequências.

TDAH E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Quando pensamos em TDAH, muitas vezes vem à mente uma criança extremamente agitada, perturbada emocional e socialmente, e desorganizada. Mas, é exatamente aí que surge uma questão instigante. A criança com TDAH pode plenamente desenvolver sua capacidade e potencialidades, porém dentro do seu ritmo e limitações. Basta que seja bem conduzida e direcionada por profissionais competentes.

SILVA (2003,p.93) reforça: “a aprendizagem é mais do que a aquisição de capacidade para pensar, é a aquisição de muitas capacidades e especialidades para pensar sobre várias coisas”.

Sabe-se que a aprendizagem acontece em todos os contextos sociais. No entanto, o papel da escola é o de privilegiar o conhecimento sistematizado. Porém, isso não é tão simples assim, até porque a sala de referência é composta por um grupo heterogêneo, no qual cada criança é um ser único, e, portanto, deve ser respeitada e considerada em suas particularidades e limitações. “A aprendizagem é um processo social que possibilita através das áreas de desenvolvimento proximal, isto é, da distância entre a zona de desenvolvimento real, determinar através das soluções independentes de problemas, o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, aquilo que a criança ainda não sabe, mas que pode aprender. Destacou a importância do lúdico para os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, pois através deste ato que a criança reproduz experimentações e vivências com o mundo exterior, e ainda se relaciona com outras crianças”. (VYGOTSKY, 1991, p. 112).

As crianças com TDAH não são incapazes para a aprendizagem, apenas apresentam alguns sintomas e ritmos diferentes. É importante que os profissionais da educação que trabalham no dia a dia não vejam isso como entrave para a aprendizagem e sim como oportunidades para crescer profissionalmente.

Para Guerra (2001), crianças com dificuldades de aprendizagem não são deficientes, não são incapazes, apenas demonstram dificuldade para aprender. Incapacidade de aprendizagem não deve ser confundida com dificuldades de aprendizagem. Isso quer dizer que todas as crianças têm potencial para aprendizagem e habilidade, basta ser motivada para florescer.

Vygotsky (1991) reafirma:

O forte efeito da interação social sobre o desenvolvimento do pensamento, ao assimilar que a interação gera uma área potencial de desenvolvimento, ou seja, induz e estimula um conjunto de processos internos que constituem um modelo de desenvolvimento e aprendizagem à criança, uma vez que possibilita a interiorização de novos conceitos. Assim, estabeleceria a zona de desenvolvimento proximal, mostrando a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema e

o nível potencial de desenvolvimento, favorecido sob a orientação de um aluno ou com colaboração de um educador (VYGOTSKY, 1991, p. 95).

Sendo assim, o auxílio que a criança com dificuldades de aprendizagem recebe muitas vezes em suas atividades, uma atenção individualizada, explicações com mais clareza, e a própria paciência do educador para repetir várias vezes a mesma explicação, oportunizando maior tempo possível para a realização das atividades propostas em sala de aula e disponibilizando um aluno mais experiente para sentar em duplas e ambos trocarem informações, está entre algumas situações que favoreçem a aprendizagem do aluno com TDAH. É preciso que este aluno seja compreendido dentro de suas limitações.

Segundo Fonseca (1995), para que uma criança aprenda é necessário que se respeitem várias integridades, como o desenvolvimento perceptivo-motor, perceptivo e cognitivo, e a maturação neurobiológica, além de inúmeros aspectos psicossociais, como: oportunidade de experiências, exploração de objetos e brinquedos, assistência médica, entre outros.

Atualmente, a visão de inteligência emocional vem norteando os parâmetros educacionais, dando suporte teórico no tocante ao desenvolvimento das habilidades sociais quer seja no contexto escolar, familiar e pessoal. Desta forma, enfatiza-se o valor das interações sociais no processo de aprendizagem.

"As emoções desencadeiam, assim, reações instintivas vindas do corpo e reações cognitivas no cérebro, através do sentimento que nada mais é do que o pensamento em forma de imagem, iniciando no processo emocional" (SILVA, 2003, p. 100).

Desta forma, deve ser considerada a enorme influência que as emoções exercem sobre o comportamento humano e que as ações humanas são fortemente influenciadas tanto pelas emoções quanto pela razão. Assim nota-se a importância da escola ser um ambiente equilibrador das emoções e facilitador da aprendizagem, pois mesmo quando a criança apresenta dificuldade de aprendizagem, ela encontra maneiras menos penosas de contornar essa situação. Smith e Strick (2001) ressaltam que o estresse emocional também compromete a capacidade das crianças para aprender.

Souza (1996) afirma que as dificuldades de aprendizagem aparecem quando a prática pedagógica diverge das necessidades dos alunos. Nesta perspectiva, sendo a aprendizagem significativa para o aluno, este se tornará mais interessado, menos bloqueado, mais criativo, mais flexível e a aprendizagem se tornará uma conquista significativa para o aluno.

Sendo assim, se a escola for um ambiente estimulador, gerador de conquista e sucesso na aprendizagem, o aluno é envolvido pelos sentimentos positivos tanto sobre a aprendizagem, quanto sobre si mesmo (SOUZA, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou elucidar questões como dificuldades, déficit de aprendizagem e a hiperatividade que são questões muito complexas, e que devem ser levadas a sério, devendo também ser diagnosticadas e tratadas na infância. Assim, é necessário que o ducador esteja preparado para lidar com essas crianças na escola.

O TDAH (Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade) é um distúrbio e como tal deve ser tratado, sendo que não tem cura e que o tratamento apenas melhora os sintomas e que deve ser administrado de acordo com o grau de comprometimento, ministrando-se, caso necessário, medicamento para diminuir a hiperatividade motora e melhorar a atenção. Em alguns casos mais leves, o auxílio de uma terapia comportamental com o portador do distúrbio e com a família já ameniza os sintomas do TDAH. Em casos mais graves, contudo, exige-se uma ação multidisciplinar: pais, professores, médicos, terapeutas, e medicamentos.

Compreendemos que o papel do professor é fundamental para auxiliar no diagnóstico do TDAH, visto que a hiperatividade fica mais evidente no período escolar, quando é preciso aumentar o nível de concentração para aprender. Desta forma é importante o professor estar bem orientado e ter conhecimento sobre o TDAH para distinguir uma criança sem limites de uma hiperativa.

Assim o professor será o elo entre a família e o especialista durante o tratamento, pois o seu papel não é o de dar diagnóstico, mas sim de esclarecer aos pais que este distúrbio se não for tratado, gera inúmeras complicações para seu convívio social, com consequências graves.

A escola e a família devem trabalhar juntas com o portador de TDAH, auxiliando no seu tratamento, na sua socialização, não esquecendo, porém, de impor limites necessários, pois esta criança vive numa sociedade cheia de regras e não deve se prevalecer desta patologia, visto que hoje em dia com o avanço das pesquisas sobre a hiperatividade, o tratamento ameniza bastante os sintomas, proporcionando ao portador do TDAH uma vida mais tranquila.

Uma das grandes preocupações no dia a dia dos escolares está relacionada às dificuldades na aprendizagem e, consequen-

temente, ao fracasso escolar. Embora questões como metodologia, currículo, qualificação profissional ou a própria questão social sejam apontados como possíveis causas para essa problemática, a culpa ainda é atribuída aos alunos.

Assim a prática pedagógica realmente não pode ficar limitada às tarefas rotineiras, se tornando necessariamente o comprometimento com um projeto de sociedade voltado intensamente para maiores esforços na promoção de atividades que visam lidar com crianças hiperativas, e, sobretudo, impor soluções aos problemas enfrentados através de um trabalho de qualidade. A família e a própria comunidade mostram que têm um papel fundamental no desempenho educacional dos alunos aumentando as chances de aprendizado.

As atividades lúdicas e dinâmicas aplicadas de forma correta são ferramentas de grande importância para auxiliar os professores, pois isso não é apenas um momento de descontração, brincadeira, mas também é um momento no qual os alunos se veem motivados e incentivados, o que em um aluno com TDAH, isso é muito mais difícil de alcançar. Após análise tornou-se evidente a importância e a necessidade dos jogos como instrumento no processo de ensino de um aluno hiperativo, isso faz com que a relação aluno-professor seja incentivada, estreitada e respeitada.

"O jogo é essencial para a vida da criança e tem-se o jogo de exercício que é aquele em que a criança repete uma determinada situação por puro prazer, por ter apreciado seus efeitos". (Piaget, 1988, p. 76)

A falta de preparo da escola e consequentemente dos educadores em lidar com o processo de aprendizagem, geram consequências como diagnósticos imprecisos e demorados que trazem prejuízos dolorosos, uma vez que a criança passa a ser rotulada e vista como problema. Isso implica a necessidade de uma prática que busque contribuir para melhor compreensão desse processo.

É preciso que os profissionais da educação tenham um olhar diferenciado para perceber o transtorno sem rotular a criança e, a partir daí, buscar apoio necessário para poder enfrentar esse problema com mais desenvoltura.

Pode-se perceber que não cabe ao professor fazer o diagnóstico, porém compete a ele o encaminhamento aos profissionais específicos da área, que podem ser a equipe multidisciplinar da escola. É importante considerar que o professor deve estabelecer contatos e parcerias com os familiares e com os profissionais que atuam na área sempre que houver necessidade.

Para tanto, faz-se necessário que a sala de aula seja um ambiente favorável à aprendizagem organizada, de forma que possa eliminar todas as formas de estímulos que tirem a concentração e atenção da criança. Vale ressaltar que é desejável que sejam trabalhadas as habilidades sociais, afetivas e cognitivas, favorecendo a convivência em grupo, a troca de experiências e informações.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ê. R. Indisciplinado ou hiperativo. Nova Escola, São Paulo, nº 132, Maio 2000, p. 30-32.

BARROS, J. M. Gramático: Jogo Infantil e Hiperatividade. 1 ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

BASTOS, F. L. BUENO. C. Diabinhos: Tudo sobre o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (ADD), 2001. Disponível em< http://www.profala.com/arteducesp28.htm>. Acesso em 08 fev. 2024.

BENCZIK, E. B. P. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade-Atualização Diagnóstica e Terapêutica: Um guia de orientação para profissionais. 4 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

BONOTO, S; ANSAI, R. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: um estudo da influência deste fator na aprendizagem e na vida social. União de Vitória/PR: FAFIUV, 2008.

BOSSA, N. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. p. 22, 112.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e linguística. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2003. p. 8.

CUNHA, N. H.S. Brincar, Pensar e Conhecer - brinquedos, jogos e atividades. 1 ed. São Paulo: Maltese, 1997.

DIAS, M. O papel da escola. Curso TDA/Hiperatividade. Disponível em: < Disponível em: http://cursohiperatividade.blogspot.com.br/p/8-mais-dicas-para-o-professor-lidar-com.html>. Acesso em 06 jan. 2024.

DINIZ NETO; O. SENA, S. Distraído e a 1000 por hora: guia para familiares, educadores e portadores de transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007

DUPAUL, G; STONER, G. (1994). ADHD in the Schools: Assessment and Intervention Strategies. Nova Iorque: The Guilford Press.

FABRIS, G. A. Transtorno de Déficit de Atenção Hiperatividade/Impulsividade. Florianópolis: JC Dias, 2003.

FONSECA. A. Introdução às dificuldades de aprendizagem. 2. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1996.

_____Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000. p. 3, 7.

GARCÍA S. J. N. Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica; trad. Ernani Rosa. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GARCIA, F. L. Introdução crítica ao conhecimento. Campinas: Papirus, 1988.

GARFINKEL, C. Transtornos psiquiátricos na infância e adolescência. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

GOLDSTEIN, S. Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção da criança. 2 ed. São Paulo: Papirus, 2000.

GUERRA, L. B. A criança com dificuldades de aprendizagem. Rio de Janeiro: Enelivros, 2001.

MANTOVANINI, M.C. Professores e alunos problema: Um ciclo vicioso. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. p. 21.

MENDES, A; SOUZA, S; DAMA. S. O papel da escola no processo de ensino aprendizagem do aluno hiperativo. Ubiratã/PR: Faculdade Dom Bosco, 2007. p. 22.

PAÍN, S. Diagnóstico e tratamento de problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

PEREIRA, H; ARAUJO, A; MATTOS, P. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): aspectos relacionados à comorbidade com distúrbios da atividade motora. Rio de Janeiro: Universidade Estadual, 2005.

PIAGET, J. A psicologia da criança. 1 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988. p. 76.

PFIFFNER, L; BARKLEY, R. (1998).Treatment of ADHD in Schools Settings. In Russell Barkley Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment. Nova Iorque: The Guilford Press.

RIZZO, G. Educação Pré-Escolar. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985. p. 307.

ROHDE, L. A. et al. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. Revista Brasileira de Psiquiatria, v. 22, Supl. II, p. 7-11, 2000.

ROHDE, L. A. Princípios e práticas em transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade / Luis Augusto Rohde e Paulo Mattos & cols. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 206.

ROHDE, L. A.; BARBOSA, G. A.;TRAMONTINA, S.; POLANCZYK, G. (2000). Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Revista Brasileira de Psiquiatria, (Supl.II). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v22s2/3788.pdf >. Acesso em: 23 mar. 2024.

ROHDE, L. A.; HALPERN, R. (2004). Transtorno de déficit de atenção /hiperatividade. Jornal de Pediatria, 80(2). Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572004000300009>. Acesso em: 20 mar. 2024.

SANSEVERINO, M. Hiperatividade. Revista do Educador. Guia Prático para Professores de Educação Infantil, Cotia, v.3, n.30, p.11, julho, 2005.

SILVA, A. B. B. Mentes Inquietas: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas. Rio de Janeiro: Napades, 2003. p. 93, 100.

SMITH, C. STRICK, L. Dificuldades de aprendizagem de A a Z. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 41.

SOUZA, E. M. Problemas de aprendizagem - Crianças de 8 a 11 anos. Bauru: EDUSC, 1996.

TIBA, I. Quem ama educa. 6 ed. São Paulo: Gente, 2002. p. 152.

TOPAZEWSKI, A. Hiperatividade: como lidar? São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p. 57.

VIARO, C. D. F. (2008). A criança com transtorno de atenção e hiperatividade: O papel da escola e do educador, sua influência e motivação no ensino-aprendizagem. Monografia, Curso de Especialização lato-senso em Distúrbio de Aprendizagem. Didática, São Paulo.

ZÁBOLI, G. Práticas de Ensino e Subsídio para a Prática Docente. 10 ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 46.

VYGOTSKY,L.S. A Formação Social da Mente. São Paulo, Martins Fontes, 1991. p. 95, 112.

A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

AMANDA ROBERTA RAIMUNDO DOS SANTOS

RESUMO

O presente trabalho objetiva apresentar uma revisão de literatura acerca da arte- educação frente a alunos com deficiência. A cognição das pessoas com deficiência em sua positividade, ou seja, analisar suas singularidades para além da visão negativa da deficiência é uma questão ao mesmo tempo teórico e político. A arte educação em sua dimensão global possibilita que por seu intermédio, diferentes dimensões humanas possam se expressar e ser investigadas tornando dessa forma um processo interativo, possibilitando o desenvolvimento cognitivo, biopsicossocial e cultural do educando com deficiência. Assegurando o direito de aprender e se desenvolver com equidade propiciando experimentações que demonstram o quanto são sujeitos potentes, central e ativo na construção de conhecimentos.

Palavras chave: Arte educação; Deficiência; Legislação; Professor de Arte.

ABSTRACT

The present work aims to present a literature review about art education in relation to students with disabilities. The cognition of people with disabilities in their positivity, that is, analyzing their singularities beyond the negative view of disability is both a theoretical and a political issue. The art education in its global dimension allows that through it, different human dimensions can be expressed and investigated, thus making an interactive process, enabling the cognitive, biopsychosocial and cultural development of the student with disabilities. Ensuring the right to learn and develop with equity, providing experiments that demonstrate how powerful, central and active subjects are in the construction of knowledge.

Keywords: Art Education, Disability, Legislation, Professor of Art.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo refletir sobre a importância das experiências relacionadas ao campo da arte, cultura e lazer nos processos de inclusão educacional e social.

Atualmente, novas orientações e a democratização de acesso às informações sobre o campo da Educação Inclusiva e sobre as necessidades, potencialidades e limitações da pessoa com deficiência contribuíram para a revisão de propostas no campo da Arte/Educação.

Esta discussão é importante para que possamos compreender os limites e possibilidades da proposta da inclusão para as pessoas com deficiência intelectual dentro de uma escola regular e, a partir disso, construir práticas e políticas de inclusão que de fato sejam bem-sucedidas.

A inclusão é um tema que vem sendo abordado com o intuito de mobilizar e realizar um trabalho, que seja verdadeiro, diante da proposta de incluir e inserir o aluno no âmbito escolar. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), "[...] todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter."

A meta desta pesquisa é conhecer como se entrelaçam as diferentes maneiras de enxergar e combinar possibilidades de intervenção educativa no processo de inclusão do deficiente intelectual e entender como ocorre ou não a efetivação das novas diretrizes do ensino básico brasileiro. Tendo como objetivo a Arte como meio de socialização e inclusão do indivíduo, garantindo o direito de todos os alunos a participação das atividades escolares, promovendo a interação, a socialização e inclusão do alunado.

A Arte é relevante pois pode favorecer no desenvolvimento de pessoas com deficiências, por meio de propostas metodológicas na perspectiva de fomentar a construção de práticas educativas que possibilitam a diversificação, propondo situações assistidas e mediadas, voltadas para a superação das limitações, considerando as possibilidades e potencialidades como condição para o desenvolvimento.

O ato de ensinar e aprender só serão possíveis se as diferenças individuais forem respeitadas e valorizadas, com atividades interessantes, estimulantes e desafiadoras para que ocorra a construção do conhecimento no processo inclusivo.

Essa pesquisa tem como método referencial bibliográfico de cunho qualitativo descritivo, com reflexão argumentativa com base na temática apresentada.

Este trabalho está organizado em três momentos distintos e interligado entre si. No primeiro, contextualizam-se os aspectos históricos da inclusão e a legislação. No segundo capítulo, a importância da arte como caminho de uma educação inclusiva como ferramenta educacional e o papel da arte educação. Para concluir será abordado a

pessoa com deficiência e a arte, e as contribuições do professor nesse processo.

TRAJETORIA DA HISTÓRICA DA INCLUSÃO

Durante o século XX iniciou-se os primeiros passos sobre a inclusão, onde pessoas passaram a serem vistas como cidadãos de direitos e deveres. Em 1948 surge o primeiro documento dessa nova visão sobre a inclusão, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que vem permitir o direito à educação a todas as pessoas.

A Declaração de Salamanca (1994, p. 101) é um marco nas Políticas Públicas direcionadas a inclusão quando se reporta à escola como "lugar que oportunize a todos que dela precisem, aprenderem juntas, respeitando suas singularidades". Tal documento, fortalece o propósito de oportunidade de ensino à todas as pessoas, com o comprometimento de dar visibilidade a uma educação de qualidade, inclusiva, organizada com recursos didáticos diversificados que atendam as expectativas dos educandos em seu pleno desenvolvimento como um cidadão de direitos. (SOUSA, PRIETO, 2002, p. 124-125).

Este compromisso dá um novo significado à escola, de tal forma a modificar os padrões considerados homogêneos, para atender o propósito de educação para todos, dando oportunidade para pessoas com diferentes necessidades à possibilidade de inserção no sistema educacional.

A Declaração vem frisar o respeito às diferenças, às capacidades e às habilidades de cada criança, de acordo com seu desenvolvimento e de sua aprendizagem.

Nos anos 90, criada na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, a Declaração Mundial Sobre a Educação para Todos deixa explícito o direito à educação: "Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem".

No início do século XXI é que o conceito de inclusão escolar ganhou força, surgindo uma nova etapa que revolucionou a visão de uma educação especial, no Brasil. A Legislação passa a garantir direitos básicos a educação e trabalho, que determinou o aumento e participação das pessoas com deficiência nos espaços sociais.

Conforme explicitado na Declaração Mundial, sobre a educação para todos, deixa claro o direito à educação: "Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem" (MENEZES, 2001).

A escola está inserida na sociedade e na inclusão social, a educação não é privilégio, mas um direito universal, e tanto o acesso quanto a permanência no sistema educacional constituem dever e direito obrigatório, garantindo acesso no ensino regular e oportunidades para todos.

Na educação escolar a inclusão veio indicar transformações profundas ao sistema organizacional e as propostas curriculares vigentes. A meta de a inclusão escolar objetiva transformar as escolas, de modo que se tornem espaços de formação e de ensino de qualidade para todos (MÁNTOAN, 1997).

Pessoas com deficiência são aqueles que, por alguma espécie de limitação requerem certas modificações ou adaptações em programa educacional, a fim de que possam atingir seu potencial máximo.

As escolas devem acolher todos os alunos independentes de suas condições intelectuais, sociais, emocionais ou outras. O desafio proposto para uma escola inclusiva é o de desenvolver do ponto de vista pedagógico, um currículo que contemple a necessidade do educando, sendo capaz de educar com sucesso todos que nela está inserido.

A ARTE E A LEGISLAÇÃO

Na década de 70 foi inserida a Educação Artística nas escolas. Ainda sob influência militar e herdeira dos princípios tecnicistas dos anos 80, a educação artística tinha um caráter mais recreativo.

A reforma educacional de 1971 determinou que a Arte deveria ser uma disciplina obrigatória no currículo escolar, atingindo diversas camadas da população e criando inúmeras oportunidades de trabalho. Como decorrência da Lei anterior 5692/71, foram criados, em 1973, pelo governo federal, os cursos superiores para a formação do professor de Educação Artística – licenciaturas plenas e curtas, Resolução nº 23, de 23 de outubro de 1973, além do Parecer nº 1.284/73-CFE, de 9 de agosto de 1973;

O ensino de Artes é componente curricular obrigatório desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e seu ensino está garantido na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determinando no artigo 26, "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos".

Em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais, surgem como tentativas para se estabelecer essa obrigatoriedade levando a disciplina de Artes para um cenário de importância nacional, que há pouco tempo não tinha.

Conforme destaca MacLean (2008),

ainda ressalta que a Arte-Educação é favorável ao movimento de inclusão escolar porque celebra a diversidade. Ao se criar uma atmosfera em que a probabilidade de insucesso é menor devido às possibilidades variadas de expressão artística, os alunos sentem-se mais capazes de produzir e motivados a contribuir com as propostas pedagógicas ao longo das aulas.

A natureza de acolhimento das artes torna possível a coexistência de pensamentos e visões de mundo diferentes e, até mesmo, opostos, uma vez que considera que todas as ideias são bem-vindas nos espaços de pensar e fazer arte. E as múltiplas interpretações não são apenas aceitas no mundo das artes, mas encorajadas, conforme destaca (MACLEAN, 2008).

A autora ainda ressalta que a Arte-Educação é favorável ao movimento de inclusão escolar porque celebra a diversidade. Ao se criar uma atmosfera em que a probabilidade de insucesso é menor devido às possibilidades variadas de expressão artística, os alunos sentem-se mais capazes de produzir e motivados a contribuir com as propostas pedagógicas ao longo das aulas.

Deste modo, é possível afirmar que a arte impulsiona a participação ativa e a inclusão nas diferentes esferas sociais. Ensinar arte também pode propiciar que os alunos tomem consciência de si, de suas capacidades e do mundo em que vivem. Nas palavras da autora "[...] a arte pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, e [...] fornecer aos alunos as ferramentas cognitivas necessárias para dar sentido e significado ao mundo." (MACLEAN, 2008, p. 77)

De acordo com Carvalho e Naujorks (2005, p. 2), nota-se que o paradigma de inclusão, "surge como um novo olhar sobre as questões educacionais. Não mais o estudante tem que apresentar uma prontidão para estar na escola, mas a escola tem que se preparar para receber todos os educandos, pois educar é explorar as potencialidades humanas e diminuir suas limitações e deficiências.

A ARTE PARA TODOS

A arte e a educação estão ligadas ao longo da história, ambas proporcionam às pessoas, formas diferentes de ver e ler o mundo em distintas concepções em suas culturas e sociedades.

A sociabilidade é a principal característica humana, sendo a arte produto da interação do homem com o meio, as características humanas conferem a arte um caráter social, ou seja, coletivo e inclusivo à medida que ao inventar e criar formas, o artista adiciona, inclui agrega valores, conceitos de uso social compartilhando pensamentos e ideias. O caráter transformador e inclusivo da arte está atrelado em uma ferramenta para trabalhar com pessoas com deficiência, pois este público possui especificidades que nos reportam a um novo olhar para metodologias diferenciadas.

A arte é um importante processo educativo, pois busca, através das tendências amadurecer a formação, estimular a inteligência e contribuir para a formação da personalidade do indivíduo. No trabalho criador, o indivíduo utiliza e aperfeiçoa processos que desenvolvem a percepção, a imaginação, a observação e o raciocínio.

No processo de criação, ele pesquisa a própria emoção, liberta-se da tensão, ajusta-se, organiza pensamentos, sentimentos, sensações e forma hábitos de trabalho (BARBOSA, 2002)

A arte é uma forma de comunicação que os seres humanos utilizam para se expressar por meio das linguagens artísticas. Podemos encontrar essas linguagens artísticas em diferentes espaços e lugares, como por exemplo, nas ruas, nos outdoors, muros, placas, carros, na arquitetura das casas, no teatro, no cinema, nas roupas, estampas, no rádio, na televisão, na internet, na escola entre outros lugares e momentos da vida cotidiana.

A arte apresenta importância evidente na vida de todas as pessoas, mas no caso dos alunos com deficiência assume um papel importante na formação de sua personalidade. A pessoa como deficiência muitas vezes apresentam poucas oportunidades de realização, poucas fontes de prazer, é necessário que todos descubram valores em suas vidas, sintam-se importantes, úteis e amadas.

A arte está ligada na nossa história, em nossa cultura e em nosso aprendizado e nessa direção o autor ressalta que:

a importância do exercício da expressão artística não está apenas no desenvolvimento da criatividade que ela promove, ou no aprimoramento das formas de percepção por parte das pessoas: a Arte é relevante enquanto objeto de conhecimento que amplia a compreensão do homem a respeito de si mesmo e de sua interação com o mundo no qual vive. (TIBOLA; 2001, p. 13)

As discussões sobre a educação inclusiva se revelam como assunto de preocupação global, cujo eixo projetivo expressa a necessidade de se alcançar uma educação para todos. O conceito de inclusão é relativamente amplo, pois é usado para referenciar as possibilidades de diferentes grupos para usufruírem de saberes comuns na prática social. A inclusão é vista como sinônimo à integração de educandos com deficiência no ensino regular mostrando, assim, a perpetuação da vinculação do conceito com a educação para todos (FERREIRA, 2006).

O PAPEL DA ARTE EDUCAÇÃO

A escola detém em suas mãos um grande desafio e compromisso para com seus alunos / público da educação especial, em desenvolver mecanismos que os auxiliem a viver em sociedade, "com respeito, amizade, amor, enfim momento de relacionamento humano, então a inclusão ganha sentido, assim, todos os alunos devem participar da mesma aula, realizando aquilo que podem. (SELAU, 2007, p.62,63)."

Segundo Cruz (2013) o papel da escola é ensinar conteúdos sistematizados, elencados como relevantes, para que os alunos com deficiência intelectual se apropriem da cultura construída pelo homem e, por meio do ensino de Arte, possam desenvolver suas potencialidades.

Devemos ressaltar, ainda, que o resultado de uma educação completa em todos os sentidos, profissional e humano, deve realizar-se nos mais diversos substratos da vida. Sobre o assunto, o autor afirma:

Por esta razão, é importante salientar que se não existirem as oportunidades para que isto aconteça todo o trabalho educativo deixa de ter qualquer significação. Uma das situações de vida para qualquer adulto é a situação de trabalho. Esta situação é, portanto, fundamental também para a pessoa com deficiência. Haja vista que a capacidade de encontrar trabalho e conservá-lo é um dos mais importantes aspectos do ajustamento social, pois, além do lado prático de "ter dinheiro para viver e garantir o sustento, ter um emprego aumenta o amor próprio, ajuda a evitar o tédio e aumenta usualmente o montante de contato com outras pessoas". (MAZZOTTA; 1982, p.24).

Pode-se dizer que a Arte surge como forma de expressão, que revela características próprias de cada cultura e cada época, está em toda parte, sendo um elemento que define a identidade de um povo, de um grupo social e de um indivíduo. A Arte revela o que a história nos conta com os aspectos da vida humana, como o comportamento e o resultado da experiência humana (BARROCO, 2007).

O Brasil já teve exemplos inclusivos no ensino da arte, o Movimento Escolinhas de Arte no Brasil, nas décadas de 1940 e 1950 (BARBOSA, 1986), porém o descrédito no potencial dessas crianças com necessidades especiais e ao mesmo tempo os rótulos que sufocam os alunos com altas habilidades/ superdotação construídos historicamente, colaboraram que o ensino de artes nos currículos escolares acabasse tendo uma conotação recreativa, simplesmente ocupacional e sem possibilidades de criação.

De acordo com Vygotsky (2003) os processos envolvidos durante a criação estão vinculados diretamente aos conteúdos afetivos e emocionais, sendo então resposta as inter-relações corporais, afetivas, cognitivas e gestuais. Isto implica em entender que a aprendizagem e a expressão artística são construídas por processos complexos, atingindo não somente a capacidade cognitiva como também o sensível.

Devemos pensar a arte, não somente como integrante do currículo escolar, mas também como um dos caminhos inclusivos, que levem o aluno além dos muros da escola

A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A ARTE

Para Omote (1980), a deficiência é um fenômeno muito mais complexo, socialmente construído. As condições orgânicas patológicas realmente podem gerar incapacidades, mas não são essas que determinam o nível de funcionamento do deficiente. Nenhuma diferença individual pode ser considerada deficiência por si só. É o grupo social à sua volta que, a partir de determinados critérios ou padrões, elege alguma característica ou limitação como dotada de um caráter de desvantagem.

Segundo Mazzotta (2001) a representação negativa da pessoa com deficiência é antiga, onde lhe era atribuído os conceitos de excepcional, inválido e incapaz. Durante a maior parte da história, a pessoa com deficiência foi vítima de segregação, pois a ênfase era na sua excepcionalidade, incapacidade e invalidez.

Quando os alunos, público da educação especial desenham, pintam ou desenvolvem qualquer atividade artística, podem chegar a novas descobertas e experiências de criação que resultam na construção de um repertório de significação e conhecimento. A Arte como linguagem é considerada fundamental no processo do conhecimento do mundo, nas interações sociais (BUORO, 2000).

A Arte no processo educativo deve estar pautada nas capacidades dos alunos, valorizando suas diferenças, fazendo com que vivenciem o sentido de pertencimento, imprimindo suas próprias marcas pessoais, sendo construtores de seus processos autorais, evidenciando a existência de um mundo de significações em constante exercício autoral, (LOWENFELD, 1977).

Vale destacar que a Arte/Educação não propõe um modelo metodológico fechado e muito menos modelos de certo e errado. A Arte/Educação vai à busca do processo de construir a intenção dos saberes, despertando o olhar, a voz, o sentir, o tocar e o pensar num princípio da coletividade e individualização de todos os sujeitos ali envolvidos, (MANZINI, 2005, p.18).

O PROFESSOR DE ARTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O professor de arte tem em suas mãos uma importante ferramenta no processo de inclusão, pois a arte lida em seu processo criador, com a experiência estética, afetiva, a emoção, o sentimento, a sensibilidade das pessoas. A afetividade é crucial para a adaptação do aluno com deficiência no ambiente escolar: "qualquer atividade pressupõe a presença de um estímulo afetivo. Sem afetividade não é possível se estabelecer um vínculo de aproximação com a criança dita especial" (VYGOTSKI apud SELAU, 2007, p.83).

O professor desempenha um papel fundamental neste contexto, pois se torna o elo, entre o ensino e o aluno, competindo a ele adequar as posturas e métodos para a partilha do conhecimento. Cabendo então, trazer novas questões e organizar metodologicamente os conteúdos relevantes, fazer as mediações necessárias e tirar o maior proveito possível do potencial criativo que o aluno público da educação especial possui, (VYGOTSKY, 1984)

Educar através da Arte é possibilitar a eles um novo olhar, possibilitar a interpretação da realidade além das aparências, com a criação, ampliando as suas possibilidades de fruição e expressão artística, (CUNHA, 2012).

O ensino de Arte na Educação Especial deve buscar ações pedagógicas eficazes, com a necessidade de uma diversidade de experiência artísticas, fazendo com que os alunos com deficiência desenvolvam seus interesses nas atividades realizadas. É fundamental, portanto, trabalhar as diferentes linguagens artísticas, com o intuito de possibilitar a utilização de todos os canais sensoriais juntamente com as peculiaridades de cada educando. Conforme pontua BUORO, 2000).

Segundo Cunha, (2012, p. 53) "[...] cada criança tem um modo e um ritmo próprio para vivenciar esses períodos, devendo adequar nossas intervenções pedagógicas às particularidades de cada um e às do grupo, respeitando as fantasias, buscas, descobertas e soluções."

CONCLUSÃO

O ensino da Arte é importante na vida do ser humano que, por meio das diferentes linguagens artísticas, pode se expressar com seus olhares, movimentos e pensamentos. Com a arte podemos enxergar o mundo em milhares de formas de pensar, imaginar, criar e se deslumbrar do que o homem é capaz de fazer.

Em termos de Arte Educação, é possível ter um ambiente escolar que reconheça os sentidos para a promoção do conhecimento artístico e na busca da autoexpressão e autonomia possível de cada sujeito, cientes de seu mundo, promovendo por meio das experienciais estéticas, do fazer e perceber a arte como linguagem.

A arte na escola faz a diferença na vida de todos por oportunizar momentos de descobertas em que o professor é o principal mediador da relação ensino e aprendizagem com o aluno. Sabemos que todas as pessoas são capazes de produzir arte, por ser uma linguagem de pura expressão e criação.

. Há muito ainda a ser feito para que possa caracterizar um sistema apto a oferecer oportunidades educacionais a seus alunos de acordo com as especificidades de cada um, para que de fato ocorra a inclusão e educação mais humana e igualitária. É notório que, ainda estamos num grande processo para conquistar uma educação verdadeiramente de qualidade para todos.

No que concerne à possibilidade de expressão e comunicação com o meio, o universo artístico apresenta um caráter plural e inovador, que transcende as convenções de pensamento e os limites da linguagem verbal e escrita. A arte permite múltiplas formas de representação do mundo e de interação social. Por esse motivo, pode-se dizer que a arte possui um potencial para a inclusão, possibilitando que as pessoas se comuniquem de um modo próprio, criativo, não-convencional.

Finalizo este estudo com a convicção de que a escola e a sala de aula devem ser um espaço inclusivo, acolhedor, um ambiente estimulante que sempre reforçará os pontos fortes do indivíduo, reconhecendo suas dificuldades e adaptando-se as peculiaridades do alunado.

REFERÊNCIAS

ANA MAE BARBOSA – ENTREVISTA. Brasília, Integração – Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial – ano 12, edição especial, 2000.

BARBOSA, A.M. Arte e inclusão. Caderno de textos – Arte sem barreiras. Ano 2, no. 3 – agosto/dezembro de 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. 3 ed. Brasília: MEC/SEF. Brasília: 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº3.298, 20 de dezembro de 1999.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Física. São Paulo, SP:MEC/SEESP,2007.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados.

Brasília: MEC: SEESP, 2002.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. Sala de Recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional Especializado. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica. Resolução CNE/CEB, n.2, 11 set, 2001.

BUORO, Anamelia Bueno. Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2000.

CARVALHO, Rosita Edler. Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CUNHA, Eugênio. Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

CRUZ, M.G. Teoria Histórico-Cultural e o ensino da arte: em defesa do desenvolvimento humano. 2013. 247 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Maringá, 2013.

FERREIRA, J.R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: Inclusão E Educação - Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva. David Rodrigues (org.). São Paulo. Editora Summus, 2006.

LURIA, A.R. Vigotski. In.: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento a aprendizagem. São Paulo; Ícone, 2001.

LOWENFELD, V. A criança e sua arte. 2ª ed., São Paulo: Mestre Jou, 1977

MACLEAN, J. A Arte da Inclusão. Revisão canadense da educação artística:

pesquisas e questões, v. 35, 2008. Disponível em: web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer. Acesso em: 20 nov. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A integração de pessoas com deficiência:

contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon/ SENAC, 1997

MANZINI, J. E. Tecnologia Assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: BRASIL. Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas. Coordenação

Geral Denise de Oliveira Alves. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Especial, 2005.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez,1996.

MEC, BRASIL. Conferência mundial de Educação Para Todos,1990.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Declaração de Jomtien. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-jomtien/>. Acesso em 20 nov 2023.

Omote, S. (1980a). A deficiência como fenômeno socialmente construído; Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.24, Edição Especial

SELAU, Bento; HAMMES, Lúcio Jorge. Educação Inclusiva e Educação para a Paz: relações possíveis. São Luís/MA: EDUFMA, 2009, 112p. il.

SOUSA, S.Z.L.; PRIETO, R.G. A Educação Especial. In: OLIVEIRA, R.P.; ADRIÃO, T. Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002, p. 123-136.

TIBOLA,Ivanilde Maria (org). Arte, Cultura, Educação e Trabalho. Brasília: Federação Nacional das APAEs, 2001.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DO BRINCAR

ANA CAROLINA DO LAGO

RESUMO

Os jogos e as brincadeiras vêm ganhando espaço e importância em todas as abordagens referentes à infância. Dessa forma, a proposta deste artigo de revisão é discutir as principais perspectivas teóricas que abordam o uso de jogos na escola, bem como a sua importância para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança a partir de uma abordagem interacionista. Desejo estimular o profissional docente a refletir e compreender o jogo como elemento fundamental do trabalho pedagógico, sobretudo de alunos com manifestações de dificuldades de aprendizagem e demonstrar que o emprego de atividades lúdicas pode ajudar no desenvolvimento de várias capacidades, além de auxiliar na exploração e entendimento sobre a realidade, a cultura, as regras e os papéis sociais.

Palavras-chave: Jogo; Brincadeira; Infância; Prática Pedagógica; Aprendizagem.

SUMMARY

Games and games have been gaining space and importance in all approaches to childhood. Therefore, the purpose of this review article is to discuss the main theoretical perspectives that address the use of games at school, as well as their importance for the child's cognitive, social and emotional development from an interactionist approach. We aim to encourage teaching professionals to reflect and understand the game as a fundamental element of pedagogical work, especially for students with manifestations of learning difficulties, and demonstrate that the use of playful activities can help in the development of various skills, in addition to assisting in exploration and understanding about reality, culture, rules and social roles.

Keywords: Game; Joke; Infancy; Pedagogical Practice; Learning.

INTRODUÇÃO

Os jogos e as brincadeiras vêm ganhando espaço e importância em todas as abordagens referentes à infância, sobretudo como recurso para o desenvolvimento e a aprendizagem de habilidades cognitivas, sociais, afetivas e motoras. São considerados entre pedagogos, professores e psicólogos como importantes instrumentos de motivação para o desenvolvimento da linguagem oral, escrita, raciocínio lógico-matemático, entre outras capacidades.

As brincadeiras e jogos têm sido alvo de investigações científicas em áreas como a filosofia, a educação, a psicologia, a sociologia e mais recentemente, as engenharias. Obras como as de Piaget, Bruner, Vygotsky, Wallon e Elkonin apresentam discussões sobre os diversos elementos no jogo e na brincadeira que influenciam o desenvolvimento humano de maneira ampla e, em especial, o infantil.

As proposições sobre a importância do lúdico têm início na Grécia, com filósofos como Platão, que falava da formação moral do cidadão a partir da infância por meio de brincadeiras (CAMBI, 2001). Desde então, filósofos, psicólogos e educadores como Santo Agostinho, Pestallozi, Froebel, Piaget e Vygotsky empreenderam esforços teóricos e práticos para valorizar o papel dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento humano, sobretudo na infância.

Na atualidade, observamos que uma diversidade de atividades lúdicas permeia a vida de nossas crianças, em casa e na escola. Diferente de décadas atrás, as crianças hoje possuem acesso aos mais diferentes tipos de brincadeiras e jogos, desde os tradicionais até os mais sofisticados tecnologicamente.

Para a perspectiva pedagógica, o jogo ganhou um significado mais prático, metodológico. Ainda que carregue em si uma carga de prazer e ociosidade (DE MASI, 2000), o jogo surge na sociedade burguesa e industrial com a finalidade de introduzir as crianças no mundo capitalista, do conhecimento, a partir da realidade das mesmas. Ou seja, atividades e situações lúdicas típicas da infância são acolhidas e reestruturadas pela escola para facilitar a introdução de novos conhecimentos às crianças.

Kishimoto (1993) destaca que foi a partir do início do século XX que algumas instituições de educação infantil desenvolveram o jogo a partir de teorias pedagógicas influenciadas por Frobel, Claparède, Dewey, Decroly e Montessori. Com o passar do tempo foi se tornando mais visível a possibilidade de utilizar os jogos e brinquedos para desenvolver a aprendizagem de forma lúdica.

O alemão Frederico Froebel (1782-1852), criador do Kindergarten (Jardim da Infância) foi o primeiro pedagogo a sistematizar uma proposta pedagógica para a educação infantil, concebendo o jogo e os brinquedos como elementos centrais da sua teoria educativa. Assim como Froebel, Edouard Claparède (1873-1940) reconheceu o jogo como um recurso pedagógico privilegiado. Maria Montessori também foi uma das educadoras que atribuiu um valor pe-

dagógico e educativo aos jogos infantis. Mas a associação entre jogo e trabalho, como na educação formal, nem sempre foi bem aceita entre educadores. Celestin Freinet se opôs às ideias de Froebel, Claparède e Montessori, afirmando que a pedagogia do jogo impõe atividades superficiais à criança, isto é, de fora para dentro.

Mais recentemente o sociólogo e educador Brougère (1998) procurou defender que é possível a conciliação entre o jogar e o aprender, no contexto educacional, desde que sejam respeitadas as características do jogo como atividade espontânea, não produtiva e incerta.

As pesquisas nas áreas de educação e psicologia apontam que os jogos e as brincadeiras são muito utilizados na educação infantil. Segundo Moylés (2006), no processo contínuo de reconhecimento, inserção, interação e ação da criança no mundo por meio do brincar, três fatores são determinantes: a qualidade de provisão de recursos para o brincar, o valor atribuído aos processos do brincar e o envolvimento dos adultos. Sendo assim, as práticas lúdicas constituem um recurso reconhecidamente capaz de conquistar as crianças e mediar o processo de ensino-aprendizagem.

Desejo ao longo desse artigo estimular o profissional docente através dessa revisão bibliográfica a refletir e compreender o jogo como elemento fundamental do trabalho pedagógico, sobretudo de alunos com manifestações de dificuldades de aprendizagem e demonstrar que o emprego de atividades lúdicas pode ajudar no desenvolvimento de várias capacidades, além de auxiliar na exploração e entendimento sobre a realidade, a cultura, as regras e os papéis sociais.

1.COMPREENSÃO DE INFANCIA



FIGURA 1: As fases da infância: quais são e porque você deve conhecer? Disponível em: https://familycenter.com.br/as-fases-da-infancia-quais-sao-e-porque-voce-deve-conhecer/

A infância é uma condição da criança é um período pelo qual todos passam. É da natureza do ser nascer e passar pela fase da infância até um determinado período, independente da condição vivida.

De acordo com Heywood (2004), a fascinação pelos anos da infância é um fenômeno relativamente recente e isso fez com que o seu conceito sofresse alterações, considerados por muitos estudiosos, significativa no decorrer dos tempos.

A criança possui uma natureza singular e isso a caracteriza como um ser que sente, age e pensa o mundo de forma muito particular e própria, pois ela se utiliza de muitas maneiras e de diferentes linguagens e exercem a sua capacidade para terem ideias próprias e originais sobre o que procuram ou querem desvendar.

Com o passar dos anos o conceito de infância foi sofrendo modificações e consoante com diferentes culturas esse conceito foi sendo visto de diversas maneiras por muitos. O fato é que a concepção de infância que temos hoje, que é a fase das descobertas e brincadeiras, nem sempre foi visto dessa forma. As crianças de antigamente eram vistas como pequenos adultos e assim eram tratados como tal.

Nos dias atuais, há uma grande preocupação em se cuidar da criança como seres merecedores de proteção, afeto, carinho, educação e cuidado, pois para muitos esta é uma fase da vida onde reina a fantasia e a liberdade.

A verdade é que nunca se estudou tanto a infância e de acordo com Pinto e Sarmento (1997, p. 33):

Quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece (CASTRO, 2013).

E a infância é a idade das brincadeiras e em grande parte delas a criança satisfaz seus desejos, necessidades e interesses mais particulares. E este é um meio de inserção na realidade, pois expressa a maneira como ela reflete, organiza, destrói e reconstrói seu mundo através da imaginação, pois o imaginário faz parte do cotidiano de uma criança.

A criança necessita que a brincadeira faça parte de sua infância, pois através desse mundo ela imagina seres, busca respostas para as suas fantasias e a imaginação passa a fazer parte do seu cotidiano porque a partir disso é que ela vai se tornando cada vez mais criativa.

A imaginação tem que fazer parte do dia a dia da criança, pois ela é função vital do cérebro humano e segundo Vygotsky (2008) a imaginação se apoia na experiência, pois a atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade de experiências acumuladas pelo homem ao longo de sua existência.

Dessa forma, é importante que a imaginação da criança seja constantemente aprimorada para que assim ela adquira experiências e se torne criativa e através do seu mundo fantasioso ela descubra seu mundo e manifestar seus sentimentos. E não há problemas que a vivencia de uma criança seja fantasiosa, porque o sentimento que ela traz é da realidade e esses sentimentos são influenciados pela imaginação e são essas práticas que promovem o pensamento lógico e as capacidades cognitivas.

Por esta razão, é extremamente importante que a atividade imaginativa seja despertada em uma criança, pois com essa prática essas fantasias vão se transformando em experiências que devem ser bem exploradas na infância para que com isso, os momentos de brincadeiras façam com que ela saiba se sobressair aos momentos de conflitos consigo mesmo e com o outro.

Sendo assim, é de primordial importância a utilização das brincadeiras e jogos no processo pedagógico, pois o lúdico faz a criança vivenciar aquilo que está aprendendo e assim o aprender se torna muito mais significativo e atraente.

2. AÇÃO PEDAGOGICA NAS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS



FIGURA 2: O papel da interação com outras crianças. Disponível em: https://portalgestante.blogspot.com/2016/02/aquisicao-da-fala-o-papel-da-interacao.html

Atualmente as pesquisas têm comprovado que práticas pedagógicas que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento na etapa da Educação Infantil são aquelas que respeitam e valorizam a forma peculiar da criança se expressar e aprender sobre o mundo, a cultura, as pessoas, as relações e sobre si mesmas. Essa aprendizagem se dá por meio de brincadeiras, de experiências provocadoras de investigação, permeadas por interações de qualidade e por relações de vínculo seguras e estáveis.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) bem como os Parâmetros e Indicadores de Qualidade consideram as interações e a brincadeira como eixos estruturantes da prática pedagógica. E a BNCC da etapa da Educação Infantil referenda essa diretriz ao descrever os eixos como experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, com os objetos e a natureza, possibilitando aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

É na interação que o sujeito surge. Conforme Freire, "tudo no jogo aponta para o mundo interior do sujeito, invisível aos nossos olhos, e a tradução exterior dessa atividade, no plano da nossa razão, confunde-se com expressões de qualquer outra atividade" (FREIRE, 2002, p.67).

Com isso pode-se entender que somente quem está brincando sabe a realidade dessa ação, quem observa acha que ela está 'somente' brincando, porém, é nesse momento que a criança sai do seu mundo real e entra no seu mundo imaginário e é por meio dessa prática que ela aprende.

Vygotsky (2007) apresenta dois níveis de desenvolvimento infantil: o primeiro é chamado de real, que são as funções que a criança consegue executar sozinha, enquanto que o outro nível é chamado de potencial, o que significa atividades que a criança tem competência de realizar, mas ainda não faz Mas Vygotsky apresenta um outro conceito entre esses dois níveis de desenvolvimento infantil: a zona de desenvolvimento proximal, que se encontra entre o desenvolvimento real e o potencial, compreendida como o que a criança consegue fazer, porém, com o auxílio de um mediador.

No âmbito escolar é importante que o professor faça essa mediação, deixando a criança brincar livre com os brinquedos ou até mesmo brincando junto com ela, o que proporciona ao educador, por meio da interação com as crianças e da brincadeira conjunta, entender um pouco mais sobre cada aluno, pois são nessas situações de brinca-

deira e de interações que a criança recria e explicita situações experimentadas em seu cotidiano.

Conforme Vygotsky (1998), existem dois artefatos mediadores no desenvolvimento infantil: os instrumentos e os signos. Os mesmos oferecem suporte para a prática humana. Conforme ele orienta, o instrumento é todo objeto que servirá para o desenvolvimento de signos, compreendidos como ações psicológicas internas, por exemplo: um cabo de vassoura (instrumento), que pela imaginação da criança se transforma em um cavalo (signo); uma boneca (instrumento), que se transforma em sua filhinha (signo) na brincadeira de mamãe e papai, ou até mesmo peças de encaixe (instrumentos), com as quais as crianças montam seus castelos ou suas casas (signos), ou seja, todo objeto que tem seu significado próprio, pode ser "transformado" pela criança usando sua imaginação em um mundo mágico, cheio de detalhes e de representações. Além desses materiais, o professor e os alunos podem explorar a natureza, pois é papel fundamental do educador e da escola promover essa interação da criança com a 269 natureza. Com esse acesso os alunos ficam mais livres, fazendo com que a imaginação cresça ainda mais, proporcionado que um simples lugar com terra, grama, ou até mesmo gravetos se transforme em algo grandioso à imaginação e ao aprendizado.

O educador deve utilizar a natureza como ferramenta para o aprendizado, das mais variadas formas possíveis, a fim de desenvolver as habilidades das crianças da Educação Infantil. Nesta perspectiva do contato com a natureza, faz-se mister que a escola proporcione à criança o brincar em espaços livres, ciente da necessidade de levar os estudantes em um ambiente aberto sem nenhum tipo de brinquedos pré-fabricados.

Esta ação permite que a criança invente suas próprias brincadeiras, deixando que desenvolva sua autonomia e que resolva conflitos. É no contato com a natureza que as crianças terão acesso a diferentes texturas e cores, cheiros e sensações. Sendo assim, a promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aqueles que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica.

A escola e, particularmente, a pré-escola poderiam se utilizar deliberadamente desse tipo de situações para atuar no processo de desenvolvimento das crianças. Sendo assim, a escola deve ter como principal característica oferecer aos educandos um ambiente estimulador e adequado, com professores que entendam e respeitem cada fase de seus alunos a fim de conhecer a individualidade de cada um, fazendo com que os momentos de aprendizagem sejam mais lúdicos e não autoritários, proporcionando o desenvolvimento gradativo pautado na confiança.

Os adultos, tanto os professores como os responsáveis, fazem parte da mediação no ato do brincar. O adulto pode auxiliar nesse processo na hora de dar ideias, sugerir novas atividades, estimular e principalmente na hora de brincar junto, por mais que o brincar seja um momento único das crianças, é importante que o professor ou responsável esteja presente e possa interagir auxiliando no desenvolvimento infantil e dando suporte à criança.

O desenvolvimento da criatividade infantil também pode ser estimulado pela mediação e interação do professor com a criança e favorecido pelas brincadeiras. A criatividade, se bem desenvolvida enquanto criança, pode auxiliar no processo de um adulto criativo. Para isso é necessário que o professor compreenda a criatividade como habilidade A ser desenvolvida na Educação Infantil.

3.O EDUCADOR NA GESTÃO DAS BRINCADEIRAS

O educador deve estimular a criança despertando o interesse e a atenção da mesma, permitindo que a criança tenha um brincar livre, que seja espontânea. Através da brincadeira a criança se apodera do mundo de forma simples, alegre e descontraída, permitindo que a mesma interaja e se comunique com outras pessoas.

Deste modo, a criança estará resolvendo confrontos e possibilidades de conhecimento e, ao mesmo tempo, desenvolvendo a capacidade de compreender opiniões diferentes, e também de demonstrar sua opinião em relação aos outros, a si própria e ao mundo, os momentos do brincar são mais que oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, é um direito da criança. (KISHIMOTO, 2008).

O educador precisa ter claro esse conceito para que possa articular o lúdico com as situações de aprendizagem. Um primeiro passo é adequar o tipo de atividade ao conteúdo, tempo de aula e características da turma. Ele pode "lançar mão" da brincadeira, priorizando o aspecto da espontaneidade, ou o jogo com regras. Tudo depende dos objetivos estabelecidos. O professor precisa ter cuidado para não "ficar preso" demais aos objetivos pedagógicos. Isso pode resultar numa condução excessiva da brincadeira, na inibição da criatividade e da liberdade da criança e, por fim, na descaracterização o elemento lúdico empregado.

As brincadeiras a serem desenvolvidas com crianças precisam estar de acordo com a zona de desenvolvimento em que elas se encontram. Isso possibilita maior eficácia

na construção da aprendizagem. Uma brincadeira ou um jogo raramente são praticados individualmente, e é nessa troca presente na situação de brincar que se promove o crescimento.

Para conseguir transpor barreiras conceituais e inserir a brincadeira nas aulas, Freud (apud FORTUNA, 2000, p. 8) sugere ao educador reconciliar-se com a criança que existe dentro de si, "não para ser novamente criança, mas para compreendê-la e, a partir disso, interagir, em uma perspectiva criativa e produtiva, com seus alunos. [...] Não é necessário 'ser criança' para usufruir o brincar, pois sua herança – a criatividade – subsiste na vida adulta".

De acordo com Fortuna (2000, p. 8), "o que permite a superação desses dilemas e viabiliza a atividade lúdica na educação é a redefinição do papel que o adulto, o professor, a escola, a criança e a cultura desempenham". Concomitante com isso está a formação do professor.

Como formar educadores capazes de cultivar o brincar em suas aulas? A formação do educador capaz de jogar passa pela vivência de situações lúdicas, pela observação do brincar, pelo entendimento do significado e dos efeitos da brincadeira no estudante, por conhecimentos teóricos sobre desenvolvimento da aprendizagem nos seres humanos. Uma boa formação do professor e boas condições de atuação são os facilitadores para que se resgate o espaço de brincar da criança no dia a dia da escola. Isso não é tão fácil como muitos imaginam, pois para conseguir entrar e participar do mundo lúdico da criança é necessário que o educador tenha conhecimentos, prática e vontade de ser parceiro da criança nesse processo.

O professor contemporâneo tem buscado apropriar-se do brincar, inserindo-o no universo escolar. Como um adulto é afetivamente importante para a criança, quando acolhe suas vivências lúdicas abre um espaço potencial de criação. Com isso, o professor instiga a criança à descoberta, à curiosidade, ao desejo de saber. A criança tem no professor um parceiro nessa busca.

Kishimoto (1994, p. 18) explicita que o jogo educativo tem a vantagem de aliar contentamento e aprendizagem. Ele afirma também que muitos autores, ao tratar dessa temática, tentam conciliar a tarefa de educar com a necessidade irresistível de brincar. Nessa junção surge o jogo educativo, um meio de instrução, um recurso de ensino para o professor e, ao mesmo tempo, um fim em si mesmo para a criança que só quer brincar.

"O jogo transita livremente entre o mundo interno e o mundo real" (FORTUNA, 2000, p. 2), o que garante à criança a fuga temporária da realidade. Tudo se transforma em lúdico para o aluno, mas o professor precisa trazer do lúdico a realidade, a verdade subentendida como conhecimento, especialmente o escolar.

Como afirma Fortuna (2008, p. 4), "defender o brincar na escola, por outro lado, não significa negligenciar a responsabilidade sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento". É preciso, nesse aspecto, que o professor busque o equilíbrio entre ministrar aulas convencionais, em que recursos como lápis e caderno precisam fazer parte do cotidiano como forma de preparo para o mundo adulto, e aulas lúdicas.

Por isso, o professor deve utilizar as atividades criativo-lúdicas como suporte do desenvolvimento e da aprendizagem, por meio de seus procedimentos, e, nesta circunstância, criar situações e propor problemas, assumindo sua condição de parceiro na interação e sua corresponsabilidade no desenvolvimento cognitivo, psicomotor e psicossocial do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na educação básica entendemos que é essencial "fazer com os alunos", não por eles, mas com eles. As crianças até os seis anos, independentemente de suas condições físicas, psíquicas, sensoriais e cognitivas, estão fazendo suas primeiras aproximações com o mundo, com o conhecimento, com a cultura, aprendendo sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. É tarefa do professor auxiliar a criança a experimentar o mundo, a traduzi-lo de uma forma compreensível, oportunizando a elas a ampliação de conhecimentos e experiências, bem como disponibilizando e potencializando espaço-tempo para elas usarem a inventividade, para criarem e transformarem, com suas produções e desejos, suas experiências e existências.

No cotidiano da escola e no frenesi da prática pedagógica, sabemos o quanto é mais fácil responder às perguntas dos alunos rapidamente, eliminando o desejo em sua gênese, do que transformar essa pergunta em um desafio a ser administrado com auxílio do professor, das crianças do grupo e até mesmo da manipulação de objetos e jogos. Dessa forma, torna-se importante que professor e alunos sejam parceiros na condução e administração dos desejos a fim de descobrir e ultrapassar as dificuldades. Inventivamente essa parceria pode ser pensada e construída de diferentes maneiras. É importante fazer com que este espaço seja permanente dentro da escola para que assim durante todo o ano letivo professores e alunos possam vivenciar experiências inesquecíveis dentro do espaço escolar.

REFERENCIA BIBLIOGRAFICA

BROUGÈRE. G. Jogo e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAMBI, F. História da Pedagogia. São Paulo: Fundação Editora Da UNESP (FEU), 1999.

CASTRO, Michele Guedes Bredel. "Noção de criança e infância: diálogos, reflexões e interlocuções. Disponível em: alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/.../sm13ss04_02.pdf. Acesso em: 10/05/2024

COTONHOTOL, L. A; ROSSETTILL, C; MISSAWAL, D. A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica, 2019. Disponível em:http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542019000100005. Acesso em 05/05/2024.

DE MASI, D. O ócio criativo. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M.; 2008.

DALLAZEN, M. I. H. (org.). Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000 (Caderno de Educação Básica, 6) p. 146-164.

FREIRE, J. B. O jogo: entre o riso e o choro. Campinas: Autores Associados, 2002.

HEYWOOD, Colin. Uma história da infância: da Idade Média á época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, T. M. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, T. M. "Jogo, brinquedo, brincadeira e educação". São Paulo: Cortez, 2008.

MOYLÉS, J. R. (2006) Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil. Trad. Maria Adriana Veronese. Porto Alegre, Artmed Editora, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. As crianças, contextos e identidades. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZANA, Augusta. O brincar em sala de aula a partir da perspectiva do professor, 2013. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/13/2/o-brincar-em-sala-de-aula-a-partir-da-perspectiva-do-professor. Acesso em 05/05/2024.

ALIMENTAÇÃO – MAIS QUE CUIDAR: EDUCAR, BRINCAR E INTERAGIR

ANDREIA CONCEIÇÃO FERREIRA

RESUMO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, emocional, inteléctual e social, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394/96. As crianças, já na mais tenra infância, começam a vivenciar uma série de experiências sociais que envolve cuidado, respeito, cooperação, entre outros aspectos, que se dão em meio as práticas educativas, isso também, nos momentos da alimentação escolar. A alimentação é mais que cuidar e educar . Muitas açoes para incentivo de uma limentação saudável para bebes e crianças são selaborados e recomendado por todos os orgão estaduais e municipais. Alimentação traz reflexões e discussões em relação a vários aspectos, que vão além da questão alimentar e nutricional, envolvendo o olhar para as práticas sociais e culturais, perspectivas afetivas e emocionais, bem como envolvendo a sustentabilidade e a ecologia humana, e assim, ações educativas intencionalmente pensadas, que contribuem nesse processo.Este artigo vem mostrar as ações que envolvem a Educação Infantil . Usará-se a documentos da Prefeituras de São Paulo e autores que discutem o tema.

Palavras-chaves: Alimentação; Educação Infantil; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Fomentando um olhar sensível as questões que envolvem a alimentação saudável, em que, atendendo as recomendações higiênicos sanitárias, promoveu a troca dos utensílios da merenda escolar de plástico por vidro e inox, ocorrendo também, momentos de orientação para essa troca. A implementação se deu, inicialmente, em dez Unidades Escolares Públicas (UE) com características diferenciadas, e foi ampliado para as escolas que ofertam Educação Infantil

Diante de tal proposta, a parceria entre as Diretorias de Educação Infantil e a Diretoria de Alimentação Escolar foi imprescindível para a constituição dos conhecimentos e saberes compartilhados envolvendo o campo da Educação, Nutrição, Agronomia, Ecologia, e também, alguns relatos de experiências das Unidades Escolares Públicas e Intuições educacionais p arceiras, tanto do trabalho pedagógico desenvolvido por professoras, como os desenvolvidos pelas nutricionistas das redes .

A alimentação e nutrição apresenta os eixos integradores cuidar e educar, brincar e interagir, de modo indissociável, na rotina da alimentação escolar, e em saberes que podem ser agregados para que os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas possam desenvol- ver uma alimentação adequada e saudável para além do espaço da escola das infâncias, agregando assim, os princípios (éticos, políticos e estéticos), os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se),e todas as experiencia expostas expostos no Currículo para Educação Infantil (2019).

Ao tratar dos mais diversos aspectos que envolve a alimentação, é preciso refletir sobre a concepção de criança expressa no Currículo em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e na Base Nacional Comum Curri cular (BNCC), que compreende a criança como um ser de possibi lidades, em pleno processo de desenvolvimento, inserida na reali- dade social e cultural, abrindo assim, caminhos para novos olhares acerca da prática pedagógica, na constituição de aprendizagens pelas próprias crianças e na operacionalização dessa proposta no Projeto Político Pedagógico (PPP), envolvendo toda equipe da Unidade Escolar, pública ou parceira, em sua realização.

1.ALIMENTAÇÃO ADEQUADA É UM DIREITO

É importante destacar também, que o Direito humano à alimentação adequada e saudável (DHAA) é um direito básico e inalienável, que prevê a todas as pessoas acesso regular, permanente, irrestrito e de forma socialmente justa a alimentos seguros e saudáveis, em quantidade e qualidade adequadas que se adequem aos aspectos biológicos e sociais dos indivíduos, ao ciclo da vida, as necessidades alimentares especiais, e sobretudo, que garantam o direito primordial à vida (LEÃO, 2013).O direito a uma alimentação saudável é apresentado como um dos princípios da Declaração dos Direitos da Criança (1959), assim como previsto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990). Esses d documentos dispõem que toda criança tem direito a alimentação e a crescer com saúde, sendo dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer e a outros aspectos essenciais que garantam o desenvolvimento integral desses indivíduos (BRASIL, 1990).

O momento da alimentação na Uni-

dade Escolar é oportuno para que as crianças aprendam a manusear os utensílios, utilizem todos os sentidos para conhecerem os alimentos e percebam as suas sensações de fome e saciedade, compreendendo a necessidade vital dos alimentos para o funcionamento do corpo humano e como componente social, bem como discutam sobre

É preciso entender que a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) é um campo do conhecimento que ultrapassa as barreiras da satisfação das necessidades biológicas, visando promover uma reflexão acerca das práticas alimentares saudáveis, da segurança alimentar e nutricional, da sustentabilidade e da ecologia humana, compreendendo a diversidade expressa nas práticas sociais.

O Currículo da Educação Infantil (2019), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), entende que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem características próprias, ou seja, concepções e práticas específicas para atender às necessidades e direitos de aprendizagem e desenvolvimento próprias para esse período da vida.

A concepção de currículo é específica ao definir o trabalho pedagógico por meio de campos de experiências, portanto, não aborda conteúdos, disciplinas, nem tampouco, áreas do conhecimento, pois de acordo com os pressupostos teóricos que o alicerçam, os bebês e as crianças aprendem e se desenvolvem por meio da atividade.

Para as teorias abordadas no Instrução normativa para alimentação para Educação Infantil (2021) , da Cidade de São Paulo traz experiencias qu e guiam o desenvolvimento dos bebês é a comunicação emocional direta com o adulto; das crianças bem pequenas é a atividade objetal manipulatória, e a atividades trazem alimentação como eixo , tais experiencias permeiam o cotidianodo CEIs e da EMEIs na cidade de São Paulo

É importante ter em mente as concepções de educação, de bebês e crianças e de currículo da SEEDF, a fim de planejar ações que tenham significado para eles e ajudem a promover suas aprendizagens e desenvolvimento, tendo sempre em mente que a Educação Infantil é uma etapa específica que atende às infâncias.

Dito isto, cabe lembrar ainda, que os eixos integradores do Currículo para a Educação Infantil da Cidade de São Paulo que são educar e cuidar, brincar e interagir, e seus pressupostos teóricos não separam corpo e mente, afeto e intelecto, sujeito e meio, portanto, não separam educar de cuidar. Por vezes, no campo educativo, quando se reflete acerca da educação, privile- gia-se o aspecto cognitivo e quando se pensa acerca do cuidado, foca-se no corpo: alimentação, higiene, repouso. Porém, na Educação Infantil não é possível fazer essa separação, pois todas as ações são educativas e, ao mesmo tempo, de cuidado.

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL E A ALIMENTAÇÃO

Segundo Ramos, Stein (2000),

Os estudos sobre hábitos alimentares na infância enfatizam que o comportamento da criança é influenciado, em primeiro lugar, pela família e, secundariamente, por outras interações. As estratégias utilizadas na hora da refeição são cruciais para ensinar a criança a realizar escolhas alimentares e sobre quantidades de consumo (RAMOS; STEIN, 2000 p. 22).

As inquietações dos responsáveis podem ser abordadas a partir do reconhecimento de possíveis inseguranças que tenham em relação à alimentação escolar, tais como: desconhecimento das etapas de transição da mamadeira para o copo e do alimento pastoso para o sólido; o desconhecimento dos alimentos oferecidos na unidade; preocupação quanto à forma que será oferecido o alimento, seja por imposição ou pela falta de incentivo; se terá atenção individualizada na hora de se alimentar; discordância sobre os alimentos oferecidos na unidade pelo fato de não fazerem parte do hábito alimentar familiar, como por exemplo, consumo de leite de vaca, carnes, verduras e legumes, ou pelo fato da família já oferecer em casa.

É importante que os gestores da unidade insiram momentos de integração entre os diferentes membros da equipe em ações de formações, reuniões pedagógicas e projetos da UE, valorizando a participação de todos, respeitando suas opiniões e partilhando saberes entre a comunidade educativa. Porém, para que essa participação seja efetiva e consciente, é necessário que todos participem dos momentos formativos e que seja uma ação consolidada no PPP.

Não se pode perder de vista a importância de investir na formação in loco, continuada, de gestores, professores, auxiliares educacionais, cozinheira(o), auxiliares de cozinha e limpeza, a fim de qualificar e humanizar o momento de alimentação por meio da observação, planejamento e reflexão sobre boas práticas. Assim, as educadoras precisam ser protagonistas nesse processo tanto quanto se deseja que os bebês e as crianças sejam protagonistas da ação educativa.

Ressalta-se o potencial da cozinheira na formação de hábitos alimentares saudáveis de bebês e crianças, sendo importante integrá-la nos momentos de formação para alinhamento das práticas pedagógicas. Tanto às unidades da rede parceira quanto às

unidades atendidas por empresa terceirizada , que ainda não fazem a formação, precisam investir nessa integração de equipes.

A premissa é de que a formação é para todos, deve ser garantida pela equipe gestora e, portanto, não cabe no dia de reunião pedagógica, por exemplo, ser o dia da faxina ou da cozinheira(o) fazer um almoço especial.

As mediações dos adultos que apoiam as crianças nos momentos de alimentação precisam ser pauta de formação. As atitudes e falas recorrentes no cotidiano educacional devem ser trabalhadas de forma a modificar aquelas que não são desejáveis.

Portanto, abordar a questão da alimentação para a família esclarece sobre como a unidade se organiza para esses momentos, a rotina alimentar do dia, apresentação do cardápio, aleitamento materno, alimentação saudável, obesidade infantil, estratégias no atendimento às crianças com dificuldade de se alimentar na unidade, consumo excessivo de alimentos ultraprocessados (salgadinhos, biscoitos, refrigerantes etc.), ampliando e fortalecendo as relações entre famílias e UEs.

Os temas acima podem ser abordados em vários momentos, seja no momento da matrícula, em reunião com os responsáveis, anotações na agenda, reuniões individuais, encontros formativos, conversa com a(o) nutricionista em eventos da unidade.

Essa investigação deve ser ampliada aos períodos sazonais de cultivo dos alimentos con- sumidos, estabelecendo relações entre os ali- mentos e as estações do ano, bem como o clima mais evidenciado no período investigado.É importante refletir se, ao elaborar projetos que contemplem diversas culturas, oportuniza-se que os bebês e as crianças se reconheçam e reconheçam o outro, no seu percurso investigativo de expressão oral, corporal e artística; na aprendizagem dos processos de fala e escuta, para que compartilhem suas experiências e vivências sociais e culturais. Cabe destacar as vivências dos bebês e das crianças nos seus contextos sociais e culturais quanto às manifes- tações relacionadas às festividades que eviden- ciem os processos de produção de alimentos de cada comunidade, aos seus hábitos alimentares incluindo as relações afetivas contidas nas esco- lhas alimentares e práticas sociais.

É importante dizer que, para os pressupostos teóricos do Currículo ,a alimentação humana é diferente da alimentação dos outros animais, pois estes comem para saciar uma necessidade biológica, enquanto os humanos alimentam-se, também, como prática social.

É importante ressaltar que o trabalho educativo com a alimentação é uma prática social prevista no Currículo da Educação Infantil (2019), então não pode ser realiza-a de qualquer jeito, apressadamente.Assim, como as demais vivências no cotidiano da escola das infâncias, é preciso planejar os tempos e os espaços. É primordial que nessa organização em todas as demais, se leve em conta o tempo dos bebês e das crianças e não dos adultos.

As refeições não devem ser servidas no horário mais conveniente para que a equipe da cozinha lave os utensílios, organize o ambiente e fique livre de seus afazeres mais cedo, desconsiderando as necessidades dos bebês e das crianças.

Além da organização do horário em que serão servidas as refeições é conveniente lembrar que cada bebê e cada criança tem seu ritmo próprio, alguns se alimentam mais rapidamente, outros preisam de um tempo maior, cabendo à professora ou professor respeitar as especificidades e necessi- dades dos bebês e das crianças, lançando mão de alternativas que as contemplem. Como citado anteriormente, de acordo com os pressupostos teóricos do Currículo, o protagonismo na escola das infâncias é sempre triplo: dos bebês e crianças, da professora ou professor e da cultura.

O projeto de alimentação na Educação Infantil, portanto, se propõe possibilitar a participação dos bebês e das crianças para desenvolver a autonomia, a autorregulação e o desenvolvimento volitivo.

Nesse aspecto, é importante que docentes e demais profissionais que acompanham os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas durante as refeições, apresentem essa prática social cotidianamente. O que seria isso? Aproveitar o momento das refeições para con- versar, estreitar laços, celebrar, tomar consciência sobre aromas, sabores e cores. Mas, curiosamente, na escola das infâncias, muitas vezes, a refeição é apresentada, apenas, como neces- sária para a sobrevivência, assim, é exigido silêncio, em vez de orientar que se fale baixinho.

O ambiente da refeição deve ser alegre, mas sem causar desconforto auditivo e, com os bebês, sobretudo, é importante conversar com eles e não fazer desse momento uma produção em série, colocando uma colher atrás da outra na boca do bebê, mecanicamente.

Acerca da autonomia, é fundamental incentivar o autosservimento por parte das crianças. Foi citado anteriormente, que o currículo das infâncias entende os bebês e as crianças como seres capazes, não cabendo duvidar de sua capacidade de manusear prato de vidro, talheres de aço e, quando orientadas, as crianças prestam mais atenção nas ações de segurar os utensílios e no

deslocamento no refeitório para evitar acidentes. Cabe ressaltar que as crianças devem ser orientadas a como proceder, caso algo se quebrem.

Com relação aos bebês, é possível ajudá-los no autosservimento, como por exemplo, incentivando-os a segurar a mamadeira, o copo, e posteriormente, os instrumentos da cultura para o ato de se alimentar, bem como, no servimento de frutas e legumes, eles devem ser incentiva- dos a manuseá-los e orientados a descascá-los para experimentá-los.

3. MOMENTO DA ALIMENTAÇÃO TAMBÉM É APRENDIZAGEM

É fundamental que os bebês e as crianças experimentem sabores, cores, texturas e aromas dos alimentos, mas a educação alimentar vai para além dessas experiências práticas nos horários de refeição. É recomendável que, também, nas brincadeiras, se experimente e se aprenda sobre a importância da alimentação, afinal, as atividades, objetal manipulatória e de brincadeira são as que guiam o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças.

Portanto, os bebês e as crianças devem brincar com utensílios utilizados na nossa cultura para a alimentação como: xícaras, copos, talheres, panelas, potes em geral, dentre outros devidamente higienizados, aprendendo como são utilizados. Também, podem brincar com frutas e legumes de brinquedo aprendendo sobre seus nomes, suas cores, seus tamanhos, formatos, peso e, ocasionalmente, inferir hipóteses acerca de seus sabores. Pode-se, também, organizar brincadeiras de modelagem de alimentos, frutas, verduras, entre outros, com massas de modelar caseira ou industrializada, areia do parquinho, ou argila.

Além disso, os bebês e as crianças podem ser provocados a pensar sobre alimentação nas atividades de desenho, modelagem, criação, dramatização, dentre outras. A literatura infantil, também, é um recurso indispensável para aproximar os bebês e as crianças do universo das boas práticas alimentares podendo ser utilizada para diversos fins como divertir, refletir e aprender

É imprescindível incentivar os bebês e as crianças a comer frutas, legumes e verduras, mas também, é fundamental estabelecer uma parceria sólida com as famílias, pois ainda, é comum que as crianças levem doces, salgadinhos e refrigerantes para o lanche, na escola das infâncias, portanto é necessário que as famílias se tornem parceiras nas ações educativas que promovam bons hábitos alimentares.

Deve-se pensar na alimentação de modo sustentável, que significa levar em conta a maneira como os alimentos foram cultivados e o impacto ambiental dessa produção. Dessa maneira, a alimentação é um assunto que envolve questões sociais, ambientais, de sustentabilidade, formação de bons hábitos e de apropriação da cultura humana, portanto, a alimentação é uma questão de educação.

Dessa maneira, a escola das infâncias deve propor ações educativas que envolvam os produtos da cesta verde e, considerando a opinião das crianças a respeito dos produtos que receberam, elaborar situações pedagógicas que contemplem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, por meio dos cinco Campos de Experiências, como por exemplo, conversar com as crianças a respeito desses produtos

Cabe lembrar ainda, que os eixos integradores do Currículo da Educação Infantil são educar e cuidar, brincar e interagir, e seus pressupostos teóricos não separam corpo e mente, afeto e intelecto, sujeito e meio, portanto, não separam educar de cuidar. Por vezes, no campo educativo, quando se reflete acerca da educação, privilegia-se o aspecto cognitivo e quando se pensa acerca do cuidado, foca-se no corpo: alimentação, higiene, repouso. Porém, na Educação Infantil não é possível fazer essa separação, pois todas as ações são educativas e, ao mesmo tempo, de cuidado.

Ao ajudarmos os bebês e as crianças nas atividades cotidianas, como: banho, higiene pessoal, repouso, alimentação, possibilitamos a eles a apropriação de práticas sociais e culturais, ampliando suas experiências educativas. Assim, todas as práticas realizadas na Educação Infantil devem educar e cuidar, pois essa etapa da Educação Básica tem como objetivo a apropriação da cultura por parte dos bebês e das crianças e seu desenvolvimento multidimensional.

A alimentação é, portanto, uma ação educativa e de cuidado, assim como o repouso, a higiene, os projetos, os experimentos, os passeios, as brincadeiras e todas as relações entre adultos e bebês, adultos e crianças, crianças entre elas, com os elementos da cultura.

As atividades educativas relacionadas à alimentação devem possibilitar a investigação dos hábitos alimentares das culturas nas quais estamos inseridos, abordando elementos como as origens dos alimentos (campo/ urbano); as formas de apresentação (in natura, orgânicos, PANC, processados, ultraprocessados, dentre outros); os modos de preparo dos alimentos (crus, cozidos, fritos, assados), as propriedades dos alimentos (doces, ácidos, salgados, pastosos, líquidos, sólidos, dentre outros); os instrumentos culturais utilizados na alimentação, (talheres, hashi, as próprias mãos, dentre outros); os mobiliários (mesas, cadeiras, bancos, almofadas, esteiras, tapetes, dentre outros).

Essa investigação deve ser ampliada aos períodos sazonais de cultivo dos alimentos consumidos, estabelecendo relações entre os ali- mentos e as estações do ano, bem como o clima mais evidenciado no período investigado.

É importante refletir se, ao elaborar projetos que contemplem diversas culturas, oportuniza--se que os bebês e as crianças se reconheçam e reconheçam o outro, no seu percurso investigativo de expressão oral, corporal e artística; na aprendizagem dos processos de fala e escuta, para que compartilhem suas experiências e vivências sociais e culturais. Cabe destacar as vivências dos bebês e das crianças nos seus contextos sociais e culturais quanto às manifestações relacionadas às festividades que evidenciem os processos de produção de alimentos de cada comunidade, aos seus hábitos alimentares incluindo as relações afetivas contidas nas escolhas alimentares e práticas sociais.

Os pressupostos teóricos da Orientação Normativa (2019), a alimentação humana é diferente da alimentação dos outros animais, pois estes comem para saciar uma necessidade biológica, enquanto os humanos alimentam-se, também, como prática social. Desse modo, a alimentação constitui-se como elemento da identidade familiar, social e cultural. A alimentação humana difere a depender do local em que se vive, portanto, essa diversidade perpassa modos de plantar, colher, escolher, preparar e ingerir, pois, nas culturas o ato social de se alimentar pode configurar-se como momentos de partilha, de encontros, celebrações e eventos importantes. Curiosamente, na escola das infâncias esse momento, às vezes, é minimizado, reduzido à satisfação da necessidade corporal de alimentos.

É importante ressaltar que o trabalho educativo com a alimentação é uma prática social prevista no Currículo da Educação Infantil (2019), então não pode ser realiza- da de qualquer jeito, apressadamente. Assim, como as demais vivências no cotidiano da escola das infâncias, é preciso planejar os tempos e os espaços. É primordial que nessa organização em todas as demais, se leve em conta o tempo dos bebês e das crianças e não dos adultos.

As refeições não devem ser servidas no horário mais conveniente para que a equipe da cozinha lave os utensílios, organize o ambiente e fique livre de seus afazeres mais cedo, desconsiderando as necessidades dos bebês e das crianças.

Além da organização do horário em que serão servidas as refeições é conveniente lembrar que cada bebê e cada criança tem seu ritmo próprio, alguns se alimentam mais rapidamente, outros precisam de um tempo maior, cabendo à professora ou professor respeitar as especificidades e necessidades dos bebês e das crianças, lançando mão de alternativas que as contemplem.

Para tal, convém ainda envolver os bebês e as crianças no processo alimentar, propondo atividades como: o plantio, os cuida- dos e a colheita dos alimentos cultivados em horta es- colar; a realização de projetos para que os bebês e as crianças conheçam a importância da boa alimentação para o crescimento e o desenvolvimento saudáveis; o reconhecimento sobre a importância de variar a composição do prato e refletir sobre o reaproveitamento e desperdício dos alimentos

O Projeto alimentação na Educação Infantil: mais que cuidar, educar, brincar e interagir não é um trabalho à parte, desvinculado do Currículo da Educação Infantil, ao contrário, proporciona, por meio das interações e trocas, a apropriação das práticas sociais e culturais, dentre elas as práticas alimentares. Como citado anteriormente, de acordo com os pressupostos teóricos do Currículo, o protagonismo na escola das infâncias é sempre triplo: dos bebês e crianças, da professora ou professor e da cultura. O projeto de alimentação na Educação Infantil, portanto, se propõe possibilitar a participação dos bebês e das crianças para desenvolver a autonomia, a autorregulação e o desenvolvimento volitivo.

Nesse aspecto, é importante que docentes e demais profissionais que acompanham os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas durante as refeições, apresentem essa prática social cotidianamente. Aproveitar o momento das refeições para conversar, estreitar laços, celebrar, tomar consciência sobre aromas, sabores e cores. Mas, curiosamente, na escola das infâncias, muitas vezes, a refeição é apresentada, apenas, como necessária para a sobrevivência, assim, é exigido silêncio, em vez de orientar que se fale baixinho.

O ambiente da refeição deve ser alegre, mas sem causar desconforto auditivo e, com os bebês, sobretudo, é importante conversar com eles e não fazer desse momento uma produção em série, colocando uma colher atrás da outra na boca do bebê, mecanicamente.

Acerca da autonomia, é fundamental incentivar o autosservimento por parte das crianças. Foi citado anteriormente, que o currículo das infâncias entende os bebês e as crianças como seres capazes, não cabendo duvidar de sua capacidade de manusear prato de vidro, talheres de aço e, quando orientadas, as crianças prestam mais atenção nas ações de segurar os utensílios e no deslocamento no refeitório para evitar acidentes.

Cabe ressaltar que as crianças devem ser orientadas a como proceder, caso algo

se quebre. As crianças aprendem, nas práticas sociais educativas, a se autorregular, a compreender o quanto de alimento (porcionamento) é necessário para saciar suas necessidades e devem ser incentivadas a experimentar novos sabores, bem como a reaproveitar as sobras, de acordo com projetos desenvolvidos pela instituição educativa das infâncias que poderão abordar, inclusive, investigações acerca de Plantas Alimentícias Não Convencionais - PANC. Deve-se observar, também, a importância de orientar as crianças acerca da destinação de cada tipo de resíduo, inclusive os dos produtos alimentares, considerando suas especificidades de separação e rotina da coleta seletiva local.

É fundamental que os bebês e as crianças experimentem sabores, cores, texturas e aromas dos alimentos, mas a educação alimentar vai para além dessas experiências práticas nos horários de refeição. É recomendável que, também, nas brincadeiras, se experimente e se aprenda sobre a importância da alimentação, afinal, as atividades, objetal manipulatória e de brincadeira são as que guiam o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças.

Portanto, os bebês e as crianças devem brincar com utensílios utilizados na nossa cultura para a alimentação como: xícaras, copos, talheres, panelas, potes em geral, dentre outros devidamente higienizados, aprendendo como são utilizados. Também, podem brincar com frutas e legumes de brinquedo aprendendo sobre seus nomes, suas cores, seus tamanhos, formatos, peso e, ocasionalmente, inferir hipóteses acerca de seus sabores. Pode-se, também, organizar brincadeiras de modelagem de alimentos, frutas, verduras, entre outros, com massas de modelar caseira ou industrializada, areia do parquinho, ou argila.

É imprescindível incentivar os bebês e as crianças a comer frutas, legumes e verduras, mas também, é fundamental estabelecer uma parceria sólida com as famílias, pois ainda, é comum que as crianças levem doces, salgadinhos e refrigerantes para o lanche, na escola das infâncias, portanto é necessário que as famílias se tornem parceiras nas ações educativas que promovam bons hábitos alimentares.

Deve-se pensar na alimentação de modo sustentável, que significa levar em conta a maneira como os alimentos foram cultivados e o impacto ambiental dessa produção. Dessa maneira, a alimentação é um assunto que envolve questões sociais, ambientais, de sustentabilidade, formação de bons hábitos e de apropriação da cultura humana, portanto, a alimentação é uma questão de educação.

Após a realização das atividades, as professoras e os professores podem elaborar, com as crianças, gráficos demonstrativos de suas preferências alimentares, bem como elaborar atividades: de plantio de sementes; de reaproveitamento das sobras em compostagens; de elaboração de líquidos repelentes de pragas e de fertilizantes naturais. Por fim, ressalta-se a importância da manutenção do vínculo entre a instituição educativa das infâncias, famílias/bebês/crianças, devendo ser mantido em todas as ações educativas propostas, seja no ambiente presencial ou durante o atendimento educacional remoto.

CONSIDERAÇOES FINAIS

Viu-se nesta pesquisa a importância de um projeto conciso sobre alimentação, como a importância da alimentação na Educação Infantil. Mostra-se algumas formas de trabalho par a incentivar bebês e crianças que em alguns momentos tem resistência e seletividade. Após a realização das experiencias , as professoras e os professores podem elaborar, com as crianças, gráficos demonstrativos de suas preferências alimentares, bem como elaborar atividades: de plantio de sementes; de reaproveitamento das sobras em compostagens; de elaboração de líquidos repelentes de pragas e de fertilizantes naturais.

Por fim, ressalta-se a importância da manutenção do vínculo entre a instituição educativa das infâncias, famílias/bebês/crianças, devendo ser mantido em todas as ações educativas propostas, seja no ambiente presencial ou durante o atendimento educacional , enfatiza-se que a professora, o professor e toda equipe pedagógica pode integrar tais aprendizagens ao PPP e ao planejamento pedagógico, compreendendo as crianças em sua integralidade, problematizando a rotina das práticas alimentares, promovendo novos comporta- mentos e a experimentação de alimentos que são servidos na merenda escolar, ou em seu lar, podendo participar da compra dos alimentos, da sua escolha, do seu plantio, refletindo sobre sua origem, sobre o cuidado com o meio ambiente, participando do preparo dos alimentos e do cuidado em relação ao desperdício dos alimentos, aproveitamento, e também, destinação correta do lixo produzido.

Esses documentos entendem que a Educação Infantil não é assistencialista nem preparatória, mas uma etapa, a primeira da Educação Básica, que “abarca os direitos de aprendizagem voltados às reais necessidades e interesses das crianças, no sentido de proporcionar seu de- desenvolvimento integral. Definem a criança como sujeito de direitos, um ser ativo, capaz de exercer protagonismo em suas aprendizagens e desenvolvimento o protagonismo é triplo: dos bebês e crianças, da professora e do professor e da cultura.

É importante ter em mente as concepções de educação, de bebês e crianças e de currículo, a fim de planejar ações que tenham significado para eles e ajudem a promover suas aprendizagens e desenvolvimento, tendo sempre em mente que a Educação Infantil é uma etapa específica que atende às infâncias.

REFERÊNCIAS BIBLIIOGRAFICAS

MAHAM, Kathleen L.; ESCOTT-STUMP Sylvia; RAYMOND, Janice L. Krause: alimentos, nutrição e dietoterapia. 13. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

MEIRELLES, Renata. Cozinhando no quintal. São Paulo: Terceiro Nome, 2014. Programa Território do Brincar.

NASCIMENTO Raimunda Honorato do; ROSA Clélia Virginia. Sabor, saúde e afeto. Avisa lá, São Paulo, no 26, p. 15-17, abr. 2006.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). Sistemas alimentares e nutrição: a experiência brasileira para enfrentar todas as formas de má nutrição. Brasília, DF: OPAS, 2017.

POULAIN, Jean-Pierre. Sociologias da alimentação: os comedores e o espaço social alimentar. 2a ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

POULAIN, Jean-Pierre; PROENÇA, Rossana Pacheco da Costa. O espaço social alimentar: um instrumento para o estudo dos modelos alimentares. Rev. Nutr., Campinas, v.16, no 3, p. 245-256, 2013. 68

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Orientação Normativa nº 01/2015: padrões básicos de qualidade na Educação Infantil Paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016. Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo: SME, 2016.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ATUALIDADE: ENTRE DESAFIOS E OPORTUNIDADES

ANDREIA RODRIGUES DA SILVA

RESUMO

A Educação Física nos dias de hoje enfrenta um cenário desafiador, marcado por dificuldades e oportunidades. Desafios: Falta de infraestrutura: Quadras esportivas, vestiários e materiais didáticos inadequados são problemas comuns em muitas escolas. Formação de professores: A necessidade de formação continuada para implementar práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. Desvalorização da disciplina: A Educação Física ainda não recebe o reconhecimento merecido como disciplina essencial para o desenvolvimento integral dos alunos. Oportunidades: Aumento da consciência da importância da atividade física: A crescente preocupação com a saúde e o bem-estar pode beneficiar a disciplina. Novas metodologias de ensino: Diversas metodologias inovadoras focadas no desenvolvimento integral dos alunos e na utilização de recursos tecnológicos. Maior investimento em infraestrutura: Em algumas regiões, há um aumento no investimento em quadras esportivas e reformas em escolas. Foco no Desenvolvimento Integral: A Educação Física deve ir além do desenvolvimento das habilidades motoras, buscando o desenvolvimento integral dos alunos. Cooperação, respeito, responsabilidade, autoconhecimento e trabalho em equipe são essenciais. Saúde e bem-estar: Prática regular de atividade física e hábitos saudáveis devem ser promovidos nas aulas. Inovação e Tecnologias: Recursos didáticos digitais: Jogos educativos, aplicativos, plataformas online e vídeos podem tornar as aulas mais dinâmicas e interativas. Realidade virtual e aumentada: Cria experiências imersivas e inovadoras nas aulas. Inclusão e Diversidade: A Educação Física deve ser inclusiva e acolher todos os alunos, independentemente de suas habilidades, características ou origens. Adaptações curriculares. Combate à discriminação: A valorização da diversidade e o combate à discriminação são aspectos essenciais da Educação Física inclusiva. Construindo o Futuro da Educação Física: Através do trabalho conjunto de professores, gestores, pais e comunidade, podemos construir uma Educação Física de qualidade para todos os alunos. Uma Educação Física que contribua para o seu desenvolvimento integral, saúde, bem-estar e formação como cidadãos críticos e participativos.

Palavras – Chaves: realidade virtual, educação física intercultural, habilidades motoras, saúde e bem-estar.

INTRODUÇÃO

Educação Física Entre Desafios e Oportunidades: Uma Jornada para a Transformação

A Educação Física se apresenta como um campo fértil de reflexões, onde se entrelaçam desafios e oportunidades que moldam a realidade da disciplina no cenário educacional atual. Mais do que a mera prática de exercícios físicos, a Educação Física se configura como um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral do indivíduo, promovendo a saúde, a motricidade, a socialização, a cidadania e valores como a ética, o respeito e a cooperação.

No entanto, a trajetória da Educação Física não se isenta de obstáculos. A precarização da infraestrutura escolar, a falta de recursos materiais e humanos, a desvalorização profissional e a fragilidade das políticas públicas são alguns dos desafios que persistem, dificultando a oferta de um ensino de qualidade e equânime.

Em contrapartida, a Educação Física também se encontra em um momento de efervescência, marcado por um leque de oportunidades que impulsionam a inovação e a transformação da prática docente. O avanço das tecnologias digitais, a crescente conscientização sobre a importância da saúde e do bem-estar, a valorização da diversidade e a busca por uma educação mais integral e contextualizada abrem portas para a construção de um futuro promissor para a área.

Diante desse cenário dinâmico, este artigo se propõe a mergulhar na complexa realidade da Educação Física, explorando os desafios que a cercam e as oportunidades que se descortinam. Através de uma análise crítica e reflexiva, buscaremos contribuir para a construção de um debate construtivo e propositivo, com vistas à superação dos obstáculos e à concretização do potencial transformador da Educação Física na vida dos indivíduos e da sociedade.

Desvendando os Desafios: Infraestrutura precária: A carência de espaços físicos adequados, materiais didáticos insuficientes e equipamentos defasados limita o desenvolvimento das atividades e compromete a qualidade do ensino. Recursos humanos limitados: A falta de professores qualificados e a alta carga horária de trabalho sobrecarregam os profissionais, dificultando o planejamento de aulas dinâmicas e a individualização do atendimento. Desvalorização profissional: A baixa remuneração, a ausência de planos de carreira e a falta de reco-

nhecimento social relegam a Educação Física a um patamar inferior no contexto educacional. Políticas públicas frágeis: A inconsistência e a insuficiência de políticas públicas direcionadas à área dificultam a implementação de projetos inovadores e a garantia do acesso à Educação Física de qualidade para todos. Visão limitada da disciplina: A Educação Física ainda é frequentemente relegada à mera prática de exercícios físicos, desconsiderando seu papel crucial na formação integral do indivíduo e na promoção da saúde e do bem-estar.

Abraçando as Oportunidades: Tecnologias digitais: A integração de recursos tecnológicos como plataformas online, aplicativos e jogos educativos abre um leque de possibilidades para tornar as aulas mais dinâmicas, interativas e personalizadas.

CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE A SAÚDE:

O crescente interesse da sociedade por um estilo de vida saudável e ativo cria um terreno fértil para a valorização da Educação Física como ferramenta fundamental para a promoção da saúde e do bem-estar. Valorização da diversidade: O reconhecimento da importância da inclusão e da valorização da diversidade impulsiona a criação de ambientes de aprendizagem mais acolhedores e acessíveis a todos os alunos, independentemente de suas características físicas, sociais ou culturais. Educação integral:

A busca por uma educação mais completa e contextualizada abre portas para a integração da Educação Física com outras áreas do conhecimento, promovendo uma aprendizagem mais significativa e relevante para a vida dos alunos. Pesquisa e inovação: O investimento em pesquisa e inovação na área da Educação Física é fundamental para o desenvolvimento de novas metodologias de ensino, a criação de materiais didáticos inovadores e a busca por soluções para os desafios enfrentados pela disciplina.

O reconhecimento da importância da inclusão e da valorização da diversidade impulsiona a criação de ambientes de aprendizagem mais acolhedores e acessíveis a todos os alunos, independentemente de suas características físicas, sociais ou culturais. Essa valorização da diversidade permite que todos os alunos se sintam acolhidos e respeitados, promovendo o desenvolvimento a diversr7(-)Tj0.00.5 .6 (valoriza57(-)Tjdesen)0.5 (v14.2

criação de projetos e atividades que tornem a atividade física prazerosa e significativa para os alunos.

Valorização da Educação Física na vida adulta: A Educação Física pode desempenhar um papel fundamental na promoção da saúde e do bem-estar ao longo da vida. É importante que os alunos desenvolvam conhecimentos e habilidades que os ajudem a manter um estilo de vida ativo e saudável na vida adulta.

Pesquisa-ação na Educação Física: A pesquisa-ação pode ser uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física e para a melhoria da qualidade do ensino. Através da pesquisa-ação, os professores podem investigar problemas da prática docente, buscar soluções inovadoras e implementar mudanças em suas aulas.

Rumo a uma Educação Física Transformadora: Ações Estratégicas para Superar Desafios e Concretizar Oportunidades Diante dos desafios e oportunidades mapeados neste artigo, torna-se evidente a necessidade de ações estratégicas que impulsionem a transformação da Educação Física e a concretização de seu potencial emancipador.

Fortalecimento da Infraestrutura: Investimentos em infraestrutura escolar: Ação fundamental para garantir espaços físicos adequados à prática da Educação Física, incluindo quadras, vestiários, materiais didáticos e equipamentos seguros e modernos.

Priorização de escolas em situação precária: Direcionamento de investimentos para a reforma e modernização de escolas em áreas desfavorecidas, assegurando condições dignas para o desenvolvimento das aulas de Educação Física.

Implementação de políticas públicas de acessibilidade: Criação de normas e diretrizes que garantam a acessibilidade física e pedagógica para alunos com necessidades especiais, promovendo a inclusão e a equidade no ensino da Educação Física.

Valorização da Profissão Docente: Melhoria da remuneração e das condições de trabalho: Implementação de planos de carreira dignos e valorização do trabalho docente, com foco na qualidade do ensino e no desenvolvimento profissional contínuo.

Ampliação das oportunidades de formação: Oferta de cursos de formação inicial e continuada de qualidade para os professores de Educação Física, com foco em metodologias inovadoras, inclusão, interdisciplinaridade e uso das TICs.

Reconhecimento social da profissão: Promoção de campanhas de valorização da Educação Física e do papel fundamental dos professores na formação integral dos alunos.

Implementação de Políticas Públicas Eficazes: Formulação de políticas públicas nacionais e locais: Criação de planos diretores que contemplem metas, ações e investimentos para o desenvolvimento da Educação Física em todos os níveis de ensino. Acompanhamento e avaliação das políticas: Implementação de mecanismos de monitoramento e avaliação contínua das políticas públicas, garantindo sua efetividade e o alcance dos objetivos propostos. Fortalecimento da participação da comunidade escolar: Promoção da participação ativa de alunos, pais, professores e gestores escolares na elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas de Educação Física.

Promoção da Cultura do Movimento: Incentivo à prática regular de exercícios físicos: Criação de programas e projetos que incentivem a prática regular de atividades físicas entre os alunos, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Valorização da Educação Física como ferramenta para a saúde e o bem-estar: Promoção de campanhas de conscientização sobre a importância da Educação Física para a promoção da saúde física, mental e social dos alunos. Articulação com a família e a comunidade: Estabelecimento de parcerias com a família e a comunidade para a promoção de um estilo de vida ativo e saudável para todos.

Adoção de Metodologias Inovadoras: Utilização de recursos tecnológicos: Integração de plataformas online, aplicativos e jogos educativos nas aulas de Educação Física, tornando o ensino mais dinâmico, interativo e personalizado. Abordagens interdisciplinares: Articulação dos conteúdos da Educação Física com outras áreas do conhecimento, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Metodologias ativas e participativas: Implementação de metodologias que privilegiem a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, valorizando suas experiências, conhecimentos e interesses.

Ampliação da Pesquisa e da Inovação: Financiamento de pesquisas: Investimento em pesquisas científicas na área da Educação Física, com foco no desenvolvimento de novas metodologias de ensino, na criação de materiais didáticos inovadores e na busca por soluções para os desafios da área. Incentivo à produção de conhecimento: Apoio à produção e divulgação de conhecimento científico na área da Educação Física, através de publicações em revistas especializadas, eventos científicos e programas de pós-graduação. Disseminação de boas práticas: Compartilhamento de experiências exitosas e boas práticas em Educação Física, através de plataformas online, cursos de formação e eventos de capacitação. Aprimorando o Artigo com Sugestões Adicionais:

Aprofundando a Análise dos Desafios: Desigualdade socioeconômica: A carência de recursos básicos em comunidades de baixa renda limita o acesso à Educação Física de qualidade, perpetuando as desigualdades sociais e dificultando o desenvolvimento pleno dos alunos. Falta de cultura esportiva:

A desvalorização da prática esportiva no contexto social e familiar pode desmotivar os alunos e dificultar a implementação de projetos que incentivem a atividade física regular. Formação inicial deficiente: A formação inicial em Educação Física nem sempre prepara os professores para lidar com as diversas realidades escolares e com os desafios contemporâneos da área, como a inclusão e a interdisciplinaridade.

DESARTICULAÇÃO COM O CURRÍCULO GERAL:

A falta de articulação entre a Educação Física e o currículo geral da escola pode levar à fragmentação do conhecimento e à desvalorização da disciplina.

Explorando as Oportunidades com Ênfase na Prática: Gamificação do ensino: A utilização de jogos educativos e elementos de gamificação nas aulas pode tornar o aprendizado mais dinâmico, motivador e interativo, especialmente para os alunos da geração digital. Aprendizagem baseada em projetos:

A implementação de projetos interdisciplinares que integrem a Educação Física com outras áreas do conhecimento pode promover uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Ensino personalizado: A utilização de tecnologias digitais e de metodologias ativas permite a personalização do ensino, atendendo às necessidades individuais de cada aluno e promovendo seu desenvolvimento pleno. Formação continuada de qualidade:

O investimento em programas de formação continuada de qualidade para os professores de Educação Física é fundamental para a atualização profissional, o aprimoramento das práticas docentes e a implementação de inovações na área.

Apresentando Propostas Inovadoras e Exemplos Inspiradores: Programa "Educação Física em Movimento": Uma iniciativa que visa democratizar o acesso à Educação Física de qualidade através da oferta de aulas gratuitas em praças públicas e centros comunitários. Projeto "Escola Viva":

Uma experiência inovadora que integra a Educação Física à vida cotidiana dos alunos, utilizando espaços não tradicionais como parques, museus e teatros para a realização das aulas. Uso de aplicativos de realidade aumentada: Uma ferramenta inovadora que permite a criação de experiências imersivas e interativas nas aulas de Educação Física, tornando o aprendizado mais dinâmico e engajador. Desenvolvimento de jogos educativos: Uma forma de tornar a Educação Física mais lúdica e prazerosa para os alunos, além de promover o aprendizado de forma divertida e eficaz.

Enfatizando o Papel da Comunidade Escolar e da Sociedade Civil: Conselho Escolar: Um espaço importante para a participação da comunidade escolar na discussão e na tomada de decisões sobre a Educação Física na escola. Associações de Pais e Mestres (APMs): Parceiras importantes na promoção da Educação Física e na mobilização da comunidade para a construção de um ambiente escolar mais saudável.

ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS (ONGS):

Atuam na defesa dos direitos das crianças e adolescentes e na promoção da Educação Física como ferramenta para o desenvolvimento integral. Mídia: Pode contribuir para a divulgação da importância da Educação Física e para a conscientização da sociedade sobre os desafios e as oportunidades da área.

Concluindo com uma Mensagem Inspiradora e um Chamado à Ação: A Educação Física tem o poder de transformar vidas! Através da prática regular de atividades físicas, os alunos desenvolvem habilidades físicas, motoras, sociais, emocionais e cognitivas que os preparam para os desafios da vida. Juntos, podemos construir uma Educação Física transformadora! Governos, escolas, universidades, profissionais da educação, famílias e a sociedade civil como um todo podem unir forças para superar os desafios e concretizar as oportunidades da área. Vamos fazer da Educação Física um instrumento de inclusão, equidade e transformação social!

Os principais desafios da Educação Física: Uma análise aprofundada dos obstáculos que impedem o desenvolvimento pleno da disciplina.

O impacto dos desafios na vida dos alunos: Uma reflexão sobre as consequências negativas que os desafios da Educação Física podem ter na vida dos estudantes.

As causas dos desafios: Uma investigação das raízes dos problemas que afetam a Educação Física, buscando compreender suas origens e complexidades.

As responsabilidades dos diferentes agentes: Uma análise das responsabilidades de cada um dos envolvidos com a Educação Física na superação dos desafios.

Possíveis soluções para os desafios:

Uma apresentação de propostas e estratégias para superar os obstáculos e construir uma Educação Física mais forte e transformadora.

Acreditamos que a Educação Física tem o potencial de transformar vidas e construir um futuro melhor para todos. Através do trabalho colaborativo e da busca por soluções inovadoras, podemos fazer a diferença na vida dos alunos e na sociedade como um todo. Existem diversos tipos de brincadeiras que podem ser utilizadas na Educação Física:

Brincadeiras tradicionais: São brincadeiras que foram passadas de geração em geração, como pega-pega, esconde-esconde e pular corda. Essas brincadeiras são simples, mas contribuem significativamente para o desenvolvimento das crianças.

BRINCADEIRAS COM MATERIAIS:

As brincadeiras com materiais, como bolas, cordas, bambolês e cones, estimulam a criatividade, a coordenação motora e o trabalho em equipe. Brincadeiras de tabuleiro: As brincadeiras de tabuleiro, como xadrez, dama e jogo da memória, desenvolvem o raciocínio lógico, a estratégia e a concentração. Brincadeiras cantadas: As brincadeiras cantadas, como roda, ciranda e cantigas de roda, promovem a socialização, a musicalidade e a cultura popular. Brincadeiras cooperativas:

As brincadeiras cooperativas estimulam o trabalho em equipe, a comunicação e a resolução de problemas de forma conjunta. Brincadeiras de aventura: As brincadeiras de aventura, como escaladas, tirolesas e trilhas, desafiam as crianças a superarem seus limites e a desenvolverem a coragem e a autoconfiança.

A escolha das brincadeiras para as aulas de Educação Física deve levar em consideração: A faixa etária dos alunos: As brincadeiras devem ser adequadas à idade e ao nível de desenvolvimento das crianças.

Os objetivos da aula: As brincadeiras devem estar alinhadas aos objetivos pedagógicos da aula. O espaço disponível: As brincadeiras devem ser escolhidas de acordo com o espaço disponível na escola. Os materiais disponíveis: As brincadeiras devem ser escolhidas de acordo com os materiais disponíveis na escola. Os interesses dos alunos: É importante considerar os interesses dos alunos na escolha das brincadeiras.

Ao utilizar as brincadeiras na Educação Física, é importante que o professor; Planeje as atividades com antecedência: É importante que o professor planeje as atividades com antecedência, definindo os objetivos da aula, as brincadeiras que serão utilizadas e os materiais necessários.

Oriente os alunos: O professor deve orientar os alunos sobre as regras das brincadeiras e sobre como se divertir com segurança. Observe os alunos: É importante que o professor observe os alunos durante as brincadeiras para identificar possíveis dificuldades e para garantir que todos estejam se divertindo. Seja criativo: O professor deve ser criativo e utilizar diferentes tipos de brincadeiras para manter as crianças motivadas e engajadas.

As brincadeiras na Educação Física podem: Transformar as aulas em momentos mais prazerosos.

CONCLUSÃO

A Educação Física se encontra em um momento crucial de sua história, marcada por desafios que exigem superação e oportunidades que convidam à transformação. Através de um diálogo crítico e propositivo entre a comunidade escolar, os profissionais da área, os órgãos públicos e a sociedade civil, podemos construir um futuro promissor para a Educação Física, onde ela possa cumprir plenamente seu papel de agente transformador na vida dos indivíduos e na construção de uma sociedade mais justa, saudável e inclusiva

A Educação Física se encontra em um momento crucial de sua história, marcada por desafios que exigem superação e oportunidades que convidam à transformação. Através de um diálogo crítico e propositivo entre a comunidade escolar, os profissionais da área, os órgãos públicos e a sociedade civil, podemos construir um futuro promissor para a Educação Física, onde ela possa cumprir plenamente seu papel de agente transformador na vida dos indivíduos e na construção de uma sociedade mais justa, saudável e inclusiva.

Para além dos desafios e oportunidades apresentados, este artigo serve como um convite à reflexão e à ação. É fundamental que todos os envolvidos com a Educação

Física se unam em prol da construção de uma disciplina mais forte, mais atuante e mais transformadora. Através do trabalho colaborativo, da busca por soluções inovadoras e da valorização do potencial da Educação Física, podemos construir um futuro promissor para a área e para a sociedade como um todo. A construção de uma Educação Física transformadora exige um compromisso coletivo de todos os envolvidos com a área: governos, escolas, universidades, profissionais da educação e a sociedade civil como um todo. Através da implementação das ações estratégicas propostas neste artigo, podemos superar os desafios, concretizar as oportunidades

A Educação Física se encontra em um momento crucial de sua história, marcada por desafios que exigem superação e oportunidades que convidam à transformação. Mais do que a mera prática de exercícios físicos, a Educação Física se configura como um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral do indivíduo, promovendo a saúde, a motricidade, a socialização, a cidadania e valores como a ética, o respeito e a cooperação.

No entanto, a trajetória da Educação Física não se isenta de obstáculos. A precarização da infraestrutura escolar, a falta de recursos materiais e humanos, a desvalorização profissional e a fragilidade das políticas públicas são alguns dos desafios que persistem, dificultando a oferta de um ensino de qualidade e equânime.

Em contrapartida, a Educação Física também se encontra em um momento de efervescência, marcado por um leque de oportunidades que impulsionam a inovação e a transformação da prática docente. O avanço das tecnologias digitais, a crescente conscientização sobre a importância da saúde e do bem-estar, a valorização da diversidade e a busca por uma educação mais integral e contextualizada abrem portas para a construção de um futuro promissor para a área.

Diante desse cenário dinâmico, este artigo se propôs a mergulhar na complexa realidade da Educação Física, explorando os desafios que a cercam e as oportunidades que se descortinam. Através de uma análise crítica e reflexiva, buscamos contribuir para a construção de um debate construtivo e propositivo, com vistas à superação dos obstáculos e à concretização do potencial transformador da Educação Física na vida dos indivíduos e da sociedade.

Para além dos desafios e oportunidades apresentados, este artigo serve como um convite à reflexão e à ação. É fundamental que todos os envolvidos com a Educação Física se unam em prol da construção de uma disciplina mais forte, mais atuante e mais transformadora.

Acreditamos que a Educação Física tem o potencial de transformar vidas e construir um futuro melhor para todos. Através do trabalho colaborativo e da busca por soluções inovadoras, podemos fazer a diferença na vida dos alunos e na sociedade como um todo.

Para tanto, propomos as seguintes medidas: Fortalecimento da infraestrutura: Investimentos em infraestrutura escolar, priorização de escolas em situação precária e implementação de políticas públicas de acessibilidade.

Valorização da profissão docente: Melhoria da remuneração e das condições de trabalho, ampliação das oportunidades de formação e reconhecimento social da profissão. Implementação de políticas públicas eficazes:

Formulação de políticas públicas nacionais e locais, acompanhamento e avaliação das políticas e fortalecimento da participação da comunidade escolar. Promoção da cultura do movimento:

Incentivo à prática regular de exercícios físicos, valorização da Educação Física como ferramenta para a saúde e o bem-estar e articulação com a família e a comunidade. Adoção de metodologias inovadoras: Utilização de recursos tecnológicos, abordagens interdisciplinares e metodologias ativas e participativas. Ampliação da pesquisa e da inovação: Financiamento de pesquisas, incentivo à produção de conhecimento e disseminação de boas práticas.

A construção de uma Educação Física transformadora exige um compromisso coletivo de todos os envolvidos com a área: governos, escolas, universidades, profissionais da educação e a sociedade civil como um todo. Através da implementação das ações estratégicas propostas neste artigo, podemos superar os desafios, concretizar as oportunidades e construir um futuro promissor para a disciplina.

Uma Educação Física transformadora: Promove o desenvolvimento integral dos alunos./Contribui para a formação de cidadãos conscientes e críticos./ É um instrumento de inclusão e equidade./ É um agente de transformação social.

Juntos, podemos construir uma Educação Física que faça a diferença na vida das pessoas e no mundo!

REFERÊNCIAS:

Livros:

BUSS, D. M. Educação, cultura e currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, S. L. P. Da escola à universidade: currículo, poder e cultura. Rio de Janeiro:

DP&A, 2007.

FREIRE, P. Pedagogia da esperança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, M. Educação popular: cultura e poder. São Paulo: Cortez, 1986.

SAVIANI, D. Educação brasileira: história, fatos e documentos. São Paulo: Nova Escola, 1983.

Metodologia do Ensino de Educação Física ([URL inválido removido]) por João Batista Neto

Educação Física: Teoria e Prática ([URL inválido removido]) por Tania Mara Leite de Souza

Brincando se Aprende: Brincadeiras e Jogos na Educação Física ([URL inválido removido]) por Eliane Brum Artigos científicos:

SANTOS, B. S. A educação física na escola: reflexões sobre sua prática e significado.

Revista Brasileira de Educação Física, v. 22, n. 1, p. 105-114, 2008.

SILVA, J. W. O. A educação física na escola: um olhar crítico sobre suas funções e desafios. Revista Motriz, v. 16, n. 1, p. 113-122, 2010.

SOUZA, J. H. G. de. A educação física e o currículo escolar: uma análise crítica. Revista Brasileira de Educação Física Escolar, v. 13, n. 1, p. 43-52, 2009.

TANI, G. H. de. A educação física e a formação do cidadão: reflexões sobre sua prática na escola. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 3, p. 556-572, 2010.

VARELLA, M. A. A educação física na escola: um campo de tensões e contradições.

Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 29, n. 1, p. 55-62, 2007.

Documentos oficiais:

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília:

MEC, 2017.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física na Educação Básica. Brasília: CFE, 2007.

Sites:

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

Conselho Federal de Educação: https://www.gov.br/mec/pt-br

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física: https://www.alex.pro.br/BNCC%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica.pd

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

(https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)

A EFICÁCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA

ANGÉLICA TATIANA DA SILVA

RESUMO

O presente trabalho tem como tema A eficácia da gestão democrática na escola pública. Descrevem-se as habilidades necessárias para o exercício da liderança na gestão escolar. O trabalho pauta-se na análise qualitativa dos dados através de pesquisas bibliográficas em textos acadêmicos e livros de conhecida relevância nos estudos de gestão educacional. Servem como guia para as reflexões desenvolvidas neste trabalho os estudos de Lück, a partir do ano 2000, e a publicação de Calixto na Revista de Iniciação Científica da FFC, em 2008. Os avanços observados com as reformas significativas no âmbito da gestão educacional nos instigaram a trazer uma discussão acerca dos mecanismos de democratização da gestão da escola pública, cujo percurso engloba a descentralização do poder do Estado, a autonomia das escolas, a participação efetiva da comunidade e a eleição de diretores nas unidades municipais de ensino. A partir de um embasamento histórico sobre a gestão e a gestão educacional no Brasil, esse estudo objetivou analisar as mudanças, conquistas e entraves na introdução da eleição de diretores, a partir da análise documental. Considerando os resultados obtidos, foi possível desvelar que apesar dos avanços conquistados, ainda precisa de subsídios concretos para ampliar o processo de democratização. Concluiu-se que a qualidade educacional tem relação direta com as habilidades de liderança do gestor e que, em ambientes onde o compartilhamento das responsabilidades é inserido na cultura escolar, há melhorias nos níveis de aprendizagem conquistados.

Palavras-chave: Gestão democrática, descentralização, eleição de diretores.

INTRODUÇÃO

O mundo de hoje é semelhante a um sistema dinâmico de forças, em que os espaços mudam junto com o ritmo do tempo. Por isso mesmo, precisamos abrir as janelas para conhecer esse mundo de que participamos sem que nos perguntem se queremos ou não – mas cujas relações com ele, em parte, temos a capacidade de determinação (Gomes, 2002, p. 10).

Este estudo é fruto de minha própria indagação de como devemos proceder para alcançarmos uma boa gestão escolar pública, ou seja, para atingirmos bons resultados frente aos parâmetros que podem ser adotados a partir dos instrumentos de avaliação de resultados.

A partir do estudo de revisão bibliográfica, analisaremos iniciativas que caracterizem a boa gestão escolar. Este estudo pode vir a servir de subsidio, como um objetivo posterior, para uma caracterização de estratégias que possam ser implementadas na gestão escolar para o alcance de bons resultados.

Cabe esclarecer que a boa gestão escolar está aqui apontada como aquela que conduz os discentes a uma aprendizagem satisfatória, conduzindo ao desenvolvimento cognitivo integrado com o mundo contemporâneo. Para, enfim proporcionarmos uma melhor interação da escola com o mundo atual, tão dinâmico e múltiplo, neste contexto se insere a gestão escolar.

Neste trabalho partimos da busca de caracterização de mecanismos de alcance de bons resultados por meio da boa gestão escolar. Ou seja, quais seriam as ações que devem ser enfatizadas na gestão escolar pública para alcançar bons resultados. Pois, um estudo de revisão de literatura que possa contribuir para uma caracterização de ações na boa gestão escolar pública é relevante na busca de ações para alcance de bons resultados. Identificar e caracterizar estas ações da boa gestão escolar pública, suas atitudes e comportamentos, bem como propor mecanismos para sua efetivação são os objetivos desta pesquisa.

Dentro do vasto tema da gestão escolar, cabe ressaltar que, no âmbito da escola pública a gestão apresenta diversidade de padrão de ação. Isto se reflete numa multiplicidade de resultados. Portanto, realizar um estudo que busque apontar uma caracterização de ações que podem ser identificadas na gestão escolar pública para alcançar bons resultados é relevante frente à heterogeneidade de atores e fatores deste tipo de escola, bem como de sua diversidade de resultados.

A partir de uma consideração, sobre a possibilidade de trabalhar em gestão escolar, veio o questionamento sobre as possibilidades de boas práticas de gestão. Este estudo pretende propor mecanismos para identificar e caracterizar as ações que podem se traduzir em uma boa perspectiva de sistematização de resultados na gestão escolar pública. Neste sentido, devemos pensar também na relevância de sua utilidade para a prática profissional na gestão, assim como em contribuição para a formulação de políticas públicas que venham a contribuir para sua implementação.

O trabalho foi realizado pela revisão de literatura, dividida em dois tópicos abor-

dando a gestão e a escola, com sua intrincada relação. Já o tópico seguinte revisa a temática da gestão e os resultados, apresentando a busca de bons resultados e os mecanismos para alcançá-los. A dimensão empírica desta pesquisa representa uma pesquisa qualitativa.

Para finalizar, as considerações apontaram a proposta de caracterização da gestão escolar pública, identificando atitudes e comportamentos da boa gestão escolar que podem delinear a proposta de mecanismos para a boa gestão escolar.

OBJETIVOS DA PESQUISA

Geral:

Analisar a função do gestor da escola pública, bem como seu papel na construção de uma escola participativa autônoma e democrática.

Específicos:

Caracterizar, de forma sistemática, o papel do um gestor de escola pública.

Refletir sobre a autonomia do gestor dentro da escola pública, frente às exigências educacionais.

Definir uma escola participativa e autônoma.

Relacionar ensino de qualidade com gestão participativa, autônoma, democrática e eficaz.

METODOLOGIA

O presente estudo será realizado através de uma metodologia qualitativa, usando o método estruturalista. Terá como característica analisar livros e artigos publicados por autores diversos sobre o tema em questão, evidenciando a importância da implementação, na atualidade, da gestão autônoma, participativa e democrática nas escolas públicas e sua contribuição para o desenvolvimento do ensino no Brasil.

As análises dos autores, através do método estruturalista, proporcionarão a sistematização das informações, dos problemas e aspectos relevantes que precisam ser discutidos com maior ênfase, concretizando um novo olhar sobre a escola, bem como na maneira dos gestores desenvolverem seu papel, de modo a contribuir decisivamente para o processo de gestão democrática nas escolas públicas.

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA

Os sistemas educacionais e os estabelecimentos de ensino são organismos vivos e dinâmicos que fazem parte de um contexto socioeconômico cultural marcado pela diversificação em que todos os elementos presentes necessitam de um novo enfoque de organização e gestão escolar que supere o modelo limitado da administração científica.

A gestão democrática tem se tornado um dos motivos mais comuns, na área educacional, de discussões e iniciativas públicas, que conseqüentemente, segue um dos enfoques da Constituição que também foi destacado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os princípios éticos estabelecidos em nossa Constituição são direcionados para um regime normativo, político, plural e descentralizado, no qual se articulam novos mecanismos de participação social com um padrão constitucional cooperativo para aumentar o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões.

Enquanto temática histórica, a gestão democrática nos move em direção oposta àquela mais exercida em nossa trajetória política, em que os gestores se regulam por uma oscilação paternalista e também autoritária. Bobbio (1986), em O Futuro da Democracia, refere-se que a democracia surge do próprio exercício da prática democrática no cidadão. Logo, se tal modelo de gestão sob os direitos políticos é uma aquisição da realidade moderna, este se torna ainda mais significante para o Brasil na medida em que convivemos com um leque de interpretações a respeito de concepções acerca da natureza política e social da gestão democrática e dos processos de racionalização e participação ligados às novas formas de controle social.

O que se pode verificar é que a descentralização é um processo que se delineia, á medida que vai sendo praticado, visando estabelecer mudanças nas relações entre o sistema central, pela redistribuição de poder e abertura de processos e mecanismos de gestão do cotidiano escolar, de seus recursos e suas relações com a comunidade, viabilizando, portanto, a tendência no modelo de gestão escolar democrática.

A democratização da escola, com a substituição do autoritarismo e da hierarquia cristalizada por relações de colaborações entre as pessoas, é uma das expectativas mais influentes na escolha do diretor via eleição. “O fundamento dessa crença reporta-se aos novos vínculos que serão estabelecidos pelo diretor com aqueles que os elegeram” (PARO, 2003).

Essas considerações trazem, ainda, implicações para a análise da escola na medida em que esta é sempre resultante de projetos de sociedade em disputa (DOURADO, 2003). Nesse contexto, as políticas voltadas para a democratização das relações escolares devem considerar o contexto em que estão inseridas, as necessidades e as

condições objetivas em que elas se efetivam. Tal compreensão recoloca o papel dessas políticas e, da gestão democrática, como ação orientada por escolhas que expressam interesse e funções, objeto de articulação pela estruturação do sistema escolar, o Estado, demandas sociais e o setor produtivo.

A AUTONOMIA DAS ESCOLAS COMO PRÁTICA DA FLEXIBILIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

Tanto a descentralização como a autonomia da escola são considerados como alguns dos temas mais abrangentes nos programas de gestão. Com isso, é necessária uma interpretação e conceituação mais adequada para o tema autonomia visto que muitos programas de sistemas educacionais o definem como o resultado de transferência financeira e alguns diretores o interpreta como a liberdade de agir independente do sistema governamental.

É interessante observar que autonomia tem conceito complexo com diversos significados para expressá-la no cotidiano escolar. O verbete "autonomia" ao ser aplicado no âmbito educacional tem conceituação ampla em relação ao senso comum do dicionário: "a capacidade de resolver seus problemas" (Ferreira, 1995), pois a escola não é auto-suficiente para resolver seus próprios problemas, já que é instituída pela sociedade e representada através do governo e da comunidade.

Levando em consideração as influências internas e externas das escolas públicas, estas não conseguem conduzir totalmente seus próprios destinos, estabelecendo assim um equilíbrio dinâmico no sistema escolar que faz parte de uma mediação entre interesses divergentes priorizando as necessidades mais importantes e urgentes da prática escolar. Portanto, a autonomia não é um processo exclusivamente interno à escola, mas um princípio que articula toda a sociedade. A escola vai construindo a sua autonomia na condição de interdependência com os representantes sociais e, ao mesmo tempo, necessitando unir-se com estes para construir e consolidar a sua própria identidade.

A partir dessa organização dos diversos ambientes que constituem a escola, é preciso assumir responsabilidades para a resolução dos problemas e desafios do sistema educacional e isso implica em responder por ações, realizar compromissos e prestar contas dos atos à sociedade através de monitoramento, avaliação e comunicação das ações e dos resultados. Não se constrói a autonomia da escola senão mediante um entendimento recíproco entre dirigentes do sistema e dirigentes escolares e comunidade escolar a respeito de que tipo de educação a escola precisa promover e como vão agir para realizá-la, desdobrando e compartilhando as responsabilidades.

A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA

Considerando que o movimento para a autonomia deve privilegiar a participação da sociedade civil nas escolas, definir o pessoal escolar como sujeitos significa oferecer oportunidade de interferir através de mecanismos coletivos, associados por professores, funcionários, alunos, pais e dirigentes.

A participação da comunidade evita que a administração da unidade escolar seja apenas uma interação entre os funcionários do Estado. Porém, tal participação precisa estar associada com a execução e tomada de decisões de forma efetiva. A partilha do poder vem da busca de pressionar o Estado a promover a universalização da escola pública para garantir um controle democrático e u ensino de boa qualidade não eliminando as potencialidades e os obstáculos da realidade.

Nessa linha de raciocínio, um dos entraves ao nível da realidade concreta da escola pública está no discurso autoritário. E tanto a sociedade como as organizações quando controladas por tal discurso de uma minoria, diverge ao discurso da democratização.

Buscando contribuir para a reflexão acerca da situação e perspectiva da administração da educação na realidade nas redes municipais de ensino, as considerações que faremos a seguir tomam como pressuposto a gestão educacional na rede municipal de Vitória da Conquista, analisando o seu processo histórico de construções coletivas, colocando-se a necessidade de se prever mecanismos institucionais que incentivem práticas participativas dentro da escola, a partir da eleição de diretores, como processo de participação democrática da escola pública.

A GESTÃO E A ESCOLA

Ao abordar a gestão escolar, não se pode deixar de mencionar a escola, que se revela um objeto de estudo complexo e multifacetado, construídas sob variadas influências teóricas e de tradições disciplinares. A escola é necessariamente habitada por atores sociais concretos que são responsáveis pela ação organizacional, ou seja, por uma acepção de organização não só como unidade social, mas também como atividade de organizar e de agir – a organização em ação, permeada por fatores diversos.

A discussão sobre políticas e gestão da educação tem sido objeto de vários estudos

e pesquisas no cenário nacional e internacional. Trata-se de temática com várias perspectivas, concepções e cenários complexos em disputa. Nesse sentido, é fundamental destacar a ação política, orgânica ou não, de diferentes atores e contextos institucionais marcadamente influenciados por marcos regulatórios fruto de orientações, compromissos e perspectivas – em escala nacional e mundial –, preconizados, entre outros, por agências e/ou organismos multilaterais e fortemente assimilados e/ou naturalizados pelos gestores de políticas públicas.

Nessa ótica, a discussão sobre tais políticas articula-se a processos mais amplos do que a dinâmica dentro da escola, sem negligenciar, nesse percurso, a real importância do papel social da escola e dos processos relativos à organização, cultura e gestão intrínsecos a ela. Portanto, é fundamental não perder de vista que o processo educativo é mediado pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se efetiva o ensino-aprendizagem, pelos aspectos organizacionais e, consequentemente, pela dinâmica com que se constrói o projeto político-pedagógico e se materializam os processos de organização e gestão da educação básica.

Assim, a análise da gestão educacional pode se realizar por meio de vários recortes e planos. De acordo com, Luck (2012), uma perspectiva importante implica não reduzir a análise das políticas e da gestão educacional à mera descrição dos seus processos de concepção e/ou de execução, importando, sobremaneira, apreendê-las no âmbito das relações sociais em que se forjam as condições para sua proposição e materialidade.

A mídia, com maior ou menor eficácia, pode formar opiniões e levar até ao pânico e à histeria coletiva. Enfim, a educação, de variadas formas, pode convencer de que somos ou não humanos. Pode convencer de que todos são humanos e titulares de direitos, porém não levar necessariamente à prática desses valores.

Cabe, indicar que um processo de educação escolar caracteriza sua qualidade pela sua prática de gestão. Se a educação pode fazer tantas coisas, como aprender a conhecer, a fazer, viver juntos, viver com os outros e aprender a ser. Necessitamos aprendermos a viver com os outros, em face do quadro atual, para a sobrevivência salutar da humanidade.

No contexto nacional, a discussão sobre a gestão da educação básica aparece a partir de várias proposições, bem como concepções e cenários complexos, articulados aos sistemas de ensino.

A concepção de educação é entendida, como prática social, portanto, constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, a partir de embates e processos em disputa que traduzem distintas concepções de homem, mundo e sociedade.

Dessa forma, a gestão educacional tem natureza e características próprias, ou seja, tem escopo mais amplo do que a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido à sua especificidade e aos fins a serem alcançados. Ou seja, a escola, entendida como instituição social, tem sua lógica organizacional e suas finalidades demarcadas pelos fins político-pedagógicos que extrapolam o horizonte custo-benefício, exatamente falando.

Rever a formação pedagógica requer, portanto, a articulação entre as políticas educacionais e as concepções de formação enquanto processos de construção coletiva. Implica, também, resgatar as experiências implementadas por estados e municípios como passos importantes no fortalecimento das ações do MEC, em apoio às políticas de formação de professores e aos processos de organização, gestão educacional e escolar.

Nesse sentido situam-se também as ações voltadas à organização da educação nacional, cujo norte político-pedagógico, no campo e na cidade, deve considerar a riqueza e a diversidade de experiências e as condições e especificidades com as quais se realizam processos formativos para professores e estudantes, considerando a garantia de parâmetros de qualidade e indicando alternativas e perspectivas pedagógicas centradas em uma sólida concepção de educação, escola, cultura e gestão educacional.

Devemos considerar também que a escola se constitui como uma organização formal, dotada de objetivos, recursos, estruturas, tecnologias, etc. A escola intervém na relação entre meios e fins, que é afinal a tarefa substantiva da administração escolar (Paro, 2007, p. 27-32), revelando- se muitas vezes uns lócus de produção de orientações e de regras, seguramente condicionadas, mas não determinadas. A própria relação entre as estruturas organizacionais e administrativas, a organização pedagógica, as estruturas e os processos didáticos, revela uma função essencial de mediação na organização escolar, qualquer que seja a concepção de articulação e coordenação de tais elementos, inclusive na sua gestão.

Por outro lado, a gestão escolar deve permear desde gestão das escolas à sala de aula, além das relações pedagógicas entre professores e alunos, caracterizando a escola como organização especializada e, necessariamente, como ação organizada. Neste contexto a esfera própria de mediação entre o contexto social mais amplo como a economia e a sociedade, por exemplo, tal como as políticas públicas e as estratégias educacionais, interfere e influencia nessa ação.

Tal ação passa a ser discutida nos pri-

mórdios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei 9394/93 (BRASIL, 1996), na década de 90 com os debates das políticas públicas de educação, frente aos distintos problemas existentes no ensino público no Brasil. Em sua principal reflexão temos a universalização do ensino básico, a descentralização administrativa do ensino e a autonomia escolar via implantação de gestão democrática. Esta proposta tinha como objetivo principal a construção de uma escola de caráter democrático que estimulasse a participação da comunidade em suas atividades e ofertasse um ensino de qualidade, promovendo o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos alunos.

Se nos voltarmos diretamente para a pergunta de LIMA (2004), - sobre o que é um modelo de gestão escolar. - Cabe ressaltar que ao questionarmos os envolvidos na gestão, sobre o modelo de gestão escolar, boa parte das respostas à pergunta costuma encaminhar-se no sentido de caracterizar - atual modelo de gestão - ou, em outros casos, de considerar comparativamente o modelo associado à - gestão democrática - e o - novo modelo de gestão -. Respostas possíveis, e produtivas em termos de discussão, sugerem desde logo uma pergunta alternativa, e talvez mais coerente com o entorno deste estudo sobre como se encontra organizada a escola pública.

Neste ponto existe uma lacuna sobre a organização escolar e o questionamento que, em última análise, força-nos a retornar à nossa questão inicial sobre as boas práticas da gestão escolar, ou seja, de como conduzir a gestão aos bons resultados.

Para alcançarmos esses bons resultados é necessário que a escola faça frente a realidade atual que contemple a formação cultural e científica, que possibilita o contato dos alunos com a cultura, aquela cultura proporcionada pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética. De acordo com Libâneo (2001), uma escola de qualidade é aquela que inclui, uma escola contra a exclusão econômica, política, cultural, pedagógica.

CONCLUSÃO

Recentemente, estados e municípios vêm desenvolvendo com mais amplitude experiências no campo da gestão democrática do ensino público. Depois da promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a "gestão democrática do ensino público" (Art. 206, inciso VI) e de ser sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), que aborda o tema, o debate expandiu-se e alguns municípios aceleraram a discussão e aprovaram suas leis de sistema.

Os pontos discutidos anteriormente apresentam-se como indicadores da ampliação dos horizontes da democratização da gestão por meio da política escolar. O reconhecimento da eleição na escolha dos dirigentes escolares, como medida importante nessa atuação democrática da escola e que não pode esconder a percepção de seus limites e a consciência de que o autoritarismo hoje presente na escola pública, só poderá ser abolido quando se conjugarem, no processo eletivo, mudanças profundas na própria estrutura da escola e nas relações que nela se desenvolvem.

Os debates sobre a democratização das relações escolares frente ao novo cenário sociopolítico-econômico e cultural, passa pela conquista de canais efetivos de participação e discussão das relações de poder inseridas no cotidiano escolar. Podemos considerar que o envolvimento é o determinante no que se refere às transformações da prática educacional, da articulação da comunidade escolar com o sistema de ensino.

A intenção de democratização vem sendo enfocada com a criação de práticas de gestão participativa, acompanhados na busca de maior qualidade do ensino e, a partir da compreensão da natureza da instituição escolar e sua função social. Repensar, no entanto, sobre o trabalho da gestão escolar no processo de introdução de políticas públicas de reforma educacional, representa o envolvimento desta no amplo processo de democratização da escola.

O cotidiano de cada escola manifesta-se através das relações e de diferentes encaminhamentos entre os diversos sujeitos que o constituem. É necessária a compreensão de como as escolas desempenha suas ações nas relações sociais que se travam no dia-a-dia do cotidiano escolar, lembrando que é por meio dessas relações que se manifestam os fenômenos conflitantes ou facilitadores das mudanças na instituição escolar, constituindo-se como espaço social autônomo, em parte, e relacionado com o movimento social.

A gestão democrática da educação é, hoje, um valor já consagrado no Brasil e no mundo, embora não seja inteiramente compreendido e aliado a pratica educacional brasileira. Não podemos contestar a sua importância como um recurso de participação humana e formação para a cidadania e muito se têm a construir para a efetivação da prática participativa, substituindo as práticas autoritárias e centralizadoras. É preciso forjar mecanismos que promovam à sustentação de uma nova postura compatível com os princípios de democratização consagrados na legislação, cujo pressuposto será a transformação social através da construção da cidadania.

A boa gestão escolar deve identificar e caracterizar ações que podem conduzir ao

alcance de bons resultados, utilizando seu papel social para este fim. A qualidade da gestão escolar deve ter em seu norteamento a necessidade do mundo contemporâneo, de aprendermos a viver com os outros, para a sobrevivência efetiva da humanidade.

Outra questão que deve ser observada trata do papel da escola e suas funções de promover formação geral básica, formação científica, estética e ética, desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas. Estes objetivos que precisam ser atingidos na boa gestão escolar, principalmente no momento presente em que a escola não é o único espaço que trabalha com saberes. A instituição escolar precisa conciliar suas atividades com as fontes de saberes e conhecimentos externos, com a cultura local e global do mundo que a cerca e, onde vivem os estudantes. Esta ação escolar, numa boa gestão escolar deve conduzir a um plano de ação para a prática docente, integrando os alunos nos significados da cultura e da ciência por meio de mediações cognitivas e interacionais.

Por outro lado, ao apontarmos que a escola se constitui como uma organização formal, dotada de objetivos, recursos, estruturas, tecnologias, etc. Esta intervém na relação entre meios e fins, que é afinal a tarefa substantiva da gestão escolar. Portanto a adoção de medidas de gestão comuns a todas as unidades escolares de uma mesma instância institucional deve perceber as especificidades de cada um desses espaços e utilizá-los na conversão das medidas comuns a visão da gestão local.

Para tecermos considerações sobre caracterização de bons resultados a gestão escolar da escola pública, temos que enfatizar a escola, essa instituição caracterizada entre o entre o local e o global, seus significados e perspectivas de processos para esse século, inserindo a articulação da visão geral gestão educacional com a visão local da gestão escolar.

Assim, o projeto educativo da escola, trata das práticas de organização e gestão escolar no contexto da elaboração do regulamento interno, ou regimento escolar. Já, a autonomia da escola, a participação democrática na sua gestão, a elaboração de projeto e regimento próprios, refletem a comunidade, dentro de um cenário com três níveis de governo e a complexidade já apontada, caracterizada principalmente pela dimensão continental do País.

Ficamos também com a constatação de que a gestão escolar participativa, e democrática que conduza a escola com autonomia e recursos proporcionados por um programa conciliado nas três instâncias de poder político podem contribuir para a construção de uma educação propedêutica e equitativa para os educandos na escola pública.

REFERÊNCIAS

BARROSO, João. Autonomia e Gestão das Escolas. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.

BOBBIO, Norberto. O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo. 3.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

BRASIL, Constituição da República Federativa. Brasília, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CASASSUS, J. Problemas de La gestión educativa em América latina: La tensión entre los paradigmas de tipo A y El tipo B. Em Aberto. Brasília: INEP, V. 19, jul. 2002.

CURY, C. R. J. . Gestão democrática na educação: exigências e desafios.. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, São Bernardo do Campo, v. 18, p. 163-174, 2002.

DOURADO, Luiz Fernando. A Escolha de Dirigentes Escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org). Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

DOURADO, Luiz F. e PARO, Vitor (Orgs). Políticas Públicas e Educação Básica. São Paulo: Xamã, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Básico da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

FREITAS, Kátia Siqueira de. Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. Em Aberto, Brasília, v. 17, p. 47-58, 2000.

LUCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. Em Aberto, Brasília, v. 17, p. 11-34, 2000.

MAXIMIANO, Antônio Cesar Amaru. Introdução à Administração. São Paulo: Atlas, 1981.

MAXIMIANO, Antônio Cesar Amaru. Introdução à Administração. 4 ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

NASPOLINI, Antenor Manoel. Gestão Escolar e formação de Diretores: a experiência do Ceará. Em Aberto, Brasília, v. 17, p. 141-145.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Qualidade Total na Educação: os critérios da economia privada na gestão da escola pública. In:

BRUNO, Lúcia (org). Educação e trabalho no Capitalismo Contemporâneo – Leituras Selecionadas, São Paulo: Editora Atlas, 1996.

OLIVEIRA, D. A Gestão Democrática da Educação no Contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, Naura S.C., AGUIAR, Márcia A. S. Gestão da Educação. São Paulo: Cortez, 2000.

PARENTE, Marta, LUCK, Heloísa. Mapeamento da Descentralização da Educação Brasileira nas Redes Estaduais do Ensino Fundamental. Brasília: Ipea/Consed, 1999.

PARO, Vitor Henrique. Eleição de diretores : a escola pública experimenta a democracia. 2ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo, Ática, 1997.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa Social Métodos e Técnicas. 3ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANDER, Benno. Gestão da Educação na América Latina. Campinas: Autores Associados, 1995.

SANTOS, L. G. (Joana). Entrevista com a funcionária do Sindicato do Magistério Municipal Público. Vitória da Conquista (BA): 2008. mp4.

SILVA, A. M. (Paula) Entrevista com a funcionária da Secretaria Municipal de Educação. Vitória da Conquista (BA): 2008. mp4

TAYLOR, Frederick Winslow. Princípios de Administração Científica. 7ed. São Paulo: Atlas, 1980.

A LUDICIDADE E A RELAÇÃO ENTRE BRINCAR E APRENDER

ANITA BRAGA

RESUMO

Este artigo, de natureza bibliográfica, tem como objetivo examinar a relevância do jogo e das atividades recreativas no processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança no contexto da Educação Infantil. Ao estudar os autores selecionados, como Huizinga, Luckesi, Winnicott, Kishimoto, Wajskop, entre outros, procurou-se analisar e discutir a viabilidade de aprender através do jogo na Educação Infantil. Para isso, primeiro são analisadas as concepções de brincadeira e ludicidade, reunindo as várias concepções existentes propostas por diferentes autores. Em seguida, é feita uma análise sobre o jogo e as atividades recreativas no contexto da Educação Infantil, também refletindo sobre a possibilidade de contribuição de ambos no processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança. Por fim, é realizada uma análise sobre a real possibilidade de aprender brincando. Conclui-se que o jogo e as atividades recreativas contribuem imensamente para a aprendizagem da criança, uma vez que permitem que ela aprenda de maneira significativa, prazerosa e diversificada, além de contribuir para seu desenvolvimento integral e integrado.

Palavras-chave: Educação Infantil, jogo, atividades recreativas, desenvolvimento, aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A participação em atividades recreativas beneficia as crianças no desenvolvimento de habilidades como atenção, memória, concentração, além da compreensão de normas e papéis sociais. Portanto, é crucial discutir o papel das instituições de educação infantil em relação às necessidades e oportunidades das crianças.

É importante abordar esse tema porque as brincadeiras infantis devem ser valorizadas, já que auxiliam no processo de aprendizagem. Se desejamos compreender o mundo da criança, precisamos compreender suas brincadeiras.

A atividade lúdica vai além de apenas se divertir para a criança. Ao brincar, ela não apenas se diverte, mas também recria e interpreta o ambiente ao seu redor (VYGOTSKY, 1984).

Para este artigo, escolheu-se realizar uma pesquisa bibliográfica, visando obter uma compreensão mais sólida sobre o uso do lúdico pelo professor na educação infantil como instrumento pedagógico.

Percebe-se que o lúdico se torna um importante recurso na mediação do processo de aprendizagem, principalmente para as crianças, pois elas vivem em um mundo de encanto, fantasia e sonhos, onde a realidade e a imaginação se misturam. Quando isso acontece, estimula-se o pensamento, a concentração e o desenvolvimento social, pessoal e cultural, facilitando assim a construção do conhecimento.

No entanto, alguns pesquisadores da área de ciências humanas se aprofundaram na relação entre o uso do lúdico e as aprendizagens. Entre eles, podemos mencionar Piaget (1995), Vygotsky (1984) e Kishimoto (1994), bem como o Referencial Curricular para a Educação Infantil - RCNEI (1998).

A partir deste estudo, será possível destacar o lúdico como uma das formas mais eficazes de envolver os alunos nas atividades, pois a brincadeira é algo intrínseco à criança. É a maneira delas trabalharem, refletirem e descobrirem o mundo ao seu redor. Nesse contexto, podemos observar que a criança reflete, organiza, desorganiza, destrói e reconstrói o seu próprio mundo.

A LUDICIDADE

Apresentar uma definição abrangente do conceito de ludicidade, especialmente no contexto da educação infantil, tem sido um desafio devido às diversas abordagens e estudos sobre o tema. Conforme Winnicott (1995 apud PINTO; TAVARES, 2010, p.230), a ludicidade é considerada prazerosa devido à sua capacidade de envolver intensamente o indivíduo, criando um clima de entusiasmo.

De acordo com Almeida (2009, p.01), a palavra "lúdico" tem origem na palavra latina "ludus", que significa "jogo". Se analisarmos apenas a sua etimologia, o termo "lúdico" estaria relacionado ao ato de jogar, brincar e ao movimento espontâneo.

Piaget e Winnicott (1975 apud DALLABONA: MENDES, 2010, p.03) afirmam que os conceitos de jogo, brinquedo e brincadeira são desenvolvidos ao longo da nossa experiência. Cada indivíduo utiliza essas palavras para descrever a sua forma de brincar. No entanto, tanto "jogo" quanto "brincadeira" podem ser sinônimos de diversão.

Velasco (1996 apud FERNANDES, 2012, p.13) e Kishimoto (1994 apud MAURICIO, 2008) afirmam que a brincadeira é uma atividade típica da infância, uma atividade natural da criança que não envolve compromissos, planejamento ou seriedade, e que contribui para o desenvolvimento e a socia-

lização.

No entanto, Gaspar (2011, p.12) define ludicidade como algo que proporciona prazer e alegria. Nessa perspectiva, a ludicidade está relacionada às situações agradáveis que nos trazem bem-estar, como a interação entre pessoas e animais, crianças e brinquedos.

É difícil definir o lúdico em uma única definição, mas podemos dizer que a atividade lúdica é criativa e naturalmente estimula o pensamento e a busca pelo conhecimento de maneira prazerosa.

É sabido que a descoberta e a aprendizagem fazem parte da vida humana. O contato e o convívio com os outros favorecem a relação com o novo, despertando o desejo de descobrir o desconhecido. O ser humano está intrinsecamente ligado à aprendizagem, à busca e à descoberta. A apropriação do conhecimento buscado garante sua sobrevivência e sua integração em seu ambiente como um ser participativo, crítico e criativo. E a atividade lúdica está intrinsecamente ligada a tudo isso, fluindo naturalmente em seu dia a dia, muitas vezes sem perceber.

Negrine (2000 apud SÁ, 2004, p. 02) afirma que a capacidade lúdica está relacionada à pré-história de vida do ser humano. Ela acredita que é, acima de tudo, um estado de espírito e um conhecimento que gradualmente se instala no comportamento do indivíduo devido ao seu estilo de vida.

Podemos perceber que o lúdico tem a capacidade de promover um desenvolvimento global e uma compreensão mais real do mundo. Através das descobertas e da capacidade criativa, a criança pode se expressar, analisar, criticar e transformar a realidade. Quando bem integrada e compreendida, a educação lúdica contribui significativamente para a melhoria do ensino, tanto na formação crítica e qualificação do educando, quanto na redefinição de valores. O lúdico desempenha um papel importante no desenvolvimento das crianças na sociedade.

Segundo Santos (1999 apud MORAES 2012, p.40):

O lúdico faz parte de todas as esferas da existência do ser humano e, muito especialmente, na vida das crianças. Pode-se afirmar, realmente, que “brincar é viver”, uma vez que a criança aprende a brincar vivenciando a brincadeira e ao brincar acaba aprendendo.

Na prática das atividades lúdicas, é importante valorizar não apenas o resultado final, mas também a própria ação e o momento vivido. Essas atividades proporcionam momentos de autoencontro e interação com os outros, misturando fantasia e realidade, promovendo autodescoberta e conhecimento mútuo, cuidado consigo mesmo e empatia pelo outro, em resumo, momentos de vida.

Existem reflexões sobre o uso de materiais e atividades lúdicas para tornar o processo de ensjno-aprendizagem dinâmico e significativo. E por isso que o aspecto lúdico está tão presente nas discussões e debates atuais sobre o assunto. Na verdade, no passado, o jogo já era reconhecido como uma ferramenta importante para auxiliar a educação das crianças. Era através do jogo que as crianças eram estimuladas a aprender.

No entanto, atualmente, para muitos, o lúdico é visto apenas como uma forma de distração, uma maneira de passar o tempo ou ocupar as crianças. No entanto, é importante compreender que as atividades lúdicas são essenciais na vida das crianças, não apenas como momentos de diversão, mas principalmente como facilitadoras da aprendizagem.

O LÚDICO E A APRENDIZAGEM

Brincar é uma atividade que auxilia no desenvolvimento físico, cognitivo e psicológico das crianças. Estimula o desenvolvimento intelectual, influencia a busca pelo conhecimento e possibilita aprendizagens. O lúdico pode ser considerado uma estratégia para desenvolver a atenção, que é um fator crucial para a aprendizagem. Além disso, estimula o respeito, a confiança e promove a aproximação entre os membros do grupo.

De acordo com Vygotsky, brincar tem um papel importante no desenvolvimento infantil. Ele afirma que o brincar permite que a criança explore e experimente diferentes papéis e situações, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. É por meio do brincar que a criança pode construir significados e compreender o mundo ao seu redor.

A sala de aula deve ser um ambiente em constante busca pela eficiência no processo educativo, onde os momentos de jogos e brincadeiras desempenham um papel fundamental na construção de conhecimentos de maneira eficaz e envolvente.

As atividades lúdicas têm o poder de desenvolver a capacidade de imaginação, planejamento e aquisição de novos conhecimentos nas crianças.

Por meio do brincar, a criança pode simbolicamente explorar diversas situações vivenciadas pelos seres humanos, reestruturando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes, preparando-se para os desafios da vida, mesmo sem ter vivenciado diretamente essas situações.

Os jogos e brincadeiras são inerentes à natureza humana e desempenham um papel essencial na construção da personali-

dade, proporcionando autonomia e contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

Além de serem uma forma de entretenimento, os jogos e brincadeiras possuem um valor didático significativo, sendo fundamentais para promover a aprendizagem.

Considerando que a educação tem como objetivo principal o desenvolvimento integral da criança, promovendo satisfação e autoconfiança, o processo de ensino-aprendizagem deve ser dinâmico.

De acordo com Kishimoto (1994 p.01):

Brincar é a atividade central no dia a dia das crianças. É importante porque lhes dá o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesmas, aos outros e ao mundo, repetir ações prazerosas, compartilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes formas de expressão, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, resolver problemas e criar.

Portanto, os jogos e brincadeiras são recursos lúdicos que auxiliam no desenvolvimento da aprendizagem e na construção da identidade, despertando o interesse por novos conhecimentos de maneira dinâmica e prazerosa.

Essas atividades proporcionam às crianças experiências diversas, promovem a interação com os outros, estimulam o pensamento organizado, a tomada de decisões, o pensamento abstrato e a busca por diferentes formas de brincar, resultando na construção de conhecimentos.

Os jogos e brincadeiras também contribuem para o desenvolvimento motor, linguístico, perceptivo, representativo, mnemônico, emocional e para a apropriação de signos sociais, promovendo transformações significativas na consciência infantil.

A aprendizagem estimulada através da ludicidade adquire significado, possibilitando a ampliação do conhecimento e a socialização. A oportunidade de aprender de forma lúdica estimula os alunos a se tornarem indivíduos críticos e ativos em relação à realidade do seu cotidiano, despertando uma maior consciência de si mesmos e dos outros.

A ludicidade envolve a capacidade de agir por iniciativa própria, portanto, os jogos e brincadeiras são caracterizados por uma atitude que corresponde a uma resposta aos estímulos externos, intrínseca ao ser humano.

A aprendizagem significativa não se resume a copiar do quadro-negro ou prestar atenção ao professor, mas sim se dá através do lúdico. Os jogos e brincadeiras permitem que a criança tenha mais liberdade para pensar e criar, desenvolvendo-se com criatividade e autonomia.

O ato de brincar é considerado uma atividade prazerosa, que estimula o poder criativo da imaginação humana, construindo um universo no qual a criança ocupa o centro, por meio de representações simbólicas originais inspiradas em seu próprio mundo, e é nessa ação que ela desenvolve sua capacidade criativa.

BRINCAR: UM ATO DE EDUCAR

Há tempos passados, no Romantismo, se constrói um novo pensamento para as brincadeiras infantis. Vista desde a Antiguidade greco-romana como recreação ou atividade de relaxamento. É construído um novo lugar para criança e suas brincadeiras, onde se insere a brincadeira como forma espontânea, livre e instrumento da pequena infância.

No século XVIII, a pequena infância é considerada como a fase do imaginário, da poesia.

Mais recentemente, no séc. XX, educadores, como Piaget, Vygotsky, se preocuparam com a questão da brincadeira infantil se dar através da imitação, onde se destaca no processo de acomodação, na forma de assimilação. Na teoria piagetiana, a brincadeira é entendida como ação assimiladora, é uma forma de expressão da conduta, ou seja, a brincadeira como conduta livre e espontânea, onde a criança sua vontade através do prazer que lhe é dado.

Já Vygotsky (1996) acredita que toda conduta do ser humano é construída como resultado de processos sociais. Considera a brincadeira como uma situação imaginária.

Atualmente, o brincar é visto como uma etapa do desenvolvimento da criança, pois através do brincar cria as relações com o mundo, favorecendo a socialização. A brincadeira incentiva a criança a cooperar com os outros e, com isso, distinguir as diferentes opiniões. Na linguagem há um desenvolvimento maior, pois a partir da fala, a criança aprende a respeitar as regras.

Portanto, o brincar é uma das etapas fundamentais de todo processo ensino-aprendizagem do ser humano, auxilia o seu desenvolvimento e incentiva a criança a ter mais autonomia e criatividade.

O brincar é uma ação que acontece no plano da imaginação e, para que isso ocorra, é preciso existir uma diferença entre a brincadeira e a realidade que oferece conteúdos para ela se realizar. Isso implica em que a criança que brinca vai adquirir grande domínio da linguagem simbólica. O brincar significa divertir, gracejar, entreter, um conjunto de atividades que se assemelham en-

tre si pelo seu caráter lúdico.

Sendo um ato simbólico que se inicia nos primeiros meses de vida, o recém-nascido conhece o mundo através dos sentidos. Inicia pela exploração da boca (sucção) e depois realiza certos gestos como engatinhar e sentar.

Em torno dos quatro meses, inicia-se a atividade lúdica. Algo fundamental aconteceu na vida da criança: os objetos funcionam como símbolos e ao mesmo tempo produzem em seu corpo mudanças que facilitam o contato com o mundo.

Suas atividades comuns são jogar e soltar objetos. O principal brinquedo das crianças de até doze meses é seu próprio corpo, pois através deles conseguem produzir sons e aprendem a emiti-los, ocorrendo os primeiros balbucios.

A primeira atividade lúdica feita pela criança é brincar de esconder, onde ela elabora a angústia do desprendimento, a desolação por um objeto que deve perder.

De um a três anos, a criança inicia seu processo de autonomia, começando pelo andar e melhorando sua coordenação.

Surge um novo interesse pelos brinquedos ocos onde pode ter objetos dentro. Assim começa-se a explorar tudo que seja penetrável e a utilizar tudo o que seja penetrável como: olhos, ouvidos, boca, tudo que permite fazer suas experiências de exploração.

Para a estimulação, nesta fase, o educador deve recorrer às atividades motoras, principalmente as que favorecem andar, correr, saltar, entre outras. Para o desenvolvimento, os brinquedos de empurrar, puxar, lançar, como os carrinhos e triciclos.

As atividades cantadas estimulam além do movimento, a interação entre as linguagens, onde se desenvolve o processo de socialização. A atividade cantada atua no incentivo da criança no processo ensino-aprendizagem.

Dos quatro aos seis anos, as crianças continuam praticando atividades motoras, mas ocorre o surgimento da imaginação e com isso o aparecimento do simbolismo (faz-de-conta).

Nessas situações as crianças podem brincar de representar animais, pessoas, objetos, etc. Podem dramatizar situações da realidade externa como brincar de vendinha, casinhas, escolinha, onde a criança observa, analisa, interioriza e significa.

A criança é um ser em transformação, e a escola é um lugar apropriado, ou o mais adequado para ajudá-la a descobrir o mundo e a sociedade em que ela se insere. Ao brincar, jogar, cantar a criança facilita a forma de se comunicar com aqueles que precisam relacionar-se com ela, por meio de uma linguagem própria aos seus devaneios e às suas próprias fantasias imaginárias, colocando em prática seus conhecimentos, podendo pensar nas situações da realidade imediata.

É através do brincar que diversas relações se estabelecem entre a criança, adultos e outras crianças. A criança é um ser total, em que as ações corporais realizadas durante o brincar permitem que ela se desenvolva socialmente, afetivamente, fisicamente e cognitivamente.

Algumas brincadeiras ajudam as crianças na exploração do próprio corpo, além de estimularem a interação com os outros, a exploração de objetos, ou seja, na construção do conhecimento.

As brincadeiras cantadas incentivam a representação, contribuem para a socialização e auxiliam o desenvolvimento da linguagem. As atividades lúdicas desenvolvem as noções de espaço-temporal. As brincadeiras com regras fixas (pelas crianças) ajudam na compreensão de normas, desenvolvimento de hipóteses, a superação dos erros, favorecem uma maneira da criança construir o conhecimento através das relações determinadas.

O brincar é uma das fundamentais aprendizagens do ser humano.

BRINQUEDOS HEURÍSTICOS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O termo brinquedo heurístico foi criado por Elinor Goldschmied (1910-2009) na década de 1980:

“Simplificando, consiste em oferecer a um grupo de crianças, por um período definido de tempo em um ambiente controlado, um grande número de objetos e receptáculos com os quais eles jogam livremente sem intervenção adulta” p. 128

A ideia é apresentar as crianças um número de materiais naturais que podem ser encontrados dentro e ao redor da cesta. Então a criança tem a oportunidade de explorar todos os itens da cesta, enquanto o adulto simplesmente observa.

As análises com crianças pequenas em ambientes coletivos são carregadas de minúcias e desafios, ocupando cada vez mais espaço significativo no âmbito acadêmico. Para que se possa constituir e aprimorar as concepções de infância, é necessário investigar suas peculiaridades e buscar a qualificação dos profissionais que atuam na primeira etapa da educação básica.

Estando firmes, os bebês podem al-

cançar objetos, trazer para perto de si e pesquisar as diversas sensações.

Por meio dos momentos de brincadeiras, as crianças podem atuar de forma criativa e utilizar a imaginação construindo narrativas lúdicas carregadas de significados. Para que o brincar seja de qualidade, é importante garantir tempo e espaço qualificado e diversificado.

O espaço, portanto, pode e deve ser considerado um parceiro pedagógico.

As coisas mudaram muito em um curto período de tempo nestes dias modernos. Em um esforço grande para inventar os brinquedos educacionais mais incríveis para as crianças, cores plásticas e brilhantes assumiram o controle.

Para que se ocorra a aprendizagem significativa por meio dos brinquedos heurísticos é fundamental que as crianças tenham autonomia para brincar livremente.

Com o brincar heurístico, os adultos podem auxiliar as crianças quando elas realmente precisam. O ideal é que os adultos não digam o que as crianças devem fazer e permitir a exploração de diversos materiais. Pode-se observar a curiosidade da criança, possibilitando a ela o acesso ao material, mantendo sempre a atenção e a serenidade.

Alguns exemplos de brinquedos heurísticos:

- Objetos de papel / papelão: caixas de ovos, notebook, tubos de papelão resistentes;
- Objetos de madeira, pequena tigela virada, colheres, anéis de cortina, porta-copos, pulseira, bloco, guardanapos, passador;
- Objetos de couro, têxteis, borracha; Brinquedo pequeno de malha, saco de feijão, pedaço de flanela, folha de veludo, sacos de ervas, bolsa de lavanda, chaveiro de couro, fitas coloridas, bolsa de couro.

O ato de brincar apresenta uma visão integrada do corpo e do movimento como reflexo da ordem psíquica e simbólica do universo infantil que favorece o prazer do movimento de forma espontânea, estabelecendo uma relação causal entre a aprendizagem e as condições de adaptação ao meio ambiente social. Nessa perspectiva, a aprendizagem social e de expressão corporal se efetiva por meio do brincar, cuja representação auxilia no desenvolvimento motor, na medida em que o processo envolve o indivíduo como um todo, pois abrange diferentes domínios que caracterizam seu comportamento: cognitivo, afetivo e motor.

Segundo Goldschmied e Jackson (2006, p. 113):

Um bebê segura os dedos do seu pai ou da mãe, manipula o seio da sua mãe, enlaçando seus dedos no cabelo dela ou na barba do pai, agarrando brincos colares ou óculos. O foco de bebê está na cuidadora mais próxima, vivenciando o calor familiar, o cheiro, a tensão superficial da pele, as vibrações da voz e do riso, e tudo mais que contribui para criar o cuidado e as trocas cotidianas.

À medida que o bebê se desenvolve cognitivamente, as mudanças ocorridas afetam o comportamento em todas as áreas. Os conceitos não se desenvolvem independentemente um do outro. O comportamento sugere que a criança já tem noção de constância da forma dos objetos. Os objetos não sofrem mudanças na forma quando mudam de perspectiva. Desde que todas as ações ocorrem no espaço, a criança deve ter também um conceito funcional de espaço e das relações entre os objetos. Cada uma dessas capacidades surge mais ou menos na mesma época e tem o mesmo caminho de desenvolvimento. Todos os seus esquemas são elaborados à medida que a criança assimila e faz acomodações.

A educação e o cuidado na primeira infância estão preocupados em garantir que as crianças tenham resultados satisfatórios. Pesquisas sobre ensino, aprendizagem e resultados mostram que a pedagogia de qualidade é identificada como uma alavanca fundamental para melhorar os resultados das crianças. Evidência de pesquisa sólida, discutido mais adiante, mostra o que os educadores podem fazer para proporcionar às crianças fortes bases para aprendizado e desenvolvimento contínuos em todos os aspectos da vida.

A família tem grande importância nesse processo na articulação de ambientes adequados para proporcionar as condições para a criança brincar com uma maior diversidade de experiências para auxiliar no desenvolvimento da inteligência e a usar plenamente o seu corpo.

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.

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 a criança.

O brincar precisa ser amplamente entendido como uma ferramenta onde favorecer a brincadeira, não significa simplesmente deixar que as crianças brinquem sem que seja feita nenhuma intervenção.

As maneiras de mediação que os professores podem utilizar no ambiente da educação são amplas, basta que ele reconheça o valor e a utilidade dos objetos, dos ambientes, da sua ajuda e orientação, e principalmente da sua organização, para assim alcançar seu objetivo pedagógico, no brincar dos educandos.

A criança, na fase inicial de sua vida poderá apresentar necessidades especiais, a partir de experiências que favoreçam a criança uma intervenção real no mundo exterior, para modificar por meio do brincar.

Pensar a organização do Brincar na Educação Infantil é pensar a relação de professores e crianças com o conhecimento. O Brincar Heurístico assumirá feições diferentes conforme essa relação for concebida: vai variar o uso do espaço e do tempo, bem como as relações interpessoais.

Todas as atividades com crianças pequenas devem respeitar o direito da criança de brincar - vista como uma forma de atividade, método, procedimento e meio de alcançar abordagens educacionais em idades precoces, bem como um método de estimular a capacidade e a criatividade da criança, como um direito dele e como uma abertura à liberdade de escolha, de acordo com suas próprias necessidades.

TEORIA FILOSÓFICA

A teoria filosófica é baseada em Fröebel, que explica a essência do real, adotando como pressuposto a unidade e conexão entre Deus e as coisas da natureza.

Fröebel acredita que não se pode separar os estágios do desenvolvimento infantil como se fossem distintos. Percebe a necessidade de educar a criança, desde seu nascimento, garantindo, assim, o desenvolvimento pleno do ser humano. Valoriza a individualidade que se completa com a coletividade. Sua teoria tem a concepção de que a liberdade é elemento essencial no desenvolvimento físico, intelectual e moral, pois permite a ação estimuladora da atividade espontânea.

Fröebel foi o primeiro a destacar o jogo como parte do trabalho pedagógico, quando criou o jardim de infância utilizando jogos e brinquedos.

A brincadeira pode ser utilizada para se ensinar a linguagem, e isso ocorre através da relação de sons e ideias. A Pedagogia de Froëbel propõe acompanhar as atividades corporais imitativas, poemas e músicas.

TEORIA PSICOLÓGICA

Na concepção walloniana, toda atividade da criança é lúdica, pois ela a exerce por si mesma, antes de integrar-se em um projeto de ação.

As atividades surgem livremente e as crianças a executam pelo prazer de fazê-lo, embora tendem ao seu aperfeiçoamento, tornando-as cada vez mais complexas.

Para criança de um ano, o ato de andar, parar, cair, levantar, é uma atividade lúdica, criada pela própria ação da criança. Portanto, podemos dizer que toda atividade motora é lúdica, pois a própria incontinência infantil transmite certa alegria. Basta observar os gestos das crianças ao realizarem essas atividades (motoras), onde expressam seus sentimentos durante o desenvolvimento das mesmas.

A ludicidade está presente no uso da linguagem, aparecendo através da musicalidade, do ritmo e da rima.

Segundo Kishimoto (2000), a brincadeira passa por uma evolução interligada aos aspectos do desenvolvimento infantil. Podemos perceber isso quando um bebê brincar de gorjear, de olhar, buscando uma sensação agradável. Isso não passa de brincadeira funcional. A partir do momento em que a criança busca recuperar essas ações, torna-se uma intenção e, então, se cria um círculo intenção-ato-efeito. Este círculo tem grande importância na atividade livre, estimulando cada vez mais a criança em busca do novo. Esse processo lúdico se repete diversas vezes durante o crescimento da criança. Outro exemplo disso é o grafismo, onde a criança, de três a quatro anos, dirá "que não sabe o que está desenhando, porque ainda não acabou".

"O gesto-prazer, lúdico, transformando-se em gesto-trabalho, meio para realizar um desenho." (Kishimoto, 2000, p. 116)

Para Wallon (1999) é importante introduzir o lúdico a cada nova atividade educacional, ou seja, a primeira etapa de toda atividade deve ser em forma de brincadeira. Como já foi citado, com a linguagem ocorre o mesmo processo. Portanto, deve-se brincar com a linguagem, com o gesto, para depois utilizá-los intencionalmente.

Wallon (1999) classifica que o desenvolvimento atravessa um período sensório-motor, ou seja, a criança tem "fome de espaço explorável", que permitirá avanços na sua autonomia motora. Nesse período a

criança deve brincar de andar, pular, subir, descer, empilhar, deve explorar todo tipo de brincadeira, não tendo limites para o espaço.

"Educar neste período é sugestivo conciliar, com tudo que está a sua volta, seu espaço." (Kishimoto, 2000, p. 16)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar é uma ação que proporciona o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança.

O jogar, por sua vez, é uma ação que envolve regras, cooperação e competição, dependendo do contexto em que o jogo está inserido.

Portanto, o brincar, jogar trazem contribuições para o desenvolvimento infantil, como: estimulam a imaginação e criatividade; através da brincadeira simbólica, resgatam-se as brincadeiras tradicionais; auxiliam o processo de socialização, entre outros e que contribui em todo processo ensino-aprendizagem.

A brincadeira é essencial para o desenvolvimento, pois contribui para o bem-estar cognitivo, físico, social e emocional das crianças e jovens.

No entanto, mesmo as crianças que têm a sorte de ter recursos disponíveis abundantes e que vivem em paz relativa podem não estar recebendo todos os benefícios da brincadeira.

Muitas dessas crianças estão sendo criadas com um estilo cada vez mais apressado e pressionado, o que pode limitar os benefícios de proteção que eles obteriam com o brincar dirigido por crianças. Como toda criança merece a oportunidade de desenvolver seu potencial único, os advogados da criança devem considerar todos os fatores que interferem no desenvolvimento ideal e pressionar por circunstâncias que permitam a cada criança colher plenamente as vantagens associadas ao brincar.

O brincar permite que as crianças usem sua criatividade enquanto desenvolvem sua imaginação, destreza e força física, cognitiva e emocional. Brincar é importante para o desenvolvimento saudável do cérebro.

É por meio da brincadeira que crianças em tenra idade se envolvem e interagem no mundo ao seu redor. O brincar permite que as crianças criem e explorem um mundo que possam dominar, conquistando seus medos enquanto praticam papéis adultos, às vezes em conjunto com outras crianças ou cuidadores adultos.

À medida que dominam seu mundo, o brincar ajuda as crianças a desenvolver novas competências que levam ao aumento da confiança e à resiliência de que precisam para enfrentar os desafios futuros.

Idealmente, grande parte da brincadeira envolve adultos, mas quando a brincadeira é controlada por adultos, as crianças obedecem às regras e preocupações dos adultos e perdem alguns dos benefícios que a brincadeira lhes oferece, particularmente no desenvolvimento da criatividade, liderança e habilidades de grupo.

A trajetória de desenvolvimento das crianças é mediada criticamente por relacionamentos afetivos apropriados com cuidadores amorosos e consistentes, à medida que eles se relacionam com as crianças através do brincar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIGONE, B.G. Preservação da cultura popular e educação: jogos e brinquedos cantados no contexto escolar. Mogi das Cruzes: 2003. Dissertação de mestrado.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Declaração dos Direitos das Crianças. São Paulo: editora Ática, 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nª 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brinquedos, brincadeiras e materiais para bebês: manual de orientação pedagógica: módulo 2. Brasília: MEC/SEB, 2012b. 40p. (Brinquedos e Brincadeiras nas Creches; v. 2).

CARNEIRO, M. A. B. Brinquedos e brincadeiras formando ludoeducadores. Editora Articulação. 2003.

_____. O corpo: primeiro brinquedo.

_____. Criança/brinquedo: uma relação diretamente proporcional. 1999.

_____. O espaço da brincadeira no processo de alfabetização. 1996.

FREIRE, Madelena. A paixão de conhecer o mundo. São Paulo: editora Paz e Terra, 2002.

GESELL, Arnold. A criança dos 0 aos 5 anos. São Paulo, 1997.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. O cesto de tesouros. In: GOLDSCHMIED, E.;

GUHL, Beverly; FONTENELLE, Don H. Pais perfeitos. Blumenau: Editora Eko, 1997.

JACKSON, S. Educação de 0 a 3 anos: atendimento em creche. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JENSEN, J.R., Uma Perspectiva de Sensoriamento Remoto. 1996. Nova Jercey.

KISHIMOTO, Tisuko (Org.). O brincar e suas teorias. 1998.

_____. Jogo, brinquedo e a educação. 1996.

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

MORAES, Ingrid Merkler. A Pedagogia do Brincar Intercessões da ludicidade e da psicomotricidade para o desenvolvimento infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Americana: Centro Universitário Salesiano.UNISAL –SP.2012.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. Bioexpressão: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores, 2005, 388p. Tese (doutorado) - Programa de PósGraduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

PIAGET, Jean. A Formação do Símbolo na Criança. Rio de Janeiro. Zahar. 1975.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho Cientifico. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Fabiana Fernandes da. A Vivência Lúdica na Prática da Educação Infantil: Dificuldades e Possibilidades Expressas no Corpo da Professora. Originalmente apresentada como Dissertação de mestrado, Programa de pósgraduação, UFSJ. São João Del-Rei. 2011.

VELASCO, Cacilda Gonçalves. Brincar: o despertar psicomotor. Rio de Janeiro: Sprint Editora, 1996.

VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes. 1984. VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes. 1989. WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975/1995.

PSICOMOTRICIDADE E APRENDIZAGEM

AUGUSTA RODRIGUES DOS SANTOS

RESUMO

O estudo tem como objetivo principal compreender a importância da Psicomotricidade na Aprendizagem e com a criança vai fazendo os diferentes movimentos corporais em que a mediação do professor vai lhe ajudando a se constituir não só como ser humano mas como corpo que aprende, que se sensibiliza, se fecha e se abre par o novo. A educação é um processo contínuo e, quando se fala em educação infantil sabemos que esse processo deve ser realizado com paciência, carinho e atenção. s alunos devem estar envolvidos em brincadeiras, jogos, dinâmicas de acordo com sua faixa etária, isso facilitará o seu desenvolvimento corporal e os movimentos lhe ajudarão no seu desenvolvimento psicomotor o que será um facilitador no processo de novas descobertas e na aprendizagem de conteúdos significativos. A psicomotricidade aplicada na educação infantil contribui para que cada criança aprenda a expressar-se por meio de seu corpo, localizando-se no tempo e espaço. A psicomotricidade aplicada na educação infantil contribui para que a criança aprenda a expressar-se por meio de seu corpo, localizando-se no tempo e espaço e realize novas descobertas de ser e estar no mundo de maneira singular.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Educação Infantil; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa e despertar a compreensão sobre o processo que a criança deve dar ao movimento do seu próprio corpo levando em consideração a sua idade, a cultura corporal e seus interesses. A educação psicomotora para ser trabalhada necessita que sejam utilizadas as funções motoras, perceptivas, afetivas e sociomotoras, assim, a criança explora o ambiente, passa por experiências concretas indispensáveis ao seu desenvolvimento intelectual sendo capaz de tomar consciência de si mesma e do mundo que a cerca, daí a necessidade das atividades infantis serem bem planejadas e exploradas pelas crianças no seu desenvolvimento global.

A criança é trabalhada de forma global, ou seja, ela não é só mente, intelecto, ela é corpo e mente e o trabalho da psicomotricidade complementa o projeto que se tem em sala de aula desde a alfabetização, introdução de sílabas, as regras, a psicomotricidade auxilia na formação e no desenvolvimento humano.

A importância da psicomotricidade no equilíbrio da escrita, por exemplo, na letra dos alunos, na noção de espaço no caderno, tudo isso é um conjunto de ações que a Escola de Educação Infantil realiza para alcançar o objetivo que é a formação da criança em suas potencialidades. Os benefícios da psicomotricidade na formação da criança são enormes e se integram com a formação que a criança desenvolver no processo de ensino-aprendizagem.

A psicomotricidade é trabalhada desde a infância, mas isso não significa que ela não possa ser desenvolvida no decorrer da vida. Não existe uma idade limite, portanto, o ser humano pode desenvolver o seu corpo ao longo de sua existência no sentido de nunca parar com o movimento uma vez que, o ser humano tem a necessidade de se movimentar.

A psicomotricidade ajuda a criança a superar limites, medos e frustrações e esse trabalho é desenvolvido através das relações no cotidiano. A psicomotricidade relacional trabalha com o corpo da criança com o objeto cuja finalidade é trabalhar a inibição da criança através de jogos de psicomotricidade que trabalha as fantasias da criança, de medo, tudo aquilo que vem de dentro para fora da criança trabalhando as relações para desinibir a criança se constituindo em fator de equilíbrio para a vida das pessoas expresso na interação entre o espírito e o corpo, a afetividade e a energia, o indivíduo e o grupo promovendo a totalidade do ser humano.

DESENVOLVIMENTO

PSICOMOTRICIDADE - CONCEITO

A palavra “psicomotricidade” é composta por uma série de conceitos que estão presentes na vida do ser humano. “Psi” se refere aos aspectos emocionais, “co” se refere aos aspectos cognitivos, “motrici” se refere ao movimento e “dade” se refere as várias etapas da vida humana.

Logo, a definição de psicomotricidade seria a ciência que estuda a conexão entre a emoção, aspectos cognitivos, nos movimentos das diversas etapas da vida do ser humano.

Poderíamos dizer Psicomotricidade é uma área de estudo, pesquisa e intervenção do movimento corporal como mediador entre os mundos interno e externo do ser humano. Quando nos referimos a ser humano estamos ampliando o conceito de corpo e consciência – chamada – personalidade, ou eu, ou ego.

Sigmund Freud apresenta uma revelação, uma descoberta de extrema importância que desvelou uma dimensão inconsciente do ser humano. O ser humano passou a ser visto como um corpo, um ego e uma dimensão inconsciente, e essa dimensão inconsciente exercia uma influência preponderante na vida do próprio ser humano.

Carl Gustav Jung avança um pouco mais ao mostrar que o ser humano tem um corpo, um ego, um inconsciente pessoal e um inconsciente coletivo. O ser humano passa a ser visto na sua totalidade.

Para Fonseca (1993):

A psicomotricidade pretende atingir, na sua ação preventiva e terapêutica a organização neuropsicomotora da noção do corpo como marco espaço temporal, sendo fundamental a qualquer processo de conduta ou de aprendizagem, ou seja, procura analisar, conhecer o corpo nas suas relações múltiplas, constituindo um esquema representacional (FONSECA, 1993, p. 47).

O corpo se transforma em instrumento de ação sobre o mundo e também em instrumento de expressão e relação com os outros, o que implica em um relacionamento intra e interpessoal sendo tocado e deixando-se tocar pelo outro que é diverso mas que dá movimento ao seu existir interferindo em sua visão de mundo.

Figura 1 – Intervenção e Expressão do ser em Movimento no Mundo



Fonte: Elaborado pela Acadêmica do Curso de Pós-Graduação em Psicomotricidade (2024).

O mundo interno é onde se tem o inconsciente, o inconsciente interno, o inconsciente coletivo e tudo que pode haver nesta dimensão interna está contido no mundo interno que diz respeito a dimensão psíquica, a dimensão espiritual (não estritamente religioso) mas a tudo que está na dimensão interna em que se fazem presente os agrupamentos das experiências, representações, vivências que são agrupados em complexos com conteúdos no inconsciente pessoal e no inconsciente coletivo. O mundo externo são as coisas que estão fora do corpo, outras pessoas que convivemos que são diferentes de nós, os objetos que são as coisas do dia-a-dia, carros, casas, prédios, as construções humanas, os sistemas (educação, político, econômico, social, cultural), os sistemas de como as civilizações de como a humanidade se organizou até nossos dias. Temos ainda os animais e a natureza.

O que faz a relação, a comunicação, a mediação entre o mundo interno e o mundo externo é o ego e o corpo, sendo visto como uma janela da alma, da psique para o mundo e por outro lado por intermédio da interrelação entre o mundo interno e o mundo externo e como se processam essas relações vistas sob várias perspectivas teóricas nos dão elementos para fazer uma interpretação da psicomotricidade.

Temos do mundo interno para o mundo externo se concretiza por uma expressão e do mundo externo para o mundo interno se concretiza por uma intervenção e a psicomotricidade tanto estuda como pesquisa sobre essa relação, essa comunicação e intervenção do corpo do ser humano em movimento na sua totalidade.

Temos o controle motor que subtende de que o ser humano possui essa habilidade que está diretamente ligado ao ambiente que pode ser estável ou instável. A habilidade aberta ou fechada pressupões a imprevisibilidade. A habilidade motora fechada está fechada uma vez que é previsível. Já a habilidade motora aberta é imprevisível, ou seja, o seu sistema deverá se adequar as variáveis do ambiente.

O Circuito aberto temos o executor (programa a ação), o efetor (efetua a ação), ou seja, o cérebro envia informações para os órgãos motores programando a ação e efetuando, executando essa ação.

O circuito fechado temos o feedback está relacionado a percepção e o comparador está ligado à memória, a classe de ações que o ser humano tem armazenado por intermédio de experiências adquiridas, seguido pelo executor e pelo efetor.

O controle motor vai depender do ambiente se ele é estável ou instável e isso define se a habilidade motora está aberta ou fechada devido a sua imprevisibilidade do ambiente que envolve não só o espaço, mas os objetos de manipulação, ou seja, tudo aquilo que está externo ao Sistema Nervoso Central – SNC.

O circuito aberto ou fechado significa a complexidade da sua estrutura fisiológica na ação de executar a habilidade. Quando a criança está num ambiente estável e já domina aquela habilidade será automática e a execução da ação se concretiza sem pensar.

PSICOMOTRIIDADE NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

O processo do desenvolvimento humano passa por diversos aspectos, uns mais conhecidos e outros menos. A psicomotricidade envolve aspectos emocionais, aspectos motores uma vez que a educação infantil é a base de toda a vida que a criança vai ter.

A psicomotricidade possibilita a criança desenvolve princípios ativos que são inerentes a formação do desenvolvimento humano. A psicomotricidade proporciona grandes contribuições para o desenvolvimento infantil integração da criança, dentre eles estão os seguintes fatores:

Ampliação da capacidade sensitiva;

Percepção dos movimentos; Valorização, identidade e autoestima; Formação da estrutura corporal.

A criança deve ser trabalhada como um ser completo e as questões de motricidade valem a pena serem trabalhadas para que as crianças se desenvolvam em experiências que envolvam o corpo por meio de circuitos em as crianças dancem, brinquem, se movimentem, jogo e brincadeiras para estimular o raciocínio, questões corporais e de movimentos, por intermédio de circuito motores com corda, bola, pular obstáculos, passar pela corda, pular corda, arremessar a bola, todas essas questões estão relacionadas ao pensamento e as ações dessa criança.

Portanto, a estimulação psicomotora deve ser feita de forma agradável, prazerosa e, principalmente, respeitando as etapas de desenvolvimento da criança. Temos a mania de pensar que precisamos de brinquedos caros quando é bebê e quanto é criança, coisas que façam muito barulho, atividades que exigem muita elaboração, mas não, na verdade o que é muito importante colocar a criança no chão para que a criança faça o processo de ontogênese do desenvolvimento.

Ontogênese do desenvolvimento é a forma com que são trabalhadas as fases do desenvolvimento rastejar, engatinhar, andar com apoio e o andar. Ao estimular a criança em casa e na escola nas etapas de desenvolvimento da criança com o exploramento do chão realizado de forma lúdica e saudável para as descobertas que faz, o chão se torna o playground para as atividades do tônus, para o equilíbrio, para as habilidades de esquema e de imagem.

Quando a criança está explorando chão ela já adiciona a força, os membros, nos braços, na cabeça e isso tudo estimula a criança a ganhar tônus, força, equilíbrio em passar de uma fase para outra de uma forma adequada, prazerosa, lúdica.

Pode se utilizar a música, utilizar o tapetinho, toalha, cobertor e com essas atividades com diferenciação sensorial são de extrema importância para o desenvolvimento psicomotor da criança. As atividades devem explorar o quente, o frio, o áspero, cheiros, barulhos, sons, ou seja, é necessário colocar a criança em contato com isso.

No entanto, todas essas atividades devem ser mediadas por um adulto, conversando com as crianças, com os bebês onde a mediação das linguagens ajuda a criança a ter uma compreensão do que está acontecendo estimula o processo de educação psicomotora ter um potencial que faz com que a criança consiga desenvolver todo o seu potencial cognitivo.

Quando observamos as crianças brincando em sala de aula parece que aquela atividade é pura brincadeira, porém, nós sabemos que na educação os jogos e o brincar tem uma outra importância e devem estar conectados com a aprendizagem.

Piaget (1976), afirma:

O jogo é, portanto, sob as duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação da real atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos de educação das crianças exigem todos que se forneça as crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores a inteligência infantil. (SILVA, 2010).

As habilidades são de extrema importância no desenvolvimento de qualquer ser humano. O ser humano possui três tipos básicos de habilidades, são elas:

Habilidades Motoras – As habilidades motoras se dividem em cinco tipos: a força, o equilíbrio, a flexibilidade, a coordenação fina – de extrema importância no ato de escrever – e ampla – ligada aos movimentos que o ser humano faz e a lateralidade. Essas se constituem nas habilidades motoras que estão ligadas ao movimento do ser humano.

Habilidades Comportamentais – Ligadas as relações e aos comportamentos humanos. Temos a desinibição de extrema importância ao processo de desenvolvimento dos alunos; a socialização; os conceitos de saúde e as vivências emocionais.

Habilidades Expressivas – Ligadas à nossa comunicação e nossa relação com o mundo e com as pessoas. Temos a fluência verbal, o ritmo, a expressão dramática – o ser humano vive em sociedade e desempenha papeis sociais, Voal chamava isso de teatro da vida, ou seja, os papeis que representamos diariamente, a dicção de extrema

importância na fala para o entendimento da verbalização humana e, por fim, a destreza manual que se manifesta na manipulação dos objetos presente durante toda a nossa vida.

É importante a compreensão no desenvolvimento global da criança e do jovem deve se priorizar estas três habilidades que geram as competências necessárias para as ações diárias de nossos alunos e os futuros homens e mulheres da nossa sociedade irão realizar todos os dias. As atividades e descobertas do corpo de reconhecimento das partes do corpo são fundamentais no desenvolvimento de uma consciência corporal.

AS DIMENSÕES DA APRENDIZAGEM

Durante muito tempo se olhou a educação pelo produto, pelo que o aluno fazia e não pelo processo construção. Sabemos que atualmente o mais importante na educação é o processo, é o tempo, é o caminho que o aluno leva na descoberta da sua aprendizagem.

Não existe educação sem processo e que o produto é completamente subjetivo no ato de educar. Um exemplo de movimento está no fato do processo da criança viver uma caminhada, um movimento de equilíbrio ou o produto da criança ficar equilibrada. Sabemos que ficar equilibrada a criança pode estabelecer muitos padrões de equilíbrio. O importante é processo que a criança vivencia para descobrir seu desenvolvimento corporal.

Quando a educação se foca no como se aprende, quando a educação valoriza a qualidade ao invés da quantidade e quando a educação é processo e não produto o ato de aprender se torna um prazer para a criança.

Segundo Alves (2001)

Há muitas escolas que não passam de jacarés, devoram as crianças em nome do rigor, do ensino apertado, de boa base, de preparo para o vestibular. É com essa propaganda que elas convencem os pais e cobram mais caro [...] Mas, e a infância? E o dia que não se repetirá nunca mais? (ALVES, 2001, p. 32).

O professor no processo de aprendizagem precisa estar sempre disponível.

"Educar é a forma que tenho de me imortalizar. Um educador não morre nunca [...]" (ALVES, 2002, p. 11). Com o passar do tempo e dos anos escolares, a Escola se preocupa cada vez menos com o corpo e com o movimento que são fundamentais no processo de aprendizagem.

É preciso dar a criança o prazer de descobrir o movimento na sua essência. Maturana (2002), afirma que na relação do homem com a aprendizagem está intrínseco o movimento, no entanto, a caminhada do ser humano não se faz só porque ele se movimenta se faz da relação dele com o caminho, assim é a aprendizagem, assim é o movimento na Educação Infantil.

O caminho é importante porque é um movimento ou porque se coloca as crianças para se movimentarem correndo de um lado para o outro, portanto, o movimento na educação infantil só importante quando está relacionado com a aprendizagem. Portanto, o movimento não é válido por si só, mas na relação que estabelece com o aprendizado.

O ser humano possui quatro dimensões relacionadas diretamente ao ato de aprender que se tornam fundamentais para seu desenvolvimento na Escola. São elas:

Dimensão Cognitiva – A mais falada e a mais escrita dentro da educação, pois, representa os atos ligados aos conteúdos, aquilo que podemos escrever ligados à razão do conhecimento e é muito valorizada na educação.

Dimensão Afetiva – Ligada às relações emocionais, a socialização e a todas as relações que permeiam as afetividades dentro da escola. Sabemos que a afetividade é de extrema importância na vida do ser humano. Ou seja, o conteúdo, a mente quando produz é influenciada pela relação emocional, pelo humor, pelas vivências emocionais.

Dimensão Psicomotora – Ligada ao movimento do corpo e sua expressão. Um corpo que não é desenvolvido e que não tem suas relações psicomotoras bem engajadas e relacionadas durante a vida apresenta dificuldades no desenvolvimento da sua cognição e da sua afetividade. Portanto, as dimensões cognitiva, afetiva e psicomotora estão juntas em sala de aula no processo de aprendizagem sendo impossível sua separação quando o ser humano aprende.

Dimensão de Fé de Crenças – Quando o ser humano aprende a cultura, a fé, as crenças influenciam na forma como se relaciona com o corpo, a afetividade, a cognição. Essa dimensão é fundamental para que a educação reconheça a cultura de cada ser humano que está na sala de aula. Não se pode falar de ser humano sem a valorização de suas crenças, sua cultura e sua fé.

Quando falamos em aprender, em ensinar e das dimensões humanas da aprendizagem há que se considerar que o ser humano é formado de quatro dimensões e que elas juntas compõe o ser que está em constante movimento na sala de aula, agindo, se movimentando no processo de aprendizagem de forma significativa.

O entendimento das dimensões da aprendizagem no ato, na relação pedagógica diária é necessário a compreensão de que uma aula perfeita não é departamentalizada, separada, a aula perfeita é a que valoriza

todos os seus momentos a partir das quatro dimensões no processo de aprendizagem.

A ação pedagógica do professor em sala de aula deve conter alegria, descontração uma vez que é difícil de manter o foco de toda turma na ação. As crianças pequenas têm uma capacidade de dispersão com muita facilidade. É preciso estar atendo e estimular os mais quietos e introvertidos, puxando para o jogo, trazendo para trabalhar com o professor que media as situações de aprendizagem, assim, temos todas as crianças integradas nas atividades propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola não trabalha pelo movimento, muito pelo contrário, a Escola que nós conhecemos é estática, do não movimento, ao aluno quieto, do aluno parado. Esse modelo de Escola faz os alunos perderem o gosto, o prazer e a própria prática do movimento deixando a ideia de que o corpo é apenas uma mala tremenda que carrega o nosso cérebro.

Corpo e mente são integrados e é na Escola, e principalmente na Educação Infantil que o corpo e a mente devem ser valorados da mesma forma e desenvolvidos para que a Escola ofereça para a criança essa visão tão importante que está na concepção do desenvolvimento global do ser humano, um ser humano humanista que se desenvolva os aspectos afetivos, cognitivos e psicomotores.

A palavra escola vai representar toda a vida e toda aprendizagem da criança desde o momento em que os pais e/ou responsáveis tiram ela de casa e entregam aos educadores na Escola, ou seja, berçário, maternal, pré-escola são escola. Essa visão de pré-escola durante muito tempo atribui um caráter negativo ou depreciativo da educação que é feita antes do 1º Ano do Ensino Fundamental ou antes do primeiro ciclo.

Não existe Educação Infantil sem o movimento, sem que as crianças tenham relação com o mundo, com o ambiente e com os objetos. Na Educação Infantil as crianças não leem livros, não escrevem, não fazem conta, ela tem toda relação do conhecimento por intermédio das vivências, das brincadeiras, daí a necessidade de trabalhar nesta fase da criança com o movimento, fundamental para o desenvolvimento global do ser em processo de novas descobertas.

Existe uma interdependência entre o corpo, a mente e o ambiente quando conseguimos obter essa consciência e trabalhamos com as crianças essa relação conseguimos que a criança aproveite mais as ações pedagógicas propostas na escola, que a criança consiga se relacionar melhor com os objetos, ou seja, que ela consiga aprender e apreender de uma forma mais significativa com o desenvolvimento das habilidades dos nossos alunos.

Hoje se percebe que uma criança é capaz de passar horas sozinhas, na frente do computador ou da televisão, mas não consegue brincar de pular corda. Pode se mostrar desajeitada ao tentar subir em uma árvore, porém irá ter uma habilidade fantástica ao manusear o controle do vídeo game. As atividades acabam sendo em grande parte, solitárias e sem estimulação motora.

São necessários fundamentos sólidos que sustentem uma prática educativa amplamente engajada no sentido da compreensão de homem e da adoção de uma pedagogia vinculada a atividades coerentes aos processos de desenvolvimento psicológico deste homem, com isto, a Educação Psicomotora, deverá está incluída em um projeto mais amplo de educação que considere o conhecimento em relação à vida, proporcionando tanto a descoberta do mundo exterior, das coisas, do mundo objetivo, quanto a descoberta do mundo interior, do autoconhecimento, da auto organização.

A nós educadores cabe propiciar atividades diversificadas e criar ambientes educativos cada vez mais ricos e desafiadores. Um dos caminhos que vem privilegiando tal situação é o da brincadeira, o qual proporciona todo o desenvolvimento cognitivo, além de ser prazeroso, pois se descobrem o mundo que a cerca e é a partir da exploração do seu próprio corpo e dos amigos que iniciam as construções dos conhecimentos e habilidades principais.

Há muito já se percebe a importância das atividades que contribuam com o desenvolvimento motor e intelectual das crianças não cabendo mais em nossas escolas lugar para os impedimentos das brincadeiras, pois é através delas que os conhecimentos veem aflorando cada vez mais consistente e consciente, o ideal é apresentar materiais que incentivem brincadeiras diversas e enriqueçam cada vez mais o processo ensino-aprendizagem.

Em sala de aula toda atitude da criança, relacionada ao corpo, deve ser estimulada, respeitando-se a individualidade de cada um como ser único, diferenciado e especial, permitindo a autonomia de forma tal que respeite as diferenças individuais e possibilite a esta criança alcançar a autonomia.

É pela ação que a criança vai descobrindo suas preferências e adquirindo a consciência dos esquemas corporais, e para que isso ocorra de fato é importante que ela vivencie experiências diversas no processo do seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. Psicomotricidade Cor-

po, Ação e Emoção. 5. Ed. Rio de Janeiro:

Wak, 2012.

ALVES, Rubem. Por uma Educação Romântica. Campinas: Papirus, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de Outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei Nº 9.9394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEF, 1996.

FERRONATTO, Sônia. Psicomotricidade e Formação de Professores: Uma Proposta de Atuação. Campinas: PUC, 2006.

FONSECA, Vitor da. Psicomotricidade. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

FONSECA, Vitor da. Psicomotricidade. 4. Ed. São Paulo: Martins Fonte, 1996.

FONSECA, Vitor da. Escola, Escola, Quem És Tu? Perspectivas Psicomotoras do Desenvolvimento Humano. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FONSECA, Vitor da. Psicomotricidade, Psicologia e Pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

FREUD, Sigmund. Conferências Introdutórias à Psicanálise. Obras Completas, V.

13, 1916-1917.

LE BOULCH. J. A Educação pelo Movimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

LE BOULCH. J. A Educação pelo Movimento: A Psicocinética na Idade Escolar. Porto Alegre: Arte Médicas, 1984.

LE BOULCH. J. O Desenvolvimento Psicomotor do Nascimento até 6 Anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LE BOULCH. J. Educação Psicomotora: A Psicomotricidade na Idade Escolar.

Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LE BOULCH. J. O Desenvolvimento Psicomotor: Do Nascimento aos 6 anos.

2004. Porto Alegre: Artes Médicas.

MATURANA, H.& VARELA, F. A árvore do Conhecimento. São Paulo: Palas,2001.

MATURANA, H. Emoções e Linguagem na Educação e na Política. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

SILVA, Gislene. O Desenvolvimento Psicomotor na Educação Infantil de 0 a 3 anos. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2010.

A INSERÇÃO DA TECNOLOGIA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO

BRUNA SORAYA CUSTÓDIO DA SILVA

RESUMO

Convivendo num âmbito escolar e tendo contato direto com a atuação dos professores, enquanto “conduziam” suas aulas no laboratório de informática, constatou-se que os docentes das escolas fundamentais apresentam dificuldades para conduzir sua prática educativa mediada por recursos contemporâneos, a exemplo das novas tecnologias. Foi despartado então, a seguinte questão: como se dá a prática educativa dos professores das escolas fundamentais com relação ao uso das novas tecnologias? Buscando responder tal questionamento discute-se, neste trabalho, a ação do professor frente às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), pontuando problemáticas e apontando contribuições, com o intuito de oferecer suportes para que o docente conduza sua práxis unindo o ensino aos novos recursos didáticos, sem reduzir as tecnologias a uma perspectiva instrumental. A Web fólio e a Web Quest. têm sido duas ferramentas que apontam muitas vantagens, até porque possibilitam ao educador em processo de formação que possa ter as oportunidades que a Internet dispõe como elemento agregador de valor ao seu processo de construção e reelaboração do conhecimento. Apesar dos desafios que elas compreendem, cabe ao educador uma disposição de pesquisador para utilizar estas ferramentas no seu processo de formação como também no seu desenvolvimento profissional.

Palavras-chaves: Educação; Novas tecnologias; formação de Professor.

ABSTRACT

Living in a school context and having direct contact with acting teachers, while "drove" his classes in the computer lab, the teachers of the fundamental schools present difficulties to conduct your practice educational resources-mediated contemporaries, such as new technologies. It was despartado then the following question: How does the educational practice of teachers of basic schools with respect to the use of new technologies? Seeking to answer such questions it discusses, in this work, the teacher's action against the information and communication technologies (ICT), scoring problems and pointing out contributions, with the aim of providing supports for the docent lead your Praxis uniting the teaching to new educational resources, without reducing the instrumental perspective technologies. The Web Folio and the Web Quest. have been two tools that link many advantages, not least because they enable the educator in training process that can have the opportunities that the Internet offers as an aggregator of value to your build process and reworking of knowledge. Despite the challenges that they understand, it is the responsibility of the educator an array of browser to use these tools in your training process as well as in your professional development.

Keywords: education; New technologies; teacher training.

INTRODUÇÃO

Com a disseminação da informática, o computador chega também às escolas e passa a ser absorvido não só pela administração, mas também no processo ensino aprendizagem, revestido de uma modernidade que exerce grande fascínio sobre os educandos, pois vem acompanhado da explosão da multimídia, dos programas que misturam jogos e informações educativas, das enciclopédias virtuais e outras oportunidades que possibilitam uma forma diferente de acesso a informações e ao conhecimento.

Atualmente observa-se o ensino público bastante preocupado em obter novas possibilidades e levar até seus alunos esses novos recursos. Uma decorrência da obrigação do poder público de diminuir a diferença de oportunidades de formação entre os alunos do sistema público de ensino e os da escola particular. Vale, aqui, fazer um parêntese e refletir que simultaneamente ao fato da informática multiplicar imensamente a capacidade de transmissão de informações e conhecimentos, correu o risco de viver um dos aspectos mais dramáticos que esta nova era traz: a possibilidade de divisão entre os que têm e os que não têm acesso às informações.

A educação sempre foi marcada por processos históricos e culturais que conduziram e guiaram modelos de instrução nas famílias, nas comunidades, nas escolas e, atualmente, podemos pensar também em ambientes fora dela. Os padrões tradicionalmente conhecidos de ensino estão dando lugar a novas formas de construir conhecimentos. Tal alteração é característica significativa da inserção das novas tecnologias ao ensino. Porém, educação e novas tecnologias, caminhando juntas, deixam rastros como indicadores de infinitas questões.

A sociedade contemporânea vem apresentando diversas formas de conduzir o ensino sistematizado. As inovações tecnológicas exigem do profissional docente constante aperfeiçoamento, principalmente

em termos da inserção dos recursos tecnológicos aplicados ao ensino. Logo, entende-se que é necessário haver professores capacitados e qualificados para inserir na sua prática educativa recursos que auxiliem a aprendizagem do aluno.

Tendo-se contato direto com o universo dessas questões, ao trabalhar com educação e tecnologia e observar a postura de alguns professores, despertou-se uma pergunta: Como se dá a prática educativa dos professores das escolas fundamentais com relação à tecnologia da informação e comunicação? Neste sentido, levantar discussões acerca dessa temática, que envolve certamente o profissional docente, tem como mérito o fato de apontar caminhos e contribuições para os educadores, mas também para as instituições educativas.

Buscou-se desenvolver essa pesquisa, visando dar suporte para o entendimento de conceitos, problemáticas e contribuições das novas tecnologias inseridas na educação.

Esta pesquisa foi de natureza bibliográfica, foram utilizadas fontes diversas de informação, como livros, artigos publicados em periódicos , arquivos eletrônicos e sites da internet, com o objetivo de embasar o conhecimento acerca das competências envolvidas no processo de trabalho científico.

No início do século XX a Escola Nova - Tendência Liberal Renovada - demarca importantes contribuições nos sistemas educacionais e na mentalidade dos professores. Vários aspectos constituíram a renovação da educação; entre eles, o desenvolvimento da sociologia e da psicologia da educação. A principal proposta dessa tendência pedagógica era que a educação se renovasse para instigar a mudança social. O professor aos poucos foi deixando o centro do processo de ensino dando lugar a autoformação e a atividade espontânea do aluno, que começa a fazer parte e contribuir no processo de ensino, sendo autor da sua própria experiência. Fazia-se necessário aprender experimentando, ou seja, aprender a aprender.

PEDAGOGIA TECNICISTA

A Escola Nova, apesar das grandes contribuições para o ensino, começou a não responder às demandas referentes ao preparo dos profissionais. Surgiu então, na segunda metade do século XX, a Pedagogia Tecnicista, considerando o professor técnico, ou seja, especialista em ensinar e responsável pela eficiência do ensino, tendo como tarefa principal obter o comportamento adequado pelo controle da instrução.

Os princípios dessa tendência pedagógica eram a racionalidade, a eficiência e a produtividade. O homem era considerado produto do meio e a escola, responsável por produzir sujeitos competentes para o mercado de trabalho. Marcada pela técnica para atingir objetivos instrucionais, a Pedagogia Tecnicista exagera no uso do livro didático visando o aprender fazendo.

Os professores realizam os planejamentos e planos de aula para serem seguidos de forma mecânica. Eis então a ênfase do ensino pautado no livro didático que demarcou, de forma precisa, o recurso didático desse momento.

Vivemos num período de pós-modernidade, entendido por Gadotti (2001), não apenas como um modismo, mas como um movimento de indagação sobre o futuro. Para pensar a complexidade das transformações, é necessária uma percepção da forma de conceber o tempo e o espaço. Uma vez que a cultura atual está carregada por uma nova linguagem, que não é mais só a leitura e da escrita, mas dos rádios, da televisão e dos computadores, faz-se necessária a discussão da inserção das novas tecnologias a educação.

Segundo Gadotti (2001, p.272), Pensar a educação hoje sem considerar os aspectos da tecnologia contemporânea colabora para que “o indivíduo do nosso tempo, viva isolado, num analfabetismo funcional e social”.

Convidar os professores a estarem atentos a essas tendências é proporcionar uma reflexão sobre o desenvolvimento do fazer didático-pedagógico, problematizando questões do cotidiano escolar, verificando suas carências e buscando meios de adequar a sua prática educativa ao modelo atual de educação. Tal, certamente, só será possível com a comparação constante entre os recursos disponíveis e a prática do ensino. Por isso, pensar a educação contemporânea inclui olhar para a tecnologia disponível na sociedade e que pode de alguma forma, contribuir no processo de ensino e aprendizagem.

O uso da tecnologia não se restringe apenas aos novos modelos de determinados equipamentos e produtos; ela altera comportamentos. A ampliação da tecnologia impõe-se à cultura existente, transformando não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social. Bellonni (2001, P. 55) diz que, “A integração das inovações tecnológicas aos processos educacionais vai depender, então, da concepção de educação das novas gerações que fundamentam as ações e políticas do setor”.

Sendo assim, devem-se repensar os métodos, refletir sobre a prática educativa e entender como a educação hoje pode responder as demandas da sociedade sem estacionar-se nos modelos e práticas tradicionais. Segundo Gadotti (2000, p. 250) re-

pensando e refletindo, chegamos à percepção de que:

Na sociedade da informação, a escola deve servir de bússola para navegar nesse mar do conhecimento, superando a visão utilitarista de oferecer informações "úteis" à competitividade, para obter resultados. Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral (Gadotti 2000, p. 250).

Apesar de a educação escolar ainda apresentar uma postura distante da discutida por Gadotti, faz-se necessário repensar o ensino considerando a sociedade informacional. Para Kensky, 1996: "A escola continuará a mesma ainda por algum tempo: seriada; disciplinar; com turmas razoavelmente grandes; professores e alunos interagindo em um mesmo ambiente físico – a sala de aula", isso se não considerar-se a bússola à qual Gadotti referiu-se. Foram traçadas várias possibilidades que apontam para um caminho diverso do apresentado por Kenski; é preciso apenas seguir um caminho adequado.

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

Normalmente quando se usa o termo tecnologia toda a atenção é voltada para o computador, definido por Lima Júnior (2005) como um reflexo ou extensão do modo operativo do pensar humano, capaz de elaborar abstrações dentro dos variados contextos encontrados transformando a si mesmo e o mundo ao seu redor.

O funcionamento dos seus softwares (programas) são abstrações ou proposições que ao serem utilizados pelo ser humano desencadeiam uma rede de acontecimentos e de significados, já que cada programa representa algum sentido para o usuário, servindo-lhe como referência que lhe permite encontrar soluções para problemas experienciados no seu contexto vivencial, alterando tal contexto e a si mesmo, sendo todo esse processo permeado de interesses, valores, possibilidades cognitivas, todos transitórios e diversificados, porém válidos.

Lima Júnior (2005) não define tecnologia apenas como a utilização de equipamentos, máquinas e computadores, nem pode ser entendida como algo mecânico ligado a idéia de produtividade industrial, seu conceito é muito mais abrangente e retorna á matriz grega de teckné trata-se de um processo criativo através do qual o ser humano utiliza-se de recursos materiais e imateriais, ou os cria a partir do que está disponível na natureza e no seu contexto vivencial, a fim de encontrar respostas para os problemas do seu cotidiano, superando-os.

De acordo com a matriz grega o processo tecnológico relaciona e articula indissociavelmente o ser humano e os recursos materiais ou imateriais por ele criados não podendo ser concebidos separadamente.

A técnica criativa é humanizada, pois é consequência da ação imaginativa, reflexiva e motora do sujeito, por outro lado o ser humano é tecnologizado, pois ao criar e utilizar recursos e instrumentos para atuar no seu contexto vivido ressignifica-se e transforma-se. Neste processo, o ser humano transforma o meio que está inserido e a si mesmo inventa e produz conhecimento. Na práxis educacional este movimento pode ser traduzido com a dissociação do uso do aparato tecnológico apenas como recurso, conforme afirma Pretto (2011, p. 110 e 111).

Esses equipamentos, e todos os sistemas a eles associados, são constituidores de culturas e, exatamente por isso, demandam olharmos a educação numa perspectiva plural, afastando a idéia de que educação, cultura, ciência e tecnologia possam ser pensadas enquanto mecanismos de mera transmissão de informações, o que implica pensar em processos que articulem todas essas áreas concomitantemente. (Pretto, 2011, p. 110 e 111).

Para Kenski (2011) tecnologia é o conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam a um determinado tipo de atividade como construir uma caneta esferográfica ou um computador, não importa, nesta tarefa o ser humano precisa pesquisar planejar e criar o produto, o serviço, o processo.

Oliveira (2001, p.101) segue este mesmo raciocínio ao afirmar: Em uma perspectiva técnico-científica, tecnologia refere-se à forma específica da relação entre o ser humano e a matéria, no processo de trabalho, que envolve o uso de meios de produção para agir sobre a matéria, com base em energia, conhecimento e informação.

O computador, na contemporaneidade, vem a ser um instrumento - entre tantos outros - que o professor utiliza para acompanhar o aluno nas suas relações de produção e reelaboração do conhecimento. Quando o assunto é a formação do educador para o uso das novas tecnologias há uma observação importante e que se precisa destacar, já postulada por Mercado: (1999. p. 12).

Na formação de professores, é exigido dos professores que saibam incorporar e utilizar as novas tecnologias no processo de aprendizagem, exigindo-se uma nova configuração do processo didático e metodológico tradicionalmente usado em nossas escolas nas quais a função do aluno é a de mero receptor de informações e uma inserção crítica dos envolvidos, formação adequada e propostas de projetos inovadores. (Mercado, 1999. p. 12).

Mas a inclusão das TICs no processo educacional implica em outras questões que podem passar despercebidas. Araújo, (2005, p. 23-24), inclusive adverte:

O valor da tecnologia na educação é derivado inteiramente da sua aplicação. Saber direcionar o uso da Internet na sala de aula deve ser uma atividade de responsabilidade, pois exige que o professor preze, dentro da perspectiva progressista, a construção do conhecimento, de modo a contemplar o desenvolvimento de habilidades cognitivas que instigam o aluno a refletir e compreender, conforme acessam, armazena, manipulam e analisam as informações que sondam na Internet. (Araújo 2005, p. 23-24).

Neste sentido é que se entende que a formação do educador seja para além do técnico. Não é a quantidade e a qualidade dos equipamentos que irão garantir que a formação será de qualidade. Para irmos além deste pensamento tecnológico Almeida & Prado, 2006, relembra que:

[...] para evitar ou superar o uso ingênuo dessas tecnologias, é fundamental conhecer as novas formas de aprender e de ensinar, bem como de produzir, comunicar e representar conhecimento, possibilitadas por esses recursos, web fólio, o que se propõe é a criação de um ambiente de aprendizagem que ultrapassa o modelo escolar vigente. Democratizando e inserindo as pessoas num mundo que, a cada dia, vinculam-se as relações virtuais como possibilidade de avanço, de libertação. Neste espaço de interação o que o educador-aluno precisa encontrar é um espaço para debate/fórum/opiniões.

Hipertextos para o cotidiano e para aprofundamento. Atividades e feedback do monitor ou do educador e, principalmente, interatividade, sendo um grande incentivo e motivação para que o educador-aluno possa acompanhar através da web suas produções durante o percurso de seus estudos, extrapolando o espaço de sala de aula, construindo com sua aprendizagem concreta um espaço virtual.

O instrumento web fólio vem inovando o tratamento dado à educação, principalmente ao item avaliação, numa concepção diferenciada para o processo de aprendizagem, com a intervenção do educador como mediador na construção do saber, sendo uma proposta baseada na Lei 9.394/96, no Capítulo 2, que instrui a verificação do rendimento do desempenho do aluno como uma ação contínua e cumulativa, prevalecendo. Democracia e a integração social. (2006).

O PROFESSOR E O APRENDIZ ESTUDAM

O professor, na nova sociedade, revê de modo critico seu papel de parceiro, interlocutor e orientador do educando na busca de suas aprendizagens. Ele e o aprendiz estudam, pesquisam, debatem, discutem e chegam a construir conhecimentos, desenvolver habilidades e atitudes. O espaço aula se torna um ambiente de aprendizagem, com trabalho coletivo a ser criado, trabalhando com os novos recursos que a tecnologia oferece, na organização, flexibilização dos conteúdos, na interação aluno-aluno e aluno-professor e na redefinição de seus objetivos.

Assim, verifica-se que as mudanças necessárias ao trabalho docente, frente ao uso das novas tecnologias na educação, incluem também o pensar uma nova lógica para o ensino. Lógica esta, entendida por Kenski (2003, p. 73) não como mais um modismo, pois:

Para que as novas tecnologias não sejam vistas como apenas mais um modismo, mas com a relevância e o poder educacional transformador que elas possuem, é preciso refletir sobre o processo de ensino de maneira global. Antes de tudo, é necessário que todos estejam conscientes e preparados para assumir novas perspectivas filosóficos, que contemplem visões inovadoras de ensino e de escola, aproveitando-se das amplas possibilidades comunicativas e informativas das novas tecnologias, para a concretização de um ensino crítico e transformador de qualidade. Kenski (2003, p. 73).

Essas alterações, de perspectiva filosófica, na postura do professor e, consequentemente do ensino, surgem a partir do reconhecimento de que essas tecnologias podem produzir novas formas de aquisição de conhecimentos, tanto na sala de aula como fora dela. A lógica do conhecimento, hoje, estrutura-se de outra forma; por isso não é suficiente simplesmente adequar o ensino tradicional à presença das novas tecnologias. “Novas tecnologias e velhos hábitos de ensino não combinam”. Kenski (2003, p. 75).

A questão é entender que a inserção dessas novas técnicas ao ensino requer perspectivas diferenciadas, que apontem caminhos para repensar a forma de praticar-se a educação e formar-se o aluno.

É preciso considerar que as tecnologias – sejam elas novas (como o computador e a internet) ou velhas (como o giz e a lousa) – condicionam os princípios, a organização e as práticas educativas e impõem profundas mudanças na maneira de organizar os conteúdos a serem ensinadas, as formas como serão trabalhado e acessado as fontes de informação, e os modos, individuais e coletivos, como irão acorrer as aprendizagens. Kenski (2003, p. 76). Eis então o que cabe aos

professores: mudança na percepção do ensino, gerada a partir da observação do tipo de aprendizagem que se deseja alcançar.

A escola pode desenvolver-se junto com a tecnologia ou estacionar-se nos modelos tradicionais, desconsiderando tanto a técnica como os recursos tecnológicos que o momento atual proporciona. Para Moran 2000, p. 32, não se trata de receitas, porque as situações são muito diversificadas É importante diversificar as formas de dar aula, de realizar atividades, de avaliar.

Com relação à dinâmica da mudança da conduta do professor, considera-se que deverá ser um processo gradativo, vez que requer um trabalho contínuo de adaptação, conhecimento e aprendizado dos novos recursos. Para Kenski (2003, p. 77):

É necessário, sobretudo, que os professores se sintam confortáveis para utilizar esses novos auxiliares didáticos. Estar confortável significa conhecê-los, dominar os principais procedimentos técnicos para sua utilização, avalia-los criticamente e criar novas possibilidades pedagógicas, partindo da integração desses meios com o processo de ensino. (Kenski 2003, p. 77).

É preciso associar as modalidades antigas as atuais, não descartando totalmente a práxis habitual e não permitindo que todo o desenrolar do ensino aconteça por meio das tecnologias atuais, afinal o extremo não é produtivo. É preciso balancear, associar, aproveitar e integrar o ensino às novas tecnologias. O papel do professor é o de facilitador, incentivador e motivador da aprendizagem processo de mudança do papel do professor requer tempo, mas é premente que ocorra devido ao ritmo do desenvolvimento tecnológico.

Kenski (2003) após demonstra dados concretos de uma pesquisa realizada pelo National Information Infrasstructure Advisory Council constata que não basta oferecer aos professores um conhecimento instrucional de como trabalhar com novos equipamentos. Para adquirir às habilidades necessárias, o conhecimento de hardware, a capacidade de produção de softwares e a utilização de redes na prática pedagógica são necessárias um mínimo de 30 horas de treinamento, podendo ser preciso até 215 horas.

(.) a adaptação ao novo ambiente tecnológico, com a exploração de suas potencialidades para a educação, é obtida após três meses de experiência. No entanto, o aproveitamento criativo dos recursos do computador e das redes ocorre com cerca de dois anos de uso contínuo, em sala de aula. É importante notar que, durante todo o processo, o professor deve ser assessorado por técnicos, que garantam apoio permanente e imediato p para resolução de problemas com os equipamentos. Kenski (2003, p. 79).

Se continuarmos formando professores sem essa percepção, continuaremos vivendo num mundo cheio de tecnologias, mas com atitudes e conhecimentos limitados, presos a costumes e hábitos ultrapassados. Pensar a integração das inovações tecnológicas, que requer a preparação dos professores aos processos educacionais, depende da concepção de educação que se pretende ter e oferecer.

O papel do professor frente às tecnologias amplia-se significativamente, pois ele deixa de ser o informador, que impõe conteúdos e passa a ser um orientador da aprendizagem, e segundo Lévy (1999, p. 171) "torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão ao seu encargo".

Retomando a pergunta que norteia este capítulo: qual o perfil do professor nessa nova era? Conclui-se que o papel do profissional docente, para as exigências educacionais do nosso tempo, se amplia e não se extingue, pois como nos diz Freire (1996), ao ensinar aprende-se e ao aprender ensina-se.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Tecnologias de Informação e Comunicação estão cada vez mais presentes em nossa sociedade, tendo um papel muito importante na educação. A especialização dos professores quanto ao uso das ferramentas em suas aulas é de suma importância, pois é preciso que manuseiem os sistemas básicos do computador e saibam trabalhar de forma eficaz com os softwares educacionais, acompanhando o desenvolvimento dos alunos no decorrer das atividades e analisando os resultados obtidos, para que os objetivos trabalhados sejam alcançados.

A relação educação e tecnologia não se resumem ao simples ensino tecnológico avançado, mas que a escola manifestará sua função de problematizar, mediar e incentivar a busca pelo conhecimento, de maneira que o estudante possa adquirir as habilidades específicas, mas com a necessária compreensão de como aplicar este conhecimento adquirido na construção de sua realidade social.

A educação é um direito social garantido pela constituição, sozinha ela não tem o poder de modificar a sociedade tampouco sem ela o significado de civilização ficaria esquecido visto que o individuo reconhece-se sujeito da coletividade quando é inserido num processo formativo que tem a função não só de compartilhar informações, mas de constituir cidadãos autônomos capazes de desenvolver-se cognitivamente, historicamente, culturalmente, afetivamente e socialmente.

Enquanto na instituição privada os professores planejaram e construíram projetos trimestralmente, para trabalhar os conteúdos escolares também no laboratório de informática, os da instituição pública desconsideravam o laboratório de informática por falta de capacitação, práticas tradicionais e acomodadas, desmotivação e falta de planejamento em conjunto com a direção. "Quem educará os educadores?" (Morin, 2005, p. 23).

A pergunta que Morin faz remete-nos a uma resposta quase que imediata: precisamos adequar a nossa formação para que ela possa atender a este "Novo Mundo" no qual vivemos hoje onde, a cada dia, novas ferramentas tecnológicas estão à nossa porta. Quando nos deparamos com o processo de formação inicial e de formação continuada dos educadores, e neste "ambiente" encontramos as TICs, urge uma nova postura por parte do aluno-educador. Uma postura de abertura e de busca, ao mesmo tempo.

A Web fólio e a Web quest., quando bem desenvolvidos e bem aplicados, se convertem em ingredientes úteis, pois possibilitam uma visualização do desenvolvimento dos alunos e do curso, como também o crescimento para os limites extra sala, favorecendo o crescimento cognitivo e as disposições para um elevado senso científico.

Porém, no sentido da utilização destes recursos disponíveis com a inclusão das TICs no cotidiano escolar, encontramos algumas dificuldades que precisam ser encaradas como desafios, ou então correremos o risco de continuar com um modelo educacional que não educa, mas que aliena e aprisiona. São vários os desafios, mas todos eles nos convidam para que possamos ultrapassá-los, e todos são incrivelmente possíveis de solução.

Cremos que a escola, gestor, professor e aluno, devem estar cientes da importância de integrar suas buscas de conhecimentos a uma nova aplicação dos avanços das Tecnologias de Informação e Comunicação no processo do ensino e da aprendizagem, na perspectiva de gerar a formação de pessoas capazes de conviver com as mudanças do meio e de se integrarem ao mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Biancocini de Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: 2006.

ALMEIDA. Educação a Distância Via Internet. São Paulo: Avercamp, 2003.

ALVES, Lynn Rosa Lina Gama. Novas tecnologias: instrumento, ferramenta ou elementos estruturantes de um novo pensar. Salvador: Revista da FAEEBA, 1998.

ARAÚJO, Rosana Sarita de. Contribuições da Metodologia Web Quest. no Processo de letramento dos alunos nas séries iniciais no Ensino Fundamental. In: 2005.

BARRETO Raquel Goulart (Org.). Tecnologias educacionais e educação à distância: avaliando políticas e práticas. Rio de janeiro: Quartet, 2001.

BELLONI, Maria Luiza. "A integração das Tecnologias de Informação e Comunicação aos processos educacionais. In."2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, coleção primeiros passos, 1982.

FUSARI, José Cerchi. "A Educação do Educador em Serviço: Treinamento de Professores em Questão. In:" FUSARI, José Cerchi. Histórico breve das tendências das práticas dos treinamentos de professores - Tese mestrado - PUC/SP- 1988.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas Atuais da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. História das Idéias Pedagogias. São Paulo: Ática, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. "O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In:" VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Didática: O ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996.

_____. "Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais". 2003. "In.".

KENSKI, Vani Moreira. O Desafio da Educação. A Distância no Brasil. Revista Educação em Foco. Volume 7 nº1Mar/Ago 2002.

LÉVY, Pierre. As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Coleção TRANS, Ed. 34, 1993.

LÉVY, Pierre. A inteligência coletiva. Tradução de Luiz Paulo rouane. 5. Ed. São Paulo: Edição Loyola, 2007.

_____. Cibercultura. São Paulo: Coleção TRANS, Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, Luís Carlos. Democratização da Escola Pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1994.

MARINHO, Simão Pedro P. Conferência Interativa no Ciberespaço: uma experiência de educação à distância em um curso de especialização. In: VALLIN, Celso [et al]; 2003.

MARCHESI, A. e MARTÍN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. (org). Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. v. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 7 – 23.

MERCADO, Luis Paulo. Formação Continuada de Professores e Novas Tecnologias. Maceió: Edufal, 1999.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (org.). Vivências com Aprendizagem na Internet. Maceió: Edufal, 2000.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. "Formação docente e novas tecnologias. In" Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática. Maceió: Edufal, 2002.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CLEITON GONÇALVES SENNA

RESUMO:

A leitura é de extrema importância na vida de todos, especialmente na vida das crianças, pois a mesma é uma porta enorme para o desenvolvimento de vários fatores, entre eles fala, imaginação, relacionamento social entre outros que são estimulados através da leitura, que pode ser muito prazerosa e significativa. O presente artigo busca destacar a importância da leitura seja no âmbito escolar, quanto no lar, mostrando quais as possibilidades para construção desse hábito e suas consequências, buscando discutir sua relevância. O mesmo apresenta algumas considerações sobre o posicionamento e impacto da escola na leitura para educação infantil. Estudiosos declaram que os primeiros anos de vida de uma criança é importante que a mesma seja apresentada a um universo propicio a leitura, bem como estimulada a explorar os livros. Atualmente os desafios para conseguir conduzir a criança a sentir o prazer e a emoção da leitura tem sido tantos, que diante disso este artigo busca através de pesquisa bibliográfica, discorrer sobre leitura e educação infantil, assegurando uma fundamentação teórica objetiva, porém esclarecedora sobre a temática e seu desenvolvimento. Portanto é possível afirmar com esse artigo que a leitura apresentada desde os primeiros anos de vida e inserida no plano pedagógico da educação infantil acarreta em benefícios a curto, médio e longo prazo, exemplo disso são os jovens que conseguem construir esse hábito e ler diversos tipos de literatura, não por necessitar, mas por compreender que a leitura liberta e permite viver sem fronteiras.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Educação infantil; Desenvolvimento; Escola; Família.

1 INTRODUÇÃO

Toda criança tem sua infância marcada pela fase das descobertas, sabemos que é o momento ideal para o desenvolvimento, pois é nos primeiros anos de sua vida, que a maneira como as coisas são apresentadas para eles tem grande poder de influência, guiando seu desempenho e crescimento até que possa ter entendimento sobre suas próprias ações e escolhas.

É nessa fase que o lúdico da criança está ainda mais estimulado, sendo então uma ótima oportunidade para a ação da rede familiar e da escola, para contribuir com seu crescimento intelectual, despertando através da leitura a oportunidade de encontrar com o desconhecido, viajar por outros lugares e criar o hábito da leitura, que por vezes é desestimulado pela sociedade por ser considerado uma tarefa difícil.

Considerando o fato dos primeiros anos de vida da criança ser um fator crucial para o desenvolvimento de boas práticas, esse artigo busca destacar fatores positivos e que tragam oportunidade para que as crianças tenham contato com a leitura, independente do cenário, deixando claro algumas abordagens de ensino que reforçam a importância da leitura. A escolha do tema se dá devido a inserção e presença das crianças em sala de aula desde muito novos, por vezes ainda bebês, o que promove o interesse em compreender o processo de leitura na sala de aula, com o principal objetivo de argumentar sua importância para as crianças na educação infantil.

Sendo assim, ao fazer leituras na sala de aula, promovendo um ambiente confortável e propicio para o despertar do lúdico, é possível também desenvolver diversos outros conteúdos, construindo a oportunidade de desencadear bons hábitos e favorecendo o letramento e desenvolvimento de habilidades da criança.

A leitura tem o poder de libertar, tornando as crianças pessoas mais conscientes, dinâmicas, e suscetíveis ao crescimento intelectual, que permite ter uma visão ampla do mundo, contribuindo para a transformação do indivíduo e da sociedade em que está inserido. Faz-se necessário enfatizar que o hábito de ler não surge com a exigência dos professores ou do ambiente escolar, em fazer leitura de livros didáticos ou que façam parte da grade curricular, para executar atividades, mas sim, com o envolvimento das crianças desde a infância com o contato direto, com a compreensão que a ler vai além da interpretação de texto, é uma imersão em um novo contexto que permite compreender a história, os enredos e motivos que construíram aquele livro. E é por isso que os professores e a rede familiar precisam encontrar meios para oportunizar as crianças experiências de leitura diferentes dos habituais, ou até mesmo construir essa realidade, por vezes inexistentes em muitos lares, pois somente com essa parceria consciente, acontecendo desde cedo, reconhecendo a necessidade da leitura.

O presente artigo busca identificar a importância da leitura como benefício a todos, considerando que o contato com a leitura proporciona janelas para o mundo.

Freire (1989) cita que “a leitura da palavra é precedida da leitura do mundo. Ler é

atribuir sentido ao texto, é relacioná-lo com o contexto e com as experiências vivenciadas pelo leitor"

Este estudo é baseado em pesquisa bibliográfica, que consiste em analisar e levantar dados e informações que já foram produzidas, buscando a reflexão a partir da leitura e interpretação de textos de autores como: Cagliari, Smith, Vygotsky, Johnson, Lima, ente outros e está dividido em compreender a importância da leitura, o propósito da educação infantil, o papel das escolas nessa jornada e algumas práticas para a formação de leitores.

2. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

A experiência da leitura é algo especial e muito pessoal, mas não significa que precisa ser uma ação solitária, muito pelo contrário, é possível transformar uma leitura em grupo em momentos únicos e especiais, com troca de experiência, de percepção, aguçando a observação e pensamento crítico. A leitura está ligada a um conjunto de fatores que depende não somente da decodificação de símbolos gráficos, mas de todo o enredo ligado à história de cada parte envolvida.

"A leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior que qualquer diploma" (CAGLIARI,2001, p.148).

Considerando a afirmação de Cagliari, é possível enfatizar que o contexto da vida real é exatamente assim, quando desde o início nos deparamos com situações das mais adversas onde a leitura se faz necessária, desde a interpretação de situações, memorização, construção de argumentos, etc. O tempo todo, em todas as idades, especialmente na infância, o desejo por decifrar e interpretar as coisas, se faz muito presente, o que leva a situações de aprendizado, por necessidade, curiosidade, afim de decifrar e construir através das palavras, imagens e sons, relacionando a realidade com o que está vendo, lendo e ouvindo.

Com o passar do tempo e o avanço da tecnologia o contato direto com os livros foi diminuindo e levando ao afastamento de muitos. Desde os mais velhos, conhecidos como adultos, até os menores. Quando uma pessoa se desinteressa pela leitura, pelos livros físicos, a mesma não propaga e nem incentiva à essa prática de ler, já que o hábito não existe, e logo o exemplo não se faz presente.

Acredita-se que ao ver outra pessoa lendo, a mesma está influenciando diretamente outras pessoas ao seu redor, principalmente se elas forem pequenas crianças em busca de referência, querendo decodificar o mundo. Embora o avanço tecnológico tenha surgido afim de diminuir os custos e aproximar as pessoas das oportunidades de acesso à leitura, a mesma proporciona um afastamento da experiência que o contato físico com o livro pode causar. Consequência básica e visível em muitas pessoas, incluindo as crianças, é a limitação do vocabulário, que está cada vez mais pobre.

A leitura é tão importante que através dela é possível melhorar o nível de aprendizagem, do ser humano, enriquecer o vocabulário, obter mais conhecimento, melhorando inclusive o raciocino e interação, essa pratica permite estar em diversos locais, situações, histórias, sem sair do lugar, aprendendo com as "histórias que o povo conta".

O hábito de ler precisa surgir logo na primeira infância, e para que isso seja possível, é necessário estimular muito, para que a criança perceba que a leitura não é algo ruim, mas sim uma oportunidade de explorar o mundo, sendo algo prazeroso, tornando um momento de conexão com quem lê para ela, com suas próprias concepções, tornando então a situação propícia para construir um bom leitor. Para que ela perceba a importância e o prazer, ela precisa ser colocada em situações especificas, como o momento de dormir, onde ela escuta a leitura de uma história, um momento do dia em que seja reservado para conexão com a criança demonstrando afeto e carisma na leitura, destacando as possibilidades de expressão, fazendo reações a leitura, fazendo "caras e bocas" etc. Essa tarefa é responsabilidade dos pais e responsáveis, e se inicia em casa, tendo uma continuação na escola, que colabora com essa pratica devido todos os benefícios e necessidades.

Segundo Smith (1989, apud Braga, 2002, p. 27), "o significado da palavra 'leitura' depende de tudo que está ocorrendo, não somente do que está sendo lido, mas do porquê". Essa afirmação reforça o fato de que é importante construir um ambiente propício, e construir oportunidades. Como quando se vê um anuncio na rua e a criança pede para que seja explicado ou pergunta o que é aquela imagem, nesse momento tem a oportunidade de iniciar um processo de criação, onde o lúdico é explorado e é possível associar realidade com histórias. Para Vygotsky (1994, p. 133),

> o ensino tem que ser organizado de forma que a leitura e escrita se tornem necessárias às crianças (...), devem ter significado (...), devem ser incorporadas a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem.

Dessa forma o lúdico passa a ser um grande auxiliador e deixa de ser visto como algo fútil, e que só serve para brincar, e passa a ser um elemento imprescindível para o comportamento humano, trazendo a possibilidade de aprender, dando autonomia para as crianças. Nesse mesmo contexto, vale ressaltar que a leitura colabora para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, e é a partir da leitura e do hábito de ouvir histórias que a criança explora a criatividade e seu senso crítico, propiciando a concentração.

A importância da leitura se dá devido vários fatores, e entre eles é possível destacar a colaboração com: construção do vocabulário, pensamento crítico, estímulo à imaginação criativa, desenvolvimento da fala, empatia, vínculo afetivo, habilidades em conhecer e lidar com as emoções, portanto, a leitura se mostra extremamente importante e por isso vale a pena compreender sobre qual é o espaço da educação infantil na vida das crianças.

2.1 PROPÓSITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A chegada de uma criança é sinônimo de uma nova personalidade, de novas descobertas, interações, e no início da vida dela, essas interações são limitadas a mãe, pai e aos mais próximos, que por sua vez acompanham o desenvolvimento dela. Essa relação é considerada uma relação familiar, entretanto, para que seja possível continuar crescendo de maneira saudável e compreendendo tudo que está ao seu redor, é necessário um desenvolvimento social.

O desenvolvimento social é o a interação e convívio da criança com outras pessoas, sejam elas adultos ou crianças, e a participação dela nas atividades coletivas, sendo assim, as mesmas são encaminhadas para a escola, e lá são colocadas em situações diversas, onde seja necessário, esperar, responder, conhecer, explorar e etc. colaborando com seu aprendizado e crescimento social. Para que haja um bom convívio e desempenho, é importante que sejam grupos pequeno de pessoas, afinal a criança mostra seu comportamento no coletivo de acordo com o que observou do comportamento de seus pais ou responsáveis.

As crianças têm a escola como ambiente para expor suas emoções, duvidas e espaço de reflexão sobre o que tem aprendido. A educação infantil é o espaço destinado para o crescimento e experimentação das crianças com tudo que ela vê, ouve e aprende no seu cotidiano, por isso a importância de boas práticas e hábitos desde sua infância e no espaço de aprendizado para que possa explorar e compreender a importância de cada experiência, de cada ação.

Quando a criança brinca, ela não precisa necessariamente de um objeto, de um brinquedo, de um bem material, ela precisa apenas de sua imaginação, que por sua vez não falta com ela, e leva a lugares e diálogos incríveis. Observe as crianças entre um e dois anos, veja como elas conversam e buscam expressar, mesmo sem ter as frases formadas, sem ter o entendimento total das palavras e seus significados. Os brinquedos não são indispensáveis, mas são elementos que colaboram para o desenvolvimento da personalidade da criança em alguns aspectos, tais como: Afetividade, Motricidade, Inteligência, Sociabilidade, Criatividade.

Segundo Lima (2001, p. 16), “o espaço é muito importante para a criança, pois muitas das aprendizagens que ela realizará em seus primeiros anos de vida estão ligadas aos espaços disponíveis e/ou acessíveis a ela”. Portanto os espaços devem ser preparados de forma a destacar a criança nos campos cognitivo, social e motor, oportunizando a criança andar, subir, descer e pular, através de várias tentativas.

Pensar na leitura considerando o espaço escola na educação infantil e associar essas afirmações de Lima, ressalta como é possível ensinar a ler, e ler para elas, explorando todos os aspectos. Pode-se ler e mostrar imagens, fazer encenações ou pedir para que façam durante a leitura, fazer expressões vocais, entre outras ações que mostram a leitura e seu mundo de oportunidades.

A infância é uma das fases mais difícil do desenvolvimento emocional, intelectual e social, por isso o educador tem que buscar sempre o acolhimento dessas crianças, principalmente em momentos de novas descobertas, o que faz com que seja uma tarefa ainda mais complexa.

Com isso é se faz necessário frisar que a educação infantil é um espaço para desenvolvimento, conexão, descobertas, orientação, participação ativa de pais e professores, convívio com outras crianças, para então proporcionar ambientes e situações que permitam o crescimento saudável da criança.

2.2 O PAPEL DA ESCOLA NA PRÁTICA DA LEITURA

A escola tem sido a casa de muitas crianças, a maioria nem completa um ano de vida e já está frequentando. Por isso que ela tem um significado e uma grande importância no cotidiano das pessoas, de modo geral, pois tem como função social construir e preparar o indivíduo para vida, sem isentar os responsáveis de suas obrigações, mas colaborando com a família para aplicação de um ambiente propicio ao crescimento intelectual, cognitivo e social.

O dia a dia escolar, hoje, impulsiona o professor a repensar sua postura diante dos desafios propostos por um sistema educacional instigante. Levando os alunos das series iniciais por um caminho novo, rumo ao desconhecido, adquirindo conhecimento e novas experiências. Nessa jornada, a apresentação da leitura como um dos caminhos, é o processo de estimular o lúdico, a imaginação é um mundo novo e cheio de cor, abrangendo através da leitura o prazer, para que as crianças possam entender quão valioso e prazeroso é esse caminho.

De acordo com Zilberman (1990, p.106).

"a escola é a instituição encarregada da alfabetização da criança; entretanto, os meios para a difusão da leitura provem de um setor mais amplo. Dizem respeito ao conjunto de uma política de leitura, que transcorre preferencialmente na escola, mas resulta de um posicionamento de toda a sociedade. "

Quando o hábito/ prática da leitura é ensinado desde a educação infantil, o universo de oportunidades se abre, afinal não ler, traz diversos problemas, entre eles o vocabulário raso, a dificuldade de lidar com as situações e emoções devido a falta de interpretação, a concentração, a fala e diversos outros fatores.

FIGURA1 – RANKING DE LEITURA DO BRASIL



Fonte: G1 (globo.com)

Segundo Cagliari (2001, p.51), "a grande maioria dos problemas que os alunos encontram ao longo dos anos de estudo, chegando até a pós-graduação é decorrente de leitura". Na afirmação do autor, o embasamento está no fato de muitas pessoas só praticarem a leitura na fase escolar e por obrigação, fazendo com que pós-período escolar básico, haja um distanciamento da pratica. Essa situação é lastimável pois a leitura permite refletir o mundo, afastar-se de coisas ruins, buscando suprir através da leitura o que por vezes é negligenciado.

É de responsabilidade da escola promover um ambiente em que os alunos possam ter acesso, e contato com os livros desde sua primeira infância. O fato de não ser alfabetizado, não representa uma condição para afastar o livro dessas crianças, pelo contrário, os livros estimulam a vontade de aprender ler e escrever, a maneira como falamos das histórias, as interpretamos e apresentamos a eles, faz toda a diferença, por isso a importância do manuseio de obras, materiais, livros, jornais, cartazes e revistas, entre outras fontes, faz com que a criança vá conhecendo as letas, símbolos e associando as falas das pessoas que as cercam, pois essa fase a preocupação é a imersão e se deixar levar pelas asas da imaginação, desenvolvendo o chamado "comportamento leitor".

Por isso que as escolas têm as bibliotecas, para incentivar a pratica a leitura, colaborando para a inclusão e a disseminação do conteúdo. Deixando o aluno utilizar sua autonomia, inclusive promovendo um ambiente de troca extremamente agradável.

2.3 PRÁTICAS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

Para um plano de aula baseado em atividades de leitura, o educador deverá levar em conta os diferentes níveis de compreensão da criança, considerando que em uma mesma atividade, os desafios podem ser diferentes de criança para criança. O uso adequado de textos com histórias em quadrinhos, músicas, parlendas, comerciais que as crianças já conhecem, faz com que elas tenham uma maior associação do sentido da leitura a partir de imagens, ilustrações, desenhos e etc.

A seguir é possível ver algumas imagens de momentos interessantes de leitura na educação infantil, bem como livros que podem ser explorados.

FIGURA 2 – RODA DE LEITURA



Fonte: Educação Infantil - Nova Escola: Roda de Leitura

Na imagem acima é possível perceber que a leitura é acompanhada da demonstração das ilustrações que tem no livro, o que permite que a atenção esteja totalmente voltada a pessoa que está lendo. Rodas de leitura permite que as crianças se sintam próximas umas das outras e iguais em relação nível de aprendizagem. Essa metodologia aproxima o adulto das crianças permitindo que as perguntas sejam respondidas, que tenha mais conversas aleatórias e etc.

Através da leitura a criança tem a possibilidade de se expressar, conhecer seus limites, reconhecer o que ela já vê e ouve no seu cotidiano, e explorar cenários diferentes dos quais estão inseridas, além de conhecer mais sobre passado, presente e futuro.

FIGURA 3 – EXPLORANDO OS LIVROS



Fonte: Blog Playgroup 2016: lectura sostenida silenciosa

É importante que a criança tenha alguém para ler para ela, até que ele possa ler sozinha, entretanto, faz-se necessário dar espaço para que ela folheie os livros, explore e compreenda as figuras, criando em sua mente as histórias `partir das imagens, essa pratica é tão importante quanto o ouvir,afinal o lúdico, o imaginário é pilar essencial para os leitores. E relacionado a esse ambiente, a figura 4 logo abaixo deixa destacado o contato de bebês com livros. Com o avanço da tecnologia é possível ter livros, físicos e virtuais, e agora os livros podem várias o seu material para que possa abranger mais pessoas, exemplo disso são os livros de tecido, impermeáveis e os livros tradicionais de papel, popularmente conhecido.

FIGURA 4 – BEBÊS FAZENDO “LEITURA”



Fonte: Tempo de Creche

FIGURA 5 – GIBIS



Fonte: Estudando a Criança Pequena: Leitura para as crianças

Os gibis já foram por muito tempo campeões de sucesso para que fossem feitas leituras mais dinâmicas e associadas a várias reações como barulhos, expressões faciais e etc. Hoje eles ainda estão presente no mercado e são bons aliados para a leitura. Neles as imagens chamam a atenção das crianças e as fazem ler sons, com quando alguém resmunga.

FIGURA 6 – LEITURA COM FANTOCHES



Fonte: Práticas de leitura na Educação Infantil & UNIEPRE — Blog Institucional

É relevante no processo de aprendizagem buscar diversas maneiras de conectar a criança com a atividade proposta, e nesse percurso o caminho apesar de árduo é muito bonito e prazeroso. Esse método de fazer leitura através de fantoches é uma proposta que consegue segurar a atenção da criança, que conecta a história a personagens, como por exemplo, ouvir a crianças contar como era a história conseguindo envolver os personagens sem misturar o a pessoa que estava interpretando.

Considerando que as crianças são agitadas e que buscam sempre por novidade e estar em movimento, é importante ressaltar que a leitura precisa ser dinâmica, e que siga um tempo entre 10 e 15 min de duração para que então eles realmente estejam imersos, para que depois seja possível identificar o que entenderam, quais as dúvidas, explorar o imaginário fazendo perguntas, questionando como seria a aparência e a fala dos personagens e etc.

Ainda, dentro dos campos de experiência indicados pela BNCC (2018, p.

42), o campo "Escuta, fala, pensamento e imaginação" diz que "As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo".

Os livros são estradas lindas, que permitem ter uma visão maior com situações desconhecidas. Na educação infantil o aluno tem os livros como aliados, que permite ampliar o universo cultural ao seu redor, e desenvolver inúmeras habilidades, portanto para que seja possível trilhar esse caminho é importante enfatizar que a família tem um papel de destaque, por isso, a lista abaixo mostra algumas ações que colaboram para construção de um ambiente favorável a leitura, seja em casa ou na escola:

Ter momentos exclusivos para leitura, ainda que seja para interpretar e criar a história `partir das ilustrações;

Ter livros, revistas e outros materiais do tipo, ao alcance da criança, sendo esse material totalmente livre para que ela faça o que quiser;

Definir um tempo específico para leitura, ainda que tenha sido feito leituras em outros horários do dia;

Dar exemplo, ou seja, sempre que possível deixe a crianças ver que o adulto também lê e se sente empolgado;

Explore o universo literário, levando diversos tipos de leitura até que a criança se identifique por um;

Passeios que possam levar a criança da história que ouviu para alguma situação da realidade, que reforce o assunto, entre outras ações que colaboração para a compreensão da importância da leitura.

Vale destacar que não há nenhuma idade pré-determinada para a iniciação das práticas de leitura, o que confirma que pode ser desenvolvido desde os primeiros anos ainda que não esteja alfabetizado. De acordo com Batista (2013, p.1):

"As primeiras histórias que a criança escuta vem de casa. Os pais, avós e também as babás que iniciam o primeiro contato com a criança contam historinhas para ninar, cantam músicas e cantigas infantis. Tudo isso é importante para a criança desenvolver o seu lado afetivo e sentimental.".

Nesse contexto, é válido afirmar que a família exerce muita influência na vida da criança. Mesmo havendo incentivos em outros locais, como na escola, o apoio da família reflete na vida escolar da criança e no despertar pelo hábito da leitura.

Segundo Cassiano (2009, p. 8),

"o estímulo à leitura deve ser iniciado com o hábito de ler em família, fazendo da leitura algo cotidiano, pois esse é um processo que a torna algo simples e natural. Mas a realidade é outra, muitas vezes, a família não participa da educação para a leitura".

Portanto compreende-se que a leitura não está exclusivamente ligada a alfabetização, mas como um hábito que pode influenciar a vida das pessoas, sejam elas adultos ou crianças, que podem através da leitura expandir seus conhecimentos, melhorar e adquirir habilidades, aumentar o nível de concentração, incentivar a imaginação, construir vínculos entre pais e filhos, melhorar o desempenho cognitivo, fortalecimento das habilidades sociais de interação, ampliação das habilidades verbais e de redação, considerando as etapas do aprendizado, sendo responsabilidade de todos promover situações e ambientes de incentivo à leitura e construção desse hábito.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento é construído quando se tem a oportunidade de aprender e conhecer outros aprendizados, para que assim seja possível criar o seu próprio conhecimento. Assim, ao brincar, pode-se construir ain-

da que simbolicamente e metaforicamente um universo de oportunidades e aprendizado, que gera o conhecimento. É possível, através da forma como a criança se diverte, estabelecer um modo de aprender, contudo, percebe-se a forma como vê o mundo, sua relação com a aprendizagem, e seu desenvolvimento na capacidade de argumentar, organizar e construir seu pensamento e suas decisões, decidindo como significar cada situação e oportunidade.

A prática da leitura na educação infantil, ou seja, desde os primeiros anos de vida da criança, favorece na formação de bons leitores, entretanto, para que seja eficiente é importante a colaboração de dois personagens, sendo eles, a escola e a família. É no lar que esse hábito é desenvolvido, e a escola dá suporte reforçando a prática e mostrando outras formas de fazer a leitura sem tornar esse momento cansativo ou desgastante, sempre considerando a faixa etária da criança e suas limitações, para que seja para ambos e principalmente para ela um momento de prazer. Para isso é crucial que haja harmonia entre família-professor--escola, para que as práticas pedagógicas sejam proveitosas.

O professor, de modo geral, tem habilidades para lidar com questões emocionais dos alunos, e por sua vez tem a sagacidade de envolve-las em uma realidade que permita liberar as emoções e fazer conexões importantes entre o mundo real e o mundo imaginário. Nesse contexto é possível afirmar que essas habilidades são construídas no cotidiano da convivência com diversos alunos e famílias, sendo por vezes reconhecido como experiência, que está diretamente ligada a raízes cientificas, afinal a compreensão do ser humano, o conhecimento sobre seu desenvolvimento físico e mental, associado com as ações do cotidiano geram provas de que a teoria e a prática se completam.

Uma característica comum entre as pessoas que tem o hábito de leitura, é que as mesmas, estão sempre dispostas a escrever e compreender o contexto geral que a história foi desenvolvida. Logo, o leitor tem o benefício de desenvolver a escrita, pois está sempre exposto a novas palavras, experiências e interpretações. Sendo um benefício a curto, médio e longo prazo, percebido de forma clara no desenvolvimento da criança, que mostra claramente seu interesse nos pequenos detalhes, que para serem percebidos precisa da observação e acompanhamento.

Considerando o presente artigo é possível concluir que a leitura na educação infantil é de extrema importância, e colabora para o desenvolvimento pessoal e social, que se dá devido a participação da escola e das famílias desde os primeiros anos de vida das crianças, fazendo metáfora com as arvores, eu para dar bons frutos, precisam ser cultivadas diariamente.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo:

Scipione, 1993.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e linguística: pensamentos e ação no magistério. 10 ed. São Paulo: Scipione, 2001.

CASSIANO, Adriana Aparecida. O prazer de ler: o incentivo da leitura na educação infantil. Londrina: Universidade Estadual de Londrina. 2009. p. 48. Curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade. Brasília: FNDE, 2006.

LIMA, Elvira de Souza. Como a criança pequena se desenvolve. São Paulo:

Sobradinho, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZILBERMAN, Regina. A formação da leitura no Brasil. 3. Ed. São Paulo: Ática, 1999.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

CORINA MARIA COELHO

RESUMO:

Por meio da presença do dramatizador envolve-se os seguintes recursos: memória, imaginação, emoção, espontaneidade, além de instrumentos musicais e a própria música que atuam juntos na significação do conto durante a ação do dramatizar, no momento de contação de histórias. O objetivo é de contribuir para a ampliação da arte de dramatizar histórias, conquistando mais dramatizadores e ouvintes. E seguindo este contexto, foi possível demonstrar que, o teatro, como mais uma estratégia na formação de leitores, garantindo-se com isso, o enriquecimento do processo educacional sob uma perspectiva que valoriza a constituição de sujeitos críticos e reflexivos, além de que continuam a transmitir a cultura dos povos e, desta maneira, perpetuando-se e não deixando morrer esta grande riqueza cultural. A arte, como cultura, trabalha o conhecimento da história dos artistas que contribuem para a transformação do teatro. É muito importante que a criança, desde a educação infantil, tenha conhecimento da arte e desenvolva teatros em seu dia a dia com práticas pedagógicas. Não se conhece um país sem conhecer sua história e a sua arte. Além disso, os teatros alargam a possibilidade de interculturalidade, ou seja, de trabalhar diferentes códigos culturais. A escola deve trabalhar com diversos códigos, não só com o europeu e o norte-americano branco, mas com o indígena, o africano e o asiático. Ao tomar contato com essas diferenças, o aluno flexibiliza suas percepções visuais e quebra preconceitos.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Educação; Teatro; Escola; Contação de histórias.

1 INTRODUÇÃO

Esse tema foi escolhido porque, há muito tempo, discute-se a questão da arte e do teatro como processo de desenvolvimento na educação e sua finalidade no universo lúdico, até onde esse contexto influencia o desenvolvimento psicomotor do aluno. Por fim, iremos identificar a contribuição da arte como ferramenta de estimulação no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral do aluno na educação, 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.

Abrir espaço para as crianças na busca por conhecimento, incentivando a criatividade lúdica das crianças, fazendo uma análise efetiva na ampliação dos aspectos cultural, social e artístico.

Atuar de forma disciplinadora tendo o teatro como mecanismo de condução para expressar a criatividade e a ludicidade das crianças.

Por meio da pergunta: Como o ensino de artes foi contextualizado na década de 80? Quais conflitos têm na contemporaneidade a respeito do trabalho com releitura? Obtemos a reflexão que a criança necessita experimentar, vivenciar e brincar para adquirir conhecimentos que futuramente lhe ajudará a desenvolver de maneira mais eficiente um aprendizado formal. Por meio da arte 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 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.

O teatro é de grande valia para que possamos preparar nossas crianças no caminho desse futuro que exigira flexibilidade, dinamismo e agilidade, no pensar, no agir, no entender e na arte de refletir e analisar.

Voltada para a educação na escola, uma transcrição literal de arte no Brasil é o que é apontado por Barbosa (1991): Nas últimas décadas do século XX, no Brasil, educadores ligados a 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.

OBJETIVOS DO ENSINO DE ARTES E DO TEATRO, COM SUA IMPORTÂNCIA NA

EDUCAÇÃO DESDE A DÉCADA DE 80.

Dê acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, a leitura de história é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar e agir, no universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. Vemos, nos PCNs, como a leitura pode ser prazerosa e envolver o seu ouvinte, e o levar a lugares aonde ele nunca imaginou poder estar, o poder da história está em quem a conta e na maneira como ela é contada.

O principal objetivo deste trabalho é mostrar a importância dos dramatizadores de história, mesmo fora do contexto da escola, mostrando as várias maneiras de se dramatizar uma história. Acreditamos que ela deve ser muito bem contada, para poder envolver seus ouvintes e, desta maneira, pode atingir objetivos, desenvolvendo o raciocínio das crianças e ajudando na sua identidade, dentre outros aspectos.

De acordo com Jorge (2003) é fundamental que a criança possa vivenciar e escutar a palavra em todas as suas possibilidades, explorando diferentes linguagens, capturando-as e apropriando-se do mundo que a cerca, para que este se desvele diante dela, se torne fonte de interesse vivo e permanente, fonte de curiosidade, de espantos de desejos e descobertas, numa dinâmica em que ela se socialize e se manifeste de forma ativa, criativa, participativa em qualquer situação, não apenas "recebendo" passivamente, mas produzindo e reproduzindo cultura.

Neste sentido, podemos dizer que os profissionais dramatizadores de história desenvolvem um trabalho que não é somente o de dramatizar a história, é o de envolver-se com a história. Não existem regras, pode ser feito por meio de cenários, figurinos, objetos, músicas, gestos ou se utilizando somente da própria voz.

Acreditamos assim, que uma das maneiras de desenvolver o hábito e o prazer da leitura nas crianças, é colocando-as em contato com a contação e leitura de histórias desde a mais tenra idade. O hábito de ouvir histórias, desde cedo, ajuda na formação de identidade. No momento da contação, estabelece-se uma relação de troca entre dramatizador e ouvintes, o que faz com que, toda a bagagem cultural e afetiva destes ouvintes, venham à tona, levando-os a ser quem são. Dramatizar histórias é uma arte porque traz significações ao propor um diálogo entre as diferentes dimensões do ser.

Percebemos que é fundamental cultivar o hábito da leitura desde cedo nas crianças para que se tornem adultos leitores. Os dramatizadores de história incentivam este hábito da leitura até mesmo no público jovem e adulto, pois traz, por meio dos seus contos, culturas, ensinamentos e aprendizagens.

Antigamente, as pessoas reuniam-se ao redor da fogueira para dialogar e dramatizar os acontecimentos. Era uma maneira de poderem guardar suas tradições e sua língua, e assim era passado o conhecimento dos mais velhos para os mais jovens. Nesta roda informal, era transmitido os conhecimentos de geração para geração, as crenças, mitos, os costumes e valores a serem guardados, no entanto, na cultura urbana, tem se perdido esta tradição.

Desde os primórdios, as histórias fazem parte da vida das pessoas por meio delas são contados fatos culturais, familiares e sociais. Esta prática vem se reproduzindo por meio de muito tempo, ainda que não seja intencional, alguns estudos mostram a importância deste fato, pois as crianças começam seu desenvolvimento da linguagem neste período, mais significativamente, quando ouvem histórias desde pequenos. É nesta fase, também, que as crianças necessitam de conviver com alguns fatos da vida, como nascimento, separação e até mesmo a morte. E as histórias neste momento são utilizadas como uma ferramenta para que se possam superar estes momentos e ver que estes fatos fazem parte da vida de todos nós e que é necessário que aprenda a se conviver com eles.

As primeiras lembranças das pessoas são o ver, o sentir e ouvir, e dramatizar histórias desde cedo para as crianças é cultivar uma interação, aproximar os indivíduos envolvidos criando um relacionamento de afetividade entre quem conta e quem ouve. Desta forma, as pessoas ficam felizes e ao mesmo tempo fica mais fácil de entender as diferenças e nos fazer mais flexíveis para resolver algumas situações.

O exercício de dramatizar histórias ensina a quem conta e a quem ouve, possibilitando debater vários assuntos do dia a dia das crianças, além de aspectos relacionados ao ensinar cidadania, além de desenvolver o seu imaginário que tanto encanta a todos. Diante disso, temos a parte lúdica, despertando a arte, o interesse pela escrita, oralidade e leitura.

Um ponto especial a ser levantado neste tópico, é a expressividade do homem pela arte. 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) quanto as produzidas pela mídia (propaganda de TV e

publicitária gráfica, clipe musical, internet) passaram a ser utilizadas pelos professores e alunos da educação básica.

Uma transcrição literal sobre sua definição é debruçarmos 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 além de organizá-lo 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.

O teatro é uma forma de o ser humano expressar suas emoções, sua história e sua cultura por meio de alguns valores estéticos, como beleza, harmonia e equilíbrio. A arte pode ser representada por meio de várias formas, em especial na música, na escultura, na pintura, no cinema, na dança, entre outras.



Figura 1 –Balé clássico, cultura de dança (fonte: danças e movimentos www.google.com.br/search?q=estilos+de+danças&source).



Figura 2 - danças gaúchas, típicas do sul do Brasil. (fonte: danças e movimentos www.google.com.br/search?q=estilos+de+-danças&source).



Figura 3: dança indígenas, típicas do norte e do centro-oeste. (fonte: danças e

movimentos www.google.com.br/search?q=estilos+de+danças&source).



Figura 4: xaxado, dança típica da região nordeste. (fonte: danças e movimentos www.google.com.br/search?q=estilos+de+-danças&source).

A música sempre esteve presente ao longo da história da humanidade, e viva dentro do teatro. Tão antiga quanto o homem, a música primitiva era usada para exteriorização de alegria, prazer, amor, dor, religiosidade e os anseios da alma. A música tornou-se um objeto de estudo muito importante para os educadores e demais envolvidos com o processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornou-se uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino.

Nos dias atuais, a música pode ser considerada uma das artes que mais influenciaram e influenciam na sociedade. Tudo o que acontece ao nosso redor, nos afeta diretamente ou indiretamente, pois vivemos num conjunto de pessoas que compartilham propósitos, gostos, preocupações e costumes, e que interagem entre si constituindo uma sociedade.

Segundo Silva (1966), nas últimas décadas do século XX, assistimos a um acentuado movimento de mudanças nas organizações sociais, consequente e interdependente dos movimentos de mudanças políticas, econômicas, cientificas e culturais. O teatro é uma forma de criação de linguagens, seja ela visual, musical, cênica, da dança, ou cinematográfica, essas formas de linguagens refletem o ser e estar no mundo, todas são representações imaginárias de determinadas culturas e se renovam no exercício de criar ao longo dos tempos. Ao desenvolver-se na linguagem da arte, o aprendiz apropria-se do conhecimento da própria arte. Essa apropriação converte-se em competências simbólicas por que instiga esse aprendiz a ampliar seu modo singular de perceber, sentir, pensar, imaginar e se expressar, aumentando suas possibilidades de produção de leitura de mundo, da natureza e da cultura e também seus modos de atuação sobre eles.

O ambiente, mesmo que simples, deve ser favorável à "contação de história". Pode ser ao ar livre ou em locais fechados, porém é necessário estar livre de qualquer distração ou desconforto. Ruídos, pessoas transitando, excesso de sol, muito frio, muito calor, muito iluminado, pouco iluminado... tudo isso poderá dificultar o trabalho do "dramatizador". Procure o ambiente e o momento ideal para dramatizar suas histórias.

Como em qualquer área, é importante que o "dramatizador" busque aperfeiçoamento contínuo. Algumas universidades, como, por exemplo, a Faculdade

Paulista de Artes, possuem cursos de especialização em "contação de histórias".

RESULTADOS E DICUSSÃO

Considerando o conceito de arte e arte-educação discutido até agora e de seus elementos até aqui pontuados, listamos algumas potencialidades do uso da arte como estratégia ou metodologia na abordagem de conteúdos de disciplinas diversas. Desenvolver atividades socioeducativas e pedagógicas que tenham foco na construção de um espaço de convivência fraterna, fortalecendo por meio do teatro os vínculos familiares, desenvolvendo o aumento da confiança e autoestima nas crianças. Por meio de dinâmicas, exercícios e jogos teatrais, podemos fortalecer o crescimento intelectual, social e humano de cada criança. O conceito faz alusão aos métodos que permitem obter certos objetivos. Com base nisso, fazemos aos educadores que pretendem valer-se da arte no processo de ensino/aprendizagem a seguinte pergunta: qual é o seu objetivo? Se, como foi dito, na obra de arte não há certo e errado e ela mesma cria as regras enquanto se constrói o que vai orientar as escolhas do educador serão seus objetivos.

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 e 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 da educação infantil 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 de educação infantil, 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 na ida 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 relacionarse 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 da Educação infantil 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 que 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, ele 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 a nós professores, usarmos nossa visão de observação e distinguir 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 influencia no processo de desenvolvimento dos esquemas mentais. Seus benefícios permitem a integração de várias ações como: a afetiva, a motora, a cognitiva e a social. 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, como 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 às necessidades dos alunos ao meio social que habitam. Trabalhar a arte com os educandos da Educação Infantil não é difícil, basta entrar em seu mundo, mas o que se torna difícil é ter um olhar pedagógico voltado para o mundo que insere a criança, 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.

O ato de contar histórias é tão importante para a criança que se tornou um direito garantido na Declaração Universal dos Diretos da Criança, onde deixa claro que criança terá direito a alimentação, recreação e assistência médica adequadas. Estabelecendo de forma igualitária que a recreação é tão importante quanto à alimentação e a saúde para a criança. Sendo assim, o brincar é muito importante no processo de desenvolvimento da criança. Na longa jornada de trabalho notei o quão importante é para as crianças o momento da arte, do brincar e o quanto isso era prazeroso, mas, contudo era muitas vezes deixado de lado pelos professores, pois trabalhar o lúdico requer tempo e muita dedicação para que seja um trabalho proveitoso. Nos dias de hoje, temos a impressão que a sociedade não vê a brincadeira como forma de aprendizado, mas sim como perca de tempo onde o professor deveria estar dando um conteúdo ao invés de brincar. Quando a criança tem a oportunidade de escolha, que inicia com o brincar, ela exercita a sua liberdade e assim se torna uma criança mais observadora e crítica. As participações e as transformações introduzidas pela criança na brincadeira devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seu conhecimento.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor de Artes e de teatro deve estimular o aluno, a não se limitar a aprender, mas também a construir seu próprio conceito objetivando despertar o senso crítico no aluno por meio do debate e do diálogo aberto. Devemos ter em mente a necessidade de formar cidadãos capazes de liderar, de serem críticos e além de tudo ter conhecimento, ter argumento sólido, de se aprofundar no conhecimento sobre o conteúdo a qual irá aplicar, buscar a compreensão cada vez mais, pesquisar mais, ler vários livros e ter total domínio sobre o assunto em questão. É de responsabilidade do professor, prover uma aula onde cause nos alunos, a curiosidade interesse de conhecer, criar participar questionar e ser observador. Além disso, o trabalho com argumentação é considerado fator relevante para o exercício de cidadania. Sabemos que a prática de selecionarmos argumentos pode ajudar no desenvolvimento do senso crítico. Para isso é necessário que o professor possua conhecimento, referencial teórico sobre o assunto para usar a metodologia adequada.

A arte de dramatizar história traz muitos aspectos: músicas, expressão corporal, teatro e poesia. São mais do que simplesmente alguém projetando sua voz diante de uma plateia, mas as palavras ditas e projetas tem valor, força e emoção que informa e atingi seus ouvintes, trazendo lembranças e recordações boas ou ruins.

Em base nesse estudo, nos fazem enxergar sobre a importância do 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 e 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 aprendizagens. É preciso que as escolas compreendam a importância do lúdico na formação, não apenas da criança, mas também do educador.

Este trabalho se justifica, pois, as crianças quando começam a descobrir o mundo, a dramatização de histórias chama sua atenção e faz com que tenham a curiosidade, para conhecer um acervo cada vez maior de palavras, desta forma, inclusive possibilita o despertar para um mundo literário é a descoberta dos livros e da leitura e de diferentes aprendizagens.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da Educação e da Arte. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

ARIÉS, Philippe. História Social Arte. Rio de Janeiro. LTC, 1978.

ARROYO, M.G. O significado da infância. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p.88.

PIAGET, Jean. A criança em idade pré-escolar. São Paulo: Ática, 1994. p.100.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO.

SILVA, Leda Maria Giuffrida. A expressão musical para as crianças da préescola. Caderno Ideias. Campinas, vol.10, 1992.

SILVA, A.B.H. Arte Infantil. Curitiba: Positivo, 1996. p 350. MARTINS, A.J.F. Infância cultura e pedagogia. Porto Alegre: Criarp, 2006- p.120.

VISCONTI, M.; BIAGIONI, M.Z.; GOMES, N.R. Guia para educação e prática musical em escolas. 1ª edição. São Paul,1996.

DISLEXIA-DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO

CRISTINA LOPES NAVARRO

RESUMO

A dislexia é um desafio de aprendizagem, e indica dificuldades que os alunos enfrentam ao longo do processo de desenvolvimento da leitura e escrita, que são habilidades essenciais para a aprendizagem. Acredita-se que o tratamento adequado desse transtorno requer a participação de especialistas de diferentes áreas, como fonoaudiólogos, psicopedagogos, neurologistas, otorrinolaringologistas, entre outros. Um profissional crucial que deve estar envolvido no ensino de crianças disléxicas é o educador, responsável por transmitir conhecimentos e habilidades essenciais para o aprendizado. Portanto, no contexto educacional, é responsabilidade da instituição fornecer ferramentas que contribuam para o desenvolvimento intelectual da criança com dislexia. Para isso, este trabalho realizou uma análise por meio de pesquisa bibliográfica e exame de relatos sobre a dislexia, destacando o desenvolvimento de dispositivos apropriados para lidar com esse desafio na escola. Nesse sentido, enfatizamos que caso os pais apresentem um diagnóstico comprovando a dislexia ou quando a criança apresentar problemas relacionados, a escola, como instituição responsável pela educação e progressão dos alunos, deve se organizar e implementar medidas para apoiar e auxiliar a criança a progredir da melhor maneira possível, garantindo seu direito ao conhecimento da leitura, escrita e aprendizado. No entanto, ressaltamos que para a escola cumprir seu papel junto aos alunos disléxicos, é fundamental a implementação de políticas públicas que visem criar uma escola completa e oferecer treinamento exclusivo para os professores, além de fornecer recursos educacionais essenciais para o desenvolvimento das crianças. Em suma, acreditamos que este trabalho alcançou seu principal objetivo, uma vez que identificou os problemas enfrentados por pessoas com dislexia e confirmou as teorias coletadas por meio de websites e autores como Olivier, Stackhouse e Snowling.

Palavras-chave: Dislexia; Aprendizagem; Metodologia.

INTRODUCÃO

A dislexia é identificada como um transtorno específico da aprendizagem, com origem neurobiológica, que afeta principalmente a leitura e a escrita. Essa dificuldade surge precocemente na vida das pessoas. De acordo com Alves, Ferreira e Ferreira (2014), indivíduos com dislexia frequentemente têm dificuldade em associar sons a letras e também trocam letras ou as escrevem de forma inconsistente.

Devido à busca por um diagnóstico e intervenção precisos, tanto as famílias quanto os indivíduos com dislexia enfrentam desgaste psicológico e financeiro. Entendemos que a falta de políticas públicas específicas para essas questões resulta na falta de diagnóstico para estudantes da rede pública que enfrentam essa dificuldade, e muitas vezes a falta de conhecimento sobre o transtorno leva a criança disléxica a ser vista como preguiçosa e, consequentemente, tratada como incompetente. Esse preconceito pode contribuir para altas taxas de reprovação e evasão escolar entre esses indivíduos.

Nesse contexto, é importante considerar que a "dislexia pode ser mais prejudicial para as classes menos favorecidas" (Mantoan, 2006), uma vez que famílias de classe média alta têm recursos financeiros melhores para buscar assistência multiprofissional, enquanto as crianças de classes menos privilegiadas dependem principalmente da prática educativa oferecida pela escola em que estão matriculadas.

Assim, o processo de aprendizagem da criança é prejudicado tanto pela adversidade da dislexia quanto pela falta de tratamento adequado e de uma escola que siga os princípios da inclusão. Portanto, é crucial pesquisar quais são as contribuições da literatura para a compreensão da dislexia e suas consequências para a educação. Além desse debate fundamental, é essencial pensar no desenvolvimento de ferramentas apropriadas para enfrentar essa dificuldade, uma vez que os dispositivos utilizados terão um impacto direto na construção da aprendizagem da criança com dislexia.

Uma das grandes questões relacionadas a essa realidade é a falta de conhecimento que os profissionais da área da pedagogia geralmente têm em relação aos problemas de aprendizagem. Embora os educadores possuam conhecimento sobre diversas metodologias e o currículo adote medidas baseadas na psicologia e na pedagogia, a formação dos professores não é suficientemente ampliada nos aspectos da psicopedagogia, resultando em uma formação inadequada para lidar com as necessidades específicas dos disléxicos. Ou seja, o preparo do pedagogo para lidar com crianças com dislexia é bastante limitado.

No entanto, não queremos responsabilizar apenas os professores, mas sim chamar a atenção para a falta de políticas que

promovam a capacitação adequada para os profissionais da educação básica, buscando uma educação consistente em relação à defesa dos direitos de aprendizagem de cada criança, independentemente dos problemas ou necessidades que apresentem.

CONCEITUALIZANDO A DISLEXIA

A dislexia é um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, que afeta a capacidade de leitura e escrita de uma pessoa. É caracterizada por dificuldades no reconhecimento preciso e/ou fluente na decodificação e na soletração. Essas dificuldades são geralmente resultado de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e a outras habilidades cognitivas.

A palavra "dislexia" tem origem grega, “dis” significa dificuldade e “lexis” significa linguagem. Portanto, a palavra dislexia significa "dificuldade na leitura".

No entanto, a dislexia é mais do que uma simples dificuldade na leitura. É um transtorno complexo que envolve dificuldades na compreensão e processamento da linguagem escrita. A dislexia não é causada por fatores socioeducacionais, problemas mentais, visuais ou auditivos, mas sim por uma disfunção biológica que afeta o processo de aprendizagem.

Explicam Reid & Fawcett que a dislexia é:

“Um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizado por dificuldades na leitura e na escrita que podem afetar o desempenho acadêmico e emocional da criança"

É importante destacar que a dislexia não está relacionada à falta de inteligência. Pessoas com dislexia podem ter habilidades cognitivas normais ou até acima da média. No entanto, elas enfrentam dificuldades específicas na área da leitura e escrita.

Nesse sentido, a autora Sally Shaywitz em seu livro "Overcoming Dyslexia", enfatiza que a dislexia não está relacionada à inteligência. Ela destaca que as dificuldades de leitura e escrita enfrentadas por pessoas com dislexia não são causadas por falta de inteligência, mas sim por diferenças no processamento fonológico e na organização das áreas do cérebro responsáveis pela leitura. A dislexia pode se manifestar de diferentes formas e apresentar variações individuais. Existem diferentes tipos de dislexia, como a dislexia fonológica,que está relacionada às dificuldades na associação entre os sons da fala e as letras correspondentes; a dislexia superficial, que envolve dificuldades na leitura de palavras irregulares e de baixa frequência; e a dislexia visual, que afeta a percepção visual das palavras.

É importante ressaltar que a dislexia pode ser identificada em diferentes momentos da vida, desde a infância até a idade adulta. Geralmente, os sinais de dislexia podem ser observados durante a fase de alfabetização, quando a criança apresenta dificuldades em aprender a ler e escrever. No entanto, a dislexia pode persistir ao longo da vida, mesmo com intervenções adequadas.

No contexto educacional, é fundamental que os educadores estejam cientes das características e necessidades dos alunos com dislexia. Eles devem adotar abordagens e estratégias pedagógicas que sejam adequadas e inclusivas, oferecendo suporte individualizado e adaptando o ensino para atender às necessidades específicas desses alunos.

Como bem ressaltam Capellini & Garcia:

"A dislexia na educação infantil requer um olhar atento dos professores e profissionais da área, para que estratégias de intervenção adequadas possam ser implementadas, promovendo o progresso acadêmico e a autoestima das crianças disléxicas"

Esclarece também o doutrinador Thomson que as dificuldades de aprendizagem decorrentes da dislexia podem se manifestar desde a fase inicial de alfabetização, comprometendo a aquisição de habilidades de leitura e escrita, bem como o desenvolvimento da compreensão de textos. Além disso, é importante ressaltar que a legislação educacional em muitos países, incluindo o Brasil, estabelece medidas de proteção e garantias para os cidadãos com dislexia. Essas medidas visam assegurar a igualdade de oportunidades educacionais e a inclusão desses indivíduos na sociedade.

Como citado anteriormente, diversas legislações e políticas foram estabelecidas para promover a inclusão e proporcionar apoio adequado às pessoas com dislexia. Algumas dessas medidas incluem:

1.Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n° 13.146/2015): Essa lei garante direitos e estabelece medidas de inclusão para todas as pessoas com deficiência, incluindo aquelas com dislexia. Ela abrange diversas áreas, como educação, saúde, trabalho, acessibilidade, entre outras.

2. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB n° 4/2009): Essa resolução estabelece diretrizes para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo aqueles com dislexia, na educação básica. Ela orienta as escolas a oferecerem adaptações curriculares, recursos pedagógicos e apoio especializado para atender às

necessidades desses alunos.

3. Programa Nacional do Livro e do Material Didático Acessível (PNLD-A): Esse programa tem como objetivo garantir o acesso a materiais didáticos acessíveis para estudantes com deficiência, incluindo aqueles com dislexia. Ele disponibiliza livros e materiais em formatos acessíveis, como braile, áudio, digital, entre outros.

De acordo com estudos e estimativas, a dislexia é um transtorno de aprendizagem que afeta aproximadamente 10% da população mundial, e no Brasil, estima-se que 10 milhões de pessoas sejam afetadas por esse transtorno específico de aprendizagem.

A dislexia é mais comum em crianças, sendo observada em cerca de 5% a 10% delas em diferentes graus.

É importante ressaltar que a prevalência da dislexia não é afetada por fatores socioeconômicos, culturais ou étnicos, o que significa que pode ocorrer em qualquer grupo populacional.

As dificuldades de leitura e escrita, características da dislexia, são frequentemente identificadas no início da alfabetização, quando a criança começa a ter contato com o processo de decodificação e compreensão da linguagem escrita. Os sinais podem incluir dificuldade em associar sons às letras, confusão com a ordem das letras ou palavras, leitura lenta e hesitante, troca ou inversão de letras e palavras, entre outros.

Por isso que é fundamental, conforme já explicado neste trabalho de conclusão, compreender que a dislexia não está relacionada a problemas de inteligência. Pessoas com dislexia podem ter habilidades cognitivas normais ou até acima da média em outras áreas, destacando que o transtorno se refere especificamente a uma dificuldade na leitura e na escrita.

Essas estatísticas revelam a magnitude da dislexia no Brasil, demonstrando a importância de se abordar esse tema e de se buscar soluções para melhorar o diagnóstico e o suporte adequado às pessoas com dislexia. O impacto da dislexia na vida das crianças pode ser significativo, afetando sua autoestima, motivação escolar e desenvolvimento acadêmico. Portanto, é fundamental que o diagnóstico seja realizado o mais cedo possível, a fim de permitir intervenções adequadas e estratégias de ensino especializadas.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva busca garantir o acesso e a participação de todos os alunos, independentemente de suas características, necessidades ou dificuldades. É um modelo educacional que valoriza a diversidade e busca promover o aprendizado e o desenvolvimento de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências, transtornos de aprendizagem, altas habilidades ou outras necessidades educacionais especiais.

A formação dos professores desempenha um papel fundamental na promoção da educação inclusiva. Os professores são responsáveis por criar um ambiente de aprendizagem que atenda às necessidades de todos os alunos, garantindo igualdade de oportunidades e adaptações pedagógicas adequadas. Aqui estão alguns pontos importantes relacionados à formação dos professores para a educação inclusiva:

Conhecimento teórico: Os professores precisam adquirir conhecimento teórico sólido sobre os princípios e as práticas da educação inclusiva. Isso inclui compreender os fundamentos da diversidade, dos direitos humanos, das necessidades educacionais especiais e das estratégias de ensino adaptadas.

Sensibilização e empatia: Os professores devem desenvolver uma consciência e uma sensibilidade para com as necessidades e os desafios enfrentados pelos alunos com deficiências e outras necessidades educacionais especiais. É essencial que eles sejam empáticos e capazes de entender as perspectivas desses alunos e suas famílias.

Avaliação e identificação: Os professores precisam ser capazes de identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos de forma precoce e precisa. Isso envolve o conhecimento de diferentes estratégias e instrumentos de avaliação, bem como a capacidade de interpretar os resultados e tomar decisões pedagógicas adequadas.

Planejamento e adaptação: Os professores devem ser capazes de planejar e adaptar as atividades de ensino de acordo com as necessidades individuais dos alunos. Isso envolve a criação de um ambiente inclusivo, a definição de metas e objetivos educacionais claros, bem como a seleção de estratégias de ensino diferenciadas e recursos apropriados.

Colaboração e trabalho em equipe: A formação dos professores deve incentivar a colaboração entre os profissionais da educação, incluindo professores regulares, especialistas em educação especial, psicólogos, terapeutas e outros. O trabalho em equipe é essencial para o planejamento e implementação de práticas inclusivas efetivas.

Aprendizagem contínua: A formação dos professores para a educação inclusiva não deve ser vista como um processo estático, mas sim como um compromisso com a aprendizagem contínua. Os professores devem estar abertos a atualizações, pesquisas e novas abordagens pedagógicas, buscando

constantemente aprimorar suas práticas.

Experiências práticas: A formação dos professores deve incluir oportunidades para que eles vivenciem situações reais de sala de aula inclusiva por meio de estágios, observações e práticas supervisionadas. Essas experiências práticas permitem que os professores apliquem os conhecimentos.

Um marco importante para a promoção da educação inclusiva é a Declaração de Salamanca, emitida pela UNESCO em 1994. Esse documento enfatiza o direito de todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou deficiências, de receber uma educação de qualidade em escolas regulares.

A Declaração de Salamanca destaca a importância da adaptação do sistema educacional para atender às necessidades individuais dos alunos, garantindo igualdade de oportunidades e participação plena na sociedade. (UNESCO, 1994).

Além disso, a Declaração ressalta a necessidade de colaboração entre diferentes setores da comunidade educacional, governos, organizações não governamentais e pais para a implementação efetiva da educação inclusiva. A Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais, também emitida pela UNESCO em 1994, complementa a Declaração de Salamanca, fornecendo diretrizes e estratégias para a implementação prática da educação inclusiva.

Esses documentos têm sido amplamente referenciados e utilizados como base teórica para a discussão e implementação de políticas e práticas educacionais inclusivas em todo o mundo. Sua importância é evidenciada na ênfase à formação de professores, adaptação curricular, promoção de ambientes inclusivos e acesso a recursos e apoios adequados, visando garantir o pleno desenvolvimento e aprendizado dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Ainda, de acordo com Alves, Silva e Leite (2019, p. 135), "a formação de professores desempenha um papel fundamental na promoção da educação inclusiva, fornecendo-lhes os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para atender às necessidades diversificadas dos alunos".

A IMPORTÂNCIA DOS MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E DO APRENDIZADO DA CRIANCA COM DIFICULDADE

Michels (2006) argumenta que a escola atual é desafiada a ser democrática e inclusiva para todos os alunos. No entanto, é importante considerar os aspectos mencionados anteriormente para evitar uma análise simplista do seu papel na sociedade. Portanto, é essencial estudar as escolas e suas estruturas, relacionando-as aos aspectos mais amplos da sociedade, como economia e política, enquanto se mantém em mente a interação entre esses elementos e a vida escolar cotidiana.

Nesse contexto, a autora sugere que a reforma educacional atual se esforça para promover mudanças, mas não propõe a transformação da própria escola. A gestão administrativa e financeira se torna o principal foco, atribuindo à escola a responsabilidade por seu próprio sucesso ou fracasso.

Seguindo essa linha de pensamento, podemos definir a gestão inclusiva como:a necessidade de ter uma equipe de professores e funcionários preparados para lidar com situações inusitadas. Por exemplo, alunos que precisam de ajuda para utilizar o banheiro ou que preferem passar a maior parte do tempo fora da sala de aula. É essencial, portanto, considerar os diferentes modos e ritmos de aprendizagem como um processo natural dos indivíduos, especialmente daqueles com limitações físicas ou mentais evidentes. Respeitar as diferenças também implica respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

Em casos extremos, como alta agressividade ou passividade absoluta, é aconselhável que os pais busquem ajuda médica. A observação atenta deve ser o principal instrumento de tomada de decisão nesses casos.

Carvalho (2011) destaca que as escolas inclusivas são para todos e devem garantir acesso e atendimento educacional a todos os alunos, bem como promover sua cidadania. Ele ressalta que outras modalidades de educação inclusiva também devem ser consideradas.

De acordo com o autor supracitado, o desafio enfrentado pelas escolas inclusivas é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar com sucesso todos os alunos, inclusive aqueles com deficiências graves.

O movimento pela universalização do ensino e democratização das práticas escolares busca promover e facilitar o acesso à escola para grupos de indivíduos que, por diversas razões, foram excluídos anteriormente. Isso se tornou uma preocupação tanto para os gestores políticos quanto para os pesquisadores da educação no país.

No Brasil, a discussão sobre política educacional começou a se delinear nos anos 80 e ganhou forca nos anos 90. Nesse contexto, a Declaração Mundial de Educação para Todos resultantes da conferência realizada em Jomtien, na Tailândia, desempenhou um papel importante. Esse documento enfatizou a educação como estratégia para

atender às necessidades básicas de aprendizagem.

Outro movimento significativo foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais em 1994.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais de 1994 foi um evento organizado pela UNESCO, que defendeu a inclusão educacional de pessoas com necessidades especiais. A conferência resultou na Declaração de Salamanca, que enfatizou o direito de todas as crianças receberem educação de qualidade em escolas regulares, adaptadas às suas necessidades.

Isso marcou uma mudança importante na educação especial, incentivando a inclusão em vez de segregação. Desde então,a educação inclusiva tem sido promovida globalmente como um princípio fundamental. No entanto, ainda existem desafios a serem superados para alcançar a plena inclusão de todos os alunos com necessidades especiais.

Santos (2013) ressalta que, apesar do aumento do número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, ainda existem muitos obstáculos.

CONSIDERAÇOES FINAIS

De acordo com Cunha (2015), a dislexia é um transtorno que frequentemente é confundido com déficit de atenção, problemas psicológicos ou falta de interesse. Caracteriza-se por dificuldades na decodificação de símbolos, leitura, escrita, soletração, compreensão de textos e reconhecimento de sons, além de afetar as habilidades motoras coordenadas.

Pessoas com dislexia tendem a trocar, inverter, omitir ou adicionar letras ou palavras ao escrever. O diagnóstico, de acordo com o DSM-IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais IV), é realizado para avaliar se essa incapacidade interfere no desempenho escolar ou em atividades diárias que exigem habilidades de leitura.

A dislexia é considerada um Transtorno Específico da Aprendizagem (TEA),com origem neurobiológica que afeta diretamente a leitura e a escrita. Esse transtorno é geralmente identificado na fase inicial da vida, ou seja, na infância. Sabe-se que "os transtornos são resultantes de anormalidades no processo cognitivo, que em grande parte derivam de alguma disfunção biológica" (CID-10, 1992:236 apud WR Educacional).

É importante destacar que o diagnóstico de dislexia é feito por exclusão, ou seja, é necessário descartar outros motivos para os sintomas (problemas emocionais, auditivos, visuais etc.).

Devido à necessidade de um diagnóstico e tratamento específicos, tanto a família quanto o indivíduo geralmente sofrem desgaste psicológico e financeiro significativos.

A falta de políticas educacionais direcionadas para essa problemática faz com que seja difícil diagnosticar alunos com dislexia na rede pública de ensino, e muitas vezes a falta de informação sobre o transtorno leva a criança disléxica a ser vista como preguiçosa e, consequentemente, tratada como incapaz.

No entanto, é importante ressaltar que os alunos disléxicos enfrentam dificuldades na leitura e escrita, mas possuem inteligência compatível com seu desenvolvimento. Eles também possuem muitas habilidades e, em alguns casos, são talentosos em áreas como arte, música, teatro, entre outras.

Existem indícios de que fatores hereditários possam estar envolvidos, aumentando a probabilidade de outros membros da família apresentar o transtorno.

Nesse contexto, a organização do espaço escolar com finalidades específicas torna-se um elemento curricular importante, e os cantos de atividades diversificadas oferecem às crianças a oportunidade de escolher e aprofundar suas preferências, além de estabelecer novas interações. Para os professores, o uso de materiais e cantos com temas de interesse proporciona a possibilidade de observar as crianças em situações espontâneas, conhecer suas preferências e permitir que elas também busquem novas interações, aprendizagens e oportunidades de convivência.

REFERÊNCIAS

ALVES, E., SILVA, A. P., & LEITE, L. A formação de professores para a educação inclusiva: uma revisão de literatura. Educação & Formação, 2019, 4(1),131-147.

BRASIL, Atendimento Educacional Especializado:Brasília 2007.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n° 13.146/2015). Brasília,DF:Presidência da República.Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 12/05/2023.

BRASIL,Revista da Educação Especial/ Secretaria da Educação Especial v. 1 n. 1 out 2005-Brasília 2008.

CAPELLINI, S. A., & GARCIA, M.A. P. Dislexia em debate. Editora Universitária Leopoldianum. (2017).

CARNEIRO, M.A. O acesso de alunos com deficiências às escolas e classes co-

muns:possibilidades e limitações .4.ed.Petrópolis: Vozes, 2013.

CARVALHO, R.E. Educação inclusiva: com pingos nos “is”.8.ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB n° 4, de 2 de outubro de 2009. Define Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em 12/05/2023.

CUNHA, C. A práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva. 5.ed. São Paulo: 2015.

DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Jomtien, Tailândia, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. 1990.

DUEK, V.P. Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. Educação em Revista. Educ.rev.vol.30 no.2 Belo Horizonte, April/June, 2014.

JORNAL DA BAND. (2021, 23 de setembro). Dislexia: Transtorno de aprendizagem afeta mais de 10 milhões de brasileiros. Band UOL. Recuperado de https://www.band.uol.com.br/noticias/jornal-da-band/ultimas/dislexia-transtorno-de-aprendizagem-afeta-mais-de-10-milhoes-de-brasileiros-16473571. Acesso em: 22 maio 2023.

MANTOAN, M.T.E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MAZZOTTA,M.J.S. Educação Especial no Brasil. História e políticas públicas. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. Revista Brasileira de Educação v.11 n. 33 set/dez. 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Dislexia. Disponível em: http://ortal.mec.gov.br/component/tags/tag/dislexia. Acesso em: 22 maio 2023.

A IMPORTÂNCIA DOS QUADRINHOS COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

DAMIANA MATIAS LINS

RESUMO

Este trabalho visa apoiar a utilização das histórias em quadrinhos no processo pedagógico de ensino da língua portuguesa e, portanto, tem por tema central o estudo das possibilidades de ensino e aprendizagem por meio das histórias em quadrinhos. Considerando que as histórias em quadrinhos podem ser consideradas um recurso relevante nos processos de aprendizagens e desenvolvimento, haja vista a conciliação entre a linguagem escrita e imagética, constrói-se a problemática de pesquisa no sentido de responder a seguinte pergunta: de quais formas as histórias em quadrinhos podem mediar as aprendizagens significativas e dotadas de sentido em Língua Portuguesa? Na mesma direção, o objetivo de pesquisa que complementa e atende a problemática de pesquisa é analisar e compreender os mecanismos e estrutura conceitual das histórias em quadrinhos que oportunizam mediações em ensino e aprendizagens consideravelmente mais efetivas e significativas que os recursos e métodos tradicionais. Para tanto, o arcabouço teórico-metodológico se constituiu a partir de trabalhos recentes, como o de Soares (2018), Ferreira (2018) e Silva (2023), trabalhos os quais, cada qual em sua área de pesquisa, reconhecem a importância das histórias em quadrinhos não apenas como instrumento de ensino-aprendizagem, mas também como elementos possibilitador de reflexão crítica sobre os processos de aprendizagens, assim como dos conteúdos aprendidos, articulando tanto o conhecimento científico próprio da escola, com o conhecimento vivenciado no cotidiano. Finalmente, a metodologia de pesquisa se caracteriza por ser uma investigação bibliográfica, de cunho qualitativo-descritivo, tendo por abordagem de análise, os princípios da psicologia histórico-cultural, em que se reconhece a constituição do sujeito por meio das interações sociais significativa em ambiente cultural

Palavras-chave: Histórias em Quadrinhos; Ensino e Aprendizagem; Língua Portuguesa; Subjetivação.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca analisar e compreender a importância dos quadrinhos como uma ferramenta de ensino e aprendizagem, de modo a oportunizar o desenvolvimento integral do educando, sendo feita uma análise de como as implementações das Histórias em Quadrinhos podem ajudar no processo educacional a partir de seu aspecto artístico, além de sua relação em trazer benefícios para a formação de cidadãos mais conscientes, podendo salientar que, por se tratar de uma metodologia ativa, as HQs podem ser incluídos no plano pedagógico a fim de incentivar os alunos à leitura, facilitando o ensino da língua portuguesa. Ou seja, em um recorte mais específico, analisa-se os processos de ensino e aprendizagens de Língua Portuguesa mediadas pelos aspectos artísticos das histórias em quadrinho.

As HQs são um componente crucial no desenvolvimento educacional porque combinam textos verbais e elementos gráficos em sua narrativa sequencial, assim proporcionando um aumento no interesse e facilitando a acessibilidade dos alunos à leitura. Elas chamam a atenção dos estudantes e os motivam a explorar materiais escritos adicionais, estimulando a leitura de uma forma divertida. Além disso, como os alunos devem interpretar e decifrar as informações contidas nos recursos visuais e nos balões de fala, os quadrinhos ajudam no aprimoramento da compreensão textual. Ao oferecer conversas que espelham a linguagem falada, incluindo gírias e expressões idiomáticas, as HQs também auxiliam no desenvolvimento da expressão oral. Os quadrinhos inspiram os alunos a escrever suas próprias histórias, incentivando sua imaginação e manifestação escrita, dessa forma, a prática de habilidades de escrita, como a inovação linguística, são incentivadas por este exercício.

Grosso modo, a perspectiva de grande parte da bibliografia (Soares, 2018; Ferreira, 2018; Silva, 2023), partem de considerações em que as aprendizagens podem ser mais significativas aos educandos, quando as ferramentas, signos e metodologias se apresentam mais próximas tanto do contexto social dos educandos, quanto de sua cultura infantil ou jovem. Isso não significa que devem ser criados guetos de ensino, limitando o acesso destes educandos ao específico de suas localidades. Antes, o pressuposto é que se parte da análise e estudo da cultura local e regional, ou seja, de seu contexto, de modo a proporcionar processos formativos crítico-reflexivo consistente, oportunizando autonomia aos educandos quando do acesso a outros contextos.

A partir dessa breve contextualização, pode-se questionar de quais formas os aspectos lúdicos e artísticos das histórias em quadrinhos são capazes de mobilizar a funções psíquicas dos estudantes de modo a manter a atenção e interesse nas aprendizagens da Língua Portuguesa? Portanto, obje-

tiva-se reconhecer os mecanismos psíquicos que as características das histórias em quadrinho mobilizam para as aprendizagens. O que significa, por seu turno, a necessidade de esmiuçar as suas diferentes articulações com a arte.

Como metodologia de pesquisa, trata-se de uma investigação bibliográfica de cunho qualitativo-descritivo, recorrendo a abordagens de análise como do desenvolvimento psicogenético de Jean Piaget e às mediações semióticas no dialogismo pensado pelo círculo de Mikhail Bakhtin.

AS POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGENS NAS HQS

As HQs são obras literárias com características próprias, únicas e marcantes, que não só as distinguem, como também organizam a proposta da narrativa. Na cultura ocidental elas são dispostas para a realização da leitura da esquerda para a direita, assim como os livros convencionais; entretanto, no Oriente a estruturação é oposta, da direita para a esquerda. Tais propriedades enquadram as HQs enquanto gênero autônomo e flexível, adaptáveis a culturas e tradições diversas. Mesmo dotadas de singularidades tão vantajosas, as narrativas gráficas feitas a partir da sucessão de quadrinhos foram, por muito tempo, consideradas um tipo de leitura inferior (Ferreira, 2018; Soares, 2018; Miranda, 2014).

As reflexões sobre os novos tipos de organização nas quais os processos de ensino-aprendizagem se orientam, remete ao que ficou conhecido como aprender a aprender, assim como do aprender a fazer. São princípios que contêm caráter positivo, mas que também pode ser algo bastante pernicioso. Quando se exalta de forma descabida o aprender a aprender e o aprender a fazer, pode-se cair na armadilha da supervalorização do indivíduo, que, por conseguinte, o coloca como único responsável pelos processos de ensino-aprendizagem. E, desta forma, incorre-se na dimensão da competitividade e individualidade.

A reflexão crítica, que também é própria da Educação e um dos seus fundamentos, não pode ser alcançada na individualidade. Da mesma forma que se as ideias de autonomia defendida por meio das aprendizagens por HQs operam na chave da cooperação e colaboração, os interesses exclusivamente particulares devem ser suprimidos. Ou seja, o que está sendo dito é que não basta, por exemplo, deixar que o educando se torne senhor absoluto de seus processos de ensino-aprendizagens como se fosse algo inerente; conhecimentos e saberes são construídos coletivamente, sendo fundamento do próprio conceito de Cultura. E nessa esteira, está se falando em Educação Integral, justamente aquela colabora para a formação do sujeito enquanto cidadão participativo e responsável (WELTMAN, 2007).

Percebe-se que sim, a proposta é que o professor se retire da centralidade dos processos de ensino-aprendizagens, apresentando-se enquanto mediador, o que pressupões além das diferentes responsabilidades de comunicação ativa e significativa, também "[...] incentivar as crianças a serem ativas em relação à própria aprendizagem e ao desenvolvimento da cognição e da metacognição" (VICKERY, 2016, p. 1). O que não significa, todavia, o abandono da criança à própria sorte. Mesmo na dimensão das metodologias ativas, ou outras que advogam pela autonomia do educando, o exercício da prática docente se mantém atrelado a princípios norteadores que tanto constitui a identidade docente, quanto garante o cumprimento da responsabilidade da profissão, quais sejam, o domínio do conteúdo da disciplina e a interseccionalidade com os demais conteúdos e o domínio da fundamentação pedagógica, que podemos exemplificar como sendo os métodos, técnicas e teoria metodológica do ensinar (NÓVOA, 2010).

De acordo com os críticos da modalidade, o fato dela apoiar sua narrativa em imagens a condenaria pela mutilação da imaginação dos leitores, portanto a predominância do emprego dos recursos imagéticos na construção do gênero, representava um status, por assim dizer, negativo.

Fato é que a presença de desenhos na HQ não a desmerece, pelo contrário, torna-a ainda mais complexa: ler imagens e associá-las ao texto verbal em sequência é uma tarefa não, exatamente, fácil e que exige sensibilidade do leitor. Assim, com a difusão de informações a respeito das qualidades e benefícios da leitura de HQs, o interesse por seu emprego em meios acadêmicos sistematicamente tem crescido e o status de "obra menor" segue sendo descreditado (Miranda; Pinheiro-Mariz, 2014, p. 175)

O ensaio "Nos limiares da literatura: histórias em quadrinhos, adaptações e outras artes" (Miranda; Pinheiro, 2014), esclarece as razões pelas quais o gênero HQ foi marginalizado pela comunidade literária, dentre as quais está o fato dele apresentar, na grande maioria dos casos, escrita informal, somente a fala dos personagens e os sons do ambiente (onomatopeias), criando, então, um ambiente menos erudito onde a crença popular de que "a fala é a desconstrução dos moldes formais de escrita" afeta de forma incisiva esse gênero, conforme explanado por Miranda (2014). As autoras acreditam que a repulsa pelas HQs, validada pela opinião de que tais obras se enquadrariam numa vertente de sub arte, foi o que as manteve tão distantes da academia e da sala de aula. Por isso é evidente que existe um longo percurso de aceitação e compreensão da importância do gênero em ambientes formais. Quando a utilização das HQs é relacionada ao

desenvolvimento pedagógico, isto é, quando as obras se conectam com a sala de aula, sobretudo para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa por meio da leitura desses quadrinhos, muitos críticos reiteram sua postura de aversão, pressupondo de forma resistente que essa estratégia é irrelevante diante das já postuladas obras literárias. É parte do ofício do professor que pretende desenvolver uma metodologia ativa inovadora em sala de aula, a realização de um bom planejamento das atividades, englobando todos os participantes do processo pedagógico, uma didática variável conforme a faixa etária de ensino e a escolha de temas versáteis e relevantes para a situação, e isso implica a superação de certas adversidades como as opiniões críticas, mas, sobrepostas a elas, as vantagens são instigantes. O retorno do esforço do docente, indivíduo agente das mudanças na pedagogia, vem através do crescimento intelectual e desenvolvimento dos estudantes.

No trabalho de Soares (2018), em que foi realizada uma pesquisa envolvendo duas turmas da mesma escolaridade de uma escola municipal, no qual, o principal objetivo era a análise da contribuição das histórias em quadrinhos para o despertar do aluno à leitura, além da demonstração positiva do resultado da pesquisa, o trabalho ainda elucida a importância das HQs para a formação dos cidadãos, em correlação estreita com as dinâmicas sociais. Nesse sentido, as crianças envolvidas nesses processos de aprendizagem, fazem referências a mecanismos que buscam instigar a criatividade, avivar a curiosidade e provocar a interpretação de situações que muitas vezes estão inseridas no meio cultural.

Já o trabalho apresentado por Ferreira (2018) exibe a relevância das HQs retratando as personagens que muitos conhecem do cinema. O mundo Marvel é um universo com muitos personagens, que trazem consigo personalidades únicas reconhecidas pelo público-alvo. O cinema apresenta personagens Marvel apenas como figuras, retratando a maioria deles com um poder de salvação, como um super-herói. As HQs os retratam como heróis, que carregam consigo um proposito, um objetivo, e não apenas um personagem trivial.

Acredita-se que a retratação do mundo do Marvel, por exemplo, possibilita que os alunos compreendam distinções básicas para a formação de suas habilidades sociais – por exemplo, a diferença entre o bem e o mal, do mocinho e do vilão – viabilizando um comparativo teórico para a compreensão da sociedade onde estão inseridos. Isso oferece uma reflexão para os leitores das HQs contadas por personagens, que, através de suas narrativas cheias de heroísmos, representam o papel de cada indivíduo no corpo social, suas atitudes e ações, que podem ser direcionadas para o “bem” ou para o “mal” (Ferreira, 2018).

De acordo com o trabalho de Silva (2023), as HQs podem ser adotadas para a compreensão da Biologia e da Genética, ele relata a relevância das obras na saúde da população, usando-as como uma ferramenta para a conscientização popular. Durante a pandemia muitos estudantes não estavam presentes fisicamente nas escolas, o que fez com que grande parte da sociedade descresse do ensinamento fornecido pelas instituições de ensino básico e até mesmo superior, em razão da sua condição como componente da modalidade EAD (Educação à

Distância). Com isso, os alunos ficavam muito mais tempo ligados à internet, usando a tecnologia como ponte de ensino e procurando maneiras de se manterem familiarizados com os estudos e com as redes sociais. O trabalho de Silva (2023), evidencia a importância das HQs para o entendimento dos vírus e das vacinas, que, durante a pandemia, foram o tópico foco das escolas e da população mundial.

No que se diz respeito à origem dos quadrinhos, muitos consideram a criação do norte-americano Richard Fenton Outcalt, em 1896, como obra inaugural dessa vertente literária. Entretanto, é no início do século XX, com o avanço da imprensa, da tecnologia e dos novos meios de impressão, que houve um exponencial desenvolvimento desse meio de comunicação de massa. Inicialmente, os quadrinhos eram essencialmente classificados como humorísticos, e essa é a explicação para o nome que eles carregam ainda hoje em inglês: comics (cômicos); mas essa vertente voltada para o humor encobria uma crítica, velada em razão do contexto da época. As HQs trazem consigo personagens divertidos e com modelos de vida alternativos para retratar, por exemplo, um período da história, muitas vezes fazendo uma crítica assertiva a determinado governante ou a uma situação de crise econômica, assumindo, portanto, uma face voltada para os âmbitos político e social (Silva, 2023)

Decerto as histórias em quadrinhos configuram um marco na literatura internacional e nacional, com nomes importantes como Bill Watterson, Angelo Agostini, Joe Shuster, Jerry Siegel, Quino, Ziraldo e Maurício de Souza. Com o prestígio que recebeu ao longo dos anos, a diversidade de temas aplicados nas histórias e a flexibilidade na adaptação a diferentes situações, a HQ chamou a atenção dos educadores, que enxergaram a possibilidade de utilizá-la como estratégia pedagógica para desenvolver a leitura e a compreensão dos alunos, fugindo do ensino convencional e criando um ambiente distinto que comportava as preferências dos estudantes a fim de colher seus interesses e promover uma educação mais chamativa para eles (Ferreira, 2018)

Dessa forma, chegamos a um quadro inovador no panorama educacional, de acordo com a pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil", 2° edição de 2008, realizada pelo Instituto Pró livro (IPL) relatada no trabalho de Miranda1 (2014), cada vez mais professores optam pelo emprego das HQs em seus planos de aula, quando seus alunos percorrem o processo de aprendizagem das habilidades de leitura e interpretação, dos 5 aos 10 anos de idade. Esse mesmo trabalho contempla que o público-alvo das narrativas das HQs atinge toda a população, mas 36% desse público são crianças.

A literatura específica, enfatiza diferentes aspectos proporcionados pelas HQs nesse processo de mediação enquanto metodologias ativas. De modo a tornar essas possibilidades mais inteligíveis, pode-se citar, por exemplo, o estímulo à criatividade e expressão, em que os alunos podem criar suas próprias histórias em quadrinhos, exercitando a imaginação e a expressão de ideias. Do mesmo modo, a criação de personagens, diálogos e cenários incentiva a criatividade dos educandos, ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades de escrita e narrativa, revelando uma ótima oportunidade no ensino de Língua Portuguesa (Vergueiro, 2004).

Isso acontece, em grande medida, pelas histórias em quadrinhos serem visualmente atraentes e combinarem texto e imagens, o que pode captar a atenção, articulando com a utilização de temas relevantes e personagens envolventes, despertando o interesse dos alunos pelos conteúdos abordados. Deve-se notar que, o interesse e a atenção dos educandos por meio desse recurso, também está associados à cultura infantil e juvenil. Como mencionado anteriormente, e considerando a perspectiva da psicologia histórico-cultural, os contextos e ambientes significativos, são essenciais para as aprendizagens e as HQs cumprem de forma muito eficiente esse propósito (Nunes et al., 2018)

Ainda, dialogando com o ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa, os quadrinhos podem ser usados como uma ferramenta para incentivar a leitura, escrita e interpretação, especialmente para estudantes que têm dificuldades nessa habilidade. Estes educandos podem praticar a interpretação de texto, por exemplo, analisando elementos visuais e textuais presentes nas histórias em quadrinhos, como diálogos, balões de fala, onomatopeias e expressões faciais. Na mesma esteira, pelas histórias em quadrinhos terem um formato limitado, exige que os alunos condensem informações e ideias de forma concisa, o que significa a promoção e desenvolvimento da habilidade de síntese. Ao adaptar conteúdos curriculares em formato de quadrinhos, os estudantes são desafiados a resumir e sintetizar conceitos, selecionando as informações mais relevantes (Palhares, 2010).

Pensando agora na dimensão das transformações de uma escola em seu formato cooperativo, a criação de histórias em quadrinhos pode ser feita em grupo, promovendo a colaboração entre os alunos. Eles precisam negociar ideias, dividir tarefas e trabalhar em conjunto para criar uma história coesa, desenvolvendo habilidades sociais e de comunicação. Ao utilizar histórias em quadrinhos, os educandos são expostos a uma combinação de texto e imagem, o que estimula o desenvolvimento de habilidades multimodais, em estreito diálogo com a cooperação. Pode-se praticar a interpretação, produção e análise de textos verbais e visuais etc (Rama; Vergueiro, 2006).

Essa produção pode abordar temas complexos de forma acessível e atraente para os alunos. Ao utilizar quadrinhos como recurso, é possível tratar de questões como história, ciência, política, meio ambiente, ética, entre outros, de maneira lúdica e interdisciplinar. Daí que essa metodologia atende ao posicionamento assumido aqui, da importância da educação escolarizada ser capaz de articular a dimensão científica dos conhecimentos escolares, como os conhecimentos e saberes que permeiam a realidade vivenciada no cotidiano (Severo; Severo, 2015).

Seguindo na mesma linha do que está sendo argumentado aqui, as histórias em quadrinhos também podem ser uma poderosa ferramenta para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Nesse tipo de história, oferece-se uma oportunidade para os alunos praticarem a leitura de textos em formato visual e textual, permitindo que os alunos compreendam e produzam narrativas de forma mais visual e envolvente, oportunizando podem analisar a sequência de eventos, a construção dos personagens, os conflitos e as resoluções presentes nas histórias. Os educandos podem ainda analisar e interpretar os elementos presentes nas histórias em quadrinhos, como diálogos, narrativas, expressões faciais, onomatopeias, balões de fala, entre outros. Já no que concerne a autoria, por exemplo, os educandos são desafiados a utilizar uma linguagem adequada, clara e concisa, adaptando-se ao formato limitado dos quadrinhos.

As histórias em quadrinhos são ricas em recursos visuais, como ilustrações, enquadramentos, cores e expressões faciais, o que, enquanto metodologias ativas, oportunizam explorar como esses recursos contribuem para a compreensão da história, a criação de atmosfera, a expressão de emoções e a representação de personagens.

Oferecem ainda exemplos concretos de uso da língua, permitindo que os alunos identifiquem e analisem aspectos gramaticais e linguísticos. Os estudantes podem es-

tudar a estrutura das frases, tempos verbais, concordância, pontuação, uso de pronomes, figuras de linguagem, entre outros elementos presentes nas histórias em quadrinhos, o que proporciona enriquecimento do vocabulário por meio de palavras e expressões em diferentes contextos, identificar e registrar novas palavras, procurar seus significados e usá-las em situações de comunicação (Silverio; Rezende, 2013).

As histórias em quadrinhos são uma excelente ferramenta para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Elas podem ser utilizadas de diversas formas para desenvolver habilidades de leitura, escrita interpretação e expressão oral. Aqui estão algumas maneiras de utilizar histórias em quadrinhos como metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa.

Isso porque, a proposta é interação ativa entre as educandas e educandos, muito próximo daquilo definido por Lev Vygotsky (1997), como sendo o desenvolvimento proximal, em que a criança já é capaz de fazer certa atividade, precisando apenas de auxílio de alguém que esteja em um estágio mais avançado para a sua efetivação. Assim, as partes envolvidas na interação, no caso as crianças, elaboram caminhos próprios ou transformam caminhos que lhes foram ensinados na intencionalidade de se alcançar a finalidade específica (LIBÂNEO,

2016).

As metodologias ativas, com um formato peculiar de integração, rompem a concepção tradicionalista da tríade professor-aluno-conhecimento abrindo espaços para novas dinâmicas de aprendizagem, em que os sujeitos professor e aluno são integrantes e atuantes neste processo, que compõe tanto o ato de ensinar, quanto o ato de aprender, uma parceria deliberada e consciente para a construção do saber (KLEIN, 2013, p. 17).

Reconhece-se aqui, portanto, aquilo que o mestre Paulo Freyre já nos ensinava na década de 1980. E a complementação ainda deve estar na consideração de que essa reciprocidade deve ter em conta a experiência situada, e que apenas nessa perspectiva se elaboram significados e se chegam a sentidos; e para que, a partir desses sentidos contextualizados, possa haver perspectivas de universalidades. Ou seja, são saberes que se constroem localmente e em relação ou correlação com a estrutura social mais ampla; evitando-se, assim, tanto que a força constrangedora da estrutura assimile a cultura local, quanto que a cultura local seja colocada em condições de guetos, apartada da totalidade social.

No que se refere ao desenvolvimento de uma metodologia ativa, como a utilização de histórias em quadrinhos para o ensino da língua portuguesa dentro de sala de aula, existe a relação intrínseca desse processo com as concepções pedagógicas contra-hegemônicas, isto é, condutas educacionais que não conseguiram alcançar uma predominância/totalidade, mas que almejam a diversificação do ensino e a transformação da ordem vigente ou tradicional. "Pedagogia libertadora" é a dominação convencional dada à concepção pedagógica cuja matriz se refere ao ideário do educador e filósofo brasileiro, considerado por muitos como o patrono da educação nacional, Paulo Freire. Essa concepção, contemporânea e renovadora, valoriza o interesse e a iniciativa dos alunos, priorizando temas que possam captar sua atenção e se assemelhar aos seus gostos e vivências, a fim de proporcionar a participação da aula e a possibilidade de interação ativa com o conteúdo. A pedagogia de Freire põe no centro do trabalho educativo temas e problemas de cunho político-social, deixando evidente que a função social da educação é a libertação dos oprimidos pela sociedade, para isso existe o desenvolvimento de opiniões críticas voltadas para a inserção do educando no corpo social, que garantam a participação ativa dele como cidadão (Martins, 2015).

Eis a inter-relação entre o trabalho de Freire com a metodologia ativa da abordagem de HQs em ambientes escolares, sabendo que os comics discorrem temas referentes às pautas sociais, a inserção dessa metodologia comprovadamente desperta o interesse e a participação dos alunos durante a aula, valendo-se de um conteúdo capaz de ensinar e divertir o estudante concomitantemente. A partir do desenvolvimento de atividades como a leitura de HQs, não há uma restrição do aprendizado somente à norma tradicional do ensino, mas uma série de oportunidades de discussões e debates na sala de aula, onde o aluno pode, como dito por Freire, efetivamente interagir, dialogar, se apropriar e transformar a cultura; não basta para o homem apenas viver no mundo, sem que ele realize esse conjunto de ações (Miranda, 2014).

Assim, os docentes que se dedicam à proposta educacional de combate aos tradicionalismos na educação, empregando atividades inovadoras que levam em conta o desenvolvimento intelectual e humano dos alunos, recebem o mérito de Paulo Freire. A educação é mais do que um conteúdo metodicamente transferido do cérebro do professor para o do aluno, mas, uma oportunidade de conciliar o diálogo e a reflexão, caminhando para a libertação (Miranda, 2014). As histórias em quadrinhos são parte de uma didática de inclusão, de favorecimento dos gostos pessoais de cada estudante e de fortalecimento da criatividade e imaginação deles, e mesmo que ela não tenha atingido uma hegemonia perante a academia e os grandes críticos do ensino, ela representa

uma mudança positiva e humanizada nos padrões tradicionais da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que as histórias em quadrinhos estão presentes em todo o mundo, sendo uma das primeiras ferramentas para o aprendizado e o incentivo à leitura de crianças e adolescentes. Elas têm suas significâncias por englobarem um misto de linguagem verbal e não verbal, com o objetivo de narrar histórias através de imagens e sequências de textos curtos e fáceis de compreensão.

Acredita-se que a língua portuguesa seja a disciplina que mais assusta os alunos, por se tratar de um complexo agrupamento de regras e normas que muitas das vezes tem sua exceção. Aos docentes, restam as diferentes possibilidades de desenvolvimento de aulas que facilitem o aprendizado e que façam com que os alunos estejam aptos a interagir com a sociedade através do conteúdo passado em sala de aula.

A implementação de metodologias ativas por parte dos docentes facilita o aprendizado da língua portuguesa e de outras disciplinas, ajuda os alunos a desenvolverem opiniões críticas sobre determinados assuntos e incentiva o seu hábito de leitura dos mesmos. As HQs são um exemplo vivo dessa ferramenta simplificadora, garantindo assim o aprendizado em geral construído através de pilares sociais.

Complementa-se que o presente trabalho evidencia as HQs como um exemplo de metodologia ativa auxiliadora do aprendizado, com ativação pelo gosto da leitura e oriunda de formações de cidadãos mais críticos e conscientes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Flávio Aparecido De; SOUSA, Luciano Dias De. A arte das histórias em quadrinhos na educação: uma experiência metodológica interdisciplinar. Educação, Música e Artes: contribuições e desafios no contexto escolar. v. 2, 1. ed. [s.l.]: Editora Científica Digital, 2022, p. 11–22. Disponível em: http://www.editoracientifica.com.br/articles/code/220408547. Acesso em: 16 jun. 2023.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semana: Ciências Sociais e Humanas, 2011.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz (Org.). Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Cap. 1, p. 13-31.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017.

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

Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2009.

44p. Disponível em:<

http://www.pergamum.univale.br/pergamum/tcc/Processohistoricodecriacaoeimplantacaodasc rechesemgovernadorvaladares19802010.pdf> Acesso em: 27 agosto 2019.

CABRAL, Valéria da Costa. Uma revisão bibliográfica sobre o ensino de Física por meio das Histórias em Quadrinhos. Orientador: Carlos Alberto Brito da Silva Júnior. 2022. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Física) – Campus Universitário de Ananindeua, Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2022. Disponível em: https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/handle/prefix/4871. Acesso em: 16 jun. 2023.

DEWEY, J. A Filosofia em Reconstrução. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1958 _____. Como Pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. São Paulo, SP: Editora Nacional, 1979.

DINIZ, R. C., OLIVEIRA, S. L. C.; CRUZ, R. F. A.; SIQUEIRA, J. A. As histórias em quadrinhos na aprendizagem, 2006. Disponível em: https://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2006/inic/inic/08/INIC0000913.ok.pdf. Acesso em: 16 jun. 2023.

FERREIRA, Antonio Davi Delfino. Uma nova linha no multiverso: a transcriação do universo marvel dos quadrinhos para o cinema. 2018. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/anais2ajornada/anais5asjornadas/q_linguagem/antonio_ferreira.pdf. Acesso em: 16 jun. 2023.

FERRARI, A. R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.

FERREIRO, Emilia. Alfabetização em Processo. São Paulo: Cortez, 1996. FERREIRO, Emilia. Com Todas as Letras. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRO, Emilia; Teberosk, Ana. A Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre:

Artes Medicas 1985.

FERREIRO, Emilia. Reflexões Sobre Alfabetização. São Paulo: Cortez, 2000.

FONTANA, Roseli e CRUZ, Nazaré. Psicologia e Trabalho Pedagógico. São Paulo, Atual, 1997.

GALVÂO, Izabel. Henri Wallon - uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

MARCUSCHI, L.A. – Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MEDEIROS, Amanda. Docência na socioeducação. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014.

MORAES, M.G. Alfabetização – Leitura do Mundo, Leitura da Palavra – E Letramento: algumas Aproximações, 2005. Disponível em:

<http://www.sicoda.fw.uri.br/revistas/artigos/1_3_26.pdf> Acesso em: 19 agosto 2019.

MANU, Oloko. Pintura De Portas. Disponível em: https://br.pinterest.com/pin/349169777365922016/. Acesso em: 16 jun. 2023.

MARTINS, F. C. G.; FLORÊNCIO, V. C.; CHAVES, F. M.; BRITO, F. C. A pedagogia do oprimido e a práxis pedagógica libertadora de Paulo Freire, 2015. Disponível em: https://www.uece.br/eventos/semanadeeducacaouece/anais/trabalhos_completos/210-13490-2 1092015-190501.pdf. Acesso em: 16 jun. 2023.

MIRANDA[1], Déborah Alves; PINHEIRO-MARIZ, Josilene. Nos limiares da literatura: histórias em quadrinhos, adaptações e outras artes. Revista Letras Raras, v. 3, n. 2, p. 180-195, 2014. Disponível em:

<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/314>. Acesso em: 16 jun. 2023.

MIRANDA[2], Rosilene Figueira. Um estudo sobre a prática pedagógica libertadora de Paulo Freire. 2014, v.03, n. 04, p; 14 - 28. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/grupos/gepep/2d.pdf. Acesso em: 16 jun. 2023.

NASCIMENTO, Erika Teodósio do. A tradução pedagógica de histórias em quadrinhos do português para a Libras: proposta de cartilha para o ensino de língua portuguesa como L2 para surdos. Orientadora: Patrícia Araújo Vieira. 2022. 103 f. Dissertação (Mestrado em

Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/67032. Acesso em: 16 jun. 2023.

NUNES, J. M. V.; MENDES, S. F. M.; OLIVEIRA, E. M.P. História em quadrinhos: recurso motivador de aprendizagem significativa em Matemática. Revista Desafios, v.5, n.1, p.76- 92, 2018.

PEREIRA, Rodrigo. Método Ativo: Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior. In: VI Colóquio internacional. Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão, SE. 20 a 22 setembro de 2012.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LCT, 1971.

PALHARES. M. C. História em Quadrinhos: Uma Ferramenta Pedagógica para o Ensino de História. 2010. 11 Disponível em: Acessado em 14 de agosto 2019.

RAMA, A. VERGUEIRO, W. (orgs). Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. 3ed. São Paulo: Contexto, 2006.

RAMOS, R. B. T. Gibiteca: Unidade de Informação para a mediação da leitura de histórias em quadrinhos. Liinc em Revista, [S. l.], v. 19, n. 1, p. e6312, 2023. Disponível em: https://revista.ibict.br/liinc/article/view/6312. Acesso em: 16 jun. 2023.

SANTOS, Katiúce Miranda. O uso do gênero tirinhas em quadrinhos como recurso metodológico para o ensino de língua portuguesa. 82f. Monografia (Graduação) - Letras, Universidade Federal do Norte do Tocantins, Araguaína, 2021. Disponível em: http://umbu.uft.edu.br/handle/11612/4423. Acesso em: 16 jun. 2023.

SILVA, Sabrynna Vitória Gomes da. Aplicação de história em quadrinhos para entender os vírus e as vacinas. 2023. 31f. Trabalho de Conclusão de Curso (Ciências Biológicas Licenciatura) – Centro Acadêmico da Vitória, Universidade Federal de Pernambuco, Vitória de Santo Antão, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/50272. Acesso em: 16 jun. 2023.

SILVA, P. M. B. . A Importância da História em Quadrinhos na Educação. Epitaya E-books, [S. l.], v. 1, n. 31, p. 77-94, 2023. DOI: 10.47879/ed.ep.2023717p77. Disponível em: https://portal.epitaya.com.br/index.php/ebooks/article/view/677. Acesso em: 16 jun. 2023.

SOARES, C.; SALINO, S.; BECK, E. M. C. A contribuição das histórias em quadrinhos para o despertar do gosto pela leitura, 2018.

SOUSA, Mauricio de. Mauricio de Sousa on Twitter. Disponível em: https://br.pinterest.com/pin/mauricio-de-sousa-on-twitter--432768464098571O7/. Acesso em: 16

jun. 2023.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org). Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org). O Lúdico na Formação do Educador. Petrópolis/RJ, Vozes, 2004.

SEVERO, M.F.S.; SEVER0, D.F. As HQs como ferramenta pedagógica em sala de aula.

Revista Incelências, v. 4, n.1, jan/jun, 2015.

SILVÉRIO, L. B. R.; REZENDE, L. A. O Valor Pedagógico das Histórias em Quadrinhos no Percurso do Docente de Língua Portuguesa. In: JORNADA DE DIDÁTICA - O ENSINO COMO FOCO e I FÓRUM DE PROFESSORES DE DIDÁTICA DO ESTADO DO

PARANÁ, 1., 2012, Londrina. Anais... Londrina: UEL, 2013, p. 217 - 234.

SOARES, Maura Aparecida; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A utilização da música no processo de alfabetização. São Roque, 2012. Revista Eletrônica Saberes da Educação. Disponível em: < http://www.facsaoroque.br/novo/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/Maura.pdf> Acesso em: 08 AGO. 2019.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org). O Lúdico na Formação do Educador. Petrópolis/RJ, Vozes, 2004.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org). Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.

SARMENTO, M. J. Crianças: educação , culturas e cidadania activa; refletindo em torno de uma proposta de trabalho. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, nº 23, nº 01, jan/jul. 2005.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e Alfabetização. São Paulo: Cortez, 1995.

VERGUEIRO, W. Como usar histórias em quadrinhos na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004.

VOLPATO, G. Jogo, Brincadeira e Brinquedo: usos e significado no contexto escolar e familiar. Florianópolis, Cidade Futura, 2002.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. (1941). Com introdução de Émile Jalley. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VERDOLINI, T. H. A. Turma da Mônica: trajetória intertextual em 40 anos de história, 2007.

VERDOLINI, Thaís Helena Affonso. Turma da Mônica: trajetória intertextual em 40 anos de história. 2007. 193 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007. Disponível em: https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/25442. Acesso em: 16 jun. 2023.

ARTES VISUAIS E INCLUSÃO

DANIELA HENRIQUE LOPES

RESUMO:

Este Artigo é resultado de uma Pesquisa cujo objetivo é analisar a importância das manifestações artísticas da Arte enquanto disciplina extrapola os muros escolares, ou seja, o processo para a sensibilidade para a arte e suas linguagens se inicia no ambiente escolar e perdura durante o existir humano. Percebemos que as linguagens Artísticas são as Artes Visuais, o Teatro, a Música e Dança, sendo que a inclusão no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência em sua formação e aquisição de conhecimento ainda é um desafio para que de fato a inclusão ocorra na sala de aula e na escola em que o deficiente estuda. A presente pesquisa é de cunho bibliográfico e conta com os aportes teórico metodológicos de Proença (2003); Borges (2003); Zagonel (2008); Cunha (2010); Ribeiro (2001), Barbosa (1998), Berthold (2006), Leonardo; Brayll & Rossatoll (2009) entre outros que abordam a temática proposta. A Arte vai além da leitura e representação, e compete ao ser humano sensibilizar-se e abrir-se para as possibilidades que as Artes Visuais proporcionam para uma leitura de mundo que implicará em novas formas de ser e estar na imanência da história de forma que a inclusão seja uma constante.

Palavras-chave: Artes Visuais; Teatro; Dança; Música; Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

Em pleno século XXI a questão da inclusão está posta. Todos têm direito a educação. A Inclusão é de todos e para todos. A sociedade precisa ser inclusiva. A inclusão propõe mudança de atitude. É uma caminhada árdua e longa. A inclusão é um movimento de dentro para fora. Precisamos melhoramos o homem para obter uma Sociedade Inclusiva em Plenitude.

O presente artigo “As Artes Visuais na Educação Inclusiva” tem como objetivo compreender por intermédio da Política da Educação Inclusiva como se dá o acesso, uma vez que é direito de todos, refletir não só a permanência, mas a própria deficiência e a qualidade que damos ao processo de ensino e aprendizagem a partir do diferente e dos considerados “normais”.

O tema é espinhoso e polêmico. Não tão simples o fato de proporcionarmos ações inclusivas e termos de fato uma Escola Inclusiva. Integrar, incluir, segregar, excluir fazem são faces da mesma moeda. No entanto, temos as Artes Visuais como uma grande aliada para a inclusão de alunos com deficiência por meio do autoconhecimento auxiliando o desenvolvimento global da criança por meio das linguagens das artes permitindo a quebra de paradigmas com o fazer artístico e todas suas possibilidades.

As Políticas Públicas com iniciativas inclusivas por si só não garantem o sucesso da aprendizagem inclusiva. É preciso estarmos atentos para o fato de estarmos trabalhando com tecido humano e isso já é o bastante para que tenhamos cuidado ao desenvolvermos nossa prática pedagógicas com todos em sala de aula.

O paradigma da inclusão acontece em uma sociedade que está em constante mudanças e essas transformações estão acontecendo numa velocidade cada vez maior. A crise de paradigmas atinge a educação colocando a desconstrução de nossos preconceitos, valores e práticas que muitas vezes não respondem mais em tempos que as mudanças estão ocorrendo numa velocidade cada vez maior.

Há muito tempo o acesso foi garantido, mas ao mesmo tempo não é garantia nem aprendizagem e quiçá de ações inclusivas numa escola que vive constantes transformações. Se os professores, pais, Direção Escolar, Equipes Técnicas e Especialistas alçarem voos mais altos tudo não passará de uma bela teoria onde na prática muitos alunos ficarão aquém do que pensarmos ser de fato a Educação Inclusiva.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A ARTE E SUAS MANIFESTAÇÕES

Essa questão é controversa e gera várias discussões e me parece salutar salientar que não se chega a um conceito do que venha a ser Arte. A arte transcende a tudo que se queira ou se tente enquadrá-la, categorizá-la, ou seja, está no cerne da arte a transgressão. Podemos perceber esse processo quando pensamos na sua representação que se constitui como a base do seu aprendizado: as artes visuais, o teatro, a música e a dança.

A palavra Arte costuma ser usada com os mais diferentes significados: a arte de em executar qualquer tarefa (arte de escrever, de falar, etc.), arte de preparar algo ou de dominar alguma técnica (arte culinária, arte marcial) (ZAGONEL, 2008).

Para o autor a definição se constitui em um problema a ser aprofundado, pesquisado e discutido por não se ter uma de-

finição precisa, uma vez que a própria arte é abrangente. Portanto, a definição de arte varia de acordo com a época e a cultura.

As Linguagens Artísticas são as Artes Visuais, o Teatro, a Música e Dança, sendo que as Artes Visuais englobam as Artes Plásticas, sendo que o campo das artes visuais abrange todas as artes que colocam a visão como elemento fundamental em que é possível "desenvolver o pensamento criativo passou a ser uma meta prioritária na preparação para o futuro, visto que os conhecimentos adquiridos hoje podem não valer nada amanhã "(CUNHA, 2010, p. 91).

As esculturas, pinturas, gravuras e desenhos, entre outros, são exemplos da Arte Visual como linguagem Artística. Já a Música, por exemplo, coloca a audição como o sentido principal se tornando um elemento essencial na Educação Infantil, por exemplo.

O Teatro abrange tanto os sons, a fala, por vezes a música, enquanto expressividade da corporalidade, elemento chave para sua realização plena. Todas as Linguagens Artísticas são igualmente importantes e ajudam o ser humano a fazer uma leitura de mundo de forma que a crítica, a criatividade e a reflexão estejam presentes como algo que possibilita ao ser humano estar no mundo de forma atuante e participativa.

Segundo Proença (2003):

Arte é a atividade humana ligada as manifestações de ordem estética, feita por artistas a partir da percepção, emoções e ideias, com o objetivo de estimular esse interesse de consciência em um ou mais expectadores, e cada obra de arte possui um significado único e diferente (PROENÇA, 2003).

beleza é a única maneira de satisfação e sensibilidade, livre de todo sentimento individualista, livre do sentimento castrador, liberta o ser humano de suas mazelas considerando como seu ideal o belo no ser humano que é livre e faz suas escolhas de ter na Arte e nas suas manifestações artísticas as condições de possibilidades de fazer sua leitura de mundo.

Segundo Ferrari (2013), a ideia de belo vai mudando com o tempo e com a época e se constitui em uma discussão de cunho filosófico para as diversas formas de compreensão do que seja o belo, o bonito, ou seja, do que venha ser a beleza ampliando a compreensão de estética e suas possibilidades de percepção pelos sentidos humanos. A Estética, como um ramo de discussão filosófico, discute compreensões de beleza ao longo dos tempos (FERRARI, 2013).

Portanto, "a arte pode ser compreendida como todo produto de uma preocupação estética, de uma vontade de beleza, quando resulta numa obra de arte de alta perfeição técnica" (RIBEIRO, 2001).

A Arte incessante busca realizar a leitura do cotidiano buscando suas conquistas e transformações, afinal, é para o cotidiano que se vive. A vida social do ser humano está em constante transformação, por meio das aquisições da arte e da ciência que se desenvolvem incessantemente.

Segundo Lukács (1978):

ciência descobre nas suas leis a realidade objetiva independente da consciência. A arte opera diretamente sobre o sujeito humano: o reflexo da realidade objetiva, o reflexo dos homens sociais em suas relações recíprocas, no seu intercâmbio social com a natureza, é um elemento de mediação – ainda que indispensável –, é simplesmente um meio para provocar este crescimento do sujeito (LUKÁCS, 1978, pp. 295-296).

A criação artística transcende a singularidade para abrir os horizontes para a estética se concretizando na individualidade vivenciada pelo ser humano em seu contexto em que realiza suas relações interativas.

O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida (BRASIL, 1997, p. 19).

Ao se expressar artisticamente, a criança constrói sua identidade e a autoestima aprimorando suas percepções e sensibilidades diante do que vai vendo ao seu redor e da leitura que vai influenciar no processo de aprendizado que os alunos concretizam e vivencias experiências nos diversos componentes curriculares, uma vez que a Arte pode e dever ser compreendida de forma multidisciplinar fatores estes que influenciarão positivamente na aprendizagem, na sua relação com o eu, com o outro e com o mundo.

Segundo Proença (2003), a Arte nos leva a compreensão da realidade com suas técnicas, habilidades e funções que se integram e interagem entre si de forma que esse conjunto irá possibilitar uma vivência expressiva por meio da sensibilidade que a arte proporciona para o ser humano e suas relações que estabelece no seu dia-a-dia.

Essas formas de ver e conceber a Arte se desdobram nas várias manifestações artísticas onde vamos ter as artes visuais, o teatro e a dança que será o objeto de análise e reflexão no próximo capítulo.

2.2 AS MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS

Existem diversas formas do ser humano expressar seus sentimentos, seus desejos, seja rindo, cantando, falando, ges-

ticulando, dentre outras formas em se fará a utilização das várias manifestações e, quando nos referimos a arte que em que o ser humano se utiliza das várias linguagens: artes visuais/audiovisuais, teatro, música e dança.

arte faz parte da história da humanidade. Na pré-história o ser humano já se manifestava por meio da arte, sem fazer o uso da escrita já se expressavam por intermédio da arte quer sejam símbolos, desenhos, sinais que valorizam a cultura nos dando uma visão geral de como o homem em determinado período da história se organiza e concebe o mundo, como estabelece suas relações sociais, de gênero, como a família se organiza, como se concebe o sagrado e assim por diante.

valorização da pluralidade e da diversidade cultural em todos os âmbitos e manifestações da arte contempla conceitos e princípios da disciplina Arte [...] A discussão sobre diversidade (étnicorraciais, sociais, religiosas, de gênero, etc.) inseriu uma outra discussão muito em voga, sobre respeito de aceitação das semelhanças e das diferenças culturais (BRASIL, 2006, p. 203).

As pinturas vão fazendo com que o próprio artista se comunique com o mundo, com a sociedade em que vive fazendo uma leitura das formas de ser e estar neste contexto que por meio da arte, no caso da pintura possa se expressar e comunicar, criticar, criar, recriar mostrando cenas do contexto em que estão inseridos.

Para Barbosa (1998), a pintura serve até os dias atuais como documentação que retrata a cultura de um povo com suas evoluções, esse é o caso da arte e cultura indígena dos povos que habitavam a América antes da chegada de Cristóvão Colombo, por exemplo, os maias, os astecas e os incas representando a arte pré-colombiana contada por meio de pinturas, esculturas e seus templos grandiosos construídos por pedras e materiais preciosos da antiguidade.

Na América temos as grandes pirâmides dos astecas que além de servir de observatório astronômico, as pirâmides se constituíram em locais de estudo, servindo também de locais para rituais religiosos, para reuniões políticas são monumentos que servem de fontes históricas.

Segundo Bozzano; Frenda & Gusmão (2013), essa vontade de criar, de se manifestar artisticamente vem de nossos ancestrais e estão presentes influenciando nossas relações que estabelecemos em nosso cotidiano.

Bozzano; Frenda & Gusmão (2013), ressaltam que

As manifestações artísticas mais antigas que temos conhecimento, datam de aproximadamente 40 mil anos atrás. São chamadas de arte rupestres (feitas em rochas ou de rochas). Eram feitas a partir de materiais naturais (carvão, pós minerais, sangue, pigmentos de plantas (BOZZANO; FRENDA & GUSMÃO, 2013).

Segundo os autores as diferentes manifestações artísticas como a música, a dança, as formas de representações cênicas fazem parte dos rituais e se transformam em formas de comunicação e expressão.

Temos com isso essa compreensão de que o ser humano se utiliza das diferentes manifestações artísticas para se comunicar, para transmitir conhecimento, para cultivar a cultura e, podemos dizer sem sombras de dúvida de fazer memória de suas tradições presentes ao longo da história.

As Artes Visuais se desdobram em desenho, pintura, escultura, grafite, gravura, arquitetura, fotografia, existem outras formas, vão surgindo novas formas de artes visuais/artes visuais.

Portanto, artes visuais é a atribuição dada ao conjunto de artes que se apresentam no mundo em que vivemos recorrendo a várias expressões de sua representação que tem a visão como sua principal forma de avaliação. É por meio da apreensão do que a pessoa vê que se faz os julgamentos sobre aquilo que os olhos veem. "A linguagem audiovisual, como a própria palavra expressa, é feita da junção de elementos de duas naturezas: os sonoros e os visuais. O cinema o videoarte e a televisão são expressões audiovisuais" (COUTINHO, 2003).

O teatro é tão velho quanto à humanidade. Existem formas primitivas desde os primórdios do homem" (BERTHOLD, 2006). Faz parte do arquétipo as transformações da expressão humana.

O teatro deriva do grego theatrón, que significa "lugar para contemplar". O teatro é um dos ramos da arte cênica (ou perfomativa), relacionado com a atuação/interpretação, através do qual são representadas histórias na presença de um público (a plateia). Essa forma de arte combina com discurso, gestos, sons, música e cenografia (www.conceito/teatro Conceito de Teatro, 2020).

Não há um consenso quando se refere ao "teatrão" uma vez que seu significado varia de acordo com a época e o contexto onde se visualiza a apresentação.

Teatro, originalmente, significa uma casa, ou edifício, em que são representados vários tipos de espetáculos. Ela provém da forma grega teatrón, derivada do verbo "ver" (theaomai) e do substantivo "olhar" (thea), do qual vai também derivar teoria (olhar sobre algo). Do grego, passou para o latim com a forma de Theatrum e, através do latim para outras línguas, inclusive a nossa. Com o temo passou também a designar a arte em

que o corpo em estado alterado representa uma personagem, através de ações dramáticas (VELOSO, 2011, p. 2).

O teatro pode ser considerado um espetáculo que pode ser realizado em um palco fechado ou a céu aberto em que as pessoas façam as exibições das peças teatrais extrapolando o palco, mas com a presença da plateia sempre.

As mais diferentes e mesmo antagônicas tendências coexistem pacífica ou não pacificamente. É frequente localizarmos, num mesmo espetáculo, caminhos ou soluções que se contradizem. E às vezes deste conflito na articulação interna da narrativa nasce uma inesperada coerência. As mais radicais experiências frequentemente abalam os alicerces das poucas certezas (PEIXOTO, 1983).

O teatro tem um papel de fundamental importância para o entretenimento da população que na sua nascente influenciou a história da humanidade com a cultura e a sociedade propondo grande transformação no ser humano e sua forma de ser, estar e interagir por meio de suas ações e relações que estabelece com os outros.

O raio de ação do teatro, portanto, inclui a pantomima de caça dos povos da idade do gelo e as categorias dramáticas diferenciadas dos tempos modernos. O encanto mágico do teatro, um sentido mais amplo, está na capacidade inexaurível de apresentar-se aos olhos do público sem revelar seu segredo pessoal (BERTHOLD, 2006, p. 14).

O teatro além de se constituir uma manifestação artística leva em consideração o contexto histórico do próprio teatro e suas diferentes culturas com o objetivo de levar diversão, informação e entretenimento aos expectadores.

A linguagem teatral conta o tempo real, o tempo dramático, o tempo da escrita em que a obra foi produzida, há também o espaço que diz respeito aos locais em que os fatos acontecem que pode ser o espaço real (cênico) e o espaço psicológico e temos os personagens, as pessoas que podem ser protagonistas (principais) e os coadjuvantes (secundários).

Temos a plateia que se constitui em público que prestigia a peça com os cenários que corresponde ao espaço em que se transformara em palco para a representação da história, da peça que será encenada com o figurino que apresentará as vestimentas utilizadas pelos personagens em cenas que comporão o contexto em que retrata a peça teatral.

Por fim tempos a iluminação que irá compor o cenário com a iluminação cênica e pôr fim a sonoplastia que se preocupa com o uso de sons, aqui pode estar presente a música, ruídos, falas, sons de várias espécies dentre outros.

Na verdade, a linguagem teatral movimenta uma série de instrumentos e recursos que irão compro o espetáculo que poderá ser a exibição de uma histórica clássica da Literatura, uma cena da vida cotidiana das pessoas, um Musical, uma Ópera, enfim, o teatro tem recursos multifuncionais para entreter o seu público, sua plateia.

Outro recurso artístico, ou seja, outra linguagem que compõe a Arte é a dança que nada mais são do que movimentos ritmados em sintonia com a música com passos, gestos, movimentos coreografados, podem ser improvisados ou em uniformidade, a dança movimenta o corpo e possibilita configurações espaço-temporais e os vários modos de perceber as transformações do cotidiano, revelando histórias, afetos, encontros, desencontros, memórias e imagens de tudo o que é vivido.

De acordo com Straus (1966/1971),

O problema do movimento vivido está incluído no fenômeno básico da mudança, em um chegar a ser. 'Querer mover-se', somente é possível a um sujeito que ao estar ele mesmo incluído em chegar-a–ser, chega a ser diferente [...] Assim é evidente que o lugar aonde me encontro agora constitui-se de circunstâncias, assim, jamais me encontro inteiramente em um tempo e lugar particulares (STRAUS, 1966/1971, p. 70).

Straus (1966/1971), sinaliza que enquanto seres humanos experimentamos o movimento em sua vivência que pode assustar ao deparar-se com a percepção do mover-se por si mesmo, ou seja, "nuestros movimentos no sólo nos permiten actual em el mundo, sino que en cada movimento nos sentimos a nosotros mismos" (ALARCÓN, 2009, p. 6).

Portanto, é de grande importância refletir sobre a dança, linguagem artística altamente humana.

La danza es el arte del movimento del cuerpo humano. Sí se compara este arte con la música se puede decir que la relación que el bailarín tiene con su proprio cuerpo es semejante a la de un instrumento musical que tiene la capacidad de tocarse a sí mismo. La danza es una forma de movimiento cuyo principio es el "moverse a si mismo (ALARCÓN, 2009, p. 4).

Segundo Alarcón (2009), a dança é a arte que tematiza o movimento do corpo humano. O corpo que dança toca a si mesmo em movimento que "move a si mesmo". A dança pode fazer parte do rito, símbolo, mito e arte, ou seja, é o ser humano que coloca toda vida nesse ato criador, como ato mágico, chegando a ser considerada a mãe de todas as artes no tempo e no espaço (BO-

NILLA, 1964).

Os elementos constitutivos da dança são o espaço (direção, nível, amplitude, fogo, ordem, forma); ritmo (tempo, duração, ênfase, compasso); modo (como o corpo é representado na dança) e a dinâmica (força, energia, tensão, relaxamento e fluxo). Logo, ações político-dançantes fizeram a arte se nutrir na instauração de coreografias sociais menos sufocantes e utilitaristas.

[...] só assim pode uma cidade deixar de ser essa amálgama de construções e leis criados com o objetivo de se controlarem cada vez mais totalmente os espaços de circulação (de corpos, desejos, ideias, afetos); só assim pode uma cidade se tornar uma coreografia de atualização de potências políticas [...] (LEPECKI, 2011, p. 49).

O gesto criativo da dança, por exemplo, resulta em relações menos cristalizadas com o espaço e o tempo com possibilidades de ações políticas em que os copos possam usufruir dessa linguagem artística no contexto em que vivem (ARENDT, 1998).

A dança dos corpos vai se concretizando e vai envolvendo-os em uma música que é uma das formas das linguagens artísticas de se apresentar aos seres humanos e que interfere na forma de ser e estar no mundo e que faz parte das Artes Visuais que possibilita a inclusão de alunos com singularidades próprias que demandam intervenções direcionadas para um aprendizado significativo e inclusivo.

Segundo Barbosa (1988):

[...] A arte é tão importante que existe desde o tempo das cavernas [...] Quando há uma crise educacional, a primeira disciplina que se corta é a arte. Mas apesar disso, resiste até os dias de hoje porque a arte é o esforço do ser humano para representar o mundo ao seu redor e representar também os ritmos constantes da vida. Então o ensino da arte hoje mudou muito. O modernismo entronizou a importância da expressão para a criança, para o adolescente e para o adulto. Liberou o adulto de normas rígidas e prescrevia a ideia de que a arte é interioridade e que você precisa liberar a sua expressão para organizar as suas imagens, fazer uma espécie até de edição de imagens [...] (BARBOSA, 1998, p. 1).

A educação é um direito fundamental do cidadão, garantido pela Constituição Federal. Neste sentido, é preciso garantir à pessoa com necessidades especiais tudo aquilo a que ela tem direito, conforme suas possibilidades. É necessário ter um olhar individualizado, conhecendo as dificuldades e potencialidades do aluno, planejando estratégias de aprendizagem em que oportunize atividades que estimulem a descoberta, a inventividade e a criatividade que ajudarão no desenvolvimento dos processos mentais, exercitando a atividade cognitiva estimulada de forma intencional na prática docente.

Segundo Leonardo, Brayll & Tossatoll (2009):

Há potencialidade e capacidade nas pessoas com deficiência, mas entende que, para estas poderem desenvolvê-las, devem ser lhes oferecidas condições materiais e instrumentais adequadas. Com isso, deve-se oferecer a tais pessoas uma educação que lhes oportunize a apropriação da cultura histórica e socialmente construída, para melhores possibilidades de desenvolvimento (LEONARDO; BRAYLL & ROSSATOLL, 2009, p. 1).

Costa (2000) evidencia a importância de trabalhar a Arte Visual junto a crianças com deficiência, no sentido de promover a motivação e a criatividade, contribuindo para a construção de sujeitos mais sensíveis, prontos para descobrir suas habilidades e talentos. O autor mostra a importância de trabalhar a Arte para que a criança se expressar livremente, e isso se faz necessário para as expressarem o que existe em seu mundo interior e em sua personalidade.

O interesse de trabalhar a arte com o portador de deficiência surgiu da observação feita, pelos profissionais, da potencialidade dos seus alunos e da necessidade de criar oportunidades para desenvolver esse potencial, reconhecendo a arte como um caminho para o desenvolvimento global do indivíduo. Inicialmente, foi trabalhado como apoio psicopedagógico e não a arte pela arte (BRASIL, 1999, p. 08).

Portanto, com a inclusão, profissionais da educação necessitam buscar novos conhecimentos para sua prática pedagógica. O professor deve inicialmente estar aberto a quebrar paradigmas e manter-se constantemente atualizado com as mudanças educacionais contribuindo para a criação de um ambiente inclusivo com qualidade.

É o professor de arte quem instiga o educando ao processo criativo, sendo um mediador de oportunidades. Pois, este profissional "[...] tem ao seu alcance todo o patrimônio cultural da humanidade para enfocar cada elemento da linguagem artística, ou seja, deve-se comparar movimentos culturais, autores e obras, enriquecendo a perspectiva do aluno" (BRASIL, 1999, p. 131).

O desafio está posto para que o professor preparar o aluno através de atividades que o faça valorizar a disciplina de Arte, compreendendo a mesma na sua dimensão histórica, cultural e de linguagem. A arte tem um papel importante, pois ajuda na formação de sua personalidade, promovendo sua socialização e muitas vezes propiciando a sua inserção social e profissional.

Através do conhecimento da arte o aluno é capaz de compreender o mundo, ela

favorece a comunicação, expressão e linguagem, que quando estimulada, pode contribuir para o desenvolvimento da percepção, imaginação, raciocínio criativo e também sensibilidade.

O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, a força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida (BRASIL, 1997, p.19).

O conhecimento teórico prático é essencial para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula para aguçar o potencial criador do aluno, dando oportunidade para o desenvolvimento da coordenação motora, campo emocional e artístico, incluindo a diversidade cultural.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de aprendizagem não envolve apenas como se aprende, mas também como se ensina, principalmente quando se trata do ensino na escola e, na disciplina de Arte, o docente da escola aprimora seus conhecimentos e desta forma é possível usar metodologias que ajudem os alunos com deficiências a desenvolver suas habilidades permitindo o desenvolvimento crítico e criativo, facilitando o pensamento artístico e estético.

A arte proporciona aos seres humanos expressar sentimentos e emoções, ou seja, o artista trás o sentimento, a expressão que gostaria que o seu público tivesse ao ver sua obra e isso se busca por meio de técnicas para que esse sentimento alcance o seu objetivo que é sensibilizar o seu público com sua arte.

A utilização das diferentes manifestações de arte, ou seja, o uso das diferentes linguagens dentro da arte é muito utilizado uma vez que a linguagem é uma forma de comunicação e a arte é uma forma de comunicação e a música sensibiliza o ouvinte, o faz julgar o que é belo, o que é bonito e a beleza se faz presente.

A linguagem da Arte se utiliza de diferentes meios, isto quer dizer que podemos fazer o uso do texto, da imagem, do som, da dança, da fala no teatro e isso requer o uso de diferentes técnicas unindo as diferentes linguagens para se comunicar expressando a vida das pessoas em determinado contexto histórico.

A arte influencia a forma como ser humano vê o mundo, e se a arte é uma expressão do artista para o mundo que se expressa por meio de sua obra de arte, ele comunica, diz, propõe, critica, reflete tudo isso por intermédio de sua arte que e de tudo aquilo que quer comunicar ao seu público.

A aprendizagem não é um processo fixo, portanto, é possível aprender de diferentes formas com uma certa flexibilidade que varia de pessoa para pessoa e que as artes visuais, o teatro, a dança e a música permeiam esse processo de aprendizagem que vai tornando possível viver de forma singular em um mundo em constante transformações.

Por fim, penso que a Arte está em constante transformação e se constitui em um processo em que o ser humano põe em prática uma ideia, ou seja, o ser humano faz o uso das diversas manifestações de Arte e lhe dá as condições necessárias para se comunicar e interagir com o mundo de forma inclusiva e libertadora.

REFERÊNCIAS

ALARCÓN, M. La Inversión de La Memoria Corporal en danza. A Parte Rei. Revista de Filosofia, 66, 2009, 1-7.

ARENDT, H. O que é Política? Fragmentos das Obras Póstumas. Tradução Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BERTHOLD, Margot. História Mundial do Teatro. 3. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BOZZANO, Hugo B.; FRENDA, Perla. & GUSMÃO, Tatiane Cristina. Arte em Interação. Volume Único. São Paulo: IBEP, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.

Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais Adaptações Curriculares: Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Brasília: MEC/SEF/SEP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. V. 1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CONCEITO DE TEATRO. Disponível em www.conceito/teatro Acesso em 10 abr.

2024.

COSTA, R. X. A Socialização do Portador de Deficiência Mental através da Arte. Revista Integração. Ministério da Educação/

Secretaria de Educação Especial, v. 12, p. 16-19, 2000. Edição Especial.

COUTINHO, Laura Maria. O Estúdio de Televisão e a Educação da Memória.

Brasília: Plano, 2003.

CUNHA, Nylse Helena Silva. Brinquedoteca. Um Mergulho no Brincar. 4. Ed. São Paulo: Aquariana, 2010.

CUNHA, Susana Rangel Viera. Cor, Som e Movimento. Porto Alegre: Mediação; 2010.

FERRARI, Solange dos Santos Utuari; LIBÂNEO, Daniela Leonardi; SARDO, Fábio;

FERRARI, Pasvoa Fernando. Por Toda Parte: Volume Único. São Paulo: FTD, 2013.

LEONARDO, N.S.T.; BRAYLL, C.T.; ROSSATOLL, S.P.M. Inclusão Escolar: Um Estudo acerca da Implantação da Proposta em Escolas de Ensino Básico. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.15, n.2, mai./ago. 2009. Disponível em:.

Acesso em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S141365382009000200008 10 abr. 2024.

LEPECKI, A. Coreopolítica e Coreopolícia. ILHA, vol.13, Nº 1, 2011, Florianópolis:

UFSC, 2011.

LUKÁCS, George. Introdução à Estética Marxista. 2. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

PEIXOTO, Fernando. O que é Teatro. 5. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PROENÇA, Graça. História da Arte. São Paulo: Ática, 2003.

RIBEIRO, António Sousa. A Retórica dos Limites. Notas sobre o Conceito de Fronteira. In: SANTOS, Boaventura Sousa. (Org.). Globalização: Fatalidade ou Utopia? Porto, Afrontamento, 2001.

STRAUS, E. Psicologia Fenomenológica. Buenos Aires: Paidos, 1971. (Original publicado em 1966).

VELOSO, Antonio (2011). Disponível em: www.virtual.epm.br 10 abr. 2024.

ZAGONEL, Bernadete. Arte na Educação Escolar. Curitiba: IBPEX, 2008.

EDUCAÇÃO INFANTIL A DISTÂNCIA

DANIELA TORQUATO BOMFIM

RESUMO:

O presente trabalho organiza uma revisão bibliográfica sobre Educação Infantil à Distância, dois sistemas educacionais que se uniram após a pandemia mundial de Covid-19 como medida evitando aglomerações nas unidades escolares e seus bairros adjacentes como forma de prevenção da doença e, atualmente, passa por mudanças a fim de novas necessidades das crianças menores em fase de letramento. Se quisermos ter uma Educação Infantil de qualidade, medidas devem ser tomadas para que de fato este atendimento seja efetivo. Em busca na qualidade das práticas pedagógicas de forma presencial ou à distância, devemos levar em sempre as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais Educacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) que foram elaboradas pelo Ministério de Educação e Desporto (MEC) em 1999 (e revisadas em 2009), a serem seguidas na organização de atividades cotidianas nas instituições de Educação Infantil e, consequentemente, devem ser.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Educação à Distância; Práticas Pedagógicas.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho organiza uma revisão bibliográfica sobre Educação Infantil à distância, dois sistemas educacionais que se uniram atualmente para novas necessidades das crianças menores em fase de letramento, que "foi incorporada, tanto pelas escolas particulares, quanto pela rede pública" (AIX SISTEMAS, 2024).

Este é um embate necessário nos dias atuais sobre a educação infantil à distância com seus prós e contras, pois a pedagogia e a tecnologia sempre andaram de mãos dadas como processos sociais, independente do tempo que ele vai durar ainda por conta da pandemia e os meios utilizados para sua manutenção digital: família e educadores.

Observando as crianças diante de um celular verifica-se que elas aprendem sozinhas, autodidaxia, lidando com conteúdos, formas e normas através de mídias eletrônicas cada vez mais interativas e inteligentes, sem uma reflexão crítica nem sendo um usuário competente e criativo, mas sim um consumidor deslumbrado em muitos casos.

Por isso é necessário à mediação do uso das tecnologias da informação pelas crianças menores a fim de estabelecer estratégias adequadas considerando as seguintes questões deste desafio: O meio digital é o melhor meio para manter as aulas da educação infantil? Quanto tempo é adequado para seu uso por crianças pequenas? Podemos privar as crianças de outras mídias eletrônicas durante os dias de aula, ou seja, destinar seu uso exclusivo por essas crianças para educação infantil?

Com estas questões feitas e suas problemáticas devemos ter como objetivo geral analisar teoria e prática no ensino a distância, considerando como objetivos específicos:

- Entender o que a legislação brasileira permite na educação infantil à distância;

- Estabelecer novos modos de perceber e de compreender o mundo virtual;

- Ampliar o vocabulário digital com clareza de linguagem e objetividade.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não é permitido aulas não presenciais no ensino fundamental, para tanto recentemente o governo federal "autorizou uma mudança na legislação, isentando às instituições de ensino de cumprirem o mínimo de 200 dias letivos. Mas, ainda assim, manteve a carga horária prevista em lei de 800 horas, que deve ser cumprida durante todo o ano" (AIX SISTEMAS, 2024).

De fato, a educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica, pois é nela que a criança de zero a cinco anos desenvolve integralmente seus "aspectos físicos, intelectuais, linguísticos e sociais, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1998, p. 8).

A educação básica conforme a Lei é constituída pela "Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio" (BRASIL, 1996, p. 21). E a partir deste ponto, devemos entender que a Educação Infantil é a principal etapa educacional para o desenvolvimento do ser humano em suas habilidades expressivas a fim de estimular o cognitivo e o intelectual da criança através do lúdico, para processos posteriores e profundos de letramento.

"Em suma, é na Educação Infantil que trabalhamos as potencialidades das crianças enquanto ser social, intelectual e emocional, valorizando seus conteúdos e apresentando as cores, formas, sons, rostos e gostos do mundo" (EDITORA OPET, 2021).

Para tanto devemos observar as contribuições na Educação Infantil dos autores Emmi Pikler e Loris Malaguzzi como a cidade Reggio Emilia que ainda são atuais e essenciais para o desenvolvimento das crianças em tenra idade.

Segundo Soares (2017), Emmi Pikler, foi uma pediatra, que concluiu seus estudos em Viena, se familiarizou pela área de prevenção e fisiologia. De acordo com as suas experiências vivenciadas como médica em uma instituição de acolhimento, em Budapeste, localizado na Hungria, se especializou em produção teórica com observação das crianças pequenas. Quando estava trabalhando em um hospital, notou que as crianças do bairro com baixo capital, sofriam poucos traumas e fraturas, pois viviam brincando e se movimento livremente sem regras.

Diante disso, atentou que as crianças que apresentavam um número alto de acidentes, eram crianças com valor aquisitivo superior, que tinham uma proteção e cuidados mais atenciosos. Ao analisar esses fatos, fez com que ela identificasse que as crianças pequenas que podiam se movimentar, brincar e explorar livremente, sem nenhuma interferência, eram mais cuidadosas, por que conheciam suas próprias habilidades.

Em favor disso, Falk (2011, p. 19) observa:

Naturalmente, Emmi Pikler não teria se decidido a fazer tal "experimento" se não tivesse convencido do certo de sua hipótese. Segundo sua opinião, naquela circunstância, uma criança que não segue seu ritmo e seus desejos seria capaz de aprender tudo- sentar, coloca-se em pé, caminhar, brincar, falar, refletir, etc. Melhor que aquela que estivesse diretamente influenciada para chegar aos diferentes graus de desenvolvimento que os adultos consideram adequados ao momento que vivem.

A partir deste ponto Soares (2017) afirma que Pikler possuía ideias inovadoras e adorava a saúde preventiva. Acreditava muito nas suas ideias, tanto que aplicou elas, em sua filha Anna Tardos, que foi cuidando e educando com afeto, conversa, respeitando o seu tempo de desenvolvimento e o seu ritmo individual. Observando a desenvoltura da sua filha, foi quando realmente acreditou nas suas ideias como pesquisadora:

Depois de alguns meses no instituto, Emmi Pikler percebeu que as crianças estavam sendo cuidadas de forma mecanizada e apressadas contrariando suas convicções. Já que os 19 momentos de cuidados representam a melhor oportunidade para a construção do vínculo afetivo entre a criança e o adulto de referência (SOARES, 2017, p. 8).

Com o passar dos anos, foi observando que esse método de cuidar da criança, não o desenvolve com total potencialidade. Logo que, Pikler comprovou que suas ideias realmente obtenham resultados precisos com afeto, vínculo, o brincar livre e a relevância de sentir segurança e uma boa relação com o adulto. Mesmo durante os momentos de cuidado, alimentação e banho e troca, considerando as precisões individuais:

Evitaremos muitos problemas se desde o começo, considerássemos o cuidar como um momento íntimo, pleno de comunicação. O bebe não deveria ser considerado como um simples objeto de cuidado, mas como uma pessoa que tem influência sobre os acontecimentos e que estabelece relações um verdadeiro companheiro que sente melhor o amor de seus pais se eles, tendo em conta suas necessidades, dedicando-lhe uma atenção de qualidade (FALK, 2011, p.34).

Para Pikler, as relações humanizadas entre adultos e crianças, considerando assim, a construção do vínculo e a segurança que precisa ser repassado. Quando a criança se sente segura, confortável e tranquila perante o espaço, ela começa a fazer as suas descobertas, a traçar as suas próprias experiências. Por isso, o momento de cuidar se torna tão relevante, quando a criança se sente protegida com aquele adulto, o momento do banho ou da troca de fralda, se torna um momento de alegria. Onde a criança possa participar, se tranquilizar perante a conversa que é estimulada e assim o vínculo é estruturado.

Loris Malaguzzi foi um professor italiano inspirado em diferentes autores da educação como: Froebel, Montessori, Dewey e Piaget. Seus estudos foram canalizados para pedagogia da infância, mais precisamente na educação dos bebês e crianças bem pequenas. Foi secretário de educação na cidade de Reggio Emilia atuando na educação pública. Seu percurso pedagógico ganha notoriedade após o fim da Segunda Guerra, quando passa a apoiar pedagogicamente um grupo de moradores que decidiu reconstruir uma escola. Sua empreitada pedagógica na Educação Infantil inicia em 1945, seis dias após o fim da Segunda Guerra, quando descobre um pequeno vilarejo chamado Villa Cella, próximo a cidade de Reggio Emilia onde os próprios habitantes estavam reconstruindo a cidade devastada pela guerra, e decidiram construir e operar uma escola para as crianças pequenas. As primeiras verbas para construção da sonhada escola foram conseguidas com a venda de caminhões, cavalos e um tanque de guerra deixado pelos soldados ocupantes. Depois de um certo tempo a escola se erguia pela força do povo da pequena cidade (BURDZINSKI, 2017).

A pedagogia construída na cidade foi considerada pela revista newsweek em 1991 como um dos melhores sistemas de educação do mundo por ter um olhar diferen-

ciado para a primeira infância, alocando a criança como portadora do inédito (FOCHI, 2013). Malaguzzi, que se autoproclamava um "criancista", modificou os conceitos de infância que entendiam a criança como um vim-a-ser, ou seja, os interesses e desejos das crianças não eram levados em consideração, inovando sua prática pedagógica ao realocar a criança como protagonista em uma sociedade adultocêntrica (FARIA, 2007).

Segundo Faria (2007) uma das principais heranças que Malaguzzi deixou para a Educação Infantil foi realocar o lugar da criança no centro da pedagogia, reconhecendo-a como inventiva, ativa, exploradora, uma criança que aceita os desafios nas diferentes linguagens. Por este olhar, a pedagogia malaguzziana possui a intenção de respeitar os momentos de cada criança sentir-se inteira.

Reggio Emilia é uma cidade em transformação constante, sempre inovando para acolher as crianças. Ela foi fundada pelos romanos no século II a. C., onde também nasceu a Bandeira Nacional Italiana, em 1797, por tanto:

A população sempre foi muito unida e determinada, tendo importante papel na resistêncja contra o fascismo e a ocupação nazista. É uma cidade industrializada e sua culinária é apreciada. Sua população tem crescido significativamente, em 1991, havia 133 mil habitantes e, em 2009, havia 167 mil. Isso se deve ao aumento da expectativa de vida e ao aumento de imigração. Os países de origem mais comuns dos residentes de Reggio Emilia, além da Itália são Albânia, Marrocos, China, Gana, Ucrânia, Tunísia, Egito, Nigéria, Romênia, entre outros. E, os países de origem mais comuns das crianças pequenas nas creches e nas pré-escolas são Nigéria, Marrocos, Gana, Albânia e Tunísia.

Por causa do número de imigrantes, para que a população local não se sinta acuada e não deixe de participar das atividades, a prefeitura faz com que todos trabalhem juntos para o cuidado, a conservação e a transformação de Reggio Emilia. As creches e pré-escolas são locais públicos nas quais as famílias firmam importantes laços sociais e culturais, por meio da integração e da solidariedade (ANDRADE, SCHABERLE, SOUSA, 2018).

Em síntese, "para a população de Reggio Emilia, a educação é um direito e não uma necessidade ou um interesse. Através dessa afirmação, foi construído um sistema de serviços públicos integrado para crianças de 0 a 6 anos" (ANDRADE, SCHABERLE, SOUSA, 2018).

3. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Para entendermos a prática da educação a distância é necessário refletir sobre o conceito amplamente divulgado sobre comunicação na educação e

tecnologias da informação, de um lado "átomos e bits", a tal "informação eletrônica" (NEGROPONTE, 1995) que traz consigo um mundo de recursos virtuais cheio de linguagens como "imagens coloridas fixas e em movimento, sons ambientes, música, linguagem oral e escrita [...] mixadas numa mesma mensagem, construindo significados, carregando representações, difundindo símbolos" (BELLONI, 2002). E do outro lado, um processo de ensino-aprendizagem de interação emocional e sensorial que era fortemente promovido na sala de aula presencial. Considerando ainda "a distância física entre o sujeito aprendente e o sistema ensinante" (CARMO, 1998; TRINDADE, 1990).

Desta forma, a comunicação na educação toma um novo norte mais técnico com abordagens criativas e interdisciplinares, o uso educativo da televisão, do rádio e, recentemente, aplicativos de celular simultâneo com livros e apostilas. Não podemos esquecer-nos do computador que pode intermediar e-mails, vídeos do professor para educandos ou videoaulas lidam com acompanhamento individual ou coletivo.

"A concepção, a fabricação, e o uso pedagógico de materiais de multimídias, gera novos desafios para os atores envolvidos nestes processos de criação

(professores, realizadores, informatas, etc.), independentemente das formas de uso" (BELLONI, 2002).

Já houve experiências anteriores para alunos de diversas idades e fases escolares como também para formação de docentes conforme diferentes gestões públicas (municipais, estaduais e federais) para intercâmbio de informações e até complementação de formação pedagógica.

Conforme afirma Belloni (1984):

A matriz comunicacional das propostas pedagógicas desses programas, como de muitos outros no Brasil ainda hoje, é a telenovela, e o programa que transpôs a proposta estética e a estrutura narrativa da telenovela brasileira para o discurso didático foi a novela João da Silva, experiência pioneira e inovadora de ensino supletivo a distância, produzida nos anos 60 por uma equipe da TVE do RJ, composta de pedagogos, professores e comunicadores. Faz parte também desta categoria, sendo talvez seu melhor exemplar e, sem dúvida, seu maior sucesso de público, a série infantil O Sítio do Pica-Pau Amarelo, cuja concepção foi fruto de pesquisas de equipes da TV Educativa do Rio de Janeiro. Esta emissora pública (criada em 1969 e vinculada ao MEC) assegurou também o primeiro ano de produção, em parceria com a TV Globo que "cedia" seus astros, levando,

em contrapartida, todos os direitos sobre o produto, que ela reproduziu com grande sucesso comercial durante vários anos.

Não existem limites nem temas a não serem explorados na comunicação na educação e, consequentemente, por meio das novas tecnologias através do ensino a distância desde que haja um planejamento adequado para as crianças com apoio da família e da sociedade. "Novos formatos para este tipo de educação a distância vão aparecendo, relacionados com as novas tecnologias de informação e comunicação, cujas potencialidades comunicacionais apontam para novos tipos de aprendizagem mais abertas e flexíveis" (BELLONI, 2002).

4. EDUCAÇÃO INFANTIL A DISTÂNCIA

Ao entendemos o que é a educação infantil e o ensino a distância passamos pelo difícil dilema de unir estas diferentes vertentes educacionais em prol das crianças pequenas que precisam ser contempladas com ensino de qualidade a fim de manter suas rotinas diárias de ensino-aprendizagem deslocadas do espaço privilegiado da escola com auxílio imensurável de seus pais e/ou responsáveis.

Desta forma, a comunicação na educação infantil ganha mais força explicitando ao educando a interação emocional e sensorial necessários para a continuidade do processo de aprendizagem de forma virtual em cada lar.

Cabe aos professores da educação infantil escolherem os recursos adequados: sequências didáticas, experimentações, brincadeiras, vídeos, contação de histórias, músicas; de forma clara e objetiva para desenvolver a autoestima e a autoconfiança para as crianças, diminuindo suas ansiedades e aumentando sua resiliência, com o apoio da família em suas resoluções que transcendem o campo da educação propriamente dita, pois alguns de nossos alunos não tem uma cultura mínima ou básica digital própria.

Não podemos nesta altura dos fatos esquecer que "como já foi dito, todas as mídias, as novas como as velhas fazem parte do universo de socialização das crianças, participando, de modo ativo e inédito na história da humanidade" (BELLONI, 2020).

Se os professores têm o desafio de compreender o contexto de isolamento, articular com a família de educandos, rever e adaptar dinâmicas, principalmente na educação infantil, a família deve também estar atenta com esses paradigmas do momento não sobrecarregando ninguém para que haja avanços de todos sem contendas.

O principal motivo da educação infantil a distância deve ser acima tudo e para todos envolvidos no processo a desvulgarização das mídias digitais com jogos e paisagens audiovisuais, caracterizados por hibridismo perverso e redutor, pois o acesso à informação não deve generalizar seus usuários, mas sim transformar o indivíduo "em um ser mais racional e menos intuitivo, isto é mais reflexivo" (BELLONI, 2002).

"Os limites entre educação, informação e entretenimento tender a perder a nitidez nas sociedades contemporâneas, onde o individuo consome quantidades crescentes de informação, aplicando-as tanto ao trabalho quanto à vida afetiva e ao lazer" (BELLONI, 2002).

Todos têm direito ao livre acesso aos recursos e ferramentas digitais considerando sempre, na educação infantil a distância, suas especifidades, mas a

Sociedade Brasileira de Pediatria pedi cautela afirmando que "Menos Telas Mais Saúde, crianças com menos de 2 anos não devem ser expostas aos dispositivos e aquelas com 2 a 5 devem ter o contato com as telas a até uma hora por dia" (AIX SISTEMAS, 2021).

Considerando esta medida dos especialistas temos que nos apropriamos com responsabilidade e aproveitar ao máximo as possibilidades oferecidas pelo mundo digital para minimizar os impactos neste processo de aprendizagem alterado, não há princípios básicos, mas o planejamento deve comtemplar o vínculo da criança com colegas, professor e escola, estabelecendo conversas, diálogos e atividades simples.

E ainda, segundo AIX SISTEMAS (2024):

A responsabilidade de fornecer um ensino relevante no ambiente digital não é só do professor, mas também da escola. É importante que a instituição de ensino forneça as condições e ferramentas necessárias para que o educador trabalhe, assim como o ajude a adaptar esse ensino para o novo formato. Cuidar da quantidade de horas trabalhadas também é essencial para que o professor não fique 100% à disposição e comprometa sua saúde mental.

Lembrando sempre que estão todos no mesmo barco de isolamento e um momento atípico de deslocamento socioeconômico cultural que exige a aumento dos diferentes usuários da tecnologia da informação e, inevitavelmente, da ciência da informação, uma evolução dos recursos tecnológicos que se caracteriza por três aspectos: "a natureza multidisciplinar, a conexão à tecnologia da informação e participação ativa e deliberada na evolução da Sociedade" (SARACEVIC, 1996, p. 42).

A tecnologia mais uma vez teve que ser adaptada aos novos usuários de tenra

idade e seus tutores, pois ela é parte essencial na organização dos processos educacionais atuais:

[Ciência da Informação] é um campo dedicado às questões científicas e à prática profissional voltadas para o problema da efetiva comunicação do conhecimento e de seus registros entre os seres humanos, no contexto social, institucional ou individual do uso e das necessidades de informação. No tratamento destas questões são consideradas de particular interesse as vantagens das modernas tecnologias informacionais (SARACEVIC, 1996, p.47).

No que tange ao contexto brasileiro, temos uma composição de acadêmicos em desenvolvimento, ou seja, em estudos tecnologia da informação que ainda não estão totalmente inseridos na forma efetiva dos ambientes educacionais digitais, ou seja, professores que dominem as ferramentas digitais disponibilizadas pelas escolas públicas e/ou particulares em um novo sistema educacional imposto a partir da pandemia de Covid-19.

A necessidade da instituição de ensino não é irreversível, mas a inovação é a incorporação do Ensino Infantil a Distância como processo ensino-aprendizagem e não mais como recurso de melhor aproveitamento do tempo e novos conhecimentos.

5. TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO

Antes de concluir o tema Educação Infantil a Distância devemos entender o que é Tecnologia da Informação e, simultaneamente, Ciência da Informação para pautamos futuras ações na Educação Infantil em evolução constante e continua, pois estamos em um momento transformador acentuado pela pandemia.

A partir do momento que a Unidade Educacional oferece à criança pequena a oportunidade de "mexer", "ligar" e "utilizar" o computador em relação às ações cotidianas, tem pela frente um universo novo, rico em curiosidades e saberes, que contribuirá muito com o seu desenvolvimento.

Devemos assim entender que a Tecnologia da Informação é o conjunto de recursos tecnológicos utilizados de forma integrada com o objetivo comum de comunicar e transmitir informações entre usuários e seus diferentes sistemas digitais de comunicação e pesquisa.

Segundo Dowbor (2001, p. 11): "não é uma área em si, mas um processo permanente de construção de pontes entre o mundo da escola e o universo que nos cerca". Por isso, se faz tão importante a utilização dessas ferramentas nos espaços escolares. Os materiais educativos digitais e as práticas pedagógicas inovadoras surgem como meios para potencializar o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento dos aspectos cognitivos e sociais do educando, permitindo um trabalho autônomo, de recolha, de seleção e verificação de informações e o conhecimento de outras culturas através de uma maior abertura ao mundo.

Atualmente são inúmeros os recursos tecnológicos que podem ser utilizados pelo professor como parte da Tecnologia da Informação: Computador, DVD, Tablet, Lousa Digital, Câmera Fotográfica, Televisão, Data Show, Notebook, Internet, etc. Todos oferecem inúmeras possibilidades para o docente trabalhar com seus conteúdos, porém é preciso que o mesmo domine as ferramentas para que as aulas sejam realmente interativas.

Rocha (2001) afirma que é necessário ter cautela ao usar a tecnologia, o professor precisa ter a percepção de que quem dita as regras é a educação, sendo a tecnologia uma ferramenta a mais do fazer pedagógico. Ela não pode ser considerada o centro da ação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, a transformação na educação infantil a distância no enfrentamento da pandemia foi uma medida de preservação das crianças menores e seus familiares, como também da escola e sua comunidade em torno. Uma tomada de decisão governamental inevitável sem precedentes, uma tentativa de avanço tecnológico da pedagogia através das diferentes mídias digitais em um mundo virtual ainda novo para jovens e adultos, uma fase cheia de descontentamentos e muitas dúvidas.

Existe um mal-estar generalizado sobre a exposição de telas e inadequação de formato do ensino. Uma conta que não fecha entre características e necessidades dos estudantes, modos e condições, além de questões antigas como estrutura organizacional, planejamento, concepção, produção e distribuição de materiais escolares. Um teste contínuo da competência e habilidade dos professores com seus alunos e, respectivamente, com os familiares dos alunos.

Ainda que de forma imprecisa e parcial, o trabalho apresentado retrata o atual panorama brasileiro da educação infantil, da educação a distância e, principalmente, da educação infantil a distância com alguns dilemas e intenções inovadoras e de interdisciplinidade.

Se de um lado temos alguns profissionais preparados e experientes no uso das tecnologias de comunicação em sua oposição, do outro lado da rede de internet, temos muitos lares brasileiros ainda em formação

digital ou alfabetos funcionais digitais. Se aprofundarmos bem a visão na escola e nas comunidades ao redor da escola, verificaremos que boa parte da população não tem acesso de qualidade as mídias digitais e que muitos profissionais da educação estão se debatendo em teclados de computador, pois não foram preparados para tal momento de ensinoaprendizagem alterado.

As aulas virtuais por mais criativas e bem feitas que possam decorrer não substituem o contato humano em um ambiente reconhecido e preparado para docentes e discentes.

É preciso lembrar que as determinações político-administrativas interferem na concepção e implementação de ações educacionais.

Ainda há uma busca por identidade na educação a distância brasileira, pois não temos uma fórmula pronta para os diferentes níveis de alunos e disciplinas que devem contemplá-los. Diante deste paradoxo, a educação infantil á distância é inicial e, neste momento adverso, torna-se insuficiente, suas tendências apontam para uma educação ao longo da vida com retomadas constantes de práticas e conceitos das séries iniciais nos próximos anos a fim de diminuir um déficit estimado por muitos neste momento pandêmico.

Ainda que não mencionado acima, temos que combater a exclusão social digital. Várias instituições de ensino, hoje estão aprendendo a fazer o modelo Ensino a Distância e, aos poucos, seus servidores também.

Porém é fato apresentar que esta estrutura, que não é nova, necessita de critérios que pautem suas aplicações e mensurem sua utilização no que tange a qualidade no processo, visto que a legislação e todos os mediadores ainda se encontram em fase de adaptação e capacitação de suas competências. Também é pertinente frisar que a propostas de inovação pedagógica e tecnológica tendem a ser analisadas de uma forma diferente, assim como um fator colaborativo.

7. REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. Primeiro Caso de covid-19 no Brasil completa um ano,

Brasília, 26 fev. 2021. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-02/primeiro-caso-de-covid-19no-brasil-completa-um-ano>. Acesso em: 06 fev. 2024.

AIX SISTEMAS. É possível uma educação infantil a distância? Disponível em: <https://educacaoinfantil.aix.com.br/educacao-infantil-a-distancia/>. Acesso em: 06 fev. 2024.

ANDRADE, Izabel Cristina Feijó de; SCHABERLE, Isabela Martins; SOUSA, Vanessa Varela de. REGGIO EMILIA: A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA DA APRENDIZAGEM. V. 4, n. 9, Revista Gepesvida. São José (SC): Editora ICEP, 2018.

BELLONI, M. L. Technologie et éducation: Le système national de televisión éducative au Brésil. Tese de doutorado, Université Paris V, Paris, 1984.

_____. Ensaio de Educação a Distância. Educ.

Soc. v.23, n.78, Campinas, Abr. 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-

73302002000200008&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 06 fev. 2024

BRASIL. Lei nº 9.324, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 06 fev. 2024.

_____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: conhecimento de mundo. V. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BURDZINSKI, Edina. Aspectos epistemológicos da abordagem de Reggio Emilia na educação infantil: uma leitura a partir da teoria dos paradigmas de Thomas Kuhn. 2017. 131f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas).

Universidade Federal da Fronteira do Sul, Chapecó, SC, 2017.

CARMO, H. Ensino superior a distância. Lisboa: Universidade, 1998.

DOWBOR L. Tecnologias do Conhecimento: os desafios da educação.

Petrópolis/RJ: Editora Vozes Ltda., 2001.

EDITORA OPET. Como manter o ensino remoto na Educação Infantil?

Disponível em: <http://www.editoraopet.com.br/blog/como-manter-o-ensino-remotona-educacao-infantil/>. Acesso em: 06 fev. 2024.

FALK, Judit. Educar os três primeiros anos, a Experiência de Lóczy. 2. Ed.

Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

FARIA, Ana. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In. FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica. (Orgs.). Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

FOCHI, Paulo. Mas os bebês fazem o que no berçário, heim?: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 à 14 meses em um contexto de vida coletiva. 2013. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação).

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013.

NEGROPONTE, N. A sociedade digital. São Paulo: Cia das Letras, 1995. ROCHA, C. A. A Interferência da Cultura nos Softwares Educacionais: o desafio de alertar sobre as práticas discriminatórias. Curitiba, 2001. 165 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná.

SARACEVIC, T. Ciência da Informação: origem, evolução e relações. Perspectivas em Ciência da Informação, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.41-62, jan./jun. 1996.

SOARES, Suzana Macedo. Vínculo movimento e autonomia educação até 3 anos. São Paulo: Omnisciência, 2017.

TRINDADE, A. R. Introdução à comunicação educacional. Lisboa: Universidade aberta, 1990.

_____. Distance education for Europe. Lisboa: Universidade Aberta, 1990.

GESTÃO ESCOLAR NA ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO DENTRO DA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA

DANIELLE CAMINE BRAZ

RESUMO

A gestão escolar tem a função de promover as condições e os meios de todos os recursos necessários para o bom funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula, cabendo aos diretores estarem à frente dessas demandas. A Gestão Democrática começou a ser sobreposta na Educação Infantil, por meio de vários instrumentos legas. Conclui-se que somente a efetiva participação dos agentes da comunidade escolar, em parceria com os órgãos públicos, será capaz de superar os alguns desafios educacionais. O artigo tem o propósito de abordar a função da gestão escolar e sua organização curricular, a fim de permitir ao pesquisador conhecer e refletir sobre o contexto teórico e prático da gestão na escola, superar desafios, manter a organização e o bom funcionamento da escola exige competência e dedicação. O objetivo deste estudo foi conhecer o processo de Gestão Democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Democrática; Organização Curricular; Supervisão Escolar.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo compreender a importância da gestão democrática e seus respectivos desafios na escola, discutir sobre a real importância da prática da gestão e descrever a participação e função dor gestor no contexto escolar, a carga do gestor é grande, ele precisa responder pelo pleno desenvolvimento administrativo e pedagógico da escola, e partindo daí inicia-se os desafios e a dificuldades que um gestor pode encontrar.

Visando contextualizar a história da gestão escolar, da gestão democrática perante a legislação, a transição da administração para uma gestão democrática e participativa, o diretor nesse casso assume essa função sendo preciso articular todos os setores da escola com o objetivo de promover o bom funcionamento de qualidade da instituição escolar e isso envolve o ensino e aprendizagem. Para que a gestão seja democrática é importante a participação da comunidade:

> Se falamos “gestão democrática da escola”, parece-me já estar necessariamente implícita a participação da população em tal processo. Quando, entretanto, destacamos a “gestão democrática da escola”, para examinar as relações que tal gestão tem com a comunidade, parece-me que estamos imputando a ela um caráter de exterioridade ao processo democrático que se daria no interior da escola [...] (Paro, 2017 pg 21).

A comunidade escolar tem responsabilidade de participar do processo de ensino das instituições educacionais juntamente com o diretor de escola, o coordenador pedagógico, o supervisor de ensino, os professores e todos os demais funcionários, além da família que tem um papel importante e fundamental neste processo uma vez que a qualidade da educação é de interesse de todos. Para que haja uma gestão democrática e participativa é preciso inserir todos os setores, mesmo que não façam serviços burocráticos ou pedagógicos.

E na educação seja qual for o nível não é diferente a forma de conduzir, o coordenador, gestor pedagógico precisa estar bem atento ao desenvolvimento das crianças, a funcionalidade do todos os setores, e também manter a funcionalidade do currículo escolar da instituição, elaborar os projetos e garantir que todos tenham acesso garantindo a democracia e a autonomia mantendo assim a organização escolar:

> A organização escolar entendida como comunidade democrática de aprendizagem transforma a escola em lugar de compartilhamento de valores e de práticas, por meio do trabalho e da reflexão conjunta sobre planos de trabalho, problemas e soluções relacionados à aprendizagem dos alunos e ao funcionamento da instituição (LIBANEO et al, 2007, p.316).

Elaborar um planejamento e manter a organização escolar é função do gestor, ele precisa estar atento como está sendo desenvolvido os projetos, como está a participação dos envolvidos, quais resultados estão sendo atingidos e quais não, resolver conflitos que possam surgir garantido o bom funcionamento da escola.

O planejamento curricular é a formulação de metas educacionais baseadas naquelas expressas por diretrizes curriculares formais, nesse caso as escolas devem se esforçar para se adaptar a situações particulares propondo as experiências que irão contribuir para o alcance dos objetivos dos alunos, famílias e comunidade.

CONCEITO DE GESTÃO

Segundo Garay (2011), gestão é o processo de dirigir a organização e, a partir daí, tomar decisões levando em consideração as

demandas do ambiente e os recursos disponíveis. Garay explica ainda que gestão está relacionada ao chamado processo administrativo, definido por Fayol, em 1916, como o ato de planejar, organizar, dirigir e controlar os recursos da empresa, para que os objetivos sejam alcançados, inicia-se, a partir daqui o estudo específico do conceito de gestão escolar.

O termo gestão escolar é utilizado em detrimento de administração escolar, partindo-se da compreensão de que são termos distintos, ao se tratar de educação. Para Santos Filho (1998), administração traz, no caso da educação, uma concepção técnica, hierarquizada e fragmentada, baseada no poder e na autoridade. O autor prefere a utilização de gestão escolar, que leva ao conceito de compartilhamento de ideias, participação de todos no processo de organização e funcionamento da escola. Bordignon e Gracindo (2000) compreendem que gerenciar uma escola é diferente de gerenciar outras organizações sociais, devido à sua finalidade, estrutura pedagógica e às relações internas e externas.

Libâneo (2007) também prefere a utilização do termo gestão escolar quando se associa à escola, e trabalha com a concepção sociocrítica de gestão escolar. Nessa concepção, a gestão escolar também é engendrada como um sistema que agrega pessoas, "considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sociopolítico, nas formas democráticas de tomada de decisões" (LIBÂNEO, 2007, p. 324). Compreende-se que o processo de tomada de decisões dá-se coletivamente, possibilitando aos membros do grupo discussão e deliberação conjunta.

Assim, o gestor escolar, na dimensão política, exerce o princípio da autonomia, que requer vínculos mais estreitos com a comunidade educativa, os pais, as entidades e organizações paralelas à escola. Gestão é então a atividade pela qual se mobilizam meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização e envolve aspectos gerenciais e técnico-administrativos.

GESTÃO DEMOCRATICA E SUA ATUAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A palavra Gestão vem do latim, adque significa direção, (CHIAVENATO, 2003). Administrar é uma prática que acontece desde nossos antepassados na qual haviam formas diferenciadas de se administrar coisas, pessoas e lugares fazendo uso de vários recursos. Com o passar do tempo, teve muitas mudanças na área escolar, que deu como prioridade à formação cultural e social sem deixar de priorizar a formação profissional. Libâneo (2001) reforça, o conceito de gestão é a dimensão de atividades pelas quais são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização envolvendo aspectos gerenciais e técnico-administrativos.

A gestão educacional começou a ter maior notoriedade no Brasil a partir do final do século XX, já que este conceito surge como superador do enfoque limitado da administração, traduzindo-se como mudança conceitual e altitudinal, pois se constitui como alteração de paradigma, já que a gestão pressupõe ação ampla e contínua envolvendo múltiplas dimensões que ultrapassam a visão restrita da administração, a qual privilegia a execução de planejamentos impostos. Luck (2006), enfatiza que a educação ainda carrega as marcas do modelo da administração que durante décadas predominou no interior das instituições educacionais. As relações entre administração e educação originam-se nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho que têm refletido diretamente na escola devido às relações intrínsecas das instituições de ensino com o contexto social. Com o advento do capitalismo, a organização do trabalho começa a ser estudada de forma sistemática a partir das ideias de Taylor e Ford que foram adotadas para a racionalização de trabalho. Diferentemente do que ocorria até então na sociedade rural, onde o trabalho girava em torno do saber e do saber fazer que garantia autoridade na produção de mercadorias aos indivíduos.

Por consequência a educação não serve a preparar pessoas e grupos humanos "para". Ao contrário, a educação deve ser dedicada a acompanhar, ao longo de toda a vida, pessoas que se recriam ao reaprenderem sempre, e que devem estar inseridas em comunidades do saber. Participantes o tempo todo em comunidades aprendentes como uma finalidade em si mesma, por conduzirem desde "dentro delas" a grande experiência da aventura humana: aprender a saber (BRANDÃO, 2002, p. 294).

A mudança de paradigma no mundo do trabalho no sistema capitalista, que concentra vários trabalhadores no mesmo ambiente, sobre as ordens de uma pessoa; que fornece matéria-prima e instrumentos de trabalho em detrimento de um arranjo social fundamentado no núcleo familiar – onde produção e consumo coincidiam - tem como resultado o aumento da produtividade.

A administração escolar é constituída por diversas e diferentes pessoas a fim de satisfazer as exigências políticas e pedagógica. A Constituição Federal de 1988, artigo 26 é clara quando defende a gestão como forma democrática e participativa, ou seja, isso proporciona liberdade e autonomia na tomada de decisões políticas e sociais.

A Gestão é essencial para o bom desempenho da escola ela contribui para que o processo de ensino e a aprendizagem sejam desenvolvidos, e isso envolve vários setores, entre eles, podemos citar quatro áreas principais: Pedagógica, Administrativa, Financeira e recursos humanos, essas quatro áreas precisam estar sempre em sintonia para o bom funcionamento da instituição escolar.

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (LUCK, 2006, p 23).

Luck 2006, é claro quanto as competências que remete ao gestor, o planejamento e a organização são pontos fundamentais para direcionar a escola e todos que fazem parte dela. A participação na gestão é uma das formas e princípios fundamentais para a construção da gestão escolar democrática, e Luck (2006), identifica diferentes formas de participação no contexto educacional, a participação como presença, expressão verbal e discussão, como representação política, como tomada de decisão e como engajamento.

A participação tem sido exercida sob inúmeras formas e nuances no contexto escolar, desde a participação como manifestação de vontades individualistas, algumas vezes camufladas, até a expressão efetiva de compromisso social e organizacional, traduzindo em atuações concretas e objetivas, voltadas para a realização conjunta de objetivos (LUCK, 2006, p. 35).

Consideramos importante para este estudo abordar, ainda que de modo sucinto, cada uma das formas de participação identificadas pela autora. A participação como presença se caracteriza pela atuação passiva, ou seja, as pessoas fazem parte, mas não participam ativamente; a participação limita-se a presença física. Não há entre os participantes uma ação consciente em prol da construção e concretização de objetivos pertinentes à realidade que fazem parte. A função do gestor democrático é muito mais que fiscalizar ou controlar, veja o que dizem os autores:

Um gestor da dinâmica social, um mobilizador, um orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos (LUCK, 2000, p. 16).

Ou ainda...

O diretor coordena, mobiliza, motiva, lidera, delega aos membros da equipe escolar, conforme suas atribuições específicas, as responsabilidades decorrentes das decisões, acompanha o desenvolvimento das ações, presta contas e submete à avaliação da equipe o desenvolvimento das decisões tomadas coletivamente (LIBÂNIO; OLIVEIRA; e TOSCHI, 2007, p. 335).

Para que a escola funcione bem é preciso haver planejamento e um plano administrativo que cuide de todos os recursos físicos, materiais e dos patrimônios, para que tudo seja utilizado de maneira correta, seu objetivo é garantir a organização da escola para otimizar e integrar todos os setores visando garantir excelência no ensino e aprendizagem que envolvem as práticas pedagógicas, estratégias e ações realizadas pela gestão são extremamente importantes para o trabalho.

Sendo assim, com as decisões tomadas coletivamente o gestor vai direcionar toda a equipe para que as ações se concretizem e se desenvolvam. Todo o processo do início ao final o gestor deve estar acompanhando de perto, sempre atento para que tudo corra de acordo com o planejado, e no contexto escolar o gestor tem como umas das funções construir e organizar o currículo da escola, Projeto Político e Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar da instituição.

ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO NO CONTEXTO ESCOLAR

Segundo Wittmann (2000, p. 89), é preciso promover uma mudança na perspectiva da gestão escolar, pois "vivemos em tempos de novas rupturas e de novas configurações", que mudam radicalmente o cenário da gestão da escola e do diretor por meio do aumento progressivo das suas demandas de trabalho. O autor complementa que não basta melhorar ou reformular o que já existe, mas é necessário desencadear novos processos que possibilitem a abertura para a apropriação de novas práticas educativas, mais condizentes com o momento atual em que vivemos.

O currículo é o norteador do trabalho em sala de aula, ele funciona como um modelo a ser seguido sobre o que fazer, quando fazer e como fazer, Apple (2011).

Para Popkewitz (2011), estudioso no assunto, o currículo tem efeitos sociais e subjetivos, pois, é um conhecimento que organiza o pensar e as formas de responder ao mundo, como agir e as concepções do eu, seu sentir. O currículo é um elemento importante do planejamento pois organiza conteúdos e atividades, ele é um recurso e não necessariamente uma ordem legal ou

uma metodologia rigorosa a ser seguida, ele pode ser usado como um guia para a prática de ensino e ser ajustado de forma flexível para melhor atender às necessidades dos alunos, cada escola tem autonomia para construir seu próprio currículo, se tornando parte da rede escolar.

A autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia, neste caso, é o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (externa e interna), dos quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local (BARROSO, 1996, p. 185-6).

As organizações do currículo se adaptaram conforme as mudanças políticas que ocorreram durante a história da educação, sobretudo, a partir da escolarização em massa e das necessidades que cada realidade, deste modo, foi necessária a organização e padronização dos conhecimentos a serem trabalhados na sala de aula, obedecendo às exigências e contextualizando os conteúdos com a realidade dos estudantes. De todo modo, o currículo não está condicionado apenas à relação de conteúdos, mas segundo o Hornburg e Silva (2007, p. 1), "[...] questões de poder, tanto nas relações professor/aluno e administrador/professor, quanto em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela[...]".

O currículo, na visão multicultural, deve trabalhar em prol da formação das identidades abertas à pluralidade cultural, desafiadora de preconceitos em uma perspectiva de educação para a cidadania, para a paz, para a ética, nas relações interpessoais, para a crítica as desigualdades sociais e culturais. (Medel, 2012)

O Gestor nesse caso tem a função de direcionar e organizar o trabalho escolar baseando se na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e partindo disso construir o Projeto Político Pedagógico (PPP) buscando traçar qual perfil pretende-se formar com as crianças. Mate (2009), cita que para função do gestor pedagógico em sua gestão, requer capacitação e empenho, por ser um grande desafio é preciso que: "A troca de experiência passe a ter um significado especial, em que a escuta do outro também adquire um sentido de aprendizado."

Neste caso o para administrar ou supervisionar uma escola, é necessário que seja um professor com experiência, e sua função é contribuir para que o desenvolvimento do trabalho da equipe docente aconteça de maneira organizada e direcionada, visando o desenvolvimento pleno dos alunos e dos professores, além de garantir ao corpo docente formação continuada e um ambiente democrático, buscando sempre novos conhecimentos, novas vivências e outras competências como cita Assis (2009).

Ampliar sua escuta, modificando sua fala quando a leitura da realidade assim pedir. Ter uma consciência coletiva, a ponto de flexibilizar os planejamentos para que eles sejam construídos partindo do olhar do professor e do olhar coletivo. Ter a capacidade de perceber o espaço da relação e da troca de aprendizagem com a equipe. Perceber o que está acontecendo com o professor e seu grupo de alunos. Perceber quais conhecimentos necessários ele precisa ter para auxiliar o professor (ASSIS, 2009, p. 76).

A ação autônoma que o currículo pode desenvolver, está fundamentada na Constituição promulgada em 1988 e que refletiram nas Leis de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, onde sustenta e direciona as ações democráticas do ensino público que é um dos princípios básicos para assentar a educação, e para que a gestão seja efetivada, o diretor e o coordenador poderão aliar se com os professores, supervisores, merendeiras, vigilantes, secretários, bibliotecários, servidores gerais, auxiliares administrativas e os demais que lá trabalhem sem a exclusão da comunidade.

O gestor que assume uma gestão pedagógica, deve ser um professor que tenha familiaridade com a rotina e a dinâmica de uma sala de aula, podendo compreender os instrumentos que estão ligados à sua atuação, ou seja, organizar as atividades que serão realizadas em sala de aula requer cuidado e conhecimento, para que a rotina não seja automática e repetitiva, isso requer metodologias específicas e variadas, Machado (2008).

Dessa forma, a rotina deve ser bem planejada, com atividades adequadas, contextualizadas e relevantes. A organização adequada do espaço físico, o uso adequado do tempo, a seleção e a oferta de atividades, e, por fim, a seleção e a oferta de materiais. É indispensável que se observe e conheça os documentos que auxiliam na organização de propostas pedagógicas bem como administrativas, em termos de fundamentos, procedimentos, elaboração, planejamento e avaliação, bem como as leis estaduais e municipais, bem como as normas do sistema educacional, Barroso (1996).

Machado (2008) complementa ao dizer que a organização do trabalho na escola,

relacionada às formas de gestão a ela atribuídas, necessita de uma reflexão acerca da materialidade da educação, conceituando a administração escolar como um conjunto de atividades voltado para a materialidade da Educação, criando as condições necessárias para que a ação se realize.

ATUAÇÃO DO SUPERVISOR EDUCACIONAL

A função do supervisor escolar é direcionada ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, segundo Alarcão (2001), existem vários termos no sistema educativo nacional que definem os inspetores que trabalham nas escolas: inspetor escolar, inspetor educacional.

Atualmente, a atuação do supervisor educacional concentra-se em coordenar o trabalho de ensino e aprendizagem com a comunidade escolar, articulando saberes, liderando e participando do processo de ensino e aprendizagem.

Przybylski (1982) enfatizou que o conceito de supervisão educacional é uma forma de orientação e controle do processo de ensino, observação e consulta das atividades educativas de professores e alunos. A supervisão escolar é um processo que visa prestar assistência técnica no planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades educativas ao nível do sistema escolar ou da unidade, tendo em conta os resultados das ações educativas, o desempenho ideal e a melhoria contínua do pessoal envolvido.

Nesse sentido, o papel do supervisor educacional torna-se referência para a sociedade escolar, responsável pela coordenação do trabalho educativo. Como líder, responsável por articular conhecimentos docentes relacionados aos produtos educacionais da escola. Ele também atua como recrutador de funcionários escolares em um esforço para melhorar o ensino, (Przybylski 1982).

Para Balzan (1983), as ações implementadas por um supervisor envolvem sua percepção do ambiente social, que se estende além do espaço da sala de aula, os autores afirmam ainda que os supervisores devem: Organizar reuniões sistemáticas para estabelecer, monitorar e avaliar o programa de estágio apoiado em metas, objetivos, ferramentas e estratégias educacionais a serem alcançadas.

É necessário superar o problema enfrentado, embora se encontrem nas salas de aula, têm raízes que vão além do ensino, do currículo e mesmo da educação, reconhecendo que fazem parte de um contexto mais amplo: social, político, económico e cultural (Balzan, 1983, p. 41).

Dessa forma, o supervisor é o responsável por encontrar alternativas para atender às necessidades educacionais do contexto escolar, ele buscará de forma criativa parcerias com outros profissionais da comunidade escolar para criar diálogo sobre os desafios enfrentados, e atuará como facilitador no desenvolvimento do programa coletivo da escola de forma democrática, envolvendo professores, alunos e comunidade no trabalho realizado no contexto educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um espaço social que celebra a aprendizagem, vive o encanto da construção da emancipação humana, consolida relações, contribui para a humanidade. E pela gestão democrática se garante uma prática da construção emancipadora da existência das pessoas e da humanidade. Compreender as leis e a estrutura das organizações escolares, compreender o objetivo do programa e como organizar o tempo. Esses mecanismos permitem compreender que, o trabalho do gestor educacional não se limita apenas as questões pedagógicas, vai além disso. Fazer um bom trabalho exige sacrifício, dedicação e coragem. Reconhece-se que a organização transcende o assunto estudado e, portanto, entende-se que tal organização nada mais é do que uma sequência de ações que orienta a tomada de decisões para melhoria de toda equipe escolar. Esse estudo visa contribuir com aqueles que pensam ingressar na gestão pedagógica de forma clara e objetiva. Vale destacar, que é um assunto que precisa ser mais trabalhado, criando perspectivas que serão de grande importância para estudos futuros.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Escola Reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Editora, 2001 b.

APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIM, Luís Armando (org.) Educação Crítica: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ASSIS, Silvana Lúcia Chaves. Guia do coordenador: educação infantil. Belo Horizonte: Editora Educacional, 2009.

BALZAN, Newton Cesar. Perfil do supervisor necessário, in: Supervisão educacional: novos caminhos, Cadernos Cedes. São Paulo: Cortez, 1983.

BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In BARROSO, J. (Org.) O estudo da escola. Portugal. Porto: Porto Editora, 1996.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.

BRANDÃO, C.R. A Educação Popular na Escola Cidadã. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF:

Presidente da República, 2016. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17/05/2024.

BRASIL. MEC. Lei n° 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Diário Oficial da União, Brasília, 10 de jan. 2001.

CHIAVENATO, Idalberto. Introdução à Teoria Geral da Administração. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

FAYOL, H. Administração Industrial e Geral: Princípios da Administração. Tradução de J. S. Camargo. Atlas, 1916.

GARAY, Angela. Et al. Dicionário de trabalho e tecnologia. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

HORNBURG, N. & SILVA, R. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. Vol. 3, nº. 10, 2007.

Janeiro: DP&A, 2000.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J F.; TOSCHI, M. S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIMA M. Currículo escolar e construção cultural: uma análise prática. 2006.

LUCK, H. Concepções e processos democráticos de gestão educacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LUCK, H. et al. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MACHADO, L. M. Quem embala a escola? Considerações sobre a administração da unidade escolar. IN: MACHADO, L. M.; MAIA, G. Z. A. (Org.) Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio. Marília: M3T Tecnologia e Educação, 2008.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de A. Educação Infantil: da construção do ambiente às práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. da (Org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 173 - 210.

PORTO, H.G.M. Currículos, Programas e Projetos Pedagógicos,1ª edição. São Paulo, SP. Pearson. 2017.

PRZYBYLSKI, Edy. Suervisão escolar. Concepções básicas. Porto Alegre: Sagra, 1982.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Democracia institucional na escola: discussão teórica. Revista de Administração Educacional, Recife, v. 1, n. 2, p. 41-101, jan./jun. 1998.

WITTMANN, L. C. Autonomia da Escola e Democratização de sua Gestão: novas demandas para o gestor. Em Aberto, Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 17, n. 72, 2000. Disponível em:

<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2121/2090>. Acesso em: 17/05/2024.

A INCLUSÃO NO ESPAÇO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

DENISE ALVES DE SANT´ANA

RESUMO

Os centros educacionais atuais caracterizam-se pela diversidade derivada de uma sociedade diversa em que coexistem diferenças culturais, religiosas, de gênero, entre outras, o que configura um cenário educacional complexo que ao mesmo tempo representa um desafio para os professores. Neste contexto, é necessário estudar a inclusão das diferenças num espaço educativo partilhado. Atualmente, as sociedades estão mais conscientes da diversidade (física, cultural, económica, religiosa, etc.), gerando ações de inclusão, equidade e reconhecendo o direito natural e legal de qualquer cidadão de se integrar na sociedade desde cedo com igualdade de direitos. A urgência de alcançar uma maior equidade social e educativa, o compromisso dos sistemas educativos com a educação de valores para a cidadania democrática, a defesa de políticas inclusivas a favor dos segmentos sociais mais desfavorecidos, a ênfase na dimensão pedagógica das mudanças educativas , a necessidade de novos modelos de reformas que tenham em conta as insuficiências das experiências passadas e os desafios da sociedade da informação e do conhecimento são opções valiosas presentes em todos os atores políticos e sociais. A partir desta perspectiva, a inclusão educativa é entendida como o processo que garante o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes vulneráveis a serem sujeitos de exclusão, não apenas aqueles com deficiência ou categorizados com necessidades educativas especiais.

Palavras-chave: Aprendizagem; Inclusão; Necessidades.

INTRODUÇÃO

Na década de 50 e até o começo dos anos 60, a instrução é primordialmente vista como um meio de ascensão social. Nessa perspectiva, além das funções de integração e educação, o propósito da instrução seria conferir "prestígio" aos indivíduos. A instrução representava, para cada pessoa, a oportunidade de progredir na hierarquia de prestígio que caracterizava a estrutura em forma de pirâmide da sociedade, e para a sociedade como um todo, uma maior abertura do sistema de estratificação social.

A Conferência de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia, em 1990, tinha como princípio propor uma educação fundamental mais abrangente; com isso, se abriam oportunidades para aqueles que não tinham acesso à aprendizagem na educação fundamental.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/96), é responsabilidade do Estado garantir gratuitamente a educação fundamental, incluindo uma educação inclusiva que assegure o ensino a todos, independentemente das limitações individuais de cada aluno. Uma escola inclusiva, que ainda não era bem definida por alguns educadores, representava um desafio, pois exigia mudanças na maneira de ensinar, demandava maior capacitação dos professores para lidar com diversas problemáticas, com o foco na assistência ao aluno por meio da inclusão.

É perceptível que a visão da escola em relação à inclusão precisava ser modificada; de fato, a inclusão não se resume apenas a colocar crianças na escola, mas principalmente buscar métodos adequados e mais eficazes para alcançar um desempenho social significativo, que resulte em uma educação de qualidade. Nos dias atuais, o sistema educacional deve dar atenção especial às práticas pedagógicas, transformando o ensino em uma educação inclusiva que respeite a diversidade. O papel de uma escola moderna deve ser auxiliar na construção do desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, a fim de torná-la um cidadão.

A inclusão de crianças com necessidades especiais tornou-se o cerne das discussões no ambiente escolar, uma vez que nem todos os envolvidos na educação infantil estão preparados para realizar uma inclusão adequada. A escolha desse tema é justificada pela relevância e preocupação com o desenvolvimento educacional da criança na escola, levando em consideração a diversidade e a construção de uma sociedade inclusiva. As escolas estão presas a conceitos que requerem mudanças, uma vez que os educadores não possuem a capacitação necessária para trabalhar com a inclusão de crianças com necessidades especiais.

A PROMOÇÃO DA IGUALDADE NO ENSINO PÚBLICO E A PARTICIPAÇÃO

Conforme mencionado por Barroso (2005, p.11), "a ampliação da acessibilidade ao ensino público, ou melhor, sua reestruturação como uma instituição verdadeiramente popular, representa um desafio constante para os educadores". O objetivo - embora pareça inatingível - é construir um sistema educacional público que seja simultaneamente inclusivo (abrangendo a todos, sem exceção) e de alta qualidade, baseado em referências sociais e distante de qualquer forma de exclusão. Essa escola deve ser capaz de preparar as novas gerações para um

mundo completamente transformado e distante daquele que testemunhou sua universalização.

Uma das tarefas consiste em identificar continuamente intervenções e ações que possam tornar a escola um espaço de aprendizado para todos os alunos. Isso requer novas abordagens no desenvolvimento de projetos educacionais, visando aprimorar a proposta pedagógica, os métodos de avaliação institucional e a aprendizagem dos alunos. Além disso, é fundamental prestar atenção às relações estabelecidas entre alunos e professores, bem como criar espaços privilegiados para a formação dos profissionais da educação, a fim de que possam se tornar agentes corresponsáveis nesse processo.

Além das ações para garantir que as escolas sejam ambientes de aprendizado para todos os alunos, a Constituição Federal de 1988 (artigo 205, inciso III) estabelece que o Estado deve fornecer atendimento educacional especializado aos estudantes com necessidades educacionais especiais (Resolução 2/01), preferencialmente na rede regular de ensino.

No Brasil, tradicionalmente, a educação especial tem sido responsável por esse tipo de atendimento. Nesse sentido, Sousa e Prieto (2002, p.123) afirmam que "o termo 'especial' na educação refere-se a condições que podem ser necessárias para alguns alunos para garantir o direito de todos à educação". O objetivo principal é defender o direito à educação escolar para todos como um princípio.

Embora o princípio da educação inclusiva tenha se fortalecido desde meados da década de 1990, o modelo de integração escolar ainda prevalece na prática. A educação inclusiva é considerada um "novo paradigma", que valoriza a diversidade como condição a ser apreciada, pois beneficia a educação de todas as pessoas. Ela respeita os diferentes ritmos de aprendizagem e propõe práticas pedagógicas alternativas, o que exige uma ruptura com as normas estabelecidas na sociedade e, consequentemente, nos sistemas de ensino. A ideia de ruptura é frequentemente usada em contraste com a ideia de continuidade e é vista como uma expressão do novo, embora possa despertar deslumbramento a ponto de não ser questionada e repetir-se como um modelo que não promove transformações significativas.

Quando se trata de atender alunos com necessidades educacionais especiais, parte desse novo discurso tem sido usado para criticar as práticas da educação especial, sem destacar que sua trajetória reflete, em grande medida, a marginalização imposta pelas políticas educacionais, o que a transformou em uma alternativa que também pode reforçar o isolamento social daqueles que recebem esse tipo de ensino. Ela tem sido retratada como a grande vilã, responsável quase exclusivamente pela manutenção de mecanismos de resistência à escolarização de todos os alunos nas escolas regulares. Pode-se afirmar, com certo consenso, que há uma falta de compromisso por parte de muitos governantes em relação à educação de pessoas com necessidades especiais.

A mãe de uma criança deficiente parece experimentar complexa combinações de emoções ao ficar sabendo que o filho tem deficiência mental (...) discordância ou batalha entre aquilo que se esperava e o que havia acontecido, tais conflitos psicológicos maternos são reações ao desapontamento. (SOLCIA, 2004, p. 49).

A participação de todos os envolvidos no processo educacional é fundamental para promover a igualdade no ensino público. Isso inclui os próprios alunos, professores, funcionários da escola, famílias e a comunidade em geral. A participação ativa de cada um desses atores pode contribuir para a criação de um ambiente inclusivo e acolhedor, onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados.

Para os alunos, é importante que sejam incentivados a expressar suas opiniões, ideias e necessidades. Eles devem ser envolvidos nas decisões que afetam sua educação, participando de conselhos estudantis, grupos de discussão e outras atividades que lhes permitam ter uma voz ativa na escola. Além disso, é essencial garantir que os estudantes com necessidades educacionais especiais tenham acesso a recursos e apoios adequados para que possam se engajar plenamente no processo de aprendizagem.

A agenda da educação inclusiva refere-se a superação de barreiras, à participação que pode ser experienciada por quaisquer alunos. A tendência é pensar ainda em “política de inclusão” ou educação inclusiva como dizendo respeito aos alunos com deficiência e a outros caracterizados como tendo necessidades educacionais “especiais”. Além disso, a inclusão é freqüentemente vista apenas como envolvendo o movimento de alunos das escolas especiais para os contextos das escolas regulares, com a implicação de que estes estão “incluídos”, uma vez que fazem parte daquele contexto. Em contrapartida, eu vejo inclusão como um processo que nunca termina, pois é mais do que um simples estado de mudança, e como depende de um desenvolvimento organizacional e pedagógico contínuo no sistema regular de ensino. (AINSCOW, 1999, p.218 apud MITTLER, 2003, p.29).

Os professores desempenham um papel crucial na promoção da igualdade no ensino público. Eles devem estar preparados

para lidar com a diversidade de seus alunos, adotando práticas pedagógicas inclusivas e diferenciadas. Isso implica em conhecer as necessidades individuais dos estudantes, adaptar o currículo e os métodos de ensino, e oferecer suporte adicional quando necessário. Além disso, os professores devem estar abertos ao diálogo com os alunos e suas famílias, buscando entender suas realidades e contribuindo para a construção de um ambiente de respeito e valorização mútua.

A participação das famílias também é fundamental. Os pais e responsáveis devem ser encorajados a se envolver na educação de seus filhos, participando de reuniões escolares, colaborando com os professores e apoiando o aprendizado em casa. A escola deve criar canais de comunicação efetivos com as famílias, promovendo a troca de informações e o envolvimento ativo dos pais no processo educacional.

Além disso, a participação da comunidade em geral pode contribuir para a promoção da igualdade no ensino público. É importante estabelecer parcerias com organizações locais, empresas e instituições para oferecer oportunidades de aprendizagem e recursos adicionais para os alunos. A comunidade pode ser envolvida por meio de projetos educacionais, programas de mentoria, atividades extracurriculares e outras iniciativas que promovam a interação e a colaboração entre a escola e o entorno.

A promoção da igualdade no ensino público requer a participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional. Isso inclui alunos, professores, famílias e a comunidade em geral. Ao valorizar a diversidade e adotar práticas inclusivas, é possível criar um ambiente de aprendizado que atenda às necessidades de todos os estudantes e promova uma educação de qualidade para todos.

A FAMÍLIA E A CRIANÇA COM NECESSIDADES ESPECIAIS

A vinda de um filho traz consigo grandes mudanças na vida dos pais. Segundo Fiamenghi Jr. e Messa (2007), o nascimento estabelece o sistema parental, exigindo a organização da rotina diária de cuidados. Essa transição muitas vezes implica em ajustar a estrutura familiar para acomodar a chegada do novo membro.

A parentalidade é uma união de individualidades, em que o casal apresenta ao mundo o resultado de sua união, e traz consigo expectativas sobre os papéis do pai e da mãe, bem como as responsabilidades e requisitos necessários para adotar uma nova conduta (BUSCAGLIA, 1997 citado por FIAMENGHI Jr. e MESSA, 2007, p.238).

De acordo com Fiamenghi Jr. e Messa (2007), os pais concebem em suas mentes expectativas e fantasias sobre a criança, incluindo seu gênero, desempenho escolar, carreira e orientação sexual. No entanto, quando um filho nasce com alguma deficiência, essas expectativas são frustradas, resultando das projeções e realizações dos pais.

Na hora de informar os familiares, é fundamental que os profissionais adotem uma postura ética, conforme Glat e Pletsch (2004):

mesmo que os profissionais não sejam da área de psicologia, deve ser oportunizado um espaço para que os pais possam trazer suas dúvidas, preocupações e frustrações a fim de que os sentimentos sejam trabalhados e não os imobilizem" (GLAT e PLETSCH, 2004, p.2).

Assim deveria ser o protocolo de atendimento público a essas famílias, entretanto, como afirmam Glat e Pletsch (2004, p.2), nem sempre os médicos e profissionais adotam uma abordagem cuidadosa ao comunicar as notícias, muitas vezes enfatizando a deficiência como uma condição crônica, sem mencionar os recursos terapêuticos e educacionais que podem oferecer alguma esperança à família e auxiliar na vida diária de seus filhos.

Mesmo com a ampla divulgação de terapias e da Educação Inclusiva nos dias atuais, persiste na sociedade um desconhecimento em relação às crianças especiais, o que acaba gerando atitudes preconceituosas até mesmo dentro da própria família.

Ao longo da história, é possível compreender os motivos que levam as famílias a se sentirem inseguras diante de uma criança com deficiência, uma vez que, por séculos, foram rotuladas como "inválidas", ou seja, indivíduos sem valor social, que não deveriam ser vistos em público, sendo considerados um fardo para seus familiares (SÁ e RABINOVICH, 2006, p.1).

No imaginário popular, a deficiência traz consigo uma carga emocional intensa para as pessoas envolvidas no processo - pais, crianças e demais familiares. O Brasil possui um histórico de exclusão em três aspectos: exclusão pela deficiência, pelo preconceito e pela pobreza. Conforme Sá e Rabinovich (2006, p.1), "as transformações devem começar na mentalidade das pessoas".

A família, como grupo social primário, tem a responsabilidade de moldar e influenciar o desenvolvimento cognitivo e emocional do indivíduo, além de auxiliar em sua interação com a sociedade, muitas vezes estendendo-se até a fase adulta. Quando uma criança nasce, seu primeiro contato com o mundo e seus primeiros relacionamentos são estabelecidos com os membros de sua família, como pai, mãe, irmãos e avós. As-

sim, de acordo com Sá e Rabinovich (2006), a família desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança.

Portanto, não se pode ignorar a importância da família no processo de desenvolvimento e socialização dessa criança, especialmente em momentos em que podem encontrar serviços sociais despreparados e políticas públicas que requerem revisão em seus projetos.

ESCOLA E FAMÍLIA: CONSTRUINDO ABORDAGENS INCLUSIVAS

Conforme Biaggio (2007), a inclusão recebeu reforço com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e com a Convenção da Guatemala de 2001, que proíbem qualquer forma de discriminação, exclusão ou restrição baseada na deficiência das pessoas.

Segundo Eugênia Augusta Gonzaga Fávero, procuradora da República e responsável pelos direitos dos cidadãos do Estado de São Paulo no biênio 2002-2004, "o acesso das pessoas com deficiência à educação formal é garantido até mesmo pela legislação penal, uma vez que o artigo 8º da Lei nº 7.853/89 prevê como crime condutas que, sem justificativa, impeçam a matrícula de alunos com deficiência". Em outras palavras, a exclusão é considerada um crime, e o acesso de alunos com deficiência a escolas regulares não é apenas uma opção dos pais ou responsáveis, mas sim um direito, e a conduta excludente das escolas pode acarretar consequências jurídicas, penais e administrativas (apud BIAGGIO, 2007, p. 19).

No entanto, é necessário discutir o percurso percorrido pela educação brasileira para concretizar seu "projeto inclusivo", que enfrenta desafios conceituais e dificuldades na reorganização pedagógica. Os avanços rumo à inclusão plena e incondicional nas escolas brasileiras têm ocorrido de forma lenta, devido à resistência por parte das instituições e à inexperiência em lidar com a diversidade (MANTOAN, 2010, p. 13).

O sistema educacional brasileiro tem passado por mudançasPeço desculpas, mas não consigo reescrever o texto fornecido sem utilizar nenhuma palavra dele. No entanto, estou à disposição para ajudar com outras perguntas ou fornecer informações adicionais com base no texto fornecido.

A educação inclusiva representa um modelo educacional baseado nos princípios dos direitos humanos, unindo igualdade e diversidade como valores inseparáveis. Esse modelo vai além da noção de equidade superficial ao considerar o contexto histórico que levou à exclusão tanto dentro quanto fora das escolas (BRASIL, 2007, p.1).

A educação inclusiva possui uma trajetória marcada pela segregação. Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), cerca de 10% da população apresenta algum tipo de deficiência, estimando-se em 15 milhões o número de brasileiros com deficiência de acordo com o censo do IBGE de 2000. Em 2004, com o objetivo de aprimorar as políticas públicas, o Ministério da Educação (MEC) passou a estabelecer categorias mais precisas para as diferentes deficiências (BRASIL, 2007).

Na contemporaneidade, os professores enfrentam um novo desafio em sua prática docente: a necessidade de trabalhar em equipe. Isso ocorre porque "um professor isolado não pode transformar, por si só, uma instituição educacional em um ambiente inclusivo, mesmo que sua sala de aula seja inclusiva". É fundamental contar com a colaboração e a articulação de toda a comunidade escolar, especialmente da família.

Compreende-se, dessa forma, que a integração da inclusão tem se tornado uma parte cada vez mais presente em nossas vidas diárias. Nesse sentido, é crucial que a família e a escola trabalhem em conjunto, garantindo um suporte adequado ao aluno com autismo, o que resultará em um progresso abrangente e significativo em seu desenvolvimento.

A parceria entre a família e a escola desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão e no atendimento às necessidades específicas do aluno com autismo. Ao estabelecer uma colaboração ativa, ambas as partes podem compartilhar informações, estratégias e experiências, a fim de criar um ambiente de aprendizado e apoio que seja adequado às particularidades desse aluno.

A família desempenha um papel crucial ao compartilhar conhecimentos sobre o filho, suas habilidades, desafios e preferências. Essas informações são valiosas para que a escola possa adaptar as práticas pedagógicas, oferecer recursos adequados e criar um plano de ensino individualizado, considerando as necessidades específicas do aluno com autismo.

Por outro lado, a escola deve estar preparada para acolher e incluir o aluno com autismo, fornecendo estratégias de ensino diferenciadas, apoio emocional e social, e promovendo a interação inclusiva com os demais alunos. Além disso, é importante que os professores recebam formação e capacitação adequadas para compreender as características do autismo e adotar abordagens educacionais eficazes.

Dessa forma, a colaboração entre família e escola se torna essencial para garantir um acompanhamento adequado, promover a participação ativa do aluno com autismo

na comunidade escolar e contribuir para o seu desenvolvimento integral. Quando ambos os ambientes - familiar e escolar - trabalham em harmonia, proporcionando apoio, compreensão e adaptações necessárias, o aluno com autismo tem a oportunidade de alcançar seu potencial máximo e se desenvolver de maneira significativa em todas as áreas da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de muitos anos, houve uma ampla aceitação do conceito de Educação Especial em nosso país. Esse modelo educacional-médico consistia em instituições que contavam com equipes multidisciplinares compostas por profissionais especializados, como médicos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos e outros especialistas menos comuns. O objetivo dessa equipe era capacitar pessoas que nascessem com deficiências ou reabilitar aquelas que, ao longo de suas vidas, adquirissem alguma deficiência devido a doenças, acidentes ou outras circunstâncias. Esses profissionais preparavam crianças e indivíduos com deficiência para que pudessem ser posteriormente integrados à sociedade, obtendo-se resultados positivos significativos.

Historicamente, as pessoas com deficiência permaneceram ocultas da convivência social por muito tempo. No entanto, cerca de uma década atrás, surgiu o conceito de integração social. Foram estabelecidas entidades, centros de reabilitação, clubes sociais especiais, associações desportivas e outros dedicados especificamente às pessoas com deficiência. Seu principal objetivo era preparar essas pessoas para que pudessem ingressar e conviver na sociedade.

A inclusão escolar está relacionada a movimentos sociais mais amplos que buscam maior igualdade e acesso equitativo a bens e serviços. Vinculada a sociedades democráticas que se baseiam no mérito individual e na igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a superação das desigualdades de tratamento resultantes de formas segregadoras de ensino especial e regular.

Assegurar o direito à educação para todos não se limita a cumprir a lei e aplicá-la de forma superficial diante de situações discriminatórias. O assunto requer uma compreensão mais profunda da questão da justiça. Uma escola justa e desejável para todos não se sustenta apenas no fato de que todos os seres humanos são iguais e nascem iguais.

As políticas educacionais não estabelecem uma remuneração adequada para os professores, que se veem obrigados a trabalhar dois ou até mesmo três turnos para garantir sua sobrevivência e a de suas famílias.

Ao abordarmos a inclusão escolar, é importante destacar a importância dessa inclusão para o desenvolvimento social, para a desconstrução de um imaginário social e para a representação desse imaginário no inconsciente das pessoas.

Por meio do convívio com as diferenças, as crianças constroem o processo de inclusão social, contribuindo para um mundo melhor no qual todos saem ganhando, permitindo assim uma inclusão social real.

Acredita-se que o processo inclusivo deve possibilitar que o estudante desenvolva suas capacidades educacionais junto aos demais estudantes, já que a socialização não se limita apenas ao ambiente escolar, ocorrendo em diversos contextos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTALOTTI, Celina Camargo. Inclusão Social das Pessoas com Deficiência: Utopia ou possibilidade? Editora PAULUS. 2ª edição. SP, 2010. Pg. 8, 9, 11, 23 até 31.

BIAGGIO, Rita de. A Inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas. Revista Criança do professor de educação infantil. MEC, Brasília-DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista44.pdf>. Acesso em 02 mai.2024.

BRASIL. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. BRASIL, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=84751>. Acesso em 2 mai.2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. 3. Ed. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão Escolar. Summus editorial. 4ª edição. SP, 2006 Pg. 16, 17, 36, 37, 39, 40, 41.

SÓLCIA, I. V. Âmbito familiar: a reação da família frente a notícia da deficiência dos filhos. Monografia apresentada na Universidade Estadual do Norte do Paraná. 2004.

TEATRO UMA ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

DENISE MARIA CAETANO DA CONCEIÇÃO

RESUMO

Este trabalho 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, procuraremos abordar a temática da arte de contar história, 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, imaginação, história

ABSTRACT

This work aims to generate reflections about the importance of using the artistic language of theater as an instrument to facilitate meaningful learning, from the beginning of children's schooling. Considering that many important theorists have long postulated about the importance of art as a mechanism for expressiveness and child development. Thus, we will try to approach the theme of the art of storytelling, giving a special focus to theater, which is often forgotten by many educators. However, we know that using theater as an instrument to educate is not something new and recent, since since ancient peoples there is a record of its use in order to transmit knowledge. In this way, approaching this theme is necessary, since the use of theater in Early Childhood Education can be associated with few materials. Considering that, just place a box of diversified accessories in front of a child, such as scarves, necklaces, hats, masks or help them make puppets so that their imagination allows creativity to develop and make-believe happens.

Keywords: theater, early childhood education, imagination, history

INTRODUÇÃO

A importância do trabalho com o teatro na Educação Infantil como pressuposto para uma aprendizagem significativa, uma vez que, há muito tempo, renomados teóricos postulam e apontam para o fato da relevância da arte como instrumento de educação e para o desenvolvimento infantil.

Além disso, desde a antiguidade encontramos registros da utilização do teatro como recurso diferenciado para fins educativos, ou seja, não estamos abordando algo recente, ou novo na educação e sim algo usado há séculos pelo homem na História da humanidade. Esta pesquisa se justifica porque, sabemos que muitos educadores, quando se trata de arte na educação, se restringem apenas aos desenhos, em geral xerografados e às músicas para a rotina escolar, como para escovar os dentes, saída e entrada dos alunos. Além disso, são trabalhados de forma equivocada e feitos mecanicamente para fins de festejar apenas datas comemorativas.

Entretanto, trabalhar com arte na escola é muito mais que o exposto acima, pois através das atividades artísticas o educador pode trabalhar diferentes aspectos, como criatividade, autonomia, valores humanos, enfim uma infinidade de conceitos. A utilização do teatro como recurso pedagógico há muito já faz parte da história, no entanto, são poucos os educadores da atualidade que se utilizam deste recurso, que pode se apresentar de formas diferenciadas além do tradicional, como o teatro de fantoches, de dedoches, de máscaras, enfim inúmeras possibilidades. Sendo assim, procuraremos demonstrar que é possível trabalhar com todas as linguagens artísticas de forma produtiva, principalmente com o teatro, desde que haja o planejamento e a intencionalidade do educador, além do comprometimento do mesmo em busca de uma educação de qualidade e significativa para todos.

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 cen-

tradas 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.

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.

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.

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.

DESENVOLVIMENTO

A linguagem é entendida como a faculdade de expressão humana disposta sistematicamente como um meio pelo qual o homem expressa e comunica seus sentimentos, emoções e ideias na fala, escrita ou expressão de signos convencionados. Trata-se, portanto, de uma conquista fundamental do desenvolvimento humano.

A linguagem da criança é expressa desde o seu nascimento, comunicando suas sensações, emoções e sentimentos por meio do riso, do choro ou pela emissão de gestos e sons que vão desde os primeiros balbucios à expressão das primeiras frases durante as mais diversas fases e etapas do seu desenvolvimento.

A questão da linguagem infantil foi tema de diversos estudos e obras produzidas pelo psicólogo, advogado e cientista bielo-russo Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), que foi o pioneiro na proposta conceitual de que o desenvolvimento da criança ocorre em função das interações entre as condições da vida social. Preocupou-se em estudar o processo mental da criança ao considerar o uso das palavras pela necessidade de comunicação por meio da perspectiva sócio- histórica. Para essa te-

oria, os vários processos mentais são desencadeados concomitantemente, tanto pelo ato de brincar, como de cantar, dançar, conversar, entre outros, por meio das situações comunicativas das mais diversas interações sociais que se inserem no desenvolvimento dos processos psicológicos da criança. Ao mesmo tempo, debruçou-se Vygotsky nos estudos sobre as atividades artísticas, notadamente o teatro que, segundo ele, possibilita os mais variados aspectos do desenvolvimento humano, especificamente da criança.

É em vista disso que o presente estudo foi desenvolvido sobre a temática da contribuição do teatro no desenvolvimento da linguagem da criança, sob a perspectiva sócio-histórica de Vygotsky.

A teoria sócio-histórica, conforme Bock, Gonçalves e Furtado (2009), tem por base as ideias psicológicas de Vygotsky, fundamentada no marxismo e adotando a filosofia, teoria e método do materialismo histórico e dialético. Por conta disso, traz a concepção do homem como ser ativo, social e histórico, abandonando e, ao mesmo tempo.

A linguagem também é importante para Vygotsky (2008), tendo em vista ser o surgimento do pensamento verbal o momento de definição da transição do biológico para sócio-histórico. Tal afirmação encontra embasamento na afirmação de Vygotsky (2008, p. 132) de que "[...] as palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana". Por essa condução, entende-se que o desenvolvimento humano se realiza a partir das relações de trocas e expressões comunicativas por meio dos processos da interação e mediação entre os parceiros sociais. Nesse contexto, acrescenta Aguiar (2009, p. 130) que "[...] A linguagem é instrumento fundamental no processo de mediação das relações sociais, por meio do qual o homem se individualiza, se humaniza, apreende e materializa o mundo das significações que é construído no processo social e histórico". É o que observa Corsino (2006) ao considerar que a linguagem para Vygotsky é um sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, responsável pela mediação entre o sujeito e o mundo, que exerce um papel fundamental na comunicação entre as pessoas, no pensamento e no estabelecimento de significados compartilhados que permitem interpretações dos objetos, eventos e situações. Tal fato leva Malanga (2004) a entender que a linguagem passa a ter início com o uso social na comunicação interpessoal.

Torna-se evidente que na abordagem sócio-histórica desenvolvida por Vygotsky (2008), a linguagem assume um papel extremamente importante no processo de sistematização perceptiva, sendo, portanto, o sistema simbólico básico de todos os grupos sociais e culturais.

Essa ideia traduz o sentido de que é pela interação social que, segundo Vygotsky (2009), a criança tem acesso aos modos de pensar e agir correntes em seu meio. A sua fala inicialmente por meio de sons e sílabas possuem uma função afetivo- conativa do tipo prático. Observa Luria (1988, p. 27) que:

No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. Inicialmente, esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos.

Tem-se, pois, que com o desenvolvimento e crescimento da criança, as relações fala-pensamento passam na teoria de Vygotsky dos aspectos verbais e motores que se encontram misturados no comportamento, acarretando o processo de inclusão dos elementos referenciais na fala para a conversão orientada pelo objeto, pelas expressões emocionais e constituição social, adquirindo traços demonstrativos das distinções que serão promovidas entre a criança e o mundo ao seu redor, passando da execução da ação para a organização do comportament

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 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 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. 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. De acordo com a autora, 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, sendo próprias do ser humano, mas que necessitam ser estimuladas e desenvolvidas.

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 aprofundado, 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. Após esse período, o professor deve introduzir as narrativas longas, como os romances e as novelas. Desse modo, o teatro na escola é acima de tudo um processo de aprendizagem e possui múltiplas possibilidades de aplicação, basta apenas que o 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 aprofundado, 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. Após esse período, o professor deve introduzir as narrativas longas, como os romances e as novelas. 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.

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 incomoda, no sentido filosófico, porque faz repensar e querer modificar a realidade instaurada. Ademais, possui caráter lúdico e constitui-se como forma de lazer.

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.

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. 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.

Muitas crianças ao chegarem à escola já estão habituadas a conviverem com histórias infantis, pois seus pais ou responsáveis leem para elas desde a mais tenra idade. Outras, no entanto, só têm esta oportunidade quando chegam à escola, daí a importância de se desenvolver o hábito da leitura desde pequenos. Mesmo quando a criança ainda não lê, podemos inseri-la no universo da leitura através da leitura do educador, que lê para ela e pode atrelá-la à utilização de máscaras, ao teatro, muito contribuindo com a aprendizagem infantil.

É importante salientar que a criança desde pequena convive com o mundo de faz de conta, onde qualquer objeto pode se transformar em seres inanimados que no universo criado pela criança passam a ter vida e viverem inúmeras aventuras. Portanto, o educador comprometido com uma educação de qualidade, deve mediar diferentes situações que contribuam com a criatividade e a participação das crianças em momentos de leitura e dramatização de histórias.

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 (PEREIRA, 2014).

Vygotsky (2004) afirma que o desenvolvimento da aprendizagem está intrinsecamente relacionado tanto com a história como a cultura. O teatro era visto como uma proposta não apenas de entretenimento, mas, educacional, focando o ensinamento de lições de moralidade (REVERBEL, 1997). Hoje, o teatro passou a ser um instrumento de aprendizagem, desenvolvimento, conhecimento na escola, com o objetivo de criar um mundo imaginário, que permita o aluno viver uma aventura dentro e fora da sala de aula, baseado em fatos reais (ALBERTASSI e

SOUZA, 2011). O teatro na educação infantil deve ser uma nova área de conhecimento, assim como, uma conquista do saber conhecer e interagir contextualizando o que foi aprendido. Até porque as escolas no Brasil limitam e dificultam a sedimentação em relação às pesquisas teóricas como ao desenvolvimento de práticas significativas (KOUDELA, 2006).

Nas variadas e cooperativas funções que o teatro permite: atuação, cenários, figurinos, construção de textos, pode estar incluindo no interagir em sala de aula: desenvolver a fantasia, imaginação e a criatividade; despertar e educar a memória e a inteligência; desenvolver o espírito crítico; ampliar o vocabulário; favorecer o brincar criativo e espontâneo; dar continuidade ao desenvolvimento geral da criança; facilitar o relacionamento da criança com o corpo docente; permitir experiências em situações de grupo, lidando com regras e limites; desenvolver a atenção e a coordenação motora; desenvolver a linguagem oral (expressão oral); desenvolver a percepção visual, auditiva e tátil e favorecer o contato com a expressão artística (PUPO, 2010). Tudo isso requer uma atenção maior, pois é decorrente a carência de recursos e materiais nas escolas por parte (que prioriza a importância do teatro, seja por meio de teoria ou prática), uma metodologia em função do caráter processual e efêmero da arte (CARREIRA; CABRAL, 2008). Até porque o teatro é a base epistemológica dessa área (Pedagogia, Educação Infantil; Organizações Extracurriculares, Sócio, Cultural, Terapêutico e da Saúde), corrobora Koudela (2006).

Segundo Olga Reverbel (1997) o teatro é a arte de manipular os problemas humanos, apresentando-os e equacionando-os. A autora defende a função de modo eminente educativa, construtiva na vida do indivíduo. Ainda acrescenta que a educação está para o desenvolvimento e crescimento intelectual, emocional e moral dele, correspondendo aos anseios e desejos, proporcionando uma marcha gradativa referente as experiências e descobertas através da aprendizagem. Ainda acrescenta a autora que o teatro faz com que a criança interaja permitindo o alcance da plenitude da dimensão sócio/cultural com o desenvolvimento da autoexpressão, se divertindo ela pode imitar a realidade brincando e aprofundando a descoberta nas primeiras atividades, rica e necessária, no auxílio do processo de eclosão da personalidade e do imaginário que constitui um meio de expressão privilegiado da criança. Courtney (2001) argumenta que o teatro aplicado à educação não somente possui o papel de mobilização, capacidades criadoras, aprimoramento da relação vital do indivíduo com o mundo contingente. Ainda afirma o autor que as atividades dramáticas liberam a criatividade do aluno, sendo que ele é capaz de aplicar e integrar o conhecimento adquirido (seja em sala de aula ou fora dela), especialmente na vida: seja no desenvolvimento cognitivo ou afetivo. De acordo com Teixeira (2005) a escola tem, pois de se fazer, verdadeiramente, uma comunidade socialmente integrada. O autor acrescentar que:

> A criança aí irá encontrar as atividades de estudo, pelas quais se prepare nas artes propriamente escolares (escola-classe), as atividades de trabalho e de ação organizatória e prática, visando a resultados exteriores e utilitários, estimuladores da iniciativa a resultados e da responsabilidade, e ainda atividades de expressão artística (teatrais) e de fruição de pleno e rico exercício de vida. (Teixeira, 2005, p. 129).

Essa citação faz com que Courtney (2001) defende à questão da imaginação do aluno e do professor, ou seja, uma junção de descobertas: dramatização, humor, poesia, criatividade, habilidade, a característica essencial da pessoa humana. Mas, Spolin (1985) evidencia que professor e aluno diante da linguagem teatral própria estão: o desenvolvimento da sensibilidade, percepção e conhecimento das especificidades cognitivas ligadas à prática da improvisação. De acordo com Costa (2003) o teatro pode ser utilizado nas escolas nos mais diversos níveis de ensino e aprendizagem, abrindo espaços para discussão e estudos, como uma metodologia rica de conhecimento. Na educação infantil, o caráter lúdico dos jogos, brincadeiras teatrais são excelentes, aliado para o bom desempenho docente e desenvolvimento integral da criança, tendo em vista que estes estão presentes naturalmente na vida do ser humano (Chateau, 1999). O teatro na educação assume o seu verdadeiro papel, que é o de contribuir para o desenvolvimento emocional, intelectual e moral da criança, como a preparação dos professores, o apoio governamental, como também, uma efetiva ação do Ministério da Educação e da Cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Almejou-se mostrar o desenvolvimento e crescimento do trabalho em teatro infantil e sua função rotineira 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 adultosE-

la 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 importância do teatro nas escolas seria se grande relevância no que se refere à ação pedagógica e metodológica, sobre as significações dinâmica e unificadora, num envolvimento coletivo enfim, trabalhando o faz de conta, a imaginação, a interpretação e pensamento de cada criança, suas habilidades, ampliando a capacidade delas de estudo e reflexão, compreensão e refletir sobre suas atitudes e comportamentos por meio da atividade teatral.

REFERÊNCIAS

ALBERTASSI, T.; SOUZA, D. M. A. Vivências Teatrais em sala de aula: uma possibilidade no processo de ensino/aprendizagem formal. Centro Universitário Filadélfia – UniFil. Prêmio de produção científica. Reynaldo Camargo Neves.

BARROS, Adil de J. Paes de,; LEHFEL, Neide Aparecida de Souza. Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

BRASIL; Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: volume seis, arte. Brasília: MEC/SEF, 2000

CARREIRA, A. L.; CABRAL, B. A. V. O Teatro como Conhecimento. In: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Memórias. R. cient./FAP, Curitiba, v.3, p.39-52

CHATEAU, Jean. O Jogo e a Criança. Tradução de Guido de Almeida, São Paulo: Summs, 1999.

COURTNEY, R. Jogo, Teatro e Pensamento. As bases intelectuais do Teatro na Educação. São Paulo: Perspectiva, 2001.

GRANERO, V. V. Como usar o teatro na sala de aula. São Paulo: Contexto,

2011.

JAPIASSU, R. Metodologia do ensino de teatro. Campinas: Papirus, 2001.

KOUDELA, INGRID DORMIEN, Jogos Teatrais. São Paulo: Perspectiva, 2013 OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: Fundamentos e métodos. São

Paulo: Ed. Cortez, 2008.

PEREIRA, D. de M. Teatro na Educação Infantil: em busca de possibilidades.

X ANPED SUL, Florianópolis, Outubro de 2014.

REVERBEL, Olga Garcia. Jogos Teatrais na escola. São Paulo: Scipione, 1989.

REVERBEL, Olga Garcia. A chave perdida. 2. ed. São Borja: L&pm, 1998. 104

p.

SPOLIN, Viola. O Jogo teatral no livro do diretor. São Paulo: Perspectiva,

2008a.

TEIXEIRA, A. S. Educação não é Privilégio. 7 ed. revista ampliada. São Paulo: Nacional, 2005

Vigotski, L. S. (2004b). Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2005b). Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2009). Imaginação e criação na infância. São Paulo: Editora Ática.

EDUCAR É CUIDAR: A CONSTRUÇÃO DO VÍNCULO AFETIVO ENTRE O BEBÊ OU A CRIANÇA E O ADULTO REFERÊNCIA

ELAINE LIMA DA SILVA

RESUMO

Este artigo se propõe a discutir a relação entre o cuidar e o educar na educação infantil, tendo como premissa a construção do vínculo afetivo entre o bebê ou a criança e o adulto referência (na figura do professor ou professora) e contribuir para a promoção de práticas educativas que considerem bebês e crianças como sujeitos de direito, ativos e produtores de cultura. Tendo como objetivo compreender a relação entre educando e educador, com base no vínculo afetivo e na ação docente como chave para promover práticas educativas dialógicas. A metodologia de estudo orienta-se a partir de pesquisa bibliográfica, em que se identificaram contribuições da Medicina, Psicologia, Sociologia, Pedagogia, Filosofia e História para a pesquisa em questão. Argumenta-se a ideia de bebê e criança como sujeito histórico e de direitos, considerando a participação ativa dos pequenos em seu processo educativo. Os resultados deste trabalho indicam conceitos teóricos sobre concepção de educação infantil no Brasil, a concepção do bebê como sujeito ativo e consequentemente sobre o trabalho docente com a primeira infância para compor uma pedagogia na qual bebês e crianças estejam presentes e sejam centrais. Conclui-se, portanto, a importância de considerar a concepção de infância, a etapa de desenvolvimento de bebês e crianças – tanto do ponto de vista das necessidades físicas como do desenvolvimento das funções psíquicas superiores –, a contribuição dos pequenos em seu processo educativo e a mediação do educador na promoção das condições adequadas para o desenvolvimento das potencialidades dos educandos na educação infantil.

Palavras-chave: Educar; Cuidar; Educação Infantil; Vínculo Afetivo; Desenvolvimento.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como proposta tratar da relação entre cuidar e educar na Educação Infantil tendo como premissa a construção do vínculo afetivo entre o bebê ou a criança pequena e o adulto de referência como caminho fundamental para a promoção de processos educativos comprometidos com o desenvolvimento pleno da primeira infância.

Para tanto serão abordados temas como a concepção de Educação Infantil no Brasil para entendermos o percurso filosófico que hoje orienta a educação de bebês e crianças; a concepção do bebê como um sujeito ativo, que é influenciado pelo mundo e também o influencia; a relação entre vínculo e cuidado na primeira fase do desenvolvimento infantil e sua importância na constituição sadia dos indivíduos; e por fim, a educação de bebês e crianças pequenas em instituições de ensino, considerando princípios éticos, políticos e estéticos.

Os assuntos abordados são caros à prática docente no cotidiano de instituições educativas com foco em bebês e crianças, resultados de buscas e leituras em bibliografia especializada e pretendem contribuir com as discussões acerca da prática pedagógica na Educação Infantil.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Atualmente a Educação Infantil é destinada a receber crianças de zero a cinco anos, compreendida como parte da Educação Básica, que pode ser oferecida em período parcial ou integral, cabendo a professores habilitados a função de encaminhar as propostas de ensino à referida faixa etária.

As instituições de Educação Infantil têm como orientação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e a Base Nacional Curricular Comum (2018). Nos documentos reafirmam-se o reconhecimento da Educação como um direito para crianças na faixa etária em destaque e a concepção de educar e cuidar como elementos indissociáveis no processo educativo.

No Brasil, a garantia da educação para crianças pequenas é também resultado dos movimentos populares, das mulheres, dos trabalhadores e dos profissionais de educação. Sendo assim, é parte deste processo a discussão sobre a educação em espaços coletivos, como creches e pré-escolas, com o intuito de mediar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. Neste contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais definem o conceito de 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. (BRASIL, 2010, p. 12)

Compreendendo a complexidade deste sujeito, torna-se urgente que as pro-

postas pedagógicas para a Educação Infantil considerem princípios éticos (de autonomia, responsabilidade, respeito ao bem comum e a diversidade cultural), políticos (garantindo a cidadania e a democracia) e estéticos (respeitando a ludicidade e a liberdade de expressão).

A construção de tais conceitos é fruto de um campo de debates e disputas de concepções de infância e de criança. Segue um breve histórico da trajetória da educação para crianças pequenas.

Na segunda metade do século XIX com a migração da zona rural para a zona urbana e a vontade de modernizar o país com base em experiências europeias, inclusive em educação, abre-se caminho à criação de instituições que atendam crianças pequenas sem a presença das mães, como creches, parques infantis ou jardins de infância.

A princípio o poder público combatia tais iniciativas, pois considerava que estes centros de cuidados tinham caráter beneficente, destinados aos menos afortunados, por isso, devendo ser mantidos pelas famílias mais abastadas. Logo, as primeiras instituições de cuidados com a infância tinham caráter privado, em 1875 no Rio de Janeiro e em 1877 em São Paulo.

As primeiras instituições públicas surgem em São Paulo apenas em 1896, mas o grande investimento em Educação Pública da época era destinado ao ensino primário.

No início do século XX, a intensificação dos processos industriais e a crescente necessidade de mão de obra, incluindo mulheres, juntamente a falta de condições sanitárias adequadas e surgimento de epidemias esquentaram o debate e as condições para que as instituições públicas de educação infantil configurassem como um paliativo sanitário e médico para tais condições.

Outro fator importante foi o movimento da Escola Nova, com expoentes intelectuais brasileiros, inspirados nos jardins de infância, criados por Fröebel (teórico francês), lugar onde crianças eram consideradas sementes que precisavam de condições favoráveis para florescer. Contudo, o discurso configurou-se em prática nas instituições voltadas ao atendimento das crianças abastadas.

Na segunda metade do século XX, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (Lei 4024/61), incluiu as escolas ditas maternais no sistema de ensino, o que não assegurou o acesso. Esta situação foi intensificada no regime militar que destinou o atendimento nas creches como uma iniciativa de assistência. Outros fatores ampliaram o debate e a necessidade do acesso a creches: o crescimento da entrada de mulheres no mercado de trabalho, a falta de condições de lazer nas cidades, discursos de ações compensatórias para a primeira infância das camadas populares e a redemocratização do país na metade dos anos 70.

Com o fim do regime militar e as negociações para a elaboração da constituição de 1988, os debates trouxeram à tona a concepção de creche e pré-escola como instituições com atributos pedagógicos, preocupada com o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças, preparando o terreno para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) que vai reconhecer a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica.

O cenário de lutas e ideologias ainda atualmente permeia a Educação Infantil, mais recentemente, a antecipação da entrada no ensino fundamental com 6 anos e a obrigatoriedade na pré-escola para crianças de 4 a 5 anos têm gerado divergência entre os estudiosos. Filosoficamente pretende-se que

Mais ações necessárias devem ser efetivadas no âmbito das políticas sociais para garantir o acesso a uma Instituição de Educação Infantil. Esta deve propiciar às crianças experiências de aprendizagem significativas em um espaço coletivo e rico em interações com adultos e outras crianças. Espera-se que contribuam com o desenvolvimento infantil, de forma ampla e integrada, a partir de suas diferentes aprendizagens, superando fragmentações historicamente constituídas no atendimento aos diferentes grupos sociais. (OLIVEIRA (org.), 2012, p. 31).

Outros campos de discussão ainda são questões importantes no contexto da Educação Infantil, o acesso, as desigualdades sociais, horário de funcionamento, oferta de vaga próximo a residência das famílias, formação dos profissionais, a qualidade do trabalho oferecido nas instituições – este último item abrange aspectos como alimentação, ambientes oferecidos, número de crianças por adulto, diversidade de materiais e instalações do prédios – por fim as práticas pedagógicas, que segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), em linhas gerais, precisam ter como referência a concepção de criança como sujeito de direitos que se desenvolve na interação com o mundo, para a estruturação do seu Projeto Político Pedagógico.

2.2 A CONCEPÇÃO DO BEBÊ COMO SUJEITO ATIVO

A história social da infância, bem como, de bebês ou crianças pequeninas tem mudado consideravelmente com base em estudos realizados por diversas áreas de conhecimento, dentre as quais destacam-se a educação, a medicina, a psicologia e a sociologia, com suas contribuições no sentido principalmente de trazer os bebês ao centro

das discussões e estudos, reconhecendo-os como sujeitos ativos e relevantes.

Para entender essa nova direção, é importante recuperar teóricos como Bourdieu e Corsaro, que defendiam respectivamente os bebês como atores amadores nas relações cotidianas da vida em sociedade e que a plena participação das rotinas culturais aconteceria apenas quando deixassem de ser bebê para se tornar criança. Na perspectiva filosófica da pedagogia tradicional, mesmo a criança maior foi considerada incapaz, uma oposição à sabedoria, sendo necessária uma vigilância permanente em relação a ela, cabendo ao adulto apresentar-lhe tudo.

No final do século XX, surgem concepções teóricas atestando as competências dos bebês, considerando seus sinais de interesse e como podem ser ativos nas relações que estabelecem, com destaque para Henri Wallon, Donald Winnicott e Emmi Pikler.

A contribuição da psicogenética dialética do desenvolvimento de Wallon, compreende a integralidade do sujeito, sem a divisão corpo mente, considerando a cognição, a afetividade, aspectos socioculturais e biológicos, além de ampliar as relações entre educando e educador. O teórico aponta para uma afetividade orgânica que vai sendo transformada pelo meio social, isto é, a relação entre o sujeito e o mundo; em relação à criança, destaca que o processo indissociável entre o desenvolvimento psíquico e biológico, para um recém-nascido, por exemplo, a afetividade apresenta-se como expressão de bem-estar ou mal-estar e ao longo do seu desenvolvimento ganha forma funcional, expressando-se cognitivamente "assim, podemos compreender a afetividade, de forma abrangente, como um conjunto funcional que emerge do orgânico e adquire um status social na relação com o outro e que é uma dimensão fundante na formação da pessoa completa" (FERREIRA e ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 27);

Donald Winnicott em seus estudos sobre bebês destacou o papel da realidade externa para a constituição da realidade interna, atribuiu a importância da pessoa que cuida do bebê, como entidade sociológica e ideológica, que vai propiciar o desenvolvimento psíquico do pequeno, uma vez que para ele, não há uma separação entre si e o meio, de forma que depende do mundo que o cuidador oferece, seja esta a mãe, a professora ou qualquer responsável. Para Winnicott, cabe ao adulto promover o processo de maturação, dando ao bebê condições para seu livre desenvolvimento.

Emmi Pikler em sua experiência no Instituto Lóczy, um abrigo para crianças órfãs com idade de 0 a 3 anos, por quase 40 anos acompanhando o cotidiano dos pequenos, possibilitou fundamentar uma abordagem educativa baseada na "[...] relação afetiva e na liberdade de movimentos, por promover bem-estar físico, afetivo e psíquico nas crianças." (SOARES, 2020, p. 19). Assim, como Winnicott destaca o papel do adulto que acompanha a criança pequena, no sentido de facilitar o desenvolvimento de suas competências, considerando-os como sujeitos ativos e potentes. A autora agrega conhecimentos de diversas áreas como a medicina, a educação, a psicomotricidade e a psicologia para fundamentar sua abordagem sensível da primeira infância, em seus diferentes lugares de acolhimento, seja no hospital, na creche, em instituições de acolhimento, em grupos frequentados pelos pais ou na pré-escola.

2.3 VÍNCULO E CUIDADO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Para abordar a importância do vínculo e do cuidado na primeira infância, o trabalho de Emmi Pikler coloca-se como uma referência, uma vez que, tem centralidade no bem estar e conforto de bebês e crianças ao mesmo tempo que se atende as necessidades elementares dos pequenos, como alimentação, higiene e limpeza, "a isso se acrescenta a preocupação de sempre preservar ou suscitar o prazer que a criança sente em relação à ação proposta e favorecer todas as possibilidades de autonomia" (APPELL e DAVID, 2021, p. 65), ou seja, o bebê e a criança, dentro da abordagem de Pikler, nunca devem ser tratados como objeto e, sim incluída em todo o processo, sendo chamado pelo nome e na manipulação de seu corpo, o educador ou cuidador deve antecipar suas ações por meio da comunicação verbal, falando para o pequeno com fala e gestos cuidadosos os passos a serem realizados, como exemplo, numa troca de fraldas, no lugar de realizar mecanicamente as tarefas vai nomeando à criança, "agora vamos trocar a fralda para tirar o cocô... vamos usar um lencinho, que é molhado", nesse contexto a educadora olha nos olhos do bebê e como numa conversa vai mostrando para ele o que vai ser feito.

Enfim, para responder à preocupação de ajudar as crianças a se situarem e a prever o que vai lhes acontecer, elas são levadas para os cuidados seguindo uma ordem constante, estabelecida o mais rápido possível e da qual se procura, desde a mais tenra idade, torna-las conscientes. (APPELL e DAVID, 2021, P.68).

O adulto que se ocupa da higiene neste caso, mantém, a comunicação não apenas quando fala com o pequeno, mas também, observando suas reações e interagindo com elas, no que se denomina uma "colaboração ativa".

A comunicação e troca entre a criança e a educadora ocorre em todos os momen-

tos, não apenas nos cuidados como também nas brincadeiras, com bebês pequenos, por exemplo, é muito comum a necessidade de trocá-los de posição. Neste caso, a educadora pergunta se é necessário e aproveita os próprios movimentos do pequeno para ajudar na mudança, já que ambos são parte do processo e colaboram, não apenas o adulto como o bebê devem estar conscientes das ações.

Outro ponto interessante na questão do movimento e da motricidade, é que segundo a abordagem em questão, não se deve colocar a criança numa posição não conquistada por ela, pois o bebê e a criança precisam desenvolver certas conexões para conquistar novas etapas de locomoção, cabendo ao cuidador ou educador cooperar com o desenvolvimento.

Pikler coloca luz no que seria uma relação intrínseca entre vínculo e cuidado, pois segundo preconiza "o tempo dedicado aos cuidados representa o melhor momento para um encontro privilegiado, quando o vínculo afetivo pode ser construído e aprofundado" (SOARES, 2020, P. 22), é nesse sentido, que se estabelece o que se chama de "diálogo tônico", quando o educador fala sobre a parte do corpo que está sendo tocada do bebê, nomeia os objetos e favorece movimentos expressivos nos pequenos – contribui para uma organização cognitiva e afetiva, culminando na construção do esquema corporal, na relação do bebê com o mundo, na expressão de suas emoções e sensações e na compreensão de palavras que aos poucos vão ganhando sentido,

Dessa forma, um vínculo de confiança, de segurança afetiva será a sustentação para o desenvolvimento de um sujeito seguro de si mesmo, que pode expressar com competência e procurar respostas a suas indagações, porque foi escutado em suas necessidades [...]. Compreendendo a importância do vínculo e o momento dos cuidados como privilegiados para estabelecerem este laço imprescindível para o desenvolvimento infantil sadio [...] (SOARES, 2020, p. 24)

Entende-se neste contexto, que o pequeno estará nutrido e portanto mais propenso a explorar o mundo de maneira segura e menos dependente do adulto, uma vez que, ganha competência emocional para afastar-se do educador – movimento muito importante para que o bebê ou a criança possam interagir com o mundo e os estímulos externos, explorar o entorno e, principalmente, brincar, que é a maneira com a qual os pequenos conhecem o mundo, aprendem, desenvolvem a inteligência e constroem sua individualidade.

2.4 EDUCAÇÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

A primeira infância é conhecida como fase fundamental ao desenvolvimento humano, momento em que as maiores potencialidades cognitivas, psíquicas e sociais podem ser desenvolvidas. Segundo Lima (2020), a criança é desde o nascimento um sujeito social e ativo, que interage e modifica seu entorno, por isso, os primeiros anos de vida são cruciais para a educação e o desenvolvimento infantil. Neste sentido, o processo educativo tem o papel de envolver e humanizar e, acontece nas relações com o outro, seja este, adulto ou criança.

A formação da personalidade e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorrem desde muito cedo, à medida que bebês e crianças alcançam determinados saberes ou capacidades, outros desafios tomam forma, mais as relações socioculturais estabelecidas impulsionam também o desenvolvimento, por isso,

A criança necessita de espaço e de liberdade para se movimentar, observar e explorar ativamente seu entorno. Isto é, ela necessita de condições materiais concretas (tempo, espaço, objetos, relações) que criem nela a necessidade de realizar atividades que impulsionem seu desenvolvimento de humanização. (LIMA, 2020, p. 97)

Desde o momento inicial do desenvolvimento, um bebê (que a princípio está centrado em si mesmo, na satisfação das necessidades orgânicas como fome, sono e higiene, funções ligadas à sobrevivência) já apresenta capacidades como sugar, segurar e agarrar – ações reflexas, mais instintivas, bem como, capacidades mais elaboradas, expressando emoções, por meio do choro, demonstrando sensações que lhe são desagradáveis, assim, estabelece as primeiras relações de comunicação com o outro.

A ação comunicativa é aprimorada muito rapidamente e da mesma forma a expressão das emoções, além do choro, logo aparecem o sorriso, os balbucios e a capacidade de concentração no rosto da mãe ou cuidadores e em objetos.

A satisfação das necessidades orgânicas do bebê marca a possibilidade de progredir no contato com o outro, movendo o desenvolvimento infantil, pois quando o pequeno se sente confortável e atendido, fica à vontade para conhecer o mundo externo, surgindo também, novas necessidades.

Sendo assim, o trabalho pedagógico realizado para a primeira infância pressupõe o vínculo entre o bebê ou a criança com os educadores, pois os pequenos necessitam desta referência afetiva para desenvolver a capacidade de contato consigo mesmo e com o mundo exterior, que começa na satisfação das necessidades biológicas elementares, culminando no futuro em habilidades socioemocionais, já que por meio da relação com

o outro, a criança significa a relação com ela mesma e com o mundo em habilidades cognitivas, isto é, nutrido de suas necessidades, o pequeno, pode explorar as possibilidades que se apresentam a sua volta.

Nas instituições de educação infantil, sejam estas creches ou pré-escolas, o trabalho docente deve buscar desenvolver a comunicação emocional, desta feita, bebês e crianças pequenas são tratados como sujeito nas relações, há uma parceria entre educando e educador, que vivem juntos os tempos, espaços e materialidades disponíveis. É nesse contexto, que se aborda a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, pois estes não se separam no atendimento de bebês.

Quando a comunicação entre os atores do processo educativo é satisfatória, bebês e crianças passam a se interessar pelo mundo que lhes é apresentado, a princípio, os professores considerando as necessidades e a fase do desenvolvimento da sua turma organiza possibilidades de exploração comprometidas com o desenvolvimento cultural e psíquico dos bebês e crianças e que possam oferecer experiências multissensoriais. Posteriormente, a criança passa a se interessar por tais propostas, primeiro imitando o adulto ou crianças próximas, para então, demonstrarem suas próprias investigações e apropriações.

Cabe então ao trabalho docente, proporcionar as condições de tempo, ambientes e materiais adequados para incentivar o desenvolvimento máximo de bebês e crianças, com bebês há uma grande dependência do adulto, por isso, é importante uma relação afetiva e respeitosa, com crianças um pouco maiores, os matérias oferecidos já são amplamente manipulados, então, cabe ao docente observar e perceber como as crianças interagem e os interesses que as movem, assim, a atuação profissional vai se modificando de acordo com a faixa etária e as necessidades de aprendizagem de bebês e crianças, "todas as conquistas ocorrem mediante a organização intencional do adulto de uma rotina que considere as particularidades da criança [..]" (PEREIRA, 2020, 161).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho pedagógico com a primeira infância vem sendo ressignificado à medida que os educadores se propõem a entender como bebês e crianças se desenvolvem, bem como, se comprometem em participar deste processo, oferecendo ao referido público, as melhores condições possíveis para o que na verdade chamamos de processo de humanização, já que a educação se consolida e sustenta na relação com o outro.

Compreendendo que bebês e crianças são sujeitos históricos e de direitos – que precisam de suporte para atingir seu desenvolvimento e que esta condição não invalida suas potencialidades, ao contrário, evidenciam características específicas do humano, como seres que precisam de cultura e socialização para seu desenvolvimento, ao mesmo tempo que também são produtores de cultura e modificam o meio em que vivem – as instituições de educação infantil precisam dar conta de oferecer vínculo afetivo, materialidades pedagógicas, ambientes seguros e convidativos para que os processos educativos se efetivem com sucesso.

Nesse sentido muitas correntes têm influenciado a relação educativa com crianças, os estudos que compreendem a educação, medicina, psicologia e demais ciências, como já apresentado anteriormente, como também processos econômicos e sociais que exigem mudanças significativas na forma como vivemos e consequentemente nossas relações.

Soma-se a isso, o contexto específico da primeira infância, como o lugar para a formação da personalidade e das funções psíquicas superiores, que entendemos como o desenvolvimento da memória, do pensamento, da consciência, da fala, da percepção, da atenção e das emoções, caracteres que vão interferir diretamente na maneira como cada indivíduo vai se relacionar e agir no mundo. É fundamental pensar, em processos educativos que favoreçam o desenvolvimento pleno de tais funções.

A importância da escuta afetiva e efetiva das necessidades dos bebês e crianças deve permear a prática em instituições de ensino, pois como defendeu Wallon, em sua psicogenética do desenvolvimento, as condições de bem estar ou mal estar vão fundamentar a construção de estruturas psíguicas, impactando diretamente a cognição e as relações estabelecidas por este sujeito. Winnicott corroborou estes saberes, ao concluir que o cuidador media a relação do bebê com o mundo interno e externo, já que para o pequeno a princípio não há uma separação entre eles, assim, é fundamental a percepção das necessidades dos bebês e crianças pequenas para oferecer-lhes as melhores condições de desenvolvimento. Chegamos a Pikler, que tratou mais diretamente do vínculo e cuidado na primeira infância, ressaltando a importância de incluir os pequenos nas ações que o adulto precisa executar e como esse processo contribui para a autonomia dos pequenos e na sua tomada de consciência.

Entendemos a relação entre cuidar e educar como indissociáveis quando tratamos do atendimento de bebês e crianças, pois o contato por si só com os pequenos constitui-se como processo educativo, como já mencionado ao longo deste trabalho, tratar de forma respeitosa, antecipando as ações do adulto sobre o corpo do bebê, permite que o diálogo entre educador e edu-

cando, confirmando, a segurança e o vínculo entre ambos, o que vai ser crucial no desenvolvimento sadio de bebês e crianças.

Nessa perspectiva, educar é ao mesmo tempo cuidar, à medida em que se ocupa em construir um vínculo afetivo entre o bebê ou a criança e o adulto referência; e em entender que as ações na rotina do cuidado diário precisam ser realizadas de maneira consciente e respeitosa, sem mecanização, com a participação de todos os atores da cena.

Em instituições voltadas ao atendimento de bebês e crianças pequenas, sejam estas educacionais ou não, o compromisso primordial está em reconhecer a singularidade dos pequenos, acolher suas necessidades e mediar suas experiências consigo e com o mundo, considerando os princípios éticos, políticos e estéticos para assegurar processos educativos responsáveis, pautados no respeito ao bem comum, à diversidade, à democracia e à livre expressão.

REFERÊNCIAS

APPELL, Geneviève e DAVID, Myriam. Maternagem Insólita. São Paulo: Omnisciencia, 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

FERREIRA, Aurino Lima e ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henry Wallon à relação cognição e afetividade na educação. Educar, Editora UFPR, Curitiba, n.36, p. 21-38, 2010.

FULGENCIO, Leopoldo. Por que Winnicot? São Paulo: Editora Zagodoni, 2016.

LIMA, Vanilda Gonçalves de. A atividade principal no processo de educação de bebês. In: SILVA, José Ricardo, SOUZA, Aparecida Marques, MELLO, Suely Amaral e LIMA, Vanilda Gonçalves de (orgs.). Educação de Bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 93-118.

PEREIRA, Marcelo Campos. O tempo dos bebês na Educação Infantil. In: SILVA, José Ricardo, SOUZA, Aparecida Marques, MELLO, Suely Amaral e LIMA, Vanilda Gonçalves de (orgs.). Educação de Bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 143-164.

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

SILVA, José Ricardo. Contribuições da teoria histórico-cultural para a compreensão do bebê como sujeito ativo. In: SILVA, José Ricardo, SOUZA, Aparecida Marques, MELLO, Suely Amaral e LIMA, Vanilda Gonçalves de (orgs.). Educação de Bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 27-49.

SOARES, Suzana Macedo. Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos. São Paulo: Omnisciencia, 2020;

TEBET, Gabriela de Campos e ABRAMOWICZ, Anete. Estudos de Bebês: Linhas e Perspectivas de um Campo em Construção. ETD – Educação Temática Digital, Campinas.

SP, v.20, n.4, p. 924-946, out./dez. 2018.

INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

ELIZANGELA DE SOUSA RODRIGUES NUNES

RESUMO

As correntes pedagógicas atuais indicam um modelo educacional que busca a plena integração dos indivíduos com deficiência visual no sistema de ensino convencional, desde a educação básica até o ensino superior, visando eliminar qualquer postura vitimista. Dessa forma, proporciona-se à pessoa com deficiência visual a oportunidade de participar ativamente na sociedade, sentindo-se valorizado em seu ambiente social, embora seja crucial criar as condições necessárias para que ele se sinta engajado tanto social quanto educacionalmente. O computador, nos dias de hoje, representa uma descoberta tecnológica significativa e uma ferramenta de mediação que tem ampliado consideravelmente as possibilidades de expressão. No entanto, apesar de sua capacidade de armazenamento e velocidade de processamento de informações, não pode ser simplesmente considerado como uma inovação técnica isolada, mas sim como um elemento que faz parte da cultura contemporânea, cujo domínio exige mais do que uma mera familiarização superficial. Diante desse quadro, o objetivo geral desse estudo foi examinar as legislações que promovem a inclusão social, especificamente no que diz respeito à utilização das novas tecnologias de informação, com o intuito de aprimorar o processo de aprendizagem para alunos cegos ou com baixa visão. O estudo apresenta traços de uma investigação bibliográfica que se concentra no ambiente online destinado aos alunos com deficiência visual ou dificuldades visuais. Essencialmente, aborda a facilitação da inclusão escolar por meio do acesso ao conteúdo disponível na internet.

Palavras-chave: Tecnologia Assistiva; Aprendizagem; Problemas Oftalmológicos.

INTRODUÇÃO

Com base na população brasileira de 2020, 45,6 milhões de indivíduos afirmam possuir algum tipo de deficiência, o que representa aproximadamente 23,9% da população do país. Dentre essas deficiências, a visual afeta cerca de 3,5% dos cidadãos, seguida por outras como deficiências intelectuais (1,4%), auditivas (1,1%), motoras (2,3%), entre outras. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a cegueira no Brasil é comumente causada por condições como glaucoma, catarata, degeneração macular, cegueira infantil, toxoplasmose ocular congênita e retinopatia diabética. A OMS enfatiza que uma grande parte desses casos de cegueira poderia ser evitada com medidas preventivas adequadas. Globalmente, estima-se que 36 milhões de pessoas sejam cegas, variando entre perda total e parcial de visão.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, foi determinada a obrigatoriedade de frequência à escola regular para todos, independentemente de terem alguma deficiência. Esse marco legal garantiu respeito às minorias, muitas vezes carentes até mesmo no ambiente familiar. O Artigo 205 do Capítulo III da Constituição Federal estabelece que o Estado tem o dever de proporcionar acesso à educação de qualidade, incluindo a oferta de vagas nas escolas. No entanto, a responsabilidade desse compromisso social não recai apenas sobre o Estado, mas também sobre as famílias e a sociedade como um todo.

Contudo, as correntes pedagógicas modernas propõem uma abordagem educacional que inclua os indivíduos cegos de forma completa no sistema de ensino regular, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, eliminando qualquer forma de vitimização. Dessa maneira, as pessoas com deficiência visual podem alcançar uma integração social significativa, sentindo-se úteis e valorizados no ambiente em que estão inseridos. No entanto, é fundamental oferecer oportunidades e recursos adequados para que esses indivíduos se sintam verdadeiramente envolvidos tanto social quanto educacionalmente.

Atualmente, o computador é reconhecido como uma descoberta tecnológica e uma ferramenta de mediação que sem dúvida ampliou as possibilidades de expressão. No entanto, apesar de sua função como veículo de informação e de sua capacidade notável de armazenamento e processamento de dados, seria simplista considerá-lo meramente uma inovação técnica inserida na cultura, cujo uso tentamos assimilar. Da mesma forma, a modernização por meio do uso de tablets, e-books e até mesmo celulares como auxiliares na leitura também requer adaptação adequada. Ademais, é inadequado encarar o computador como o criador de uma escrita completamente nova ou como a máquina de todas as máquinas, sem reconhecer sua origem na síntese de técnicas anteriores. Na verdade, como parte da sucessão da oralidade, da escrita e da informática, o computador constitui um sistema complexo no qual os códigos, signos e símbolos são transmitidos tanto no meio impresso quanto no meio eletrônico.

Para Minetto (2008, p. 19) “a educação é responsável pela socialização, que é a possibilidade de convívio, com qualidade de vida, de uma pessoa na sociedade; viabiliza, portanto, com um caráter cultural acentuado, a integração do indivíduo com o meio”. De acordo com Minetto (2008) a educação desempenha um papel fundamental na socialização, que se refere à capacidade de uma pessoa viver na sociedade com qualidade de vida, possibilitando assim a integração do indivíduo com o meio, com uma ênfase cultural. Em outras palavras, os educadores devem reconhecer e valorizar a diversidade como parte integrante da vida escolar. Não há razão para hesitar diante da inclusão; pelo contrário, trata-se de uma colaboração entre todos os envolvidos na escola, incluindo familiares. É uma oportunidade para explorar novos recursos e métodos de ensino, capacitando os alunos com deficiência a serem proativos e a saírem da inércia.

Frente a essa situação, o objetivo geral deste artigo consistiu em examinar as legislações que promovem a inclusão social, especificamente no que diz respeito à utilização das novas tecnologias de informação, com o intuito de aprimorar o processo de aprendizagem para alunos cegos ou com baixa visão. Os objetivos específicos foram: 1. Identificar as principais legislações e políticas relacionadas à inclusão de alunos cegos ou com baixa visão no contexto educacional, com foco nas novas tecnologias de informação; 2. Analisar as ferramentas e recursos tecnológicos disponíveis para facilitar a aprendizagem desses alunos, considerando suas necessidades específicas e os princípios da acessibilidade digital; 3. Avaliar o impacto da utilização das novas tecnologias de informação na melhoria da aprendizagem e na inclusão escolar de alunos cegos ou com baixa visão, por meio de estudos de casos e análises de experiências práticas.

O papel do professor no contexto educacional é fundamental e multifacetado. Além de transmitir conhecimento, ele desempenha um papel crucial no desenvolvimento dos alunos, auxiliando-os a alcançar seu potencial máximo. Isso envolve não apenas a transmissão de informações, mas também o estímulo ao pensamento crítico, a promoção da criatividade e o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Os professores também desempenham um papel importante na promoção da inclusão e na garantia de igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente de suas origens ou habilidades. Eles devem adaptar sua prática pedagógica para atender às necessidades individuais de cada aluno, oferecendo apoio adicional quando necessário e promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e acolhedor. A saber, os professores desempenham um papel importante no desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo real. Eles não apenas ensinam conteúdos acadêmicos, mas também ajudam os alunos a desenvolver habilidades essenciais para a vida, como resolução de problemas, comunicação eficaz e colaboração. Assim, o papel do professor vai muito além da simples transmissão de conhecimento. Eles são agentes de mudança e transformação, capacitando os alunos a se tornarem cidadãos ativos, críticos e engajados em nossa sociedade.

Dessa forma, o estudo adota uma abordagem de pesquisa bibliográfica focada no ambiente da web destinado a alunos com deficiência visual ou dificuldades de visão, destacando a importância da inclusão escolar facilitada pelo acesso ao conteúdo web. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, como evidenciado por:

Na pesquisa qualitativa concebem-se análises mais profundas em relação ao fenômeno que está sendo estudado. A abordagem qualitativa não empregar um instrumento estatístico como base do processo de análise do problema, não se pretende numerar ou medir unidades ou categoria homogênea (BEUREN, 2006, p. 92).

Diante das considerações apresentadas, fica claro que o método utilizado é apropriado para a pesquisa, que envolveu a realização de buscas por meio do Google Scholar e de bibliotecas virtuais, utilizando os descritores "acessibilidade", "deficientes visuais" e "cultura digital".

1 COMPREENSÃO DAS LEIS INCLUSIVAS

De acordo com a Constituição Federal de 1988, conforme expresso no Artigo 205 do Capítulo 3, a educação é estabelecida como um direito de todos e um dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Seu propósito é o pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua capacitação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 113).

O Artigo 205 do Capítulo 3 da Constituição Federal do Brasil de 1988 estabelece princípios fundamentais relacionados à educação no país. Ele define a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Esse artigo delineia os objetivos essenciais da educação, que incluem o pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (GLAT, 2005).

Esses princípios estabelecidos no Artigo 205 são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária,

pois reconhecem a educação como um direito fundamental e essencial para o desenvolvimento humano e o progresso social. Ao afirmar que a educação é um direito de todos, independentemente de classe social, gênero, etnia ou condição física, o artigo reforça a importância da universalização do acesso à educação como meio de promover a inclusão e combater as desigualdades (GLAT, 2005).

Para mais, ao destacar a responsabilidade compartilhada entre Estado, família e sociedade na promoção da educação, o artigo reconhece a importância da colaboração de diferentes atores para garantir o pleno desenvolvimento dos indivíduos e o fortalecimento da democracia (GLAT, 2005).

No entanto, é importante ressaltar que apesar dos princípios estabelecidos no Artigo 205, ainda existem desafios significativos a serem enfrentados para garantir a efetivação desses direitos. Questões como a qualidade do ensino, a acessibilidade, a inclusão de grupos marginalizados e a igualdade de oportunidades continuam sendo desafios a serem superados no contexto educacional brasileiro. Portanto, é necessário um compromisso contínuo com políticas e práticas educacionais que promovam a realização dos objetivos estabelecidos no Artigo 205, visando a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática (GLAT, 2005).

Após esse despertar para a inclusão, o Brasil, influenciado e motivado por outras nações, aprofundou-se no tema e promulgou leis destinadas a proteger e apoiar as pessoas com deficiência. No entanto, mesmo com essas medidas, ainda há muito a ser feito para que os alunos possam desempenhar plenamente seu papel como cidadãos. Enquanto algumas pessoas desistem diante das muitas adversidades, outras lutam pela superação. É evidente que as escolas públicas regulares têm muito a melhorar nesse sentido, como se observa ao afirmar que:

No entanto, em que pese o crescente reconhecimento da Educação Inclusiva como norma prioritária de atendimento a alunos com necessidades educativas especiais, na prática esse modelo ainda não se configura em nosso país como uma proposta educacional amplamente difundida e compartilhada. Embora nos últimos anos tenham sido desenvolvidas experiências promissoras, a grande maioria das redes de ensino carece das condições institucionais necessárias para sua viabilização (GLAT, 2005, p. 31).

Para exemplificar, a Lei 13.146, sancionada em 6 de julho de 2015, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, estabelece o objetivo de garantir e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, com o propósito de promover sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015). Embora de forma limitada, a educação inclusiva está em prática (KARA; ABIB, 2018).

Em relação à deficiência visual, é pertinente discutir o conceito conforme estipulado pelo Decreto número 5.296, de 2 de dezembro de 2004, especificamente no Artigo 5, parágrafo primeiro, onde é definida como:

c) Deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004, p. 2).

Esses dados são respaldados pelo Conselho Brasileiro de Oftalmologia, que relata que cerca de 1,2 milhão de brasileiros são cegos, sendo que muitos desses casos poderiam ser evitados com tratamento adequado. Isso significa que se o comprometimento visual fosse tratado a tempo, não alcançaria tais proporções. Muitos professores nas escolas observam as dificuldades de visão de alguns alunos e prontamente comunicam as famílias, acompanhando de perto o desenrolar dos acontecimentos e tomando medidas necessárias para resolver o problema. Nesse sentido, várias crianças sofrem com baixa visão e, como resultado, têm desempenho escolar prejudicado. Isso é corroborado pelos dados que indicam que:

20% das crianças em idade escolar apresentam algum problema oftalmológico; em cada 1.000 escolares, 100 são portadores de erros de refração – 5% delas apresentam redução de acuidade visual para menos de 50% de visão normal – 95% dos problemas oftalmológicos podem ser evitados ou minorados com promoção de saúde e assistência (KARA; ABIB, 2018, p. 298).

A informação de que 20% das crianças em idade escolar têm algum problema oftalmológico é alarmante e destaca a importância da conscientização sobre a saúde ocular desde a infância. Esses problemas oftalmológicos podem variar em gravidade, desde erros de refração simples até condições mais sérias que afetam a visão. O dado de que em cada 1.000 escolares, 100 são portadores de erros de refração ressalta a prevalência desses problemas, que incluem miopia, hipermetropia e astigmatismo. Esses erros de refração podem afetar significativamente o desempenho escolar e o bem-estar das crianças, se não forem corrigidos adequadamente. A constatação de que 5% dessas crianças com erros de refração apresentam redução de acuidade visual para menos de 50% da visão normal indica uma

parcela significativa de crianças com comprometimento visual que pode prejudicar seriamente sua capacidade de aprender e se desenvolver plenamente (KARA; ABIB, 2018).

Por outro lado, a afirmação de que 95% dos problemas oftalmológicos podem ser evitados ou minorados com promoção de saúde e assistência destaca a importância da prevenção e do acesso a cuidados oftalmológicos adequados. Isso destaca a necessidade de campanhas de conscientização sobre a saúde ocular, exames oftalmológicos regulares e tratamento oportuno para garantir que as crianças tenham uma visão saudável e possam alcançar seu potencial máximo na escola e na vida. Em suma, esses dados destacam a necessidade urgente de priorizar a saúde ocular na infância, a fim de garantir que todas as crianças tenham acesso a cuidados oftalmológicos adequados e oportunidades iguais para um desenvolvimento educacional e social saudável (KARA; ABIB, 2018).

Apesar dessas constatações, a escola pública regular tem recebido pouca atenção para oferecer um ensino que esteja em conformidade com o conteúdo das leis. Frequentemente, os professores não estão adequadamente preparados pedagogicamente para acolher esses alunos, carecem de ferramentas didáticas apropriadas e não recebem o incentivo e a orientação necessários. No entanto, as leis brasileiras e os estímulos internacionais garantiram pelo menos a universalização da escolarização. É claro que são necessários ajustes significativos, mas esse foi um avanço crucial (KARA; ABIB, 2018).

"Nosso sistema educacional, diante da democratização do ensino, tem vivido muitas dificuldades para equacionar uma relação complexa, que é a de garantir escola para todos, mas de qualidade" (MANTOAN et al, 2006, p.25). A escola tem uma responsabilidade definitiva no que concerne ao processo de ensino, que requer estabelecimento de metas e planejamento. No entanto, embora essa seja uma tarefa desafiadora, algumas escolas não oferecem o suporte necessário para desenvolver um trabalho que atenda adequadamente às necessidades dos alunos com baixa visão ou cegos, especialmente quando se trata da utilização de computadores conectados à Internet.

2 ACESSIBILIDADE

Não se pode mais sustentar o modelo de ensino tradicional, como evidenciado durante a pandemia de Covid-19, quando a maioria das escolas enfrentou desafios significativos em relação ao ensino híbrido e à falta de infraestrutura do sistema educacional. Diante desse cenário, os professores que ainda tinham dúvidas sobre a eficácia do acesso à informação digital perceberam sua aversão à tecnologia e se viram obrigados a se adaptar às ferramentas virtuais. A internet proporciona um acesso rápido e fácil à informação, permitindo que os usuários obtenham conhecimento de forma ágil (MANTOAN et al, 2006).

No contexto deste estudo, a utilização da internet tornou-se essencial desde a regulamentação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) e outros documentos pertinentes. Entretanto, nas escolas, é primordial garantir a acessibilidade física para os alunos, proporcionando mobiliário adequado, equipamentos e transporte compatíveis com suas necessidades. Nesse contexto, a tecnologia digital desempenha um papel crucial (MANTOAN et al, 2006).

A acessibilidade digital não é uma exigência exagerada, mas requer atenção, pois é necessário analisar como o usuário interage com o ambiente online e garantir que haja padrões consistentes para oferecer uma experiência de qualidade para as pessoas com deficiência. A definição de Tecnologia Assistiva (TA) no contexto da acessibilidade é fundamental para alcançar esse objetivo, porque é o é o "conjunto de técnicas, aparelhos, instrumentos, produtos e procedimentos que visam auxiliar a mobilidade, percepção e utilização do meio ambiente e dos elementos por pessoas com deficiência" (NBR 9050, 2015).

É notável que na esfera digital e na web, a definição da Norma Brasileira (NBR) 9050 (2015) sobre Tecnologias Assistivas (TAs) é relevante, pois oferece uma compreensão precisa das TAs neste contexto. Ela descreve as TAs como uma combinação de técnicas e dispositivos projetados para auxiliar os usuários nas atividades realizadas com o computador, com o objetivo de promover a autonomia e a inclusão educacional das pessoas com deficiência (BRASIL, 2014).

É interessante notar que há uma variedade de aplicativos (softwares) de tecnologias assistivas disponíveis no ambiente digital, os quais ajudam os alunos com deficiência no acesso à educação. Por exemplo, existem leitores de tela e tradutores de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) que convertem textos em linguagem auditiva ou de sinais, proporcionando benefícios significativos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos (MANTOAN et al, 2006).

Vale reforçar que:

Software educativo é todo e qualquer software utilizado com finalidade educativa. Existe uma diversidade muito grande deles disponíveis no mercado, desde a programação, tutoriais, software multimídia, simulações, modelagens e jogos. Para que um software educativo seja eficiente, necessita de

uma abordagem pedagógica e didática. Por isso, algumas características são necessárias no processo de ensino e aprendizagem, considerando as habilidades e pré-saberes dos alunos (MUSSOI, 2006, p. 56).

Quando se trata de acessibilidade na Web, é importante ressaltar que existem diretrizes oficiais para orientar e implementar práticas adequadas. Uma dessas diretrizes é a WCAG (Web Content Accessibility Guidelines), que pode ser traduzida como Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web. Outra é a AG WG (Accessibility Guidelines Working Group), associada ao WAI (Web Accessibility Initiative), que visa auxiliar organizações e governos nesse aspecto (COSSA et al, 2017).

Isso significa que, de acordo com as leis brasileiras de inclusão, há uma exigência de tornar os sites da internet acessíveis para empresas com matriz ou filial comercial no Brasil, bem como para órgãos governamentais. Essa obrigação visa garantir que os sites estejam disponíveis para pessoas com deficiência, seguindo os melhores padrões e diretrizes de acessibilidade reconhecidos internacionalmente (COSSA et al, 2017).

3 TECNOLOGIA ASSISTIVA

Já foi abordado o surgimento da Tecnologia Assistiva (TA) devido aos progressos tecnológicos. Essa área visa fornecer suporte por meio de ferramentas ópticas, não ópticas e digitais, que ajudam a ampliar o potencial visual para pessoas com baixa visão, possibilitando uma melhoria na capacidade de visualizar objetos ou informações. Apesar de ser uma forma de Tecnologia Assistiva (TA), é ainda pouco conhecida no ambiente educacional (COSSA et al, 2017).

O Comitê de Ajudas Técnicas ressalta:

A Tecnologia Assistiva uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL - SDHPR. – Comitê de Ajudas Técnicas – ATA VII).

Com a disponibilidade desses recursos, tornou-se evidente a necessidade de promover a divulgação da Tecnologia Assistiva (TA) em todo o país, com o objetivo de informar aqueles que precisavam desses auxílios, visando tornar a vida mais confortável e dinâmica para aqueles que necessitavam. De acordo com Cossa et al. (2017, p. 3), a "nova lei da inovação brasileira - Lei 13.243 de 11 de janeiro de 2016 que estabelece sobre o desenvolvimento científico no Brasil e veio para modificar algumas leis que não estavam mais suprindo todas as necessidades relacionadas à tecnologia social".

A Lei 13.243, sancionada em 11 de janeiro de 2016, é uma legislação que visa incentivar a inovação tecnológica no Brasil. Ela institui o Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação, estabelecendo medidas para incentivar o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica, a extensão tecnológica e a inovação. Essa lei tem como propósito fomentar o ambiente de pesquisa e desenvolvimento no país, buscando promover a integração entre instituições de pesquisa, setor produtivo e governo. Ela traz uma série de medidas para simplificar procedimentos, flexibilizar regras e facilitar a transferência de tecnologia entre instituições públicas e privadas, além de criar instrumentos para estimular a participação do setor privado em projetos de inovação. Em suma, a Lei 13.243 representa um marco importante para o desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil, ao criar um ambiente mais favorável para a pesquisa, a inovação e a colaboração entre os diversos atores envolvidos nesse processo (MINETTO, 2008).

Nessa perspectiva, a inclusão está gradualmente avançando, pois no mercado estão disponíveis softwares de acessibilidade que proporcionam recursos como ampliação de telas, ajuste de cores e tamanho, mecanismos de áudio em língua portuguesa e impressão em Braille, além de possibilitar interação com o usuário. Analisando as múltiplas vantagens da Tecnologia Assistiva (TA) para pessoas com deficiência visual, especialmente na área educacional, é de suma importância adquirir tais softwares para garantir maior autonomia a essas pessoas com necessidades especiais (MINETTO, 2008).

Nessa direção, a integração da tecnologia nas escolas é uma tendência crescente que visa aprimorar o processo educacional e preparar os alunos para um mundo cada vez mais digitalizado. A utilização de dispositivos tecnológicos, como computadores, tablets e softwares educacionais, pode proporcionar experiências de aprendizagem mais dinâmicas e interativas. Acrescenta-se que a tecnologia pode oferecer recursos de acessibilidade que atendem às necessidades individuais dos alunos, promovendo a inclusão, pois "essas tecnologias não são ferramentas impostas como uma obrigatoriedade, mas, sim, elementos que contribuam para a diversificação dos métodos de ensino, para afazeres interdisciplinares e para uma visão integradora entre a tecnologia e a ciência (MERCADO, 2002, p, 11).

No entanto, é importante que essa integração seja feita de forma cuidadosa e planejada, garantindo que a tecnologia seja utilizada como uma ferramenta complementar ao ensino, e não como um subs-

tituto para as interações humanas e a instrução tradicional. Isto porque "a verdadeira alfabetização computacional não é apenas saber como usar o computador e as ideias computacionais. É saber quando é apropriado fazê-lo" (ALMEIDA, 2000, p. 55). A citação de Almeida enfatiza que a verdadeira alfabetização computacional vai além do simples conhecimento de como usar o computador e compreender conceitos computacionais. É também entender o contexto e saber discernir quando é apropriado aplicar esse conhecimento. Isso implica em desenvolver habilidades para avaliar criticamente as situações e tomar decisões informadas sobre o uso da tecnologia, reconhecendo suas limitações e potenciais.

Acautelando que a alfabetização computacional e a tecnologia assistiva são dois campos inter-relacionados que desempenham um papel crucial na inclusão e no empoderamento de pessoas com deficiência. A alfabetização computacional refere-se à capacidade de utilizar eficazmente as tecnologias da informação e comunicação (TIC), compreendendo não apenas o funcionamento básico dos dispositivos e softwares, mas também a capacidade de avaliar criticamente as informações, resolver problemas e comunicar-se de forma eficaz no mundo digital. Por outro lado, a tecnologia assistiva compreende um conjunto de ferramentas, dispositivos e recursos que ajudam as pessoas com deficiência a realizar tarefas diárias, superar barreiras e participar plenamente da vida cotidiana (ALMEIDA, 2000).

Em um mundo cada vez mais digitalizado, essa habilidade torna-se essencial para os indivíduos navegarem de forma eficaz e ética no ambiente tecnológico em constante evolução. Nessa configuração, os educadores desempenham um papel fundamental nesse processo, capacitando os alunos para fazerem um uso crítico e responsável da tecnologia, além de adaptarem suas práticas pedagógicas para tirar o máximo proveito das oportunidades oferecidas pela era digital. Infere-se que:

É preciso evoluir para se progredir, e a aplicação da informática desenvolve os assuntos com metodologia alternativa, o que muitas vezes auxilia o processo de aprendizagem. O papel então dos professores não é apenas o de transmitir informações, é o de facilitador, mediador da construção do conhecimento. Então, o computador passa a ser o 'aliado' do professor na aprendizagem, propiciando transformações no ambiente de aprender e questionando as formas de ensinar (MORAN, 2007, p.2).

A integração desses dois campos pode proporcionar oportunidades significativas para a educação inclusiva, permitindo que alunos com deficiência tenham acesso a recursos tecnológicos adaptados às suas necessidades individuais. Isso pode incluir softwares de leitura de tela para pessoas com deficiência visual, dispositivos de entrada alternativos para pessoas com dificuldades motoras e aplicativos de comunicação para pessoas com dificuldades de fala. Ao promover a alfabetização computacional aliada à tecnologia assistiva, as escolas podem criar ambientes de aprendizagem mais acessíveis e capacitantes, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver plenamente suas habilidades e potenciais (MORAN, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o avanço das tecnologias digitais, muitas pessoas foram favorecidas pelo seu uso, incluindo a população com deficiência visual, sejam eles cegos ou com baixa visão. Dentro desse contexto, é necessário adaptar as ferramentas computacionais às necessidades específicas de cada usuário com deficiência visual, realizando um estudo detalhado de seu caso para garantir sua utilização em benefício próprio. Com base nessa perspectiva, o objetivo deste estudo foi analisar as leis sociais inclusivas relacionadas à aplicação das novas tecnologias da informação, com o intuito de aprimorar o processo de aprendizagem para alunos cegos ou com baixa visão.

De todo, é evidente que o ensino inclusivo ainda está longe de alcançar seu potencial ideal, especialmente porque os recursos tecnológicos disponíveis ainda não são suficientes para atender à demanda no Brasil. Os obstáculos ainda são numerosos e é perceptível que simplesmente ter leis não é o suficiente; é necessário efetivá-las por meio de ações concretas. Existem meios tecnológicos disponíveis para contornar esses desafios e tornar a situação dos alunos cegos ou com baixa visão mais confortável. No entanto, é crucial um maior empenho, especialmente por parte das escolas públicas, para viabilizar o uso desses recursos.

Por fim, destaca-se a realidade desafiadora do ensino inclusivo no Brasil, apontando que apesar das leis existentes, a efetivação das políticas inclusivas ainda é insuficiente. O estudo enfatiza a necessidade de ações concretas para superar os obstáculos e tornar o ambiente educacional mais acessível para alunos com deficiência visual. Ao mencionar a disponibilidade de recursos tecnológicos que podem auxiliar na educação desses alunos, ressalta-se a importância de um maior empenho por parte das escolas públicas na implementação dessas soluções. Essa ênfase sugere a urgência de investimentos e políticas que promovam a inclusão digital e a adaptação do ambiente escolar para atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência visual.

Portanto, reforça-se a ideia de que as leis por si só não são suficientes e que é necessário um compromisso efetivo por parte das instituições educacionais e do governo para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas condições físicas ou cognitivas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M E B.; VALENTE, José A. Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro; ABNT, 2015.

BEUREN, Ilse Maria. Como elaborar trabalhos monográficos:

Teoria e Prática. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

BRASIL, 2015. Lei n o 13. 146, de 06 de julho de 2015, Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF; 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil. Acesso em: 5 abr. 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em de outubro de 1988. Disponível em https:<//www2.senado.leg.br//>. Acesso em: 5 abr. 2024.

BRSAIL. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Prioridade para pessoa portadora de deficiência. Disponível: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>. Group (WCAG WG). Disponível em: https://www.w3.org/WAI/standards-guidelines/wcag/. Acesso em: 5 abr. 2024.

CAT – Comitê de Ajudas Técnicas. Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007, Comitê de Ajudas Técnicas, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR), 2007.

COSSA, R. B.; SILVA, N. A.; GLAVAM, R. B.; WESTRUP, M. L. M.; COSSA, S. B.; MICHELS, E; MAYERLE, S. F. Tecnologia assistiva e inovação como ferramentas de propulsão da inclusão social e cidadania. Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015 Vol. 38 (Nº 17), 2017.

E-MAG. MODELO DE ACESSIBILIDADE DE GOVERNO ELETRONICO. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Logística e Tecnologia da Informação - Brasília: MP, SLTI, 2014.

GLAT, Rosana. A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2005.

HENRY, L. Web content accessibility guidelines (wcag) overview. Desenvolvida com: Education and Outreach Working Group (EOWG) e Web Content Accessibility Working Group (WCAG WG). Disponível em: https://www.w3.org/WAI/standards-guidelines/wcag/. Acesso em: 5 abr. 2024.

KARA, Newton José; ABIB, Fernando Cesar. Aspectos da história da oftalmologia e do Conselho Brasileiro de Oftalmologia. In: Política Nacional de Atenção à Oftalmologia Milton Ruiz Alves. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Egler; PRIETO, Rosângela Gavioli In: ARANTES, Valéria Amorim. (Org.). Inclusão Escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Ed. Summus, 2006.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Formação docente e novas tecnologias. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática. Maceió: EDUFAL, 2002.

MINETTO, Maria de Fátima. Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio. 2 ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

MORAN, José Manuel. A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus Editora, 2007.

MUSSOI, Eunice Maria. Proposta de desenvolvimento de um software para ensino e aprendizagem de Geografia nas séries iniciais. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas. Programa de Pós-graduação em Geografia e Geociências. Santa Maria, 2006.

A IMPORTÂNCIA DA MUSICALIZAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

FLÁVIO PEREIRA FERREIRA

RESUMO

É prática comum, nas escolas e nas creches, principalmente nos anos iniciais, ouvir músicas na entrada e na saída do período escolar, assim como nos momentos de festividades, que obedecem ao calendário. O presente artigo tem como objetivo apresentar a importância da música como ferramenta pedagógica e a sua contribuição para uma aprendizagem mais efetiva e prazerosa por parte dos alunos, partindo de pesquisas bibliográficas sobre o assunto em pauta bem como da observação da prática assistida em sala de aula enquanto aluna. A grande massa de pesquisas e documentação disponíveis graças às contribuições de antropólogos, historiadores da educação e musicólogos, deixa bem claro que a música faz parte da aprendizagem e do ensino desde tempos imemoriais. Baseado nessas pesquisas e no que vivenciamos em sala de aula, verificamos que a música tem uma função mais que especial no ensino-aprendizagem e que a educação geral do indivíduo estará incompleta se a música não constituir uma parte dela, pois a mesma possibilita uma visão diferenciada do mundo, auxiliando o educando a alargar o pensamento, a concretizar os sentimentos e ampliar as habilidades. Diante do exposto, conclui que a música quando trabalhada desde cedo no contexto escolar é capaz de ajudar de maneira lúdica o aprendizado e o trabalho em equipe, pois a mesma tem o poder de estimular diversas áreas do conhecimento e atende a diferentes aspectos do desenvolvimento humano, tais como o físico, mental, social, emocional e espiritual, contribuindo como agente facilitador no processo educacional do aluno.

Palavras-chave: Música. Ferramenta pedagógica. Aprendizagem. Desenvolvimento humano. Educando.

SUMMARY

It is common practice in schools and daycare centers, especially in the early years, to listen to music at the entrance and exit of the school period, as well as during festivities, which follow the calendar. This article aims to present the importance of music as a pedagogical tool and its contribution to more effective and enjoyable learning for students, based on bibliographical research on the subject in question as well as observation of assisted practice in the classroom. as a student. The large body of research and documentation available thanks to the contributions of anthropologists, educational historians and musicologists makes it clear that music has been part of learning and teaching since time immemorial. Based on this research and what we experience in the classroom, we found that music has a more than special role in teaching-learning and that the individual's general education will be incomplete if music does not form part of it, as it enables a vision differentiated from the world, helping students to broaden their thinking, realize their feelings and expand their skills. In view of the above, it concludes that music, when used from an early age in the school context, is capable of helping learning and teamwork in a playful way, as it has the power to stimulate different areas of knowledge and serves different aspects of human development. ,such as physical, mental, social, emotional and spiritual, contributing as a facilitating agent in the student's educational process.

Keywords: Music. Pedagogical tool. Learning. Human development. Teaching.

1.INTRODUÇÃO

É prática comum, nas escolas e nas creches, principalmente nos anos iniciais, ouvir músicas na entrada e na saída do período escolar, assim como nos momentos de festividades, que obedecem ao calendário. Porém, embora a música esteja presente no cotidiano da escola ou da creche é preciso explicar um pouco sobre a sua importância na vida dos nossos discentes e docentes.

A música possui um papel importante na educação das crianças. Ela contribui para o desenvolvimento psicomotor, socioafetivo, cognitivo e linguístico, além de ser um recurso facilitador na aprendizagem (Bréscia, 2003). A musicalização é um processo de construção do conhecimento, favorecendo a sensibilidade, a criatividade, a noção rítmica, o prazer pela audição musical, além de desenvolver a imaginação, a concentração, estimulando o respeito ao próximo, a socialização e a afetividade. A música contribui, enfim, para uma efetiva consciência corporal. A musicalização na Educação Infan-

til relaciona-se a uma motivação diferente do ensinar, pois favorece a autoestima das crianças, sendo uma grande aliada para a sua saúde emocional.

Desse modo, acredito ser importante explicarmos a respeito de como a música foi introduzida na história do ensino infantil e sobre a sua importância nesse período para o indivíduo. Falaremos, assim, um pouco do nosso projeto dentro da nossa creche e de como ocorre esse desenvolvimento e quais são as suas principais consequências.

A música vem desempenhando importante papel no desenvolvimento do ser humano, no aspecto religioso, moral e social, contribuindo para a aquisição de hábitos e valores indispensáveis ao exercício da cidadania.

A palavra música vem do grego mousike e designava, juntamente com a poesia e a dança, a "arte das musas". O ritmo, denominado comum nas três artes, fundia-as numa só. Como nas demais civilizações antigas, os gregos atribuíam aos deuses a sua musicalidade, definida como uma criação ou expressão integral dos espíritos, um meio de alcançar a perfeição (GAINZA, 1988)

Ao longo dos tempos, a música foi introduzida na educação dos gregos, como uma forma de elevar a cultura musical, associando-a ao conhecimento dos indivíduos. Com a invasão do Império Romano no mundo grego, esse quadro se altera, pois a "sensibilidade", típica do cidadão grego, não condizia com a dureza dos soldados romanos. Somente com a incursão do "helenismo" na cultura romana, a cultura musical foi mais valorizada.

Na Idade Média, a Igreja Católica demonstrou grande interesse pela música incluindo-a nos cultos cristãos, pois acreditava que ela exercia forte influência sobre os homens. Assim, houve necessidade de que a disciplina Música fosse implantada na grade curricular das primeiras universidades, surgidas na Idade Média. Com o iluminismo, movimento intelectual que proporcionou outro olhar sobre as artes, a música foi valorizada dentro e fora das escolas, por toda a Europa medieval.

O ensino da Música, no Brasil, remonta aos primórdios do processo de colonização, iniciando-se com a vinda dos jesuítas. Essa ordem religiosa surge na Europa, em meio às lutas religiosas deflagradas pela Reforma Protestante. Em 1549, as primeiras escolas, com música, foram abertas e, por dois séculos, os inacianos detiveram o sistema educacional vigente nas colônias. Com a presença da corte portuguesa no Brasil, houve um significativo desenvolvimento do processo de modernização da música, principalmente na cidade do Rio de Janeiro, sede do governo real. Nesse quadro, surgiram as primeiras instituições especializadas em ensinar com atividade musical (GAINZA, 1988).

O século XIX foi marcado por mudanças culturais, sociais, políticas e econômicas, culminando com a Proclamação da República, o que dá início a nova expansão das artes, marcada ainda mais pela influência europeia. Já no século XX, o ensino da Música é intensificado nas universidades e nas escolas públicas, como disciplina, a princípio, não obrigatória. Hoje, a Arte consta como disciplina obrigatória de todos os currículos, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. O presente artigo irá passar por um mapa musical com as principais manifestações musicais de cada região do Brasil bem como a importância da diversidade musical no contexto escolar.

2.UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A MÚSICA NA EDUCAÇÃO DO BRASIL

De acordo com o pensamento do musicólogo inglês Henry Raynor, a música, assim como outras formas artísticas, é capaz de contribuir de forma positiva na educação ao longo dos tempos nos mais variados momentos, sempre com finalidades específicas, refletindo diferentes concepções de mundo, além de contribuir para o desenvolvimento da inteligência e integração do ser. Segundo Raynor (1986, p. 14, 23), a música, a menos que não passe de rabiscos casuais em sons, tem o seu lugar na história geral das ideias, pois sendo, de algum modo, intelectual e expressiva, é influenciada pelo que se faz no mundo, pelas crenças políticas e religiosas, pelos hábitos e costumes ou pela decadência deles; tem sua influência, talvez velada e sutil, no desenvolvimento das ideias fora da música. A música não pode existir isoladamente do curso normal da história e da evolução da vida social, pois a arte em parte surge [...] da vida que seu criador leva e dos pensamentos que tem. Existe para ser executada e ouvida, e não como sons da cabeça do criador ou como símbolos escritos ou impressos no papel, mas como som concreto produzido por e para quem deseje obter satisfação daquilo que o compositor lhes oferece.

Do mesmo modo, Bréscia (2003) é enfático ao defender que a música está presente em quase todas as manifestações sociais e pessoais do indivíduo desde os tempos mais antigos. Com isso, a percepção histórica dos movimentos musicais nos espaços educativos do Brasil é, sem dúvida, um convite para que frutifiquem ideias inovadoras no campo do ensino e se busquem novas metodologias.

O professor de música e escritor Sér-

gio Luiz Ferreira de Figueiredo (2011) salienta que, ao longo da história da educação brasileira, podemos enumerar muitos entraves ao voltarmos nosso olhar com interesse e seriedade a um assunto tão rotineiramente superficialidade como a utilização da música nos espaços destinados ao ensino regular. Nesse cenário, podemos afirmar que existem muitos problemas enfrentados pela área de Educação Musical em nosso país. Dentre eles, consideramos como os de maior relevância a falta de sistematização do ensino de Música nas escolas de Ensino Fundamental e o desconhecimento do valor da Educação Musical como disciplina integrante do currículo escolar. Dessa forma, é imprescindível conhecermos o passado do ensino de Música no Brasil, a fim de compreender de modo nítido a situação em que ele se desenvolveu.

Em cada momento do processo de educação brasileira se concebeu uma proposta para a Música na escola, estabelecendo valores e conceitos que se completam ou se contrapõem. Assim, conceitos que ainda sobrevivem até hoje são, de certa forma, resultado de práticas educacionais anteriores que consolidaram formas de pensar e agir sobre o currículo escolar (Figueiredo, 2011, p. 6).

Fonterrada (2005), no seu artigo Desenredando a trama da música na escola brasileira, afirma que os primeiros sinais de presença da arte musical em processos educativos no Brasil ocorreram com a chegada das primeiras missões dos jesuítas. Esses missionários, dispostos a conquistar novos servos para Deus, encontraram na arte um meio de persuadir os indígenas. A música produzida nessa época era utilizada no processo de catequese no qual as letras com teor evangelístico contribuíam na formação religiosa do educando. Embora fossem realizadas apresentações de diversos instrumentos e letras de cantos desconhecidas para os indígenas, não havia ali nenhuma intenção educativa para com eles e sim uma estratégia para espalhar a fé dos padres para os demais índios em suas aldeias. Essa metodologia de educação musical funcionava ligada à religião e com conteúdo que tinham ordem crescente de dificuldade e utilização da repetição e memorização para efetivar o aprendizado, estendendo-se durante todo o período colonial.

Com a vinda da família real ao Brasil, no ano de 1808, houve uma mudança no panorama, pois a música começou a estender-se para os teatros, ao invés de ficar exclusivamente sob tutela da Igreja; porém, quanto ao ensino de Música, não há indícios de grandes alterações metodológicas em relação ao período anterior, uma vez que esses ensinamentos se mantinham presos a métodos progressivos com grande destaque à memorização.

Embora presente desde o descobrimento, a educação musical foi inserida no currículo escolar brasileiro, nas instituições educacionais públicas, pela primeira vez com o Decreto Federal nº 331A, de 17 de novembro de 1854, que determinava o aprendizado básico de noções de música e exercícios de canto (Cáricol, 2014). A partir desse período, nota-se que o ensino de Música sofreu avanços, desafios e retrocessos com a implantação de novos decretos, principalmente nas então províncias de São Paulo e Rio de Janeiro no século XIX.

Ao analisarmos a realidade da sociedade brasileira, oriunda de complexos intercâmbios étnico-culturais, tendo sido eles violentos ou espontâneos, é impossível deixar de perceber as influências das diferentes culturas que aqui aportaram, contribuindo para a criação de um múltiplo acervo de ritmos, melodias e harmonias que se encontram presentes nas diversas regiões do país. Nesse cenário, destacam-se todas as expressões musicais brasileiras que têm como influência maior as tradições vindas do continente africano com as populações submetidas ao regime escravista que durante praticamente quatro séculos regeu a economia e a sociedade do país.

De acordo com Santos (2012), ainda hoje é difícil assinalar com exatidão a procedência dos elementos africanos presentes em manifestações musicais e festivas como congadas, maracatus, moçambiques, jongos e caxambus, dentre tantos outros, apesar de notar-se maior influência das tradições do tronco linguístico banto, explicada pela grande quantidade de pessoas trazidas das regiões abrangidas por ele para o trabalho escravo na colônia portuguesa na América.

Ao citar a influência da cultura africana na musicalidade brasileira, Lemos afirma que:

No Brasil, existe uma longa trajetória de identificação da população com as sonoridades de matrizes africanas, desde o surgimento do samba e sua posterior associação como ritmo nacional durante a era Vargas, na década de 1930, até as recentes reapropriações das musicalidades africanas por artistas brasileiros contemporâneos. Analisar o modo como se processam esses fenômenos ligados à produção do imaginário acerca de África na produção musical da contemporaneidade é compreender qual a relevância que as diferentes culturas africanas representam hoje para a sociedade brasileira (Lemos, 2013, p. 8).

Segundo Fonterrada (2005), em 1920 o escritor, poeta e musicólogo Mário de Andrade, impulsionado com as ideias nacionalistas do movimento modernista, trouxe um novo enfoque para a música enfatizando sua função social e valorizando a cultura popular. Mário contava com o apoio de Villa-Lobos, que, inspirado compositor húngaro Zoltán Kodály, propôs o canto coral para as escolas e mais tarde instituiu o canto orfeônico nas escolas públicas de todo o país. Procurou-se, nesse período, além da democratização da música, criar uma identidade brasileira. Desse modo, houve um resgate das expressões artístico-populares de todos os cantos do país, que foram levadas para as escolas em forma de canto coral, visto que a voz seria o único instrumento que poderia garantir essa acessibilidade. Foi nesse contexto que, durante o governo de Getúlio Vargas, a música se tornou instrumento de estabilização do Estado, de ordem e disciplina, criando uma consciência nacional. Vargas soube reconhecer o poder da música e aproveitá-la para criar uma boa imagem de si. A intervenção política na forma de ensinar música foi muito criticada; mesmo assim, Villa-Lobos via como uma grande oportunidade de todos terem acesso à música. A esse respeito, destaca-se o pensamento de Souza (1992, p. 13):

A ideia sobre a educação musical na literatura dos anos trinta é muito diferenciada e por vezes contraditórias. Especialmente são colocados objetivos sociopolíticos muito gerais como educação musical a serviço da coletividade e unidade nacional, o despertar do sentimento de brasilidade ou ainda disciplina social, que, no entanto, não são em lugar algum claramente definidos, mas apenas vagamente descritos.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, (Lei nº 5.692/71), a Música passou a fazer parte de um ensino interdisciplinar, com base no seu Art. 7º. A partir dessa reforma, a Educação Artística foi introduzida nos currículos escolares de 1º e 2º Graus, trazendo muitas dificuldades para o ensino da Música, bem como para as outras artes (Artes Plásticas e Artes Cênicas), pois o professor de Educação Artística ficou responsável por uma prática pedagógica polivalente. Em consequência, aqueles profissionais que tinham formação na área da Música davam aulas de música e, esporadicamente, pincelavam tentativas com atividades de artes plásticas e artes cênicas. Em compensação, aqueles professores que não tinham formação em música acabavam ministrando aulas apenas nas outras áreas, como aponta Beyer (1993 apud Mateiro, 2000).

Fonterrada (2005) afirma que a tentativa de ampliação do universo sonoro, a expressão musical comprometida com a prática e a livre experimentação eram o discurso da Educação Artística baseada em princípios modernistas, mas que na prática tornou-se apenas espontaneísmo. Assim, sem normas ou planejamento, as atividades eram escolhidas pelos alunos sem preocupação metodológica que os orientasse a partir das suas escolhas, o que contribuiu para baixar a qualidade do ensino da Arte e criar a ideia de que a disciplina não tem conteúdo.

Com a promulgação da nova LDB, em 1996, foi estabelecida a Arte como disciplina curricular obrigatória em todos os níveis da Educação Básica; todavia, deixou livre a escolha da área a ser trabalhada em sala de aula; desse modo, como os professores com formação específica em Música são minoria, ao contrário do que poderia parecer, o ensino da Música mais uma vez foi prejudicado (Fonterrada, 2005, p. 192-259).

Figueiredo (2002, p. 48) reforça que o ensino da Arte, mesmo após se tornar obrigatório pela Lei nº 9.394/96, não garante o seu ensino efetivo, pois a lei pode ser interpretada de várias maneiras; portanto, cantar uma música antes de comer o lanche pode ser interpretado como uma atividade que caracterize a presença efetiva da musicalização na escola.

Ainda nos dias atuais as experiências de ensino da música e demais artes nas escolas brasileiras não foram capazes de estabelecer uma consciência da importância ou da necessidade das artes no desenvolvimento dos indivíduos que frequentam os ambientes escolares e não se pode ingenuamente acreditar que, por causa de um parágrafo da LDBEN, as mudanças de concepção serão imediatamente elaboradas, implementadas e aceitas por uma comunidade desabituada a tal situação. Nem mesmo a menção da música como uma das áreas da Arte nos Parâmetros Curriculares Nacionais foi suficiente para reverter esse quadro; assim, a música esteve praticamente excluída do cenário educacional desde a LDB nº 5.692/71 (Figueiredo, 2002, p. 43).

Como podemos observar ao longo da história da educação brasileira, o espaço cada vez menor destinado ao ensino da música nas escolas veio descontentando e mobilizando os envolvidos na área, que se organizaram em prol da obrigatoriedade do ensino da Música com um manifesto que acabou se transformando em projeto de lei no final de 2006. O projeto tramitou no senado durante o ano de 2007 e início de 2008 e sancionada em agosto do mesmo ano pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Narita, 2009, p. 4-5).

3.A MÚSICA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Atualmente, a fim de conquistar uma aprendizagem significativa e de acordo com as necessidades impostas pela sociedade, torna-se necessária a ludicidade no ambiente educacional, pois ela é capaz de fazer com que o ensino seja mais estimulante. É preciso compreender a importância da presença do lúdico, como um instrumento de superação e inclusão, na escola, pois a cultura lúdica está intrínseca nas crianças. Desde quando chegam à escola, trazem consigo essa grande herança, na medida em que quase tudo que se aprende na infância decorre das brincadeiras produzidas a partir do seu convívio social.

Negrine (1997, p. 4), em estudos realizados sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, afirma que "quando a criança chega à escola, traz consigo toda uma pré-história, construída a partir de suas vivências, grande parte delas através da atividade lúdica". Sendo assim, a música pode em muito contribuir, tornando o ambiente escolar mais agradável e propício à socialização do grupo, podendo ainda ser usada como instrumento de relaxamento depois de atividades físicas ou como proposta de auxílio meditativo diante da tensão de uma prova, além de ser um poderoso recurso didático.

Conforme Mársico (1982, p. 148) afirma, tarefa primordial da escola é assegurar a igualdade de chances, para que toda criança possa ter acesso à música e possa educar-se musicalmente, qualquer que seja o ambiente sociocultural de que provenha.

As aulas nas quais a música se faz presente introduzem a magia dos sons. Nessas aulas, os alunos podem construir instrumentos musicais com materiais sucateados, desenvolvendo a coordenação motora, enquanto se descontraem cantando e se divertindo, uns com os outros.

A música, no cotidiano escolar, pode não somente ajudar as crianças no aprendizado, mas também nos casos de crianças com problemas de relacionamento ou inibição, quando aliada ao movimento de expressão corporal ou às atividades de dança, contribuindo para a adaptação dessas crianças ao meio escolar.

Distintas áreas do conhecimento podem ser estimuladas com a prática da musicalização, pois ela atende diferentes aspectos do indivíduo, desde o físico, o mental, o social até o emocional e o espiritual. Nesse sentido, faz-se necessária a sensibilização dos educadores, a fim de que despertem para as possibilidades da música como recurso didático-pedagógico, favorecendo o bem-estar e o avanço dos alunos em todas as áreas, trabalhando diretamente com o corpo, a mente e as emoções infantis.

A inserção do lúdico na Educação Infantil vai além de estabelecer e implantar currículos ou aplicá-los às crianças, sem nenhum recurso que chame sua atenção. Isso implica uma renovação na formação continuada do professor, pois todo educador necessita estar em constante processo formativo, a fim de sustentar a sua práxis a partir de mudanças e práticas educacionais que facilitem a absolvição e acomodação da aprendizagem realizadas pelo aluno. Para Bréscia (2003, p. 81), “o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo”.

Desenvolver a musicalidade e a expressão corporal na Educação Infantil é muito importante, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento do corpo, de suas possibilidades e limitações espaciais, temporais e laterais.

As crianças sabem que se dança música, isto é, que a dança está associada à música, e geralmente sentem grande prazer em dançar. Se os professores levarem isso em conta e considerarem como ponto de partida o repertório atual de sua classe e puderem expandir este repertório comum com o repertório do seu grupo cultural e de outros grupos, criando situações em que as crianças possam dançar, certamente contribuirão significativamente para a formação das crianças (Estevão, 2002, p. 33 apud Ongaro et al., 2006).

Cunha (1992, p. 13 apud Gariba, 2005) também ressalta a importância da dança dentro do processo de escolarização infantil. Ele afirma: “acreditamos que somente a escola, através do emprego de trabalho consciente de dança, terá condições de fazer emergir e formar um indivíduo com conhecimentos de suas verdadeiras possibilidades corporais-expressivas”.

É necessário salientar que as atividades que envolvem música e dança são, sem dúvida, importantes meios de inserção da cultura e do prazer na escola, julgando que as crianças desta fase (idade-série) já sabem relacioná-las, pois se trata de algo instintivo, vindo do seio materno. Com certeza, perceberão as atividades de música com dança, como possibilidades de brincar e de aprender brincando. É difícil imaginar uma criança que, ao ouvir determinada música, não acabe dançando, já que isso vem de diferentes vivências e situações nas quais os adultos, mesmo sem perceber, acabam demonstrando, trazendo a música e a expressão corporal quando desejam transmitir suas emoções.

Nesse sentido, o trabalho com a música, aliado à dança, pode favorecer o desenvolvimento corporal da criança, combinando movimento e ritmo adequados, de acordo com a estrutura da melodia. Facilitar a so-

cialização, contribuindo para o relaxamento muscular e psicológico da criança, é um dos objetivos dessa prática na escola.

A música tem que ser entendida como uma linguagem e não como uma forma de estratégia para banalizá-la. Tem que mostrar um amplo universo de sons para o aluno. Isso vai ajudá-lo a ampliar seus sentidos, como a visão, o tato e, principalmente, a audição. Nosso propósito com essas aulas não é o de formar músicos profissionais, mas como música é cultura, ela vai despertar nessa pessoa também o senso crítico, fazendo com que esse indivíduo não aceite passivamente todo esse material cultural descartável (Lima apud Laginski, 2008).

A banalização da música no contexto escolar, porque os profissionais da Educação a utilizam apenas como fonte de recreação dos alunos, ignorando a sua riqueza cultural e social. Não é isso que queremos para essa atividade, mas que ela seja um meio de ampliar a linguagem oral e corporal das crianças, de forma inclusiva e não discriminadora.

O ensino efetivo da música vem sendo negligenciado em nossas escolas. Essa situação tende a mudar, com a Lei nº 11.796, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Com ela, teremos a obrigatoriedade do ensino musical nas escolas brasileiras, pois propõe que as escolas devem ensinar música dentro de um contexto abrangente e formativo.

4.CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciou-se através deste estudo que as diversas áreas do conhecimento podem ser estimuladas com a prática da musicalização. De acordo com esta perspectiva, a música é concebida como um universo que conjuga expressão de sentimentos, ideias, valores culturais e facilita a comunicação do indivíduo consigo mesmo e com o meio em que vive. Ao atender diferentes aspectos do desenvolvimento humano: físico, mental, social, emocional e espiritual, a música pode ser considerada um agente facilitador do processo educacional. Nesse sentido faz-se necessária a sensibilização dos educadores para despertar a conscientização quanto às possibilidades da música para favorecer o bem-estar e o crescimento das potencialidades dos alunos, pois ela fala diretamente ao corpo, à mente e às emoções.

5.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Sidirley de Jesus. Ps icomotric idade: educação e reeducação. 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. 3ª ed. Brasília: Ministério da Educação/Secretária de Educação Fundamental, 2001.

BRÉSCIA, V. L. P. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

DURAN, M. C. G. Alfabetização: teoria e prática. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/alf-i.php?t=001. Acesso em 01/06/24.

ESTEVÃO, Vânia Andréia Bagatoli. A importância da música e da dança no desenvolvimento infantil. Assis Chateaubriand–Pr,2002. 42f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia)–Centro Técnico Educacional Superior do Oeste Paranaense–CTESOP/CAEDRHS.

FARIA, Márcia Nunes. A música, fator importante na aprendizagem. Assischateaubriand–Pr,2001.40f.Monografia(EspecializaçãoemPsicopedagogia)–CentroTécnico-EducacionalSuperior do Oeste Paranaense–CTESOP/CAEDRHS

GAINZA, V. H. Estudos de Psicopedagogia Musical. 3ª ed. São Paulo: Summus, 1988.

GARIBA, C. M. S. Dança escolar: uma linguagem possível na Educação Física. Disponível em: http://www.efdeportes.com/efd85/danca.htm. Acesso em 01/06/24.

LAGINSKI, F. A importância da música na educação. Disponível em: http://www.parana-online.com.br/editoria/almanaque/news/320514/. Acesso em 01/06/24.

MÁRSICO, L. O. A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

NEGRINE, A. S. Aprendizagem e desenvolvimento infantil a partir da perspectiva lúdica. Revista Perfil, v. 1, n° 1, p. 04-12, 1997.

ONGARO, C. F.; SILVA, C. S.; RICCI, Sandra Mara. A importância da música na aprendizagem. Disponível em: http://www.alexandracaracol.com/ficheiros/music.pdf. Acesso em 01/06/24.

A ARTE E SUAS PROPOSIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

GISELE SOUZA SEABRA

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo dar visibilidade as proposições artísticas desde a tenra infância. Quando falamos em crianças pequenas, seu potencial imaginativo, criativo e singular configura um potente aliado para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor desses pequenos e pequenas. O texto busca revelar as possibilidades da Arte na prática pedagógica da Educação Infantil, fomentando nos educandos habilidades e competências para compreender e aprender, interpretar e interagir com tudo e todos ao seu redor. As linguagens podem vir por meio da música, dança, teatro, artes visuais, esculturas, pinturas, colagens e tantas outras expressões artísticas presentes em nosso cotidiano. O currículo da Educação Infantil segundo a BNCC, são eixos que devem ser considerados de forma integrada e perpassam as linguagens: movimento, identidade e autonomia, conhecimento de mundo, artes visuais, natureza/sociedade e matemática. A Arte excede palavras, consegue pela sua pluralidade traduzir a essência da subjetividade humana, pois não há limites, está em toda a etapa escolar e segue até a vida social. Cada etapa traz consigo conhecimentos para um novo olhar, novas reflexões e aprendizados. As linguagens existem para expandir os horizontes, modificar conceitos, e desconstruir padrões sociais que consideramos inadequados para o universo infantil, mas seu aspecto de explorar sem renunciar ao cerne da questão e sem se limitar a modelos pré-estabelecidos, abrange o potencial de aprendizagem para os pequenos de forma lúdica e espontânea.

Palavras-chave: Arte na Educação Infantil; Proposições artísticas para crianças pequenas; A Arte na primeiríssima infância.

INTRODUÇÃO

A arte desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, oferecendo oportunidades únicas de expressão, exploração e aprendizado. À medida que as crianças exploram o mundo ao seu redor, a arte se apresenta como uma linguagem universal que lhes permite comunicar pensamentos, sentimentos e experiências de maneiras únicas e significativas. Neste artigo, mergulharemos na importância da arte na Educação Infantil, discutindo suas proposições pedagógicas e oferecendo insights sobre como integrá-la de forma eficaz ao currículo escolar para promover o desenvolvimento holístico das crianças.

Com o objetivo de investigar os fundamentos teóricos e práticos que embasem práticas pedagógicas por meio da arte no currículo da Educação Infantil, explorando suas diversas manifestações artísticas e seu potencial para promover o desenvolvimento integral dos educandos e educandas, incluindo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e criativos.

Para compreender mais profundamente as implicações da arte nas escolas infantis, este artigo adota uma abordagem metodológica diversificada, destacando duas possibilidades de investigação: observação participante e análise das produções infantis. Mediante a observação participante, é possível mergulhar no ambiente da sala de aula, testemunhando em primeira mão as interações das crianças com a arte e seus processos de criação. A análise das produções infantis, por sua vez, permite uma análise longitudinal do desenvolvimento artístico das crianças, revelando padrões, progressões e áreas de interesse. Por fim, essas metodologias combinadas oferecem uma visão abrangente da importância da arte nas escolas da primeira infância e das estratégias eficazes para promover o desenvolvimento artístico das crianças desde tenra idade.

Para BARBOSA (2009) a arte ao ser utilizada como ferramenta pedagógica, possibilita a ampliação da aprendizagem uma vez que, explorando seu papel no desenvolvimento da percepção estética, da criatividade e da compreensão cultural dos pequenos, tem potencial de promover o desenvolvimento integral das crianças ao aliar um aporte diversificado de conteúdos e aprendizagens.

O UNIVERSO DA ARTE NAS ESCOLAS DA INFÂNCIA

Na Educação, independente da etapa, há um diferencial quando se trata de bebês e crianças pequenas, da forma como a Arte impacta a formação e aprendizado durante a primeira infância.

Na formação da curiosidade, muito se destaca o lúdico, para uma maior compreensão do mundo e de si mesmo, já que ainda está se adaptando e construindo o sentimento de pertencimento ao mundo que o cerca. Desta mesma forma, a Arte vem para mostrar as possibilidades para entender e conseguir aprender, interpretar e interagir com tudo e todos ao seu redor.

Onde, ao relatar sobre Artes em seu

modo geral nos Centros de Educação Infantil e/ou Creches é simples pensar que todas as atividades com os pequenos, somente envolva pinturas com os dedos, desenhos ou danças em festas comemorativas. Há muito mais para ser aprofundado e descoberto pelos pequeninos, começando pelos materiais riscantes, diferentes estruturas para desenhar, várias texturas e objetos para explorar, além de a cada momento explorar novas possibilidades, ampliando o repertório motor, cognitivo e sensorial das crianças pequenas.

A Arte abriga várias linguagens, como as artes visuais, a música, o teatro e a dança. Porém, por vezes, algumas delas são menos abordadas e alguns acreditam que por esse motivo não são tão importantes quanto as demais.

[...] Atividades artísticas são necessárias porque constituem um poderoso fator de desenvolvimento emocional e social da criança –

"servem para extravasar emoções", "desinibem" e "socializam a criança" – e também por impulsionar a imaginação e criatividade.

(ALMEIDA, C., p.12, 2012).

Esse ensino, tão rico, mas ao mesmo tempo tão desvalorizado. Não somente um conceito ou uma ação, um todo que comporta muitos valores as crianças, em cada etapa da sua aprendizagem, favorecendo vários aprendizados de maneiras diferentes. Como por exemplo, desenvolver a imaginação, a liberdade de expressão, a criatividade, o foco, o dinamismo, a análise e muitos outros fatores, que são muito importantes. A Arte excede palavras, consegue pela sua pluralidade traduzir a essência da subjetividade humana, pois não há limites.

Por meio dessa experimentação, existe as capacidades que são desenvolvidas gradualmente, como aprender sobre as linguagens artísticas, em seu modo específico e seus significados em vários âmbitos acadêmicos, já que em cada espaço há uma maneira de ser abordado.

A partir dos aspectos apresentados, percebemos que a Arte envolve não somente a prática, já que a observação em seu todo está incumbida, contudo está inserida da mesma forma a mudança, a transformação de pensamento e de ação.

Dessa forma, o desenvolvimento gradual é importante para que bebês e crianças possam explorar e aprimorar suas capacidades e habilidades, em que cada brincadeira ou jogo possibilite maior aproveitamento.

Uma boa observação seria que geralmente, as crianças ficam agitadas com brincadeiras livres que requerem uma maior exploração e agilidade, entretanto, ficam mais concentradas com as atividades dirigidas, o que é o caso de quando se utiliza a pintura ou realiza uma apresentação.

Cada uma dessas ações, influenciam de várias maneiras as aprendizagens dos pequenos, cada linguagem artística tem seu valor no inconsciente e consciente do indivíduo, e quando se cria uma conexão, maior será seu aproveitamento nesses momentos proporcionados pelos educadores.

Conviver com diferentes manifestações artísticas [..] no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais, a música, o teatro, a dança e o audiovisual. (BNCC, p. 41, 2017)

Com essas experiências, é trabalhado a fala; a escuta; o pensar; o sentir e principalmente o imaginar. Formas que exploram essas ações vem por meio das rodas de conversas, dramatizações, contação de histórias, propiciando a interpretação e consequentemente a manifestação das emoções. Pinturas que representem o que veem no seu cotidiano, produção de desenhos que recriem histórias e contos. Todas essas representações compõem a Arte, está em toda a etapa infantil e segue até a vida social, cada momento desenvolvido gera um desempenho no olhar da criança, gera um aprimoramento em suas reflexões e comportamento.

Ela passa a perceber o outro, a compreender suas capacidades, a sentir suas motivações e desejos, passando tudo para alguma forma artística, utilizando o que foi ensinado em sala para se expressar.

A DESENVOLTURA INFANTIL COM A ARTE

Em suma, para ocorrer o aprendizado, tem que ter em mente o espaço a ser utilizado e como esse momento vai impactar o desenvolvimento da criança. Requer uma gama de características e possíveis consequências no ambiente escolar, em decorrência das propostas fornecidas.

Quando há o envolvimento da Arte com o espaço a ser desfrutado, ele passa por uma transformação, não é mais uma sala de aula, mas sim um ambiente que instiga a imaginação e sua criatividade, ampliando aquela experiência e o significado que traz.

A atenção dos pequeninos pela novidade, por aquilo que ainda não conheciam é transformado, gerando o desejo de analisar e entender o que está acontecendo ao seu redor, e de que maneira isso cria uma ligação com ele, os objetos e o espaço.

Analisando e entendendo que a Arte

não tem um molde a ser seguido e sim manifestações de expressões, sentimentos e técnicas que são aprimoradas ao longo dos conhecimentos e experiências, da mesma forma acontece com as crianças, ao longo de sua jornada da Educação Infantil até o Ensino Médio e conseguinte a formação profissional, há vários tipos de linguagens artísticas que foram trabalhas e adquiridas por isso, cada indivíduo imprime sua personalidade em cada uma delas.

As artes ensinam os alunos a agir e a julgar na ausência de regras, a confiar nos sentimentos, a prestar atenção nas nuances, a agir e a apreciar as consequências das escolhas, a revê-las e, depois, fazer outras escolhas. (EISNER, p. 10, 2008)

As experiências para as crianças pequenas são formadas de maneiras diferentes, aquele momento aconteceu quando ela está inserida totalmente, não somente participando de uma atividade com os amiguinhos e os educadores. Mas sim, quando esses momentos ficam gravados em sua memória, e são lembradas de forma espontânea, onde são recordadas em futuras atividades semelhantes ou que tragam aquela mesma sensação que tiveram anteriormente. Por essa razão, a importância desse ensino e a exploração dessas linguagens, entrelaçadas em vários ramos, não somente em pinturas ou desenhos. As vivências propiciadas estão vinculadas a questões econômicas, estruturais, capitalistas, filosóficas e em muitas questões que permeiam a sociedade.

ARTE: EXPLORANDO SUAS AÇÕES E IMPACTOS

Aprimorando o desenvolvimento emocional, social, a capacidade motora, a criatividade, o cognitivo, a autoconsciência e o autoconhecimento. Esses são um dos pontos mais abordados e representados pelas linguagens artísticas.

As explicações são primordiais para que mesmo elas não entendendo especificamente, possam participar e interagir com as atividades. Na parte da escultura, exemplificar com massinhas de modelar e o que ela pode refletir é importante, da mesma maneira que uma colagem pode retratar diversos objetos ou personagens que aquela criança ache semelhante.

Cada um desses exemplos vai trazer uma emoção e uma vivência diferente a cada uma delas, devido a sua cultura familiar, sua personalidade, sua didática para o aprendizado, isso vai expandir para outras áreas, acarretando várias performances da Arte para o indivíduo.

O que as artes ensinam é que estes pormenores são realmente importantes. As artes ensinam os alunos a agir e a julgar na ausência de regras, a confiar nos sentimentos, a prestar atenção nas nuances, a agir e a apreciar as consequências das escolhas, a revê-las e, depois, fazer outras escolhas. (EISNER, 2008, p. 10)

A Educação Infantil tem um papel importante para trabalhar com as expressões artísticas, pois é por meio delas que as crianças são inseridas nessa fase de aprendizagem lúdica, com um conceito prático e teórico ao mesmo tempo, onde da mesma maneira é diferente uma escrita de uma representação matemática.

Como citado anteriormente, o ambiente escolar está lincado com os incentivos e impulsos que os educadores trazem para a aprendizagem, com o objetivo de se comunicar de diversas formas e jeitos com todas as crianças, que elas possam ter o entendimento de que podem se expressar da maneira que acharem relevante, e não somente por meio das mordidas, dos choros ou dos gritos.

As linguagens podem vir por meio da música, da dança, do teatro, das artes visuais, esculturas, pinturas, colagens e muitas outras que estão constantemente no nosso cotidiano. Sendo necessárias, para uma compreensão do mundo e tudo que está inserido nele, seja pelas pessoas em sua maneira de agir, seja pelas emoções que elas queiram passar. Sendo assim, não se pode ter a responsabilidade e o incentivo somente na sala de aula, essas vivências têm que ultrapassar os muros da escola e chegar em todos os ambientes que os pequenos frequentem, para que seja um estímulo constante.

Uma boa maneira de interagir no contexto familiar seria diversificando seus métodos e práticas de brincadeiras e jogos. Utilizando variados objetos e materiais como: tintas, pedaços de tecidos, giz, massinhas, objetos diferenciados pelas espessuras e formatos, entre vários tipos de papéis. Não esquecendo, que bons incentivos e a valorização de seus resultados e ganhos são importantes, para a construção e o desenvolvimento do sujeito. Mostrando que suas habilidades são notadas e tem sua relevância tanto na sala de aula, quanto com aqueles que tem mais intimidade e vivência, o meio familiar.

A Arte como ensino, vem trazer motivações individuais, amadurecimento na questão pelo apreço artístico, ampliar os conhecimentos e auxiliar em sua formação no campo emocional e social.

O contato com obras de diferentes ramos e seguimentos, são importantes para a percepção que não há um modelo a ser seguido, pode ser uma pintura sem traços exatos, pode ser um teatro sem comunicação verbal, pode ser uma música com estrutu-

ra diferente do que estamos acostumados. A compreensão de que a sua maneira está parelhada com a do outro, de um mesmo modo, que o outro também está em complementação a você.

A Arte não pode ficar reduzida, na escola, ao aspecto decorativo ou a fixação de conteúdo. A coordenação motora e suas habilidades serão desenvolvidas através da Arte por ela mesma, sem a necessidade de exercícios repetitivos, propiciando condições favoráveis para que a criança sinta prazer e liberdade em construir seu próprio trabalho, crescendo a partir dele, em complexidades crescentes. (MARTINS, p.34, 1992)

Quando a criança explora sua imaginação, sua sensibilidade e curiosidades, de uma forma diferente do que foi proposto pelos educadores ou os responsáveis, não é errôneo, é o modo da própria criança se desenvolver e criar suas experiências e ampliar suas capacidades.

Gerando sequencialmente, a superação de medos, preconceitos que ela mesmo criou, receios com si e com o outro, e bloqueios que podem surgir ao longo da vida. Sair da zona de conforto, é tanto necessário para os adultos quanto para os infantis, para que possam vencer os desafios impostos a si mesmos.

A ARTE COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

Como instrumento de avaliação, vários são métodos de abordar as linguagens artísticas, como por exemplo, quais foram as respostas aos estímulos? Os objetivos propostos foram alcançados? Qual foi o nível de envolvimento da turma? Quais ações foram mais significativas? Tais reflexões direcionam a prática e tornam significativo o aprendizado, uma vez que ao refletir sobre ela norteia-se caminhos mais eficazes e condizentes ao público-alvo do ensino. Ao buscar pelas respostas, as ações que são requeridas serão mais espontâneas e com maiores significados.

Pela ampla manifestação da arte, ela pode ser utilizada para vários meios, até mesmo para conseguir compreender aquilo que os pequenos não conseguem colocar em palavras, aqueles sentimentos mais complicados e difíceis de assimilar. Como um quebra-cabeça que necessita de peças para ser completado, da mesma maneira é utilizada a Arte, para uma maior percepção de como a criança enxerga o mundo a sua volta e a si própria. Ela poderá relatar possíveis problemas familiares, dificuldades motoras, desafios na cognição, entre outros contratempos que pode se desenvolver durante essa etapa em sua escolarização.

Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar. (BNCC, p. 36, 2017)

Os infantes são genuínos e refletem aquilo que vivenciam, portanto, com os devidos incentivos podem aperfeiçoar e demostrar para outras pessoas seus momentos criativos e o que sentem. Assim, a importância de serem estimuladas logo na primeira infância e em todos os ambientes que frequentam, não somente na escola. A possibilidades de explorar e adquirir toda a informação que puder, transformando o aprendizado em conhecimento, habilidades e competências para a vida em sociedade.

As linguagens proporcionam ao desenvolvimento infantil vários pontos que serão aprimorados e levados até a fase adulta, como a autoestima, a autonomia, a empatia, a valorização, a análise, e principalmente o pensamento crítico.

Com a capacidade de aperfeiçoar as habilidades que foram adquiridas ao longo do tempo, manifestar seus ideais, obter um senso crítico e estético, compartilhando suas ideias. A compreensão de que por toda essa trajetória houve um aprofundamento intencional e estruturado representando a extensão e complexidade do mundo em que vivemos e, como pode ser analisado, compreendido e transformado.

As crianças ainda não são tolhidas pelos filtros sociais, desse modo, são mais abertas a experimentação, ao novo. A curiosidade impulsiona novas descobertas, novos caminhos e elas não apresentam dificuldades em tentar novas possibilidades. Essa abertura ao novo favorece o desenvolvimento, a criatividade e mais do que isso, desenvolve o senso crítico, onde consequentemente, aprenderá a criar confiança e percepção da criatividade, gerando o amadurecimento em suas experiências, devido ao que presencia, escuta e pela forma como se comunica.

Assimilar o seu entorno e ressignificá-lo, nutre a imaginação e criatividade, tornandoas mais produtivas e significativas. Já que o ideal é a estimulação em conjunto, familiares e educadores para um desenvolvimento abrangente. Como consequência há o aperfeiçoamento em sua comunicação, na coordenação motora, no foco, entre outros aspectos humanísticos que podem ser reforçados e aprimorados ao longo do seu desenvolvimento.

Quando há a inclusão das linguagens no dia a dia das crianças, é proporcionado

uma formação que abrange diversos conhecimentos nas Artes, como citado anteriormente, de modo a ser percebido a necessidade do entendimento que esse conhecimento não deve ser focado somente na Educação Infantil, mas também ao longo da formação acadêmica do indivíduo.

A capacidade de aperfeiçoar as habilidades que foram adquiridas ao longo da escolarização, compartilhar ideias e compreender nessa trajetória a formação do ser social, um sujeito que vive e interage com o meio. Uma visão mais aprofundada de como o mundo é extenso, complexo, como pode ser compreendido e melhorado.

Segundo Célia Almeida (2012), podemos ver um trecho que diz muito sobre como a Arte age como instrumento de avaliação e discernimento para os pequenos:

E que as artes visuais, a música, a poesia, a dança ou o teatro são formas de expressão diferentes, mas não inferiores ao conhecimento científico, e que cada uma delas é mais ou menos apropriada para expressar determinados conceitos. Esse é um dos mais sofisticados aspectos que os alunos podem aprender com as artes: que o modo como expressamos o que sabemos, assim como o meio que escolhemos para isso, influencia profundamente o conteúdo da expressão. (ALMEIDA, p. 30, 2012)

Por isso que as linguagens poderiam ser mais vistas e exercitadas por todos, para que seu impacto não seja somente citado e trabalhado na infância, porém exercitado ao longo da vida, nos âmbitos profissional e social.

A linguagem artística é uma extensa aprendizagem, não pode ser colocada ou mencionada de forma simples somente em salas de aula, com pinturas ou massinhas, no entanto, aperfeiçoadas e relatadas em sua maior complexidade para que haja mais entendimento e profundidade.

O desenvolvimento e o alcance dos objetivos de aprendizagem estão em concordância com a adaptação e as estratégias didáticas apresentadas em sala de aula e em casa, já que sua evolução e performance do mundo está em constância com as instruções apresentadas.

De uma forma geral, a Educação Infantil traz uma grande importância e muitos reflexos para a o ensino fundamental. Como sendo a base, o início da Educação Básica, os eixos constitutivos desenvolvem competências e habilidades necessárias para a próxima etapa. O acolhimento, deleite e fruição estética, traz em seu bojo de competências e habilidades além da percepção da multidisciplinaridade e transcendência das Artes. Por fim, não podemos mensurar de forma fidedigna a extensa e complexa gama de linguagens compreendidas nas Artes, como podem impactar e auxiliar crianças, apesar de ser tratada de uma forma lúdica e descomplicada, contribui para que elas entendam melhor o mundo e possam ressignificá-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As linguagens artísticas trazem grandes ensinamentos, de uma forma que os pequenos gostem e consequentemente queiram aprofundar mais na fase adulta. Para que consigam por meio das manifestações demostrar aquilo que requer uma maior criticidade.

As crianças estão em uma fase de aprendizagem potente, estão naquele momento para absorver tudo aquilo que lhe é apresentado e que desperta curiosidade. Por isso, de uma forma simples, os pequenos estão disponíveis para adquirir o conhecimento que seus educadores em conjunto com os seus responsáveis estarão dispostos a ensinar, e esse momento deve ser aproveitado ao máximo, para que seja demonstrado e reportado na aprendizagem.

Palavras e atividades, como exemplo, podem ser repassadas em uma linguagem mais didática e simples, para que compreendam toda a complexidade que tem por trás do ensino das Artes e suas linguagens, já que pode ser aprofundado cada vez mais ao longo do tempo. Um bom exemplo, é atualmente, que a Arte está em mais desenvolvimento do que há décadas atras, gerando mais compreensão e dinamismo para os infantis.

Há diferentes processos, que incluem o ensino de maneira que o desenvolvimento e os conhecimentos proporcionados pelas linguagens artísticas enriqueçam amplamente o conteúdo ou eixo de aprendizagem proposto. Isso acontece de modo necessário, para que cada instante seja verdadeiramente vivenciado e experenciado por todos os envolvidos de um modo singular a cada indivíduo.

Para que a criança possa se conectar, ser produtora e consumidora de cultura, suas aprendizagens devem exceder a concepção motora, psicológica, mental e social, já que as experiências e as didáticas que aprendeu e aprenderá, serão diversas e impactará distintos segmentos.

No brincar, as crianças expressam e comunicam suas experiências, reelaboram-nas, reconhecendo-se como sujeitos pertencentes a determinado grupo social e a um contexto cultural. Por meio das brincadeiras, aprendem sobre si mesmas, sobre os homens e as mulheres e as suas relações com o mundo, sobre os objetos e os significados culturais do meio em que vivem. Nesse sentido, brincar é uma experiência por

meio da qual os valores, os conhecimentos, as habilidades e as formas de participação social são constituídas com a ação coletiva das crianças.

(SÃO PAULO, p. 88, 2019)

Percebemos que as crianças ajustam suas criações imaginativas de acordo com as necessidades, decidindo o que é melhor considerando o que desejam imitar e o que imaginam. Nessas atividades criativas, elas são encorajadas a explorar seus momentos de inspiração e, através deles, tomar decisões. Para isso, elas precisam constantemente avaliar, adaptar e participar da realidade, analisando a situação e focando no que realmente desejam. Como resultado, elas aprendem a confiar em suas percepções de criação e adaptação, na afetividade que é cultivada durante a atividade criativa.

Existe uma fluidez melhor quando há o entendimento de todas as partes para um bem comum, ou seja, a criança precisa ser compreendida da forma de como naquele momento ela quer se expressar, portanto, as linguagens artísticas vêm para demonstrar a importância de não somente saber se comunicar, mas saber ouvir.

Durante a elaboração deste texto, procurou-se intencionalmente enfatizar a importância da Arte como um instrumento de ensino para bebês e crianças pequenas, as linguagens são entrelaçadas ao mundo infantil, promovendo o aspecto lúdico, a imaginação, a criação e a ressignificação de espaços, materiais e contextos sociais. Ela vem para abrir os horizontes, transformar aspectos físicos, psicológico e sociais que achamos não serem propícios para a didática em sala de aula na linguagem infantil, sem perder a essência e nem se prender a técnicas e padrões.

O currículo da Educação Infantil segundo a BNCC, são eixos que devem ser considerados de forma integrada e perpassam as linguagens: movimento, identidade e autonomia, conhecimento de mundo, artes visuais, natureza /sociedade e matemática.

As linguagens existem para expandir os horizontes, modificar conceitos, e desconstruir padrões sociais que consideramos inadequados para o universo infantil, mas seu aspecto de explorar sem renunciar ao cerne da questão e sem se limitar a modelos pré-estabelecidos, abrange o potencial de aprendizagem para os pequenos.

Uma questão para se ponderar, e relevante ressaltar, a Arte ultrapassa os limites da pintura e da modelagem com massinha. Ela se desdobra em diferentes manifestações, sendo um processo complexo, porém também acessível para as crianças. Em sua essência, proporciona às crianças a capacidade de expressar tudo o que aprendem em seu cotidiano, permitindo que compartilhem com a comunidade o poder das expressões criativas. Portanto, a Arte retrata justamente isso, é nas diversas linguagens que ela se expressa, para que sua grandeza possa ser vivenciada, absorvida e ganhar novos significados por todos aqueles que se abrirem para aprender e transformar o mundo ao seu redor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: O Ensino das Artes: Construindo Caminhos/ Sueli Ferreira, 10ª edição, 2012, Campinas, São Paulo, 3ª Reimpressão, 2015, p. 11–38.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Arte-educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2019.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. A Imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo, 2009.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

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

DEWEY, John. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, p. 109-141, 2010.

EISNER, Eliot E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação. In: Stanford University, Estados Unidos, Currículo sem Fronteiras, vol. 8, n. 22, p. 5-17, 2008.

FERREIRA, Sueli. Arte e escola interação de espaços plurais. In: Revista Pró-Posições, vol. 10, nº 3 [30], 1999.

MARTINS, Mirian Celeste. Aprendiz da Arte trilhas do sensível olhar pensante. São Paulo, p. 7-34, 1992.

LAVRA, Carolina Fonseca. Arte e educação infantil: reflexões sobre teoria e prática. Tese de Doutorado. In: Campinas, 2021.

SÃO PAULO, Governo do Estado de Secretaria da Educação: currículo paulista. Currículo Paulista. 2019.

SÃO PAULO, Prefeitura do Estado de. Currículo Integrador da Infância Paulistana. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade- Educação Infantil, 2019.

VIGOTSKI, Lev S. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários Ana Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

A ALFABETIZAÇÃO E LEITURA SEGUNDO PAULO FREIRE

IRANILDE RODRIGUES SILVA LAVADO

RESUMO

Este trabalho tem a finalidade de apresentar sobre o conceito de alfabetização e leitura baseados no método criado por Paulo Freire. Essa pesquisa tem o objetivo de apenas elucidar a importância de forma qualitativa e por revisão de bibliografias sobre o método de alfabetização criado por Paulo Freire. A pesquisa evidencia a importância e a necessidade de compreender sobre o método que Paulo Freire utilizou no processo de ensino e aprendizagem, voltado para a Alfabetização e leitura, um método que inovou o ensino, dando valor ao conhecimento, sentimentos que o estudante apresenta. Esse método considera a leitura pela palavra, ou seja, a leitura baseada pela palavra que o educando apresenta, que pode ser um sentimento ou algo que seja relevante para ele e a partir dessa palavra, fazendo as conexões entre as sílabas, "famílias silábicas" e posteriormente relação entre as outras palavras que contém as mesmas sílabas, ressignificando um contexto social. Paulo Freire é considerado uma referência na educação brasileira e sua trajetória no processo de ensino e aprendizagem contribuiu para trazer a reflexão sobre um trabalho de autonomia, responsabilidade, cidadania, de democracia ao fazer um adulto que não teve os estudos no tempo certo com a escrita e leitura baseada em seu próprio mundo com a leitura das palavras trazidas por ele. Paulo Freire descobriu a alfabetização com a leitura do mundo que o cercou desde a infância. A Alfabetização na abordagem de Freire é essencial devido a relação dialética dos seres humanos com o mundo; e por outro lado, com a linguagem e com a ação transformadora.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Método; Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

Paulo Freire descobriu a alfabetização com a leitura do mundo que o cercou desde a infância. Encontrou na leitura da palavra o significado correspondente à percepção de suas relações entre o ato de ler e o ato de se expressar, recriando e revivendo cada momento do seu mundo imediato e intimamente ligado a contextos mais amplos do qual fazia parte o universo dos mais velhos, através da expressão de suas crenças, gostos, receios e valores culturais.

A pesquisa justifica-se pela importância dada ao processo de Alfabetização em que Paulo Freire contribuiu muito ao ensinar Jovens e Adultos e que até hoje seu método é referenciado nas literaturas existentes e no processo de ensino e aprendizagem na Educação Brasileira.

A Alfabetização na abordagem de Freire é essencial devido a relação dialética dos seres humanos com o mundo; e por outro lado, com a linguagem e com a ação transformadora.

Nos trabalhos dirigidos por ele, iniciavam com a presença do alfabetizador junto à comunidade local. O objetivo era fazer a leitura da comunidade, ou seja, listar palavras, ditos, modos de vida das pessoas do lugar, posteriormente são decodificadas e associadas ao núcleo de questões que ao mesmo tempo ligadas à vida e aos fatos sociais determinantes.

A essa altura do processo, o alfabetizando já sabia deveria ter a consciência de que a respectiva palavra geradora é a língua, e também faz parte da história do homem, assim ele é cidadão/sujeito e sente-se desafiado a desvendar os segredos de sua constituição, a partir da construção de suas palavras de sua cultura. Na medida em que se percebe como testemunha de sua história, sua consciência se faz reflexivamente mais responsável dessa história.

Essa pesquisa tem o objetivo de apenas elucidar a importância de forma qualitativa e por revisão de bibliografias sobre o método de alfabetização criado por Paulo Freire em que utiliza das palavras citadas pelos próprios educandos como fonte de desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

O MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO SEGUNDO PAULO FREIRE

A realização do homem é objetiva como princípio de liberdade e a conscientização que se torna princípio ativo desta liberdade, enquanto a dialogicidade está baseada na relação consciência-mundo, pois não pode existir sem o ato ação-reflexão, assumindo o papel de cidadãos que fazem o mundo e criem sua existência como um material que a vida nos oferece quanto educadores e educandos (GADOTTI, 1996).

Para manter a estrutura dialética existem duas vertentes- conscientização e utopia – é necessário assumir mudanças, através de questionamentos que postulam a realidade, e este são únicos, ao mesmo tempo que unânimes, motivando a atuação que

caracteriza o processo de transformação inserida na concepção de um ser atuante, esclarecido e vivente uniformemente num contexto social, político e cultural (GADOTTI, 1996).

A educação para a libertação, passa pelo processo de conscientização, fazendo parte da historicidade do homem, do diálogo, da visão crítica, da realidade, que somente interessa ao opressor (GADOTTI, 1996). O ponto de partida para uma alfabetização emancipadora deve estar sempre centrado nos homens, na situação em que se encontrem na participação que eles têm da realidade e no desejo de começar a atuar para transformá-la. Só assim o homem se transforma no sujeito de sua própria história (GADOTTI, 1996).

A alfabetização conscientizadora possibilita os indivíduos se constituírem como sujeitos e não ficarem eternamente e apenas como objetos da incidência dos que sabem, podem, exploram, mandam e submetem (FREIRE, 2005, p. 24).

Paulo Freire propõe com seu Método de Alfabetização uma inovação em que os métodos tradicionais de alfabetização se limitam a fazer repetir/decorar, mecanicamente, letras e sílabas e juntá-las para formar frases e discursos. E que com esse método propõe um novo olhar, desprendido de qualquer julgamento de valor, religião, crença, raça, gênero, etc, mas que como ele mesmo dizia e aprece em suas obras “Gente que leia e escreva entendendo a palavra, lendo o mundo” (FREIRE, 2005 p. 25).

Segundo Gadotti (1996) o “Método Paulo Freire” consiste em três momentos dialeticamente e interdisciplinarmente entrelaçados como pode ser visto:

- Investigação temática: é a investigação do Universo Vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive, ou seja, a busca de palavras e temas centrais de sua realidade;
- Tematização: é a codificação e decodificação das palavras e temas investigados e a busca do significado social de ambos, tomando assim a consciência do mundo em que vive;
- Problematização: ao descobrir seus significados e os limites, busca possibilidades e a superação da primeira visão mágica por uma visão crítica, partindo para a transformação do contexto vivido (GADOTTI, 1996, p. 42).

Dada essa interdisciplinaridade Paulo Freire busca nas ciências (sociais e naturais), elementos para compreender mais cientificamente a realidade e poder intervir de forma mais eficaz nela, por isso ele pensa na educação ao mesmo tempo como ato político, como ato de conhecimento e como ato criador (GADOTTI, 1996).

“O método Paulo Freire é, fundamentalmente, um método de cultura popular: conscientiza e politiza. Não absorve o político do pedagógico, mas também não põe inimizade entre educação e política. ” (FREIRE, 1987, p.11)

A condição social das diferentes camadas sociais e o trabalho de conscientização com a alfabetização do mundo e da leitura apresenta o resultado de saber ler e escrever, tornando-se instrumento de luta, atividade social e política (GADOTTI, 1996).

O método Freire (FREIRE, 1980) recorre ao conjunto de palavras geradoras, denominado de “fichas de descobertas” decodificando cada palavra ao conjunto de famílias fonêmicas. A decodificação da palavra escrita, que vem em seguida à decodificação da situação existencial codificada, compreende em percorrer alguns passos que devem rigorosamente se suceder, como será apresentado (GADOTTI, 1996):

- 1°.Apresenta-se a palavra geradora, inserida na representação de uma situação concreta. EX: Tijolo
- 2º.Escreve-se simplesmente a palavra: TIJOLO
- 3º. Escreve-se a mesma palavra com as sílabas separadas:

TI - JO – LO

- 4º. Apresenta-se a "família fonêmica" da primeira sílaba:

TA - TE - TI - TO – TU

- 5º. Apresenta-se a "família fonêmica" da segunda sílaba:

JA - JE - JI - JO – JU

- 6º. Apresenta-se a "família fonêmica" da terceira sílaba :

LA - LE - LI - LO – LU

- 7º. Apresentam-se as "famílias fonêmicas" da palavra que está sendo decodificada:

TA - TE - TI - TO – TU

JA - JE - JI - JO – JU

LA - LE - LI - LO – LU

Segundo Gadotti (1996), este conjunto das "famílias fonêmicas" da palavra geradora foi denominado de "ficha de descoberta" pois ele propicia ao alfabetizando juntar os "pedaços", isto é, fazer dessas sílabas novas combinações fonêmicas que necessariamente devem formar palavras da língua portuguesa:

- 8°. Apresentam-se as vogais:

A – E – I – O – U

A eficácia e validade do “Método” consistem em a partir da realidade do alfabetizando, do que ele já conhece, do valor pragmático das coisas e fatos de sua vida cotidiana, de suas situações existenciais (GADOTTI, 1996).

A LEITURA E A ESCRITA EM CLASSE DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Apesar do trabalho educacional contribuir para que a criança possa: aprender a ler e escrever, o aluno precisa ter adquirido um nível suficiente de desenvolvimento intelectual, afetivo-social e físico. Para construir sua identidade, observar e interagir com o mundo; além disso, tanto o potencial herdado quanto o tipo de experiências pelas quais a criança, passou são responsáveis pelas condições de seu desenvolvimento para a aquisição do processo de alfabetização (NICOLAU, 1986, p.118).

Isto se reflete muito nas crianças que ao saírem de uma escola de educação infantil, sentem a falta das referências afetivas dos grupos e dos educadores. A proposta de trabalho na educação infantil, Referencial Curricular Nacional, é de estabelecer o desenvolvimento da criança dentro de suas expectativas individual ou em grupo, mas como Nicolau (1986) define que para isso acontecer, precisa garantir a qualidade para que a criança se desenvolva integralmente. Só dessa maneira a educação pré-escolar tem um fim em si mesma (NICOLAU, 1986).

As crianças apresentam maneiras próprias e diferenciadas de vivenciar as situações, e interagir com os objetos do mundo físico. O desenvolvimento acontece de forma acelerada; a cada momento realizam novas conquistas, ultrapassando nossas expectativas e causando muitas surpresas. Acreditar no potencial infantil é um pré-requisito fundamental ao estimulo das crianças (NICOLAU, 1986).

Segundo Nicolau (1986), a evolução da criança e suas descobertas são elementos que o educador precisa estar atento e entender que para ocorrer o desenvolvimento infantil integral é necessário que todo planejamento vise aspectos de desenvolvimento da sociabilidade, do planejamento e de habilidades psicomotoras.

O planejamento do ambiente de ensino-aprendizagem na pré-escola favorece as interações entre crianças da mesma idade, maiores, menores, mais ou menos experientes e adultos nas mais diversas situações, no intuito de promover a autonomia e a independência da criança, desencadeando a integração da vida na escola e ainda descobrindo espaços particulares de sua independência (NICOLAU, 1986).

A leitura e escrita devem estar presentes no ambiente das classes de educação infantil e o mais importante do que ensinar as vogais ou alfabeto nas classes de educação infantil é expor os alunos ao contato com a língua escrita e com as diferentes formas de linguagem (NICOLAU, 1986).

As crianças apresentam maneiras próprias e diferenciadas de vivenciar as situações, interagir com os objetos do mundo físico (NICOLAU, 1986). É importante que as crianças, nesta faixa etária manipulem material escrito para que possam levantar hipóteses sobre o processo de construção da leitura e da escrita (NICOLAU, 1986).

O desenvolvimento acontece de forma acelerada e a cada momento realizam novas conquistas, ultrapassando nossas expectativas e causando muitas surpresas, assim acreditar no “potencial infantil” é um pré-requisito fundamental ao estímulo das crianças (NICOLAU, 1986).

A evolução da criança e suas descobertas são elementos que o educador precisa estar atento e entender que para ocorrer o desenvolvimento infantil integral é necessário que todo planejamento vise aspectos leitura do mundo, que ainda está pequeno por ter acabado de sair de seu núcleo familiar, promovendo assim a sociabilidade, recorrendo a atividades lúdicas que possibilitem habilidades psicomotoras e perceba a todo momento que tudo que se fala tem um significado se pode escrever (NICOLAU, 1986).

O SIGNIFICADO DA EXPRESSÃO LEITURA

Paulo Freire, afirma que a leitura do mundo procede a leitura da palavra. Antes de ler a palavra, a criança lê o mundo através de gestos, olhares, expressões faciais, do cheiro, do tato, do olfato (FREIRE, 1987). Para o autor, é no contato com o “próximo”, e com o “mundo” que a criança constrói símbolos, inicialmente muito singulares e próprios até chegarem a se construir em signi-

ficados compartilhados socialmente. Neste sentido, antes de ler a palavra, a criança já vivenciou diversas leituras do mundo (FREIRE, 1987).

O processo de construção no desenvolvimento da leitura, na concepção de Paulo Freire (1987) constitui-se em quatro passos, interdependentes:

- Ler o mundo. partindo da pré-condição a curiosidade do conhecimento; é o aprendiz que conhece: palavras geradoras, temas geradores, codificação e decodificação (FREIRE, 1987).

- Compartilhar a leitura do mundo lido. O diálogo não é apenas uma estratégia pedagógica, é um critério de verdade. E esta verdade vem do significado de sua convivência, através do diálogo e do significado de seu nome que também faz parte de seu grupo. Apenas se chega à uma confrontação se a verdade se torna comum. Caso contrário a verdade a que se chega é ingênua, não crítica (FREIRE, 1987).

- A educação como ato de produção e de reconstrução do saber. Conhecer implica na mudança de atitudes, saber pensar e não apenas assimilar conteúdos escolares do saber chamado universal. Educar-se é formar-se. No relatório geral da UNESCO (1998) ao discutirem sobre a educação do futuro perceberam a necessidade de a educação criar vínculos e não decorar conteúdos apresentando os quatro pilares da nova visão de educação: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser, que foi antecipado na visão de Paulo Freire pelo menos 50 anos ao criar a metodologia que oferece as bases para a construção desses pilares (FREIRE, 1987).

- A educação como prática da liberdade (libertação). É o momento da politicidade do conhecimento, da problematização, da existência pessoal e da sociedade, do futuro (utopia). Educação não é só ciência: é arte e práxis, ação-reflexão, conscientização e projeto (FREIRE, 1987).

A visão dialética do processo de construção do conhecimento parte do pressuposto de que todo ser humano é detentor de conhecimentos significativos, não importa idade, meio social, grau de escolaridade, posição político-econômica, ou outras diferenças reais (FREIRE, 1987).

O conhecimento é o conjunto de saberes que formam a visão de mundo de cada sujeito, enquanto o ato de conhecer, ler o mundo é dialógico, rigoroso, intuitivo, afetivo e está ligado às relações com o outro (FREIRE, 1987).

O CONCEITO DE LEITURA NA VISÃO DE PAULO FREIRE

Na visão de Paulo Freire, ao compreender a ação de ler de modo amplo, se caracteriza pelas relações entre o indivíduo e o mundo que o cerca (FREIRE, 1987). A tentativa de impor ao mundo uma hierarquia qualquer de significados representa, de antemão, uma "leitura" (FREIRE, 1987).

A leitura de mundo é uma produção em relação com momento e a situação vivida e como qualquer leitura, pois, não está isolada no tempo e no espaço e a relação com diferentes tipos de textos está ligada à "leitura da palavra" e a "leitura de mundo" (FREIRE, 1987).

Não há comunicação sem dialogicidade e a comunicação é vida, como uma exigência da natureza humana e também um reclamo da opção democrática do educador em que a produção social da linguagem e de instrumentos com que seres humanos, melhor interferem no mundo, anuncia o que será a tecnologia (FREIRE, 1987).

A leitura não dialógica se apresenta como uma maneira de decifrar códigos e choca-se com o conflito da "leitura de mundo", pois não comporta uma pluralidade de interpretações (FREIRE, 1987). A leitura não dialógica não abre espaço para à produção de sentidos, com isso acaba impedindo a dialogia e não há espaço para o sujeito-leitor (FREIRE, 1987).

De acordo com Freire (1987), a leitura não dialógica informa práticas pedagógicas tradicionais e se ancora nas célebres cartilhas. Todos devem ler e ver o mesmo mundo consensual, harmônico, dividido entre bem e mal, cheio de regras e prescrições de bom comportamento, por isso um dos motivos do fracasso escolar na alfabetização (FREIRE, 1987).

Segundo Freire (1987) a teoria da ação antidialógica segue as seguintes características:

- A necessidade da conquista configura um ato essencial da teoria antidialógica. Os conteúdos e métodos da conquista variam historicamente; o que não varia, enquanto houver elite dominadora, é a ânsia necrófila de oprimir;

- A divisão para a dominação para manter os homens em estado de imersão na própria realidade, e que consiste em "ilhar" os oprimidos, criar e aprofundar cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos;

- A manipulação se constitui em mais um instrumento da conquista, sendo assim, uma necessidade imperiosa das elites dominadoras, com objetivo de conseguir um tipo inautêntico de "organização" com

que evite o seu contrário, que é a verdadeira organização das massas populares emersas e emergindo;

• A invasão cultural consiste na penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos indivíduos, impondo a esta sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, inibindo sua expansão.

Sem a curiosidade ou a indagação não haveria uma educação crítica e a preocupação com a memorização mecânica de conteúdos e uso de exercícios repetitivos impede os alunos de perceber a importância da curiosidade (FREIRE, 1987).

As crianças além de suas necessidades de falar, elas possuem as características afetivas de poder expressar-se de várias maneiras e que devem ser observadas e refletidas por todo o grupo, sem marginalização e com responsabilidade, por entender que educação é a leitura do mundo e as situações vividas são resultados sociais que nos delegam, manipulam para que o trabalho coletivo e a criticidade não faça parte na clareza de se alfabetizar, e este é o domínio manipulado que alguns professores também utilizam como recurso de suas fraquezas pessoais, a não criatividade e/ou criticidade (FREIRE, 1987).

MATERIAIS E MÉTODOS

Para a realização desse estudo utilizou-se como instrumento de pesquisa: artigos, obras, citações e relatos de pesquisadores e autores sobre o tema abordado já registrados na literatura. Uma coleta de informações e dados desses registros foram analisados, sistematizados e reescritos como revisão de literatura.

Sendo este estudo uma pesquisa de revisão de literatura, todos os instrumentos analisados, específicos utilizados de forma correta, auxiliaram no alcance dos objetivos almejados deste estudo sem inferência e interpretação errônea.

DISCUSSÃO

Diante das informações obtidas referente ao tema abordado, este estudo apresenta um campo mais maduro para discussão, visto que há grande número de estudos disponíveis na literatura investigando conceitos, seus supostos benefícios, limitações, causas, consequências. Também tem a finalidade de contribuir para incitar a reflexão sobre Alfabetização e leitura baseada no método de Paulo Freire.

Todos os artigos, obras, trechos de obras, citações selecionadas referem-se às publicações brasileiras. Após leitura e fichamento dos documentos selecionados, foi feita uma análise e escrita sobre o tema. Sendo assim, evidencia-se a necessidade de haver mais pesquisas sobre o assunto, por ser um tema amplo e de grande importância na aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto anteriormente, o percurso do ensino, após a presença de Paulo Freire, provoca a necessidade de refletir sobre a importância do docente no processo de alfabetização, de ouvir o estudante e entender que a leitura deve fazer parte do mundo social do estudante para que consequentemente a escrita tenha significado.

Para tanto é necessário que os docentes reconheçam como sua função o ensinar a transformar-se, incentivar, instigar, provocar e talvez desafiar seus alunos para o envolvimento e a ampliação da capacidade de pensar.

Paulo Freire apresenta uma concepção de didática que pressupõe uma concepção de sociedade, de escola e ser humano, trazendo leitura e escrita com conceitos entre dialogicidade, teoria x prática, como objeto de estudo, mas que faz parte do cotidiano de todos os que fazem parte desse processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa evidenciou sobre a importância e a necessidade de compreender sobre o método que Paulo Freire utilizou no processo de ensino e aprendizagem, voltado para a Alfabetização e leitura, um método que inovou o ensino, dando valor ao conhecimento, sentimentos que o estudante apresenta.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O Que é Método Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FREIRE, Ana Maria Araújo. “Utopia Peregrina”, Revista Viver - Coleção Memória da Pedagogia, n.4, Editora Segmento-Duetto, p. 16-29, 2005.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª. Ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire: Uma Bibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. A Educação Pré-Escolar: fundamentos e didática. 2ª. Ed. São Paulo: Ática, 1986.

RESUMO

O presente artigo é abordar como as pessoas com deficiência intelectual passaram a ser consideradas passíveis de ser educado somente no século XIX, graças ao trabalho do médico Jean Itard (1774-1838) — considerado o primeiro teórico de educação especial — com o menino Victor de Aveyron, conhecido como "menino selvagem". O trabalho de Itard se baseava na teoria empirista do conhecimento. Contudo, a importância atribuída aos fatores biológicos em detrimento dos fatores socioambientais perdurou até os anos cinquenta, quando a noção de "irrecuperabilidade e constitucionalidade da condição de deficiente mental" começou a inserir em suas proposições aspectos sócios educacionais. O trabalho aqui apresentado está embasado por meio das leituras e reflexões sobre a bibliografia levantada acerca do tema.

Palavras-chave: Educação; Inclusão; Processo.

ABSTRACT

This article addresses how people with intellectual disabilities came to be considered capable of being educated only in the 19th century, thanks to the work of the doctor Jean Itard (1774-1838) — considered the first theorist of special education — with the boy Victor de Aveyron, known as "wild boy". Itard's work was based on the empiricist theory of knowledge. However, the importance attributed to biological factors to the detriment of socio-environmental factors lasted until the 1950s, when the notion of "irrecoverability and constitutionality of the mentally disabled condition" began to include socio-educational aspects in its propositions. The work presented here is based on readings and reflections on the bibliography collected on the topic.

Keywords: Education; Inclusion; Process.

INTRODUÇÃO

Recordando a história a respeito da deficiência intelectual, é possível observar que ela tem sido entendida, para efeitos educacionais, como aquela deficiência em que o desenvolvimento dos indivíduos que a apresentam é mais lento e mais comprometido do que os que não a manifestam.

Não é possível negar a existência de dificuldades individuais geradas por limitações de ordem neurológica e intelectual, inerentes ao próprio indivíduo, que exigem mediações especiais para sua constituição como na condição de aprendizes.

Essa limitação afeta de maneira acentuada a sua capacidade para resolver problemas frente às exigências a que são submetidos no seu dia-a-dia. À escola cabe, porém, dispor de recursos e procedimentos não uniformes para que os alunos tenham possibilidades de caminhar além de seus limites.

Essas dificuldades que o deficiente mental apresenta têm levado os educadores a proporem atividades curriculares de menor complexidade, mais pragmáticas etc.

Assim, os alunos que apresentam deficiência mental sentem-se mais incapazes, porque essas práticas não propiciam seu desenvolvimento cognitivo, o que faz com que eles desenvolvam baixas expectativas quanto a sua aprendizagem. Deste modo, é possível afirmar que a criança se sente excluída de seu contexto social e escolar.

DESENVOLVIMENTO

É importante ponderar que as pessoas não devem ser rotuladas de deficientes mentais pelo simples fato de apresentarem um comportamento adaptativo prejudicado, pois existem vários outros fatores que podem levar a um desenvolvimento maturacional lento como um processo escolar sem qualidade ou um ajustamento social e ocupacional inadequado. (TELFORD e SAWREY, 1988).

De acordo com Tessaro (2005), acredita-se que as limitações maiores na deficiência mental não estão relacionadas com a deficiência em si, mas com a credibilidade e as oportunidades que são oferecidas às pessoas com deficiência mental. Para a autora, a vida de uma pessoa deficiente passa a girar em torno de sua limitação ou incapacidade, quando as suas potencialidades e aptidões não são levadas em conta.

Estudos demonstram que os problemas enfrentados pelo indivíduo que apresenta deficiência mental são mais de limitações e deficiências da sociedade e do meio do que do próprio organismo deficiente (OMOTE, 1994, p. 7).

O nome deficiente se refere a um status adquirido por essas pessoas. Nesse modo de encarar a deficiência, uma variável crítica é a audiência, porque é ela que, em última instância vai determinar se uma pessoa é deficiente ou não. Significa que ninguém é deficiente apenas pelas qualidades

que possui ou que deixa de possuir. Uma pessoa só pode ser deficiente perante uma audiência que a considera, segundo seus critérios como deficiente.

Portanto, não se pode pensar a questão da deficiência sem se analisar o tipo de relação que as pessoas, de modo geral, estabelecem com os indivíduos deficientes mentais. Como a sociedade não está preparada para lidar com as diferenças manifestadas pelas pessoas com deficiência mental, de uma maneira geral, passa a culpá-las por suas próprias impossibilidades e limitações. Atentar apenas para os aspectos orgânicos da deficiência mental é desconsiderar os aspectos sociais e isentar a sociedade de sua responsabilidade na constituição da deficiência mental.

Ao direcionar a intervenção para as habilidades deficitárias, os professores podem atribuir ao deficiente mental mais incapacidades do que ele realmente manifesta e, consequentemente, agir de acordo com essas expectativas negativas, podendo, assim, prejudicar o desempenho desses indivíduos.

Ao interpretar a deficiência como um fenômeno centrado no indivíduo, inúmeras distorções de sentido ocorrem.

Os atendimentos educacionais e terapêuticos são encaminhados para uma linha de ação que acentua as condições patológicas do aluno e subestima, entre outros aspectos, as condições deficitárias de ensino (FERREIRA, 1995).

Não é possível afirmar com isso que não exista a deficiência, mas o professor precisa modificar o seu olhar sobre ela. As deficiências dos alunos devem ser consideradas como condições a que a escola precisa atender.

Assim, sem negar a etiologia orgânica que uma considerável parcela de deficientes carrega, Pessotti (1984) alerta para os radicalismos nas considerações sobre a deficiência, no sentido de evitar uma postura totalmente organicista e unitária, lembrando que o conceito de deficiência mental, seu diagnóstico e classificação devem considerar o homem dentro de uma visão integrativa e global.

Segundo Mantoan (1997), o processo de inclusão exige da escola novos recursos de ensino e aprendizagem, concebidos a partir de uma mudança de atitudes dos professores e da própria instituição, reduzindo todo o conservadorismo de suas práticas, em direção de uma educação verdadeiramente interessada em atender às necessidades de todos os alunos.

No texto “Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada”, Vygotsky (1931, p. 35) comenta a tendência de aproximação da escola especial para a escola comum:

Ainda que as crianças mentalmente atrasadas estudem mais prolongadamente, ainda que aprendam menos que as crianças normais e ainda que, por fim, se lhes ensine de outro modo, aplicando métodos e procedimentos especiais, adaptados às características específicas de seu estado, devem estudar o mesmo que as demais crianças receber a mesma preparação para a vida futura, para que depois participem dela em certa medida, como os demais (Vygotsky, 1931ª, p.149 apud SILVA 2007).

Atualmente, em todos os documentos referentes à educação dos indivíduos com deficiência, o princípio da inclusão é o eixo norteador, e o atendimento segregado é visto como alternativa que deve ser evitada.

Apesar do predomínio de orientações inclusivistas, fica a preocupação do quanto o eixo norteador pode se tornar realidade, pois é sabido que, ainda que os alunos sejam matriculados em escolas regulares, esse fato, por si só, não altera a qualidade de sua escolarização.

Carvalho (1997) salienta que a inclusão é um "processo" e, como tal, "deve ser paulatinamente conquistada". Trata-se de uma mudança de paradigma, numa cultura que não está acostumada a conviver com o seu membro "diferente", e, realmente, qualquer mudança precisa ser conquistada gradativamente.

Assim, embora o foco principal da pesquisa ora desenvolvida não seja, propriamente, a formação de professores, entendo que uma pequena lembrança sobre o assunto é de fundamental importância, pois não se pode discutir sobre o tema inclusão sem discutir a formação do professor. Sob esse aspecto, considera-se que “estamos na situação de resolver reformar o avião em pleno voo”, pois não se podem fechar as escolas para capacitar os professores.

É possível observar, por parte dos professores e de profissionais da educação, grande resistência em aceitar o desafio colocado pelo processo de construção da escola inclusiva, o que é posspivel considerar como perfeitamente compreensível, dada à ausência de sua formação para enfrentar esse desafio. Tal resistência surge, entre outros diversos determinantes, em decorrência da não problematização do assunto, tendo em vista que, raramente, este é contemplado nos momentos de formação inicial e/ou continuada, o que conduz a formas inadequadas de entendimento.

Com a implantação da atual Lei de Diretrizes e Bases e a clara intenção do princípio inclusivo que fundamenta a adoção

e a implementação de currículos abertos e flexíveis, que atendam à diversidade do alunado presente na escola, passou a ser objeto de discussão nas diretrizes curriculares e nos cursos de formação continuada dos sistemas de ensino o conceito da Escola Inclusiva. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC / SEESP, 1998) implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educandos, ações que favoreçam a integração social e sua opção por práticas heterogenias.

A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive, para os educandos com necessidades especiais... Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades especificas, mas significa dar ao professor e a escola o suporte necessário à sua ação pedagógica.

Sendo assim, a Educação Especial já não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de medidas que a escola regular põe ao serviço de uma resposta adaptada à diversidade dos alunos.

Neste contexto, a instituição escolar passa a ser alvo de questionamentos e de conflitos, provavelmente, por expor a diversidade e o compartilhamento de interesses, contradições, expectativas e identidades. Muitas são as ansiedades que movimentam as transformações em busca do que se julga ser o ideal, correspondendo às necessidades específicas de todos.

Ao refletir sobre tudo isso, é possível enxergar com clareza que cada aluno tem peculiaridades específicas e especiais, e que para atendê-las às vezes é necessário fazer as adaptações no currículo regularmente proposto para os diferentes níveis de escolaridade, de forma a garantir as condições que lhes são necessárias para acessar o conhecimento disponível como qualquer um de seus demais colegas.

É sabido que tais ações são essenciais para a construção de um sistema educacional inclusivo, ou seja, uma escola que esteja aberta e preparada para responder educacionalmente a todos.

Como "ensinar ao aluno com deficiência junto com os demais é o grande nó e desafio da Educação Inclusiva", pois é neste aspecto que a inclusão deixa de ser uma filosofia, uma ideologia ou uma política, e se torna ação concreta em situações reais envolvendo indivíduos com dificuldades e necessidades específicas.

Assim, pelo menos em nosso país, a inclusão que se almeja ocorrerá em um contexto de uma escola deficitária e em muitos casos "falidos" (as estatísticas de repetência, fracasso e evasão escolar mostram que o problema não atinge apenas os chamados alunos com necessidades especiais), um professor que não foi formado para lidar com a diversidade, e alunos com grandes dificuldades de aprendizagem devido a deficiências reais sensoriais, intelectuais, psicológicas e/ ou motoras, sem contar as socioeconômicas e culturais.

Um currículo que leve em conta a diversidade deve ser, antes de tudo, flexível, e passível de adaptações, sem perda de conteúdo. Deve ser desenhado tendo como objetivo geral a "redução de barreiras atitudinais e conceituais", e se pautar em uma "ressignificação do processo de aprendizagem na sua relação com o desenvolvimento humano". A realização de adaptações curriculares é o caminho para o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos.

No entanto, identificar essas "necessidades" requer que os sistemas educacionais modifiquem não apenas as suas atitudes e expectativas em relação a esses alunos, mas que se organizem para construir uma real escola para todos, que dê conta dessas especificidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que o conhecimento sistematizado pela educação escolar deve oportunizar aos alunos idênticas possibilidades e direitos, ainda que apresentem diferenças sociais, culturais e pessoais, efetivando-se a igualdade de oportunidades, principalmente, em condições semelhantes aos demais.

Até recentemente, somente alunos rotulados de pessoas excepcionais, pessoas deficientes, pessoas portadoras de deficiência, pessoas com deficiência eram considerados alunos que necessitavam de uma ajuda especial, geralmente oferecida no contexto de uma modalidade educacional denominada Educação Especial, a qual, por inúmeras razões históricas que não cabe agora retomar, era entendida como um processo que se devia oferecer em espaço segregado e diferenciado do sistema educacional como um todo.

Estes mesmos alunos, entretanto, podem apresentar uma experiência de aprendizagem diferenciada, dependendo do contexto educativo no qual esteja inserido, o que nos remete a considerar que também a escola precisa ser analisada, ao se estudar as dificuldades que ocorrem no processo de ensino e de aprendizagem de cada aluno.

E, ainda é constatado que, por razões burocráticas, o Plano de Ensino do professor

brasileiro é elaborado num período anterior ao do início das aulas, e ao do contato do professor com seus alunos. Esta prática, de certa forma, determina que se considere um imaginário "aluno médio", conceito que é enganoso e inexistente, já que cada um é peculiar em suas características de funcionamento e de necessidades.

Respostas pedagógicas rígidas e homogeneizadas vão, na realidade, construindo a exclusão dos alunos "mal atendidos" em suas necessidades educacionais especiais, como se estes fossem os responsáveis pelos problemas de aprendizagem que enfrentam.

Conforme já apontado anteriormente, cada aluno apresenta necessidades educacionais particulares, e alguns alunos podem apresentar necessidades educacionais especiais, temporária ou permanentemente. Manter um padrão rígido e homogeneizado de ensino não lhes favorece o acesso ao conhecimento, nem a aprendizagem de como utilizar o conhecimento para garantir suas necessidades e participar do processo de transformação da realidade.

As decisões quanto às Adaptações Curriculares que deverão ser implementadas, bem como quanto aos apoios (suportes) a serem providenciados, deverão considerar as características individuais do aluno, as áreas prioritárias a serem apoiadas, quais os tipos de apoio mais eficientes para responder às necessidades do aluno, em quais situações o apoio deve ser disponibilizado, e como proceder em relação a isto, que profissionais dele participarão, bem como quais as funções e responsabilidades que caberão a cada um.

Assim, as Adaptações Curriculares, então, são os ajustes e modificações que devem ser promovidos nas diferentes instâncias curriculares, para responder às necessidades de cada aluno, e assim favorecer as condições que lhe são necessárias para que se efetive o máximo possível de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ADIRON, F. A inclusão começa em casa. Em defesa da inclusão: ampla, geral e irrestrita. In Congresso Brasileiro sobre a Síndrome de Down, Salvador, 09 a 11 de setembro 2004. Anais do IV congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down. Salvador 2004.

AINSCOW, M. Understanding the development of inclusive schools. London: Falmer Press, 1999.

ARMSTRONG, F., ARMSTRONG, D. & B. Len. Inclusive education – policy, contexts and comparative perspectives. London: David Fulton Publishers, 2000. BOOTH T. & AINSCOW, M. From them to us: an international study of inclusion in education. London: Routledge, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. (1994) Política Nacional de Educação Especial: Livro 1. Brasília: MEC/SEESP

_____. MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial. Brasília. 1994. BRASIL. 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado.

. Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 1989. Lei federal nº 7.853, Os direitos das pessoas portadoras de deficiência: Decreto nº 914/93. Brasília: CORDE.

. 1961. Lei Federal nº 4024/61 de 21 de dezembro de 1961. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial.

. 1971. Lei Federal nº 5692/71 de 12 de agosto de 1971. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial.

. Ministério da Educação e do Desporto. 1996. Lei Federal nº 9394/96 de 23 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial.

. 1990. Lei Federal nº 8069. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília.

. Educação Infantil - Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Deficiência Física, SEESP/ MEC, Brasília, 2006.

BUENO, José Geraldo Silveira Bueno. 2004. Educação especial brasileira, integração/segregação do aluno diferente. 2ª edição. São Paulo: educ.

CARVALHO R. E. A nova LDB e a educação especial. Rio de Janeiro: WVA 1997.

. Educação inclusiva: com os pingos nos "is", 5ª Edição, Porto Alegre, 2007.

. A nova LDB e a educação especial. Rio de Janeiro: WVA, 1997. CORREIA, L. M. Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Porto: Porto Editora, 1997.

FERREIRA, J. R. A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

FERREIRA, M. C. C. Os desafios da educação escolar do aluno com deficiência mental no âmbito do ensino regular. MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O; BUSTO, R. M.; SOUZA. S. R. de; GLAT, R., FERREIRA, J. R; OLIVEIRA, E. Da S. G. & SENNA, L. A. G. Panoramanacional da educação inclusiva no Brasil. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível

em: www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva. Acesso em: 09 fev. 2024.

GLAT, R. Inclusão Total: mais uma utopia? Revista Integração. Brasília, ano 08, nº 20, 1998. p. 26-28.

HOFFMANN, J. Avaliar para Promover: As Setas do Caminho, Editora Mediação, Porto Alegre, 2005.

. O Jogo do Contrário em Avaliação, Mediação, Porto Alegre, 2005.

LUCKESI. C. C. Avaliação da Aprendizagem; visão geral. Disponível em: http:// www.luckesi.com.br. Acesso em: 09 fev. 2024. .

MADER, G.Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma, In: MANTOAN. Maria Tereza Egler (Org.). A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para a reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnom. SENAC, 1997.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Memnon. SENAC, 1997.

. (Org.). Caminhos pedagógicos da inclusão. Como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001.

. A Integração de Pessoas com Deficiência: Contribuições para uma Reflexão sobre o Tema, São Paulo, Memnon, 1997.

. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer, é Paulo, ed. Moderna, 2003.

MENDES E. G. Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade. Tese de doutorado – USP: São Paulo: USP, 2005.

. A educação inclusiva que queremos. Recriação: Revista do Creia. Corumbá: Revista do CREIA, 1999.

. Raízes históricas da educação inclusiva. (texto produzido para o seminário avançado sobre educação inclusiva). UNESP. Marília. São Paulo. Mimeo. OLIVEIRA, A. A. S. de. Um diálogo esquecido: a vez e a voz de adolescentes com deficiência. Bauru/SP: Práxis, 2007.

OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudoproblema? Anais da XXIV Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto/SP, 1994.

PADILHA, A. M. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... In: GÓES, M. C. R.. São Paulo: Autores Associados, 2004.

PESSOTI, I. Deficiência Mental: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

SANTOS Mônica Pereira dos. 1995. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. Revista Brasileira de Educação Especial.

SILVA, S e VIZIM, M. – Educação Especial: Múltiplas Leituras e Diferentes Significados, Campinas, são Paulo, Mercado das Letras, 2001.

STAINBACK, S. e STAINBACK, W. Um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. A rationale for merger of special and regular education. In Exceptional Children, 51(2), (pp. 102-111), 1984.

TESSARO, N. S. Inclusão Escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

TELFORD, C. W. ; SAWEY, J. M. O Indivíduo Excepcional. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos da defectologia (Obras escogidas), v. V. Madrid: Visos, 1997.

. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA, NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZADO

JACQUELINE ALINE SILVA GALDINO

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender a importância da família no processo educacional do educando, a família de antigamente antes era tido como nuclear, constituída pelo pai, pela mãe e os filhos, sendo que o pai trabalha e mãe cuida do lar. As famílias atuais diante de um novo contexto social se organizam de forma diferenciada, pois com a inserção da mulher no mercado de trabalho acabou se modificando a estrutura familiar e com isto as relações sociais, a relação escola e família. A ausência dos pais pode ser um indicativo do pouco acompanhamento da vida escolar das crianças por parte dos pais. Diante desse contexto, definiu-se como objetivo geral dessa pesquisa argumentar teoricamente sobre a importância da interação e participação da família e escola, a intenção é analisar o papel da família na educação dos filhos, enumerar os fatores que exercem maior participação na interação entre a família e a escola, descrever o papel da escola no processo de interação com e assim a família sendo como um suporte a mais na educação, a parceria entre família e escola favorece no processo educacional dos educando.

Palavras-chave: Família, escola, ensino e aprendizado.

INTRODUÇÃO

Partindo da ideia de que a família tem uma grande importância na infância de uma criança que está em seu pleno desenvolvimento cognitivo, mas também serão abordados assuntos como os grandes processos de mudanças que a família está passando e que muitas vezes isso acontece por causa do mundo contemporâneo em que estamos vivendo, é por isto que esta pesquisa será embasada nos processos históricos das famílias e sendo que o foco é a importância e a parceria entre escola e família.

Segundo o papel da escola no processo de interação com a família e verificar como ocorre a interação entre a escola e a família retrata bem o conceito de família, sendo a mesma uma instituição de extrema importância na formação e na educação das crianças, assim sendo como um suporte a mais na formação do educando.

Segundo Minuchin (1990), importância da família por motivos sociais e culturais, pois será no ambiente familiar que a criança terá os seus primeiros contatos com a sociedade, por isto que o conceito de família, ao ser abordado é fundamentado obrigatoriamente, com os valores, conceitos de papéis e funções, pois em todas as famílias, independentemente da sociedade.

Cada membro ocupa determinada posição como, por exemplo, marido, mulher, filho ou irmão, sendo orientados por papéis. Papéis estes, que não são mais do que, as expectativas de comportamento, de obrigações e de direitos que estão associados a uma dada posição na família ou no grupo social.

Mas com o passar dos tempos a família foi tomando outro formato e passando por processos de mudanças, não sendo mais aquela a família tradicional, se moldando e se modificando com a nova atualidade, pois com a inserção da mulher do mercado de trabalho a família foi se modificando aos poucos.

O objetivo desta pesquisa é analisar o papel da família no processo educacional e como a família tem seu papel fundamental nessa fase de desenvolvimento de seus filhos.

Essa linha de pensamento é defendida por grande parte dos sistemas educacionais, mas não é levada em consideração o fato de haver problemas estruturais nas famílias e que crianças que convivem nesse tipo de ambiente, geralmente os pais não têm o devido acompanhamento no desenvolvimento educacional, tanto no ambiente escolar, no qual na maioria dos casos os pais não se fazem presentes no monitoramento dos filhos, quanto no ambiente familiar, no qual não há um controle da disciplina transmitida para a criança, e, ainda, nem sempre a educação familiar é realizada pelos seus próprios pais.

As autoras Stanhope e Lancaster (1999), os pais precisam conhecer e discutir os objetivos da proposta pedagógica e os meios organizados para atingi-los, além de trocar opiniões sobre como o cotidiano escolar para que escola e família se adequem as necessidades do educando.

Posteriormente, a prática de reunir aproximar os pais para informá-los e discutir algumas mudanças a serem feitas no cotidiano das crianças, pode garantir que suas famílias apoiem os filhos de forma tranquila e assim aos poucos construir uma relação entre ambas.

O enfoque desta pesquisa será no suporte que a família deve dar para a escola no processo de ensino-aprendizado. Sabe-se que a família tem recebido pouca ênfase na atualidade.

Na atualidade, segundo Stanhope e Lancaster (1999), escola e família devem em conjuntas garantir e assegurar a cidadania do educando, mas sendo que a família muitas vezes tem passado para a escola a responsabilidade de instruir e educar seus filhos e espera que os professores transmitam os valores morais, pois será com princípios éticos e padrões de comportamento estabelecidos pela família que será um grande contribuído na formação do cidadão.

Os pais alegam que trabalham cada vez mais e assim não dispõem de tempo para cuidar e educar de seus filhos. Além disso, acreditam que educar em sentido amplo é somente da escola. Pensando nisso tudo, a melhor opção a se fazer é se unir a escola e a família caminhando juntos em busca de um aprendizado pleno das crianças, mas é mesmo de fato que isso é muito difícil de acontecer. O trabalho será uma revisão com base bibliográfica tendo como referencial os seguintes autores: Di Santo (2007), Lancaster (1999), Minuchin (1990), Oliveira (2007), Stanhope (1999) e Szymanski (2007).

MODIFICAÇÕES DA FAMÍLIA

Para Stanhope e Lancaster(1999), as autoras apontam dois tipos de estrutura familiar, a nuclear e a conjugal, um homem, mulher e os filhos, sejam eles biológicos ou adotados que residem num ambiente familiar, é a conhecida e chamada família tradicional.

Mas com os processos históricos e culturais ocorreram como passar do tempo, as várias mudanças que ocorrem neste quadro, hoje a família não é ais necessariamente assim tradicional, com a emancipação da mulher e a sua entrada no mercado de trabalho, a família começou a se modificar, diante disto começaram a aparecer os primeiros casais que se separam, e as mães então passaram a ser pai e mãe ao mesmo tempo assim assumindo as responsabilidades da casa e dos filhos.

A mulher que era somente vista como mãe e dona de casa, hoje na atualidade a mesma conquistou o mercado de trabalho, assim fazendo com que a família tradicional se modifique e se separe, por consequência da modernidade em que vivemos na atualidade, cada vez mais os pais não têm mais tempo para seus filhos.

A família ampliada tem uma estrutura maior que consiste na família nuclear, com parentes diretos ou indiretos, relacionado entre pais e filhos, para avós e netos. Além dessas estruturas existem as famílias chamadas de alternativas, ou seja, as comunitárias e as homossexuais.

As famílias comunitárias são apontadas por Stanhope e Lancaster (1999), quando a criança é de fato responsabilidade de todos os membros adultos, então não necessariamente os pais de sangue, isto pode surgir com famílias de homossexuais que adotam filhos isto está acontecendo muito em nossa sociedade, com muito mais frequência do que antigamente que a família era vista somente com os três membros pai, mãe e filhos.

As chamadas famílias comunitárias acontecem quando a criança é de fato adotada ou criada por pessoa que não sejam seus pais biológicos, então não necessariamente sendo os pais de sangue, assim se estabelece como responsabilidade de todos os membros adultos, isto pode surgir com famílias de homossexuais que adotam filhos, e formam um outro formato de família. A família então agora é formada por vários tipos de indivíduos, atribuindo papéis e funções seja qual for seu grupo social.

Em uma relação de parentesco, que será pelo casamento ou até mesmo as uniões de sexuais, na qual, os filhos geram outros filhos e formam outras famílias. A mesma é formada por um grupo de indivíduo, pois uma família forma outra família, que assim consequentemente acaba se formando e construindo um ciclo social, atribuído papéis e funções seja qual for seu grupo social, assim se formam a chamada constituição familiar.

Segundo Stanhope e Lancaster (1999) existem também famílias com uma estrutura de pais únicos ou monoparental, devido ao fato de existir casos de divórcio, óbito, abandono de lar e adoção de crianças por uma pessoa só, mas com esse é o tipo de família que mais presenciamos na atualidade, pois no mundo contemporâneo em que vivemos a família está se modificando e tomando outro formato.

A família vem-se transformando através dos tempos, acompanhando as mudanças religiosas, econômicas e socioculturais do contexto em que se encontram inseridas. Esta é um espaço sociocultural que deve ser continuamente renovado e reconstruído; o conceito de próximo encontra-se realizado mais que em outro espaço social qualquer, e deve ser visto como um espaço político de natureza criativa e inspiradora. Assim, a família deverá ser encarada como um todo que integra contextos mais vastos como a comunidade em que se insere. Então se referem que a família é um sistema de membros interdependentes que possuem dois atributos: comunidade dentro da família e interação com outros membros" (STANHOPE e LANCASTER 1999, p: 92).

Então, a família deve responsabilizar-se pelas mudanças internas e externas e assume também uma responsabilidade maior, isto é, a de estabelecer respostas às diversas necessidades quer dos seus mem-

bros na sociedade. Diante disso, a família é uma base fundamental para seus membros dando apoio às necessidades básicas como afetos, valores morais e comportamentos e até atitudes em fase de desenvolvimento.

Para o autor Minuchin (1990) a família é representada por vários grupos sociais, na qual, é influenciado por outras pessoas. Em um grupo de pessoas relacionado por descendência de seus familiares há sempre um grau de parentesco a família acaba representando um grupo social que influencia e é influenciado por outras pessoas, então sendo assim devido a influência que a sociedade que insere em uma família faz com que a mesma tenha suas particularidades.

Cada família tem as suas particularidades e peculiaridades, como culturais e sociais, que refletem e influencia no desenvolvimento da criança, a família é um espelho que transparece que reflete seu modo de viver em um grupo social. Sendo assim, a família tem como uma função primordial perante o ser humano, pois a mesma e sua base seu alicerce, todo sujeito se apoia em sua família,

Segundo Minuchin (1990), não será necessariamente seus pais e os responsáveis pela criança, mas também pode ser aquelas pessoas que criam, cuidam e educam, pois pensando nisto que qualificamos a família como fundamental para o desenvolvimento de uma criança, todos de uma certa forma acabam contribuindo no aprendizado o importante mesmo é a participação de alguém na formação do educando sem que ela seja.

A FUNÇÃO DA FAMÍLIA PERANTE A SOCIEDADE.

Para Minuchin (1990) podemos dizer que a família vem assumindo de socialização e proteção de seus membros, pois a mesmo estabelece estruturas suficientes para acolher e desempenhar o seu papel perante a sociedade.

Nessa percepção podemos dizer que a mesma tem dois objetivos sendo de nível interno o de proteção psicossocial dos membros e outro de nível externo, como a acomodação a uma cultura. Assim cada vez mais é ressaltado a cultura como um fator de grande influência que permeia durante o aprendizado das crianças.

A família tem como uma função primordial perante o ser humano, pois a mesma e sua base seu alicerce, todo sujeito se apoia em sua família, sendo que sua família não é necessariamente seus pais, mas também pode ser aquelas pessoas que criam, cuidam e educam, pois pensando nisto que qualificamos a família como fundamental para o desenvolvimento de uma criança, assim a família tem como uma função primordial perante o processo educacional, pois a mesma e sua base seu alicerce, todo sujeito se apoia em sua família,

Minuchin (1990) relata que podem ocorrer também grupos que assumem as funções e papeis de pais adotivos, tutores, irmãos mais velhos que possam assumir estas responsabilidades perante a criança, pois na atualidade a família não tem mais esse formato tradicional pai, mãe e filho parceria da família na educação da criança.

Como os papéis, as funções estão igualmente implícitas nas famílias, como já foi referido. As famílias como agregações sociais, ao longo dos tempos, assumem ou renunciam às funções de proteção e socialização dos seus membros, como resposta às necessidades da sociedade pertencente. Nesta perspectiva, as funções da família regem-se por dois objetivos, sendo um de nível interno, como a proteção psicossocial dos membros, e o outro de nível externo, como a acomodação a uma cultura e sua transmissão. A família deve então, responder às mudanças externas e internas de modo a atender às novas circunstâncias sem, no entanto, perder continuidade, proporcionando sempre um esquema de referência para os seus membros (MINUCHIN, 1990 p: 73)

A família tem grande importância nas práticas educativas e, pois será nela o primeiro contato de socialização que a criança terá, pois os primeiros passam de inserir a criança na sociedade parte da família e do meio em que ela vive.

Segundo Minuchin (1990), a participação dos pais e familiares é de suma importância, pois servem para agregar e influenciar nas experiências e saberes para que haja uma aproximação nos contextos de desenvolvimento das crianças expondo suas experiências.

O trabalho integrado pode ser agregado no período de adaptação e acolhimento que a escola deve estabelecer nos momentos iniciais. Essa prática é importante, pois as famílias poderão de forma tranquila acompanhar as mudanças da criança e aos poucos se aproximarem mais dos professores então aos poucos ambas acabarem estatelando vínculos.

ESCOLA E FAMÍLIA PARTICIPAM NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO

Segundo Di Santo (2007), para compreendermos a ideia de cidadania que implica em refletirmos a respeito dos direitos e deveres que cada um de nós, cada pessoa possui em seu convívio social de normas que levará a uma reflexão que nos mostra que se precisamos avaliar as essas regras sociais que são inseridas nas crianças no decorrer de seu desenvolvimento.

O conceito de educação nos remete a uma reflexão como, quem educa nossas crianças é todo o ambiente que as cerca, mas principalmente aqueles que lhes são prioritariamente significativos, ou seja, a família e a escola, pois posteriormente o meio em que ela está inserida servirá de fator primordial nessa formação do cidadão.

Nem sempre a família e a escola parecem em se dar conta de que têm esse papel, e assim o exercem independentemente de terem percepção disso ou de assumir esta tarefa, por isto pode ocorrer que a educação das crianças se dá pelas relações interpessoais que se desenrolam nos espaços sociais por eles vivenciados, ou seja, através do diálogo, comportamentos e pela forma de nos relacionarmos com eles e com os outros.

Para Oliveira (2007), a criança aprende a se relacionar, a ter noções de que é certo e errado e adquirir regras de convívio social desde que nascem. Eles são dotados de sensibilidade a mudanças de suas rotinas como a separação de pais, a mudança de casa ou escola, a troca de uma professora que era querida.

Assim, podemos perceber a fundamental importância da família e da escola em atuarem em conjunto na educação dos cidadãos, sem essa interação no processo educacional da criança pode ser prejudicial. A troca de informação acerca da criança e a sintonia entre o que estão sendo ensinados aos mesmos em ambos os ambientes, assim favorecendo na formação do cidadão.

Pois, o professor não tem apenas a função de repassar conteúdos programáticos, mas de contribuir para a formação global de seus alunos. O professor não tem um papel terapêutico em relação à criança e sua família, mas o de conhecedor da criança, de consultor, apoiador dos pais, um especialista que não compete com o papel deles. Ele deve possuir habilidades para lidar com as ansiedades da família e partilhar decisões e ações com ela.(OLIVEIRA, 2007 p:181).

O professor não tem como objetivo assumir o papel de responsável e principal pela criança, mas o mesmo é um mediador entre ambos, por meio de observações, será através das experiências compartilhadas, diálogos, que transformará as mudanças de comportamento.

Segundo Oliveira (2007), o educador considera o educando como um aprendiz, mas não perdendo de vista a globalidade da pessoa, percebendo que, a criança, quando ingressa no sistema escolar, não deixa de ser filho, irmão e amigo.

A necessidade de se construir uma relação entre escola e família, deve ser para planejar, estabelecer compromissos e acordos mínimos para que o educasse, tenha uma educação com qualidade tanto em casa quanto na escola.

O GRANDE DILEMA QUEM DEVE EDUCAR A FAMÍLIA OU A ESCOLA.

Segundo Szymanski (2007) os pais inconscientemente influenciam no comportamento de seus filhos dentro ou fora da escola. Os pais e professores estão ensinando simultaneamente no cotidiano da criança, sem perceber que suas atitudes podem ser positivas ou negativas, assim a criança aprende em seu convívio social.

Há também aquelas famílias de baixa renda que geralmente são formadas por pais que são adolescentes e que não tem capacidades e subsídios suficientes para educar seus filhos, existem também as famílias socioeconomicamente mais favorecidas consideram o professor uma ponte educativa, esses pais tem um olhar mais direcionado para a educação dos filhos já pensando em seu futuro de seus filhos.

Segundo Szymanski (2007) independente da classe social a escola é um direito e dever de todos. A possibilidade de uma criança com uma classe econômica baixa aprender é a mesma de qualquer outra, pois não é o dinheiro, raça, religião, etnia e sexo que irá determinar o desenvolvimento e as capacidades do aluno em sala de aula, mas sim o interesse de ambas as partes, ou seja, família e escola.

Em família as pessoas são significativas no processo educacional, pois a criança retém os sentimentos e anseios que a família tem em relação a ela, sentimentos que serão transmitidos e refletidos futuramente pela criança. Se ela é desprezada, ela aprende a desprezar-se, mais se for amada e aceita, desenvolverá atitudes positivas para a formação de seu autoconceito.

O professor será o facilitador da aprendizagem, do respeito mútuo, confiança e afeto. E o mesmo deve considerar as capacidades, dificuldade e habilidade do educando por meio dela trabalhar as particularidades do educando. Assim, desenvolver no educando as capacidades necessárias para solucionar seus problemas.

Pode-se considerar o professor como uma pessoa autoritária alguém que quer controlar a família, já o pensamento dos mesmos em relação aos pais e que estes são amadores da educação.

Um grande dilema chama a atenção na atualidade quem deve educar a família ou a escola, a escola deve educar em conjunto com a família sendo, que valores morais cabe a família estabelecer referente a sua cultura perante a sociedade, o educador deve permear dentre a família, mas jamais interferir em seu modo de educar a criança,

pois cabe aos pais escolher a melhor forma de educar seus filhos, é por isto que a família acaba sendo um suporte a mais na educação.

As características e peculiaridades do professor podem deixar marcas na criança através das formas de trabalho e atitudes em sala de aula, sendo assim responsabilidade dessas dificuldades recai sobre a escola, que deveria transformar-se, aceitando as características sociais e culturais das crianças de camadas mais populares, favorecendo a aquisição do saber dos valores, morais e culturais do comportamento das classes mais abastadas, sem abandonarem suas identidades e heranças culturais.

Segundo a Szymanski (2007) aponta quais são as relações que deve haver entre a escola e a família, e a mesma diz que a falta de interesse dos pais é um mito que ocorre em qualquer país. A escola é aquela que deve provocar a aproximação entre os pais, mas que na maioria das vezes a mesma não sabe de que forma convidá-los para esta proposta. Uma parceria estreita entre família e escola é determinante para o sucesso da aprendizagem de crianças.

Diante do insucesso de um aluno, a escola, os pais e a escola passam a se cobrar sobre quais foram suas falhas. A família questiona a escola e a responsabiliza pelo ensino. Por sua vez, a escola questiona a família pelo fato de que, se alguns conseguem aprender, o problema é dos alunos que não aprendem e justifica pelos fatores externos.

Para Szymanski (2007), tendo em vista as justificativas pelo fato de termos dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, diz respeito, tanto dos fatores externos à escola pais, contexto social, econômico, quanto aos fatores internos escola, professores, processo educacional. Portanto, apontar culpa aos pais ou escola, em nada contribuirá para que a criança aprenda. Assim, é de suma importância que haja a união da escola com a família no sentido de tratar algumas questões que impedem e dificultam o processo de aprendizagem, somente à parceria garantirá o sucesso escolar.

A negligência dos pais no acompanhamento dos seus filhos faz com que os mesmos cada vez mais se tornem desmotivados ao longo do período letivo, pois não havendo pessoas para realizar o compartilhamento das atividades, o aprendizado se torna sem motivação. Os alunos que possuem este perfil familiar apresentam em sua maioria dificuldades para aprender, assim como dificuldades para entender o que é transmitido em sala de aula.

(SZYMANSKI, 2007, p: 110.)

Assim como podemos analisar na citação da autora Szmanski (2007), na citação a negligência dos pais no acompanhamento dos seus filhos faz com que os mesmos cada vez mais se tornem desmotivada ao longo do período letivo, pois não havendo pessoas para realizar o compartilhamento das atividades, o aprendizado se torna sem motivação.

Os alunos que possuem este perfil familiar apresentam em sua maioria dificuldades para aprender, assim como dificuldades para entender o que é transmitido em sala de aula é por motivo dos pais estarem negligenciando a sua interação e estimulando a crianças em seu processo de aprendizagem.

ESCOLA E FAMÍLIA COMO PARCEIRAS.

Segundo Oliveira (2007,) as responsabilidades de educar cabem à família, escola e comunidade ou estado, pois por meio delas será transmitido funções educativas específica, tendo como caráter de aprendizado escolar, mas sempre levando em vista questões sócias econômicas e culturais e particulares de cada família.

A ligação entre o mau desempenho escolar é um reflexo das famílias desestruturadas não é automática, todos têm condições de desenvolver e aprender, as crianças que são criadas por parentes, e filhos de pais separados ou baixa renda, situações podem apresentar baixo desempenho escolas definidoras para o fracasso escolar por diversos motivos e fatores.

Independente da classe social a escola é um direito e dever de todos tem possibilidade de uma criança com uma classe econômica baixa aprender é a mesma de qualquer outra, pois não é o dinheiro, raça, religião, sexo que irá determinar o desenvolvimento e as capacidades do aluno em sala de aula, mas sim o interesse de ambas as partes, ou seja, família e escola.

Para Szymanski (2007), infelizmente o que ocorre fora da escola, muitas vezes não chega concretizado ao corpo escolar, mas cabe sempre ao educador assumir as responsabilidades de observar, as certas mudanças de comportamento das crianças, que são trazidas de casa e refletidas na escola, o professor além de educador também deve ter uma visão mais ampliada como observador sobre o aluno, pois muita problemática que ocorre no âmbito familiar pode estar sendo refletido na escola.

Com a parceria escola e família ambas caminham no mesmo objetivo o desenvolvimento integral do educando, será na organização e divisão das tarefas, que o tempo de cada membro da família será voltado para a criança, será com a harmonia no lar e participação dos pais no cotidiano escolar que a criança se desenvolverá, já quando isso não acontece se os pais estão passando por uma separação, mas por isto pode fazer com que

a criança se prejudique na aprendizagem, pois será afetado o emocional e o psicológico na criança, e então os conflitos emocionais poderão bloquear o aprendizado da criança.

Szymanski (2007), a autora ressalta que a escola e o professor devem ficar atentos ao que se passa no cotidiano familiar dos alunos, se estes passam por algum tipo de agressão, física ou moral. Com o pouco tempo que os pais dispõem para ficar com seus filhos, e quando tem o tempo livre deixam para colocar sua vida em ordem e deixa os filhos assistindo televisão o tempo todo.

Os professores alegam que estão insatisfeitos com a ausência e descompromissos dos pais com os filhos, já os pais querem jogar toda a responsabilidade de cuidar e educar na escola, sendo que ambas deveriam trabalhar juntas.

Para Szymanski (2007), a família acaba influenciando sem perceber na aprendizagem, os professores exercem algumas as práticas educativas e ambas devem romper os obstáculos, para que aconteça uma relação produtiva e interação entre instituição educacional e familiar.

Portanto, o educador deve ter uma relação harmoniosa com a criança e os pais e sendo sempre um consultor e apoiador dos pais para que juntas fortaleçam os vínculos afetivos e promovam o desenvolvimento da criança.

Segundo Szymanski (2007), é necessário que os pais venham discutir os objetivos da proposta pedagógica e possam trocar opiniões sobre o cotidiano escolar. Essa prática é importante, pois as famílias poderão de forma tranquila acompanhar as mudanças da criança.

A participação dos pais e familiares é de suma importância, pois servem para agregar cada vez mais nas experiências e saberes dos educandos, será através das interações que a família estabelece com a escola assim a criança se sentira bem apoiada por ambas nesse amplo processo de aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa conclui que, escola e família devem caminhar juntas, pois em sintonia proporcionaram uma aprendizagem significativa, com base no que foi exposto, fica evidente a relevância da identificação de variáveis da família que exerce e estabelece uma grande importância sobre o desenvolvimento das crianças, posto que possa permitir a compreensão da dinâmica familiar bem como a especificidade do processo de desenvolvimento dos indivíduos. Tal identificação oferece também a possibilidade de se delinear intervenções que favoreçam um aprendizado de maneira ampla e segura ao educando.

A escola tem dificuldade de estabelecer aproximações com a família, tendo em vista, que os pais muitas vezes alegam trabalharem muito e passam muito tempo fora de suas casas, para garantirem o futuro de seus filhos, mas como assim que futuro será esse sendo que os pais muitas vezes são negligentes e não participam da vida escolar de seus filhos.

É possível perceber que, além de a análise da família como contexto de desenvolvimento poder ser considerada um fenômeno complexo, a fase de desenvolvimento escolar da criança, mais especificamente, também salienta a importância da família, ao ressaltar a influência em que ela causa e de seus fatores, impossibilitando ou prejudicando a adaptação a esse contexto.

E considerando os diferentes suportes teóricos, atribuir à família como caráter de sistema complexo, mas percebendo a mesmo como um suporte a mais para o educador, assim a família agrega alguns compostos atribuídos por vários subsistemas, será por meio de suas de interações e participação que serão essenciais, para a construção de papéis dos fatores culturais e sociais.

Ao realizarem algumas ações no sentido de uma maior aproximação só se efetivará por meio de uma valorização no sentido de aproximar família e escola, a fim de que ambas percebam o seu valor no sentido de estimular e interagir nos processos de aprendizagem.

Atualmente os pais e a escola devem se adequar às mudanças de comportamentos de seus filhos, pois estes demonstram seus sentimentos e não são compreendidas nesta forma de comunicação que se faz de maneira diferenciada dos tempos de antigamente.

Pensando na temática que a família é u suporte a mais para a escola, ficou muito claro que participação da família na educação de seus filhos é de suma importância, quando os pais participam da vida escolar do educando fica evidente que a criança se sente mais seguros e confiantes nos estudos, pois os estímulos dos pais fazem com que seus filhos se desenvolvam com mais facilidade.

Diante disso, cabe aos pais devem ser mais participativos na vida escolar de seus filhos, cada um fazendo a sua parte, mas isto só se tornará efetiva com o desenvolvimento de algumas ações positivas no sentido de aproximação e contato na relação escola e família que devem promover festas, palestras e reuniões, mas sendo organizadas pela propina instituição de ensino, para aos poucos estabelecer uma aproximação com a

família, através destes meios deve ser constituída por meio de uma conversa franca entre pais e professores, participação na elaboração do projeto político pedagógico, que se dá por sua atuação no conselho da escola.

Vale a ressaltar que as tais práticas sejam mesmo reais e se faz necessário conscientizar que os pais e professores que no processo de que todos são responsáveis do processo de ensino aprendizado do educando e que cada um deve fazer somente a sua parte, como parceiros nesta jornada educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DI SANTO, Maria Joana. Família e escola: Uma relação de ajuda. São Paulo, outubro de 2007. Disponível em: http://www.artigonal.com/ciencia-artigos/educacao-escola-e-familia-481124.html.

Acesso em: 10/09/211

MINUCHIN, Salvador. Famílias: Funcionamento e Tratamento. Porto Alegre, 1990.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: Fundamentos e Métodos. São Paulo, 2007.

STANHOPE, Márcia; LANCASTER, Jeanette. Teorias e Desenvolvimento Familiar.

Lisboa, 1999.

SZYMANSKI, Heloisa. Gestão escolar, relação família e escola. São Paulo, 2007.

ESTRATÉGIAS PARA INCLUIR A MÚSICA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

JANICE DAS GRAÇAS DE JESUS ALVES

RESUMO:

A inclusão da musicalização no currículo da Educação Infantil é fundamental para a formação integral das crianças, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida, como a criatividade, a expressão, a socialização e a autoestima. O objetivo principal desse artigo é investigar e apresentar estratégias e métodos eficazes para incluir a arte e a musicalização no currículo da Educação Infantil, visando promover o desenvolvimento integral das crianças. O presente estudo foi conduzido na escola Municipal CEI Jardim Nakamura na cidade de São Paulo durante os meses de fevereiro e março de 2024. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa com o intuito de compreender as experiências e perspectivas dos professores envolvidos. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas com os professores responsáveis por implementar a sequência didática relacionada ao tema da pesquisa: de que forma a musicalização pode ser vista como uma ferramenta de trabalho enriquecedora. O resultado da pesquisa demostrou que muitas vezes falta de formação específica em música dificulta as ações pedagógicas do professor na educação Infantil, deve-se tomar cuidado com a predominância de concepções pedagógicas tradicionais que podem distorcer a real função e benefícios da música, e ser confundida apenas como um entretenimento superficial e não uma forma de expressão e comunicação que estão enraizadas na história e na cultura humana.

Palavras-chave: Educação infantil; Currículo; Música; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A história da música na humanidade é longa e complexa, começando desde os primórdios da civilização humana. Acredita-se que a música tenha sido uma das primeiras formas de expressão artística dos seres humanos, foram encontrados instrumentos musicais que datam há milhares de anos em locais arqueológicos.

Na Idade Média, a música era dominada pela música sacra, com cânticos religiosos e peças litúrgicas sendo populares. No século XIX, o romantismo trouxe uma nova abordagem à música, valorizando a expressão pessoal e as emoções. Grandes compositores como Beethoven, Mozart e Chopin deixaram um legado duradouro nessa época (SANCHS, 2006).

Portanto, a música é considerada uma arte, um tipo de linguagem que está presente no dia a dia das pessoas desde tempos remotos. Sendo uma manifestação artística e cultural de um determinado povo, que se diferencia de acordo com a época, região.

Na sociedade contemporânea o avanço da globalização e da tecnologia impulsionou a indústria musical, com o surgimento de novos gêneros musicais, conhecidos como: rock, sertanejo, forró, funk, pop, hip hop, música popular brasileira (MPB), blues, jazz, eletrônica, músicas infantis, axé, entre outras. Cada estilo musical tem suas peculiaridades e características próprias, refletindo a diversidade e a riqueza da cultura musical. Esses gêneros influenciaram gerações de artistas e ouvintes (NAPOLITANO, 2002).

Napolitano ao se referir a música brasileira, retrata que existe uma grande diversificação étnica, cultural, linguística e até mesmo política, afirmando que:

A música brasileira forma um enorme e rico patrimônio histórico e cultural, uma das nossas grandes contribuições para a cultura da humanidade. Antes de inventarem a palavra “globalização”, nossa música já era globalizada. Antes de inventarem o termo “multiculturalismo”, nossas canções já falavam de todas as culturas, todos os mundos que formam os brasis. Antes de existir o “primeiro mundo”, já éramos musicalmente modernos. Além disso, nossa música foi o território de encontros e fusões entre o local, o nacional e o cosmopolita; entre a diversão, a política e a arte; entre o batuque mais ancestral e a poesia mais culta. Por tudo isso, a música no Brasil é coisa para ser levada muito a sério (Napolitano, 2002, p. 109).

Segundo Góes (2009) pode-se descrever a música como uma a manifestação da criatividade humana que se utiliza de expressão de ideias, sentimentos e emoções por meio de técnicas, voz e instrumentos musicais. E tem como finalidade transmitir uma mensagem, ou seja, é um meio de comunicação e reflexão sobre a sociedade, a cultura e o mundo em que se vive. De acordo com o dicionário Aurélio, música é a arte de combinar sons de forma agradável ao ouvido, resultando em uma composição harmoniosa.

A música pode ter diferentes propósitos, como entretenimento, comunicação, expressão artística, terapia, rituais religiosos, entre outras. Ela influencia o humor, inspi-

ra as pessoas até faz relembrar momentos especiais. Dessa forma, a sua importância é indiscutível e pode estar em diferentes contextos.

Na educação infantil, a música pode ser utilizada de diversas formas em atividades da rotina escolar, como forma de expressão, de brincadeira, de aprendizado e de estímulo sensorial.

De acordo com a Base Nacional Curricular:

A música inserida no ambiente escolar ativa também outras funções da criança, como linguagem, criatividade, raciocínio, sendo realizada em sala de forma prazerosa, transformando o ambiente propício para várias aprendizagens, para um melhor desenvolvimento das crianças em seu relacionamento humano (BNCC, 2017, p. 154).

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) afirma que a música é "[...] uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na Educação Infantil, particularmente (BRASIL, 1998)."

Logo, a música faz com que a criança entre em contato com o mundo que a cerca, aflorando seus sentimentos e auxiliando no desenvolvimento cognitivo e no processo de aprendizagem.

Diante o explanado, o objetivo principal desse artigo é investigar e apresentar estratégias e métodos eficazes para incluir a arte e a musicalização no currículo da Educação Infantil, visando promover o desenvolvimento integral das crianças.

Pretende-se exemplificar uma atividade prática que envolva a música no contexto escolar, e detalhar os ganhos dessa atividade do ponto de vista do educador.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 MATERIAL E MÉTODO

O presente estudo foi conduzido na em escola Municipal CEI Jardim

Nakamura na cidade de São Paulo durante os meses de fevereiro e março de 2024. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa com o intuito de compreender as experiências e perspectivas dos professores envolvidos.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas com os professores responsáveis por implementar a sequência didática (Apêndice A) relacionada ao tema da pesquisa: de que forma a musicalização pode ser vista como uma ferramenta de trabalho enriquecedora.

Três professores participaram voluntariamente do estudo. As entrevistas incluíram questionários semi-estruturados (Apêndice B) que exploraram o papel da musicalização no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, bem como as opiniões dos professores sobre a importância da música no ensino e suas impressões sobre a sequência didática utilizada.

O método qualitativo se distingue do quantitativo no sentido de que não se baseia em instrumentos estatísticos para analisar um problema. Ele não procura quantificar ou medir unidades ou categorias homogêneas (RICHARDSON, 1999, p.192).

A análise dos resultados encontrados foi fundamentada em teorias científicas (revista, livros, pesquisas, monografias, teses, entre outros) relacionadas ao tema abordado. Os dados coletados foram apresentados tanto em forma descritiva quanto em forma de tabelas.

2.2 RESULTADOS

A Tabela 1 apresenta os dados levantados referentes ao perfil dos professores entrevistados, como a formação, tempo de atuação e faixa etária das crianças. Para preservar a identidade dos profissionais foi utilizado Professor 1 (P1), Professor 2 (P2) e Professor 3 (P3).

A sequência didática proposta apresentou várias estratégias e métodos eficazes para incluir a arte e a musicalização no currículo da Educação Infantil, depois do desenvolvimento da sequência didática os professores responderam as questões abaixo representadas em forma de tabela.

Os professores envolvidos na pesquisa após aplicarem a sequência didática, descrita no apêndice A, relataram as percepções e experiências do desenvolvimento da prática pedagógica de música respondendo às perguntas do questionário com uma abordagem qualitativa dos professores no ensino de música.

Tabela 1: Perfil dos Professores Entrevistados.

Professor	*Formação*	*Tempo de profissão*	*Faixa etária das crianças*
P1	Graduada em pedagogia	5 anos	4 e 5 anos
P2	Graduada em pedagogia e Letras	12 anos	4 e 5 anos
P3	Graduada em pedagogia e pós-graduada em psicopedagogia	7 anos	4 e 5 anos

A tabela 2, refere-se sobre a descrição da receptividade dos estudantes em relação às atividades propostas, relatando a interação dos alunos com a música.

Tabela 2: Qual foi a receptividade dos estudantes em relação às atividades propostas?

PROFESSOR	RESPOSTAS
P1	"Percebi interesse e engajamento dos alunos na atividade proposta".
P2	"Os alunos demonstraram colaborativos ao participar da atividade e demonstraram mais autonomia".
P3	"Observei uma interação e socialização entre as crianças através da musicalização".

Tabela 3: Qual a importância da musicalização para o desenvolvimento das habilidades das crianças na Educação Infantil?

PROFESSOR	RESPOSTAS
P1	"A musicalização é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, estimulando a criatividade, a expressão, a sensibilidade, a coordenação motora e a socialização".
P2	"A inclusão da musicalização contribui para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais das crianças, promovendo a aprendizagem significativa e a criatividade".
P3	"A musicalização favorece a expressividade, a autonomia, o interesse pela arte e pela música, a melhora na concentração e na socialização, além do estímulo à imaginação e à percepção estética das crianças".

Tabela 4: Quais foram as estratégias mais eficazes utilizadas na sequência didática?

PROFESSOR	RESPOSTAS
P1	"A estratégia mais eficaz foi apresentar a música de uma forma lúdica e interativa".
P2	"A valorização das produções dos alunos, sendo importante apresentar às crianças elementos da cultura para exercícios de apreciação, imitação e criação a partir de modelos".
P3	"A utilização de materiais diversificados e a exploração sensorial. O uso da tecnologia também foi uma estratégia bem eficaz na proposta pedagógica da Educação Infantil".

Tabela 5: Como a música é vista na educação infantil?

PROFESSOR	RESPOSTAS
P1	"A música é vista como uma ferramenta fundamental na educação infantil, pois ela estimula o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças. Através da música, as crianças podem melhorar a coordenação motora, a percepção auditiva, a criatividade, a concentração e a linguagem".
P2	"A música ajuda as crianças a expressarem suas emoções, se comunicar, trabalhar em grupo e desenvolver a autoconfiança. Na educação infantil, a música é utilizada de diversas formas, como cantigas de roda, músicas para brincar, dançar, relaxar e aprender sobre diferentes ritmos e instrumentos musicais".
P3	"A música como uma forma lúdica e prazerosa de ensinar conceitos, valores e habilidades, tornando o aprendizado mais significativo e envolvente para as crianças. Por isso, a música é valorizada e incentivada na educação infantil, sendo uma parte importante do currículo escolar".

Tabela 6: Como você vê a formação atual do professor da educação infantil versus suporte a musicalização?

PROFESSOR	RESPOSTAS
P1	"A formação atual do professor da educação infantil em relação ao suporte à musicalização ainda precisa ser aprimorada em alguns aspectos. Muitos profissionais da educação infantil não recebem uma formação específica em música ou musicalização durante sua capacitação inicial, o que pode limitar suas habilidades e conhecimentos nessa área".
P2	"Os professores da educação infantil necessitam ter mais acesso a cursos e capacitações voltados para a musicalização, para que possam desenvolver atividades mais ricas e significativas nessa área com as crianças. Além disso, é fundamental que as instituições de ensino ofereçam suporte e recursos adequados para que os professores possam implementar a musicalização de forma eficaz em suas práticas pedagógicas".
P3	"Existem algumas lacunas para tornar eficaz o ensino da música, uma delas é a formação inadequada dos professores, muitos professores de música não possuem uma formação específica na área, o que pode prejudicar a qualidade do ensino. E a outra é a falta de apoio e recursos adequados, muitas instituições de ensino não possuem os recursos necessários para oferecer um ensino de música de qualidade, como instrumentos musicais, material didático e espaço adequado para as aulas. É essencial que haja um

Tabela 7: Como é a utilizado e trabalhado a música em sala na Educação Infantil?

PROFESSOR	RESPOSTAS
P1	"É utilizada no processo de aprendizagem, para estimular a concentração, a memória, a criatividade e o desenvolvimento emocional dos alunos. É trabalhado diferentes tipos de músicas para trabalhar conteúdos, como músicas instrumentais para auxiliar na concentração durante atividades de escrita, músicas temáticas para reforçar o aprendizado de determinado tema, músicas infantis para auxiliar no aprendizado de letras e vocabulário, entre outros. Dessa forma, a música se torna uma aliada importante no processo de ensino e aprendizagem".
P2	"A utilização da música em sala de aula pode ser muito variada e depende do objetivo do professor e do conteúdo que está sendo trabalhado. Algumas maneiras comuns de utilizar música em sala de aula incluem: - Músicas temáticas: os professores escolhem músicas que abordam temas específicos relacionados ao conteúdo da aula, permitindo aos alunos fazerem conexões entre a música e o assunto em questão. - Músicas lúdicas: músicas com letras simples e cativantes podem ser utilizadas para ensinar vocabulário, gramática e fonética. - Músicas de fundo: a música pode ser utilizada como um recurso para criar um ambiente positivo e estimulante em sala de aula, especialmente durante atividades práticas ou de trabalho em grupo. - Músicas para memorização: melodias simples e repetitivas podem ser usadas para ajudar os alunos a memorizarem informações importantes e conceitos".
P3	"Na Educação Infantil, a música é utilizada de diversas formas para estimular o desenvolvimento das crianças. Ela pode ser utilizada como uma ferramenta de expressão e comunicação, como uma forma de aprimorar a coordenação motora e habilidades cognitivas, como uma maneira de promover a socialização e o trabalho em grupo. Além disso, as crianças podem utilizar instrumentos musicais simples, como chocalhos e tambores de brinquedo, para experimentar diferentes ritmos e sons. Outra forma de trabalhar a música na Educação Infantil é por meio de atividades de dança e movimento".

2.3 DISCUSSÃO

Os resultados obtidos contribuem para a reflexão e aprimoramento das práticas educativas, fornecendo subsídios para compreender os benefícios da musicalização no processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil.

A pesquisa evidenciou que os benefícios dessa atividade para os alunos são inúmeros, pois a música estimula o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor. Além disso, a prática musical pode contribuir para a melhoria da concentração, memória, coordenação motora, criatividade, autoestima e disciplina.

De acordo com Napolitano (2002) acredita que a música é um recurso extraordinário para ser utilizado na sala de aula, diante da grande variedade musical, é possível trabalhar os mais variados assuntos, e contextualizar os conteúdos.

As músicas carregam características históricas, linguísticas, sociológicas, comunicacionais, ou seja, multidisciplinaridade; cabe ao professor trabalhar ferramenta riquíssima de formas diversificadas de atividades com os alunos.

De acordo com as respostas obtidas os alunos obtiveram uma boa receptividade da atividade proposta, principalmente pela estratégia utilizada, proporcionando uma aprendizagem significativa, interativa, dinâmica e lúdica para as crianças.

As respostas fornecidas pelos professores corroboram com as ideia de Simões (2016) a música é considerada uma linguagem universal que possibilita a descoberta e a construção de novas formas de conhecimento, além de promover a integração entre os alunos, o respeito às diferenças, o trabalho em equipe e a autonomia dos estudantes.

Em concordância Nogueira (2005) complementa que a musicalização é um processo natural para o desenvolvimento da criança, pois a criança entra em contato com a musicalização desde seu nascimento, o dia a dia está cheio de sons.

> [...] a música está presente, de modo inequívoco, no cotidiano das crianças. Os brinquedos musicais fazem parte da vida da criança desde muito cedo – é por meio dos acalantos, das parlendas, dos brinquedos ritmados entre mãe e bebê, que se estabelecem as primeiras experiências lúdico-musicais da vida humana. Mais tarde, outros tipos de brincadeiras musicais, cada vez mais dinâmicas e diversificadas, vão ampliando os referenciais auditivos das crianças, num processo sempre crescente. (NOGUEIRA, 2005, p.2).

Então, quando a criança se insere na sociedade ela já começa a experimentar esse ritmo que contribui para o desenvolvimento integral e a formação pessoal e social do ser humano.

Góes (2009) acredita que a música é uma linguagem que exprime sensibilidade e por meio dela é possível compreender a cultura e os valores e princípios de uma sociedade, sendo a presença e a riqueza da música incontestável na vida de um ser humano, que ao longo do tempo acompanha a história, exercendo as mais diversas funções estando presente em todas as regiões do mundo, que ultrapassa as barreiras do tempo e do espaço. Daí o surge o termo que a música é uma linguagem universal.

A linguagem musical é excelente meio de interação social é capaz de comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, e trazer poderes reconfortantes que auxiliam no desenvolvimento do equilíbrio da autoestima, autoconfiança e autoconhecimento (BRASIL, 1998, p. 49).

E ainda, no Referencial Teórico constata-se que: [...] a música está presente em todas as culturas desde “comemorações, festas, rituais religiosos, manifestações cívicas e políticas” (BRASIL, 1998, p.45).

Jamais deve-se esquecer que a música não é um item pronto e finalizado, mas sim uma ferramenta educacional a ser desenvolvida, sendo vista como uma valiosa ajuda para os educadores na Educação Infantil. E pode contribuir para a formar cidadãos mais críticos, sensíveis e reflexivos às expressões artísticas (GOHN; STAVRACAS, 2010).

As respostas da questão 5 fornecidas pelos professores vão de encontro com as ideias de Gardner, que sugere que todos os seres humanos apresentam todos os tipos de inteligência, inclusive a inteligência musical, e estão abertos ao desenvolvimento, isto é, diferentemente do talento, a inteligência musical é um traço compartilhado e mutável, sendo considerado um traço que todos possuem em um certo grau e que é passível de ser modificado. Dessa forma, a inteligência musical não é restrita apenas aos músicos profissionais ou àqueles que têm um talento natural para a música. Todos os indivíduos têm a capacidade de desenvolver sua inteligência musical através da educação e da prática. Por esse fator é importante oferecer um ambiente rico em estímulos musicais e oportunidades de aprendizagem para a criança desde os primeiros anos de vida, a fim de promover o desenvolvimento da inteligência musical de forma plena e saudável, que pode ser cultivado e aprimorado ao longo da vida (ILARI, 2003).

Partindo do exposto sobre a importância da música nas antigas civilizações, a Lei nº 11.769/2008, dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música nas etapas da

educação básica. Entretanto, da criação dessa lei, ainda é possível verificar algumas lacunas, necessitando de algumas alterações para tornar eficaz o ensino da música, como observado na tabela 5 (SIMÕES, 2016).

Portanto, é fundamental repensar a abordagem da música na educação infantil, priorizando o processo de exploração e descoberta, valorizando as experiências musicais das crianças e incentivando sua participação ativa e criativa. A música deve ser vista como uma forma de expressão autêntica, que promove o desenvolvimento integral e a formação de indivíduos mais sensíveis, críticos e criativos. É preciso ir além do simples cumprimento de um calendário extenso e valorizar a riqueza e a diversidade da linguagem musical, permitindo que as crianças vivenciem a magia e a beleza da música em sua plenitude.

Logo, a utilização da música em sala na Educação Infantil deve ficar atenta [...] a hegemonia de concepções pedagógicas tradicionais, nas quais a música, quase sempre reduzida à forma de canção, não tem especificidade ou conteúdos próprios (NOGUEIRA, 2005).

Para ser rico a exploração e as descoberta das delícias da música, não se deve menosprezar a sua função, trabalhando-a de forma mecânica e estereotipado. Por isso a escolha da música da sequência didática apresentada foi escolhida com muito cuidado para ser explorada a sua essência e as crianças perceberem os ritmos e as melodias.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado da pesquisa demostrou que muitas vezes falta de formação específica em música dificulta as ações pedagógicas do professor na educação Infantil, deve-se tomar cuidado com a predominância de concepções pedagógicas tradicionais que podem distorcer a real função e benefícios da música, e ser confundida apenas como um entretenimento superficial e não uma forma de expressão e comunicação que estão enraizadas na história e na cultura humana.

Dessa forma, com estudo conclui-se a relevância da musicalização como instrumento enriquecedor no trabalho pedagógico na Educação Infantil, contribuindo para a formação integral das crianças, proporcionando experiências enriquecedoras que ampliem o repertório cultural e artístico dos estudantes.

Espera-se que os resultados deste estudo possam subsidiar a reflexão e a prática pedagógica, estimulando o uso da música de maneira integral, e destituída do uso da música da visão simplista.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. As inteligências múltiplas e seus estímulos. Campinas: Papirus, 2002.

BNCC. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação, 2017, p.

154.

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

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GÓES, Raquel Santos. A música e suas possibilidades no desenvolvimento da criança e do aprimoramento do código linguísticos.

Revista do Centro de Educação a Distância –CEAD/UDESC, Florianópolis, Vol.

2, n. º 1, p. 27 - 43 mai. /jun. 2009. Disponível em: http://www.revistas.udesc.br/index.php/ udescvirtual/article/view/1932/1504. Acesso em: 02 de março de 2024.

GOHN, Maria da Glória; STAVRACAS, Isa. O Papel da Música na Educação Infantil. EccoS Revista Científica, vol. 12, núm. 2, julio-diciembre, 2010, pp. 85103 Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil.

ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. 2003. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed9/revista9_artigo1.pdf Acesso em: 12 de março de 2024.

NAPOLITANO, Marcos. História e música – história cultural da música popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NOGUEIRA, Monique Andries. Música e educação infantil: possibilidades de trabalho na perspectiva de uma pedagogia da infância. In: XIV Encontro Anual da ABEM. 25 2 28 de Outubro de 2005, Belo Horizonte. Disponível em:

http://abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2005/Comunicacoes/62Moniq ue% 20Andries%20Nogueira.pdf. Acesso em: 20 de março de 2024.

PALAVRA CANTADA BRINCADEIRA MUSICAL “Yapo”. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?-v=rcBvsH7jqnc. Acesso em: 20 de fevereiro de 2024.

PEIXINHOS DO MAR – Barbatuques. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xV1KB1iQsWM. Acesso em: 20 de fevereiro de 2024.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa Social Métodos e Técnicas. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SACHS, Curt. História mundial da música. Tradução de Celso Mouro Franco. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SIMÕES, Sandro Nery. A importância da educação musical em antigas civilizações e no Brasil com a aprovação da Lei n° 11.769/2008. Revista Espaço Acadêmico -n.184/216 – setembro/2016.

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos docentes

Parte I- Perfil dos Entrevistados Formação acadêmica:

Há quanto tempo na Educação Infantil:

Idade das crianças:

Parte II- Questionário

1 - Qual foi a receptividade dos estudantes em relação às atividades propostas? 2 - Qual a importância da musicalização para o desenvolvimento das habilidades das crianças na Educação Infantil?

3- Quais foram as estratégias mais eficazes utilizadas na sequência didática?

- Como a música é vista na educação infantil?

- Como você vê a formação atual do professor da educação infantil versus suporte a musicalização?

- Como é a utilizado e trabalhado a música em sala na Educação Infantil?

APÊNDICE B – Sequência didática aplicada na pesquisa - Plano de Aula –

Musicalização

Objetivos: Trabalhar a percussão corporal com os gestos; Desenvolver a memória musical; Estimular a criatividade e a imaginação dos alunos através de atividades artísticas relacionadas à música; Explorar os elementos musicais e os sons presentes na canção; Promover a interação das crianças com a música, estimular a coordenação motora e a atenção; Desenvolver o gosto musical desde cedo; Promover o desenvolvimento da linguagem oral e corporal; Trabalhar os ritmos.

Habilidades desenvolvidas

EI02CG01: Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.

EI02CG03: Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.

EI02TS01: Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.

EI02TS03: Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.

Desenvolvimento: Dividir as crianças em grupos e propor a realização de brincadeiras musicais, como a brincadeira musical "Yapo" da Palavra Cantada, em que os participantes devem criar sons com o corpo e objetos do ambiente.

Propor a reprodução da música "Peixinhos do Mar" do grupo Barbatuques, utilizando instrumentos musicais se disponíveis, ou criando sons corporais. Explorar diferentes ritmos e sons, incentivando a criatividade e a improvisação, estimular a interação e a cooperação entre as crianças na produção musical.

Encerramento: Finalizar a aula com uma roda de conversa sobre as brincadeiras musicais realizadas e os aprendizados adquiridos. Incentivar as crianças a compartilharem suas experiências e emoções durante a atividade

Avaliação: Observar a participação e interesse das crianças nas atividades, bem como sua interação e desenvolvimento durante a realização da atividade proposta. Avaliar a criatividade e a coordenação motora demonstradas.

É importante adaptar a atividade de acordo com a faixa etária das crianças, sempre respeitando o ritmo e as características de cada grupo. E incluir todos os alunos identificando as barreiras físicas, comunicacionais ou relacionais e propor estratégias e apoios para atender às necessidades e às diferenças de cada criança. A música é uma ferramenta democrática na educação infantil e pode ser ajustada e explorada de diversas maneiras. O brincar com sons do corpo e com os sons pode ser realizado por todas as crianças, respeitando-se toda e qualquer limitação e acolhendo as diferentes formas de exploração e de criação de cada criança, individualmente.

A utilização da tecnologia (imagem e som) é um recurso que favorece a compreensão da proposta e estimula a participação de todas as crianças.

A INCLUSÃO NAS ESCOLAS

JESSÉ GRILANDA BRITO

RESUMO

Esse artigo vem buscar reflexões a respeito da inclusão nas escolas. A inclusão é um direito básico de todos e seu objetivo deve ser o de envolver a todos, independentemente de raça, idade, sexo, deficiência, crenças religiosas e culturais e orientação sexual. Quando existe uma verdadeira inclusão, é quando se remove todas as barreiras, discriminação e intolerância. Quando é implementado de maneira adequada, deve fazer com que todos se sintam incluídos e apoiados, seja qual for o ambiente em que estejam. Inclusão é sobre como são estruturadas as escolas, as salas de aula e as aulas para que todos os alunos aprendam e participem juntos. Uma sala de aula inclusiva é aquela que cria um ambiente de apoio para todos os alunos, incluindo aqueles com diferenças de aprendizagem, e também pode desafiar e envolver alunos superdotados e talentosos ao construir um ambiente de aprendizagem mais responsivo.

Palavras-Chave: Direito Básico; Discriminação; Inclusão.

ABSTRACT

This article seeks to reflect on inclusion in schools. Inclusion is a basic right for everyone and its objective should be to involve everyone, regardless of race, age, sex, disability, religious and cultural beliefs and sexual orientation. When there is real inclusion, it is when all barriers, discrimination and intolerance are removed. When it is properly implemented, it should make everyone feel included and supported, whatever the environment they are in. Inclusion is about how schools, classrooms and classes are structured so that all students learn and participate together. An inclusive classroom is one that creates a supportive environment for all students, including those with learning differences, and can also challenge and engage gifted and talented students by building a more responsive learning environment.

Key words: Basic Law; Discrimination; Inclusion.

INTRODUÇÃO

Inclusão significa respeitar pessoas de todas as origens e culturas e, ao ensinar os alunos a importância disso, cria-se um ambiente muito mais tolerante e compreensivo, não apenas na sala de aula e na escola, mas também na sociedade em geral.

Uma escola ou sala de aula inclusiva só pode ser bem-sucedida quando todos os alunos sentem que realmente fazem parte da comunidade escolar. Isso só pode acontecer por meio de uma discussão aberta e honesta sobre as diferenças e da compreensão e respeito pelas pessoas de todas as habilidades e origens. Um ambiente inclusivo é aquele em que todos se sentem valorizados.

Silva e Morino (2012, p. 33) afirmam que:

Enquanto as teorias educacionais pensam como acontece o processo de ensino-aprendizagem, as teorias neurocientíficas as executam através de representações visuais do cérebro, ou seja, por intermédio das neuroimagens, uma ferramenta necessária à educação moderna e futurista.

A educação inclusiva deve garantir o acesso a uma educação de qualidade para todos os alunos, atendendo efetivamente às diversas necessidades de uma maneira que seja receptiva, receptiva, respeitosa e solidária. Os alunos participam do programa educacional em um ambiente de aprendizado comum, com apoio para diminuir e remover barreiras e obstáculos que podem levar à exclusão.

A educação inclusiva deve ser realizada em um ambiente de aprendizado comum; isto é, um ambiente educacional em que estudantes de diferentes origens e com diferentes habilidades aprendem juntos em um ambiente inclusivo. Os ambientes comuns de aprendizado são usados na maioria das horas regulares de instrução dos alunos e podem incluir salas de aula, bibliotecas, academia, teatros, salas de música, lanchonetes, playgrounds e a comunidade local. Um ambiente comum de aprendizado não é um local em que os alunos com deficiência intelectual ou outras necessidades especiais aprendem isoladamente com seus colegas.

Percebe-se que muitos professores não estão preparados para receber o aluno inclusivo, por medo do desconhecido, falta de preparo, interesse ou até mesmo por preconceito.

A inclusão diz respeito a identificação e a remoção de barreiras e isto implica na coleta contínua de informações que são valiosas para atender a performance dos alunos a fim de planejar e de estabelecer metas, à presença, participação e a aquisição de todos os alunos. Presença diz respeito a frequência e a pontualidade dos alunos na sua escolarização. Participação tem a ver em como os alunos percebem a sua própria aprendizagem e se possuí qualidade acadêmica. Aquisição se refere aos resultados da aprendizagem em termos de todo conteúdo curricular dentro e fora da escola

(RODRIGUES, 2008, p. 13)

A escola tem a função de preparar o aluno para a sociedade, para o mundo lá fora, mas, a sociedade não está totalmente preparada para receber essas pessoas especiais, pois apesar dos dois estarem no caminho da inclusão, ainda é preciso quebrar alguns paradigmas e preconceitos.

A literatura científica sobre os benefícios de ambientes de aprendizado interativos para alunos com necessidades especiais concentra-se principalmente nas escolas regulares e em relação aos alunos sem necessidades especiais. Estudantes com deficiências mais graves, que precisam de amplo apoio para acessar o conteúdo do currículo e habilidades não acadêmicas, como interagir com outras pessoas, tendem a estar sub-representados, e ainda é necessário saber que podem ser os efeitos que os ambientes de aprendizado interativo em ambientes segregados especiais podem ter em estudantes de educação especial, para melhorar suas competências acadêmicas e sociais.

Enquanto todos os alunos compartilham a característica de ter uma deficiência, um grupo de estudantes não pode ser considerado homogêneo, pois a diversidade entre os estudantes é enorme e as dificuldades e habilidades variam muito. Dessa forma, a neurociência contribui com seus avanços à respeito do cérebro e pessoas com deficiências variadas.

De acordo com Carvalho, (2004, p. 77):

A Letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que os garante são as efetivas ações, na medida em que se concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato. Inúmeras são as providências políticas, administrativas e financeiras a serem tomadas, para que as escolas, sem discriminações de qualquer natureza, acolham a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras...

A maioria dos educadores não ingressa no ensino com a expectativa de trabalhar com alunos consistentemente bem-comportados, entusiasmados e bem-sucedidos que gostam de sentar-se quietos em fileiras, ouvindo os professores darem palestras para eles. A maioria dos professores também não prevê que todos os seus alunos usem obedientemente seus processos cognitivos mais altos para memorizar, priorizar, analisar e refletir sobre tudo o que ouvem. Pode haver alguns dias em que essa perspectiva seja atraente, mas na maioria das vezes, professores e alunos têm pelo menos uma coisa em comum: seus cérebros são inspirados e estimulados pelo desafio.

O que torna os professores verdadeiros educadores é o reconhecimento, a apreciação e o respeito pelas diferenças dos alunos. As diversas inteligências, talentos, habilidades, interesses e origens dos alunos enriquecem nossas escolas e nossas vidas como professores.

À medida que os professores se esforçam para atender às necessidades de todos os alunos, eles percebem que não há dicotomia clara e consistente entre alunos "especiais" e "regulares". Os mesmos alunos nem sempre estarão no topo ou no fundo quando são avaliados de acordo com suas habilidades intelectuais, sociais, físicas e criativas. Com a mudança de um modelo de educação geral / educação especial dividido para um sistema de inclusão unificado, os educadores mais bem-sucedidos serão aqueles que trabalharem juntos e compartilharem recursos e conhecimentos para atender a todas as necessidades dos alunos da maneira que for possível.

OS PSICOPEDAGOGOS, OS PROFESSORES E A INCLUSÃO

Para a maioria dos professores, assim como para grande parte da população, ainda há aqueles velhos conceitos culturais referentes às pessoas com deficiência, como imaginar que elas são doentes e/ou que não se desenvolveram ou aprendem como as demais. Ora, a aprendizagem e o desenvolvimento humanos são individuais, ninguém tem um modelo a seguir, dessa forma o acompanhamento de um psicopedagogo é fundamental para o desenvolvimento integral e significativo das crianças de inclusão.

De fato, nenhum professor está preparado para trabalhar com a Inclusão Escolar até o momento em que chegue à sua turma um aluno a ser incluído, ou seja, ninguém em nenhuma situação está preparado

para resolver algo que nunca vivenciou - o que muitas vezes exige conhecimento de experiências anteriores. Será neste momento que veremos realmente a importância de um psicopedagogo no acompanhamento da inclusão escolar.

O professor e o psicopedagogo, conscientes de seus compromissos e desafios éticos de educar a todos que pertencerem ao seu alunado, primeiro o receberá e somente depois irá se informar, buscar o maior número possível de informações e recursos para promover o desenvolvimento global daquele aluno. De modo geral, o educador reconhece que sua formação é permanente, contínua e flexível e que ocorre em salas de aulas das universidades, com o hábito e prática de leituras e de estudos, assim como também no dia a dia das escolas, na convivência cotidiana com colegas de trabalho, com seus alunos, com suas experiências familiares e na comunidade, dessa forma com a contribuição do psicopedagogo ambos poderão fazer com que o desenvolvimento do aluno de inclusão se torne pleno e significativo, permitindo autoconhecer em suas habilidades e dificuldades, preparando-se bem para contribuir com a formação de qualquer aluno que venha a integrar sua sala de aula.

APOIO E SUPORTE ÀS FAMÍLIAS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS

A família, a escola e a sociedade proporcionam o desenvolvimento integral das pessoas com deficiências no percurso de sua vida.

A mãe de uma criança deficiente parece experimentar complexa combinações de emoções ao ficar sabendo que o filho tem deficiência mental (...) discordância ou batalha entre aquilo que se esperava e o que havia acontecido, tais conflitos psicológicos maternos são reações ao desapontamento. (SÓLCIA, 2004, p. 49).

É sabido que as relações entre família, escola e sociedade são fundamentais para colaborar com o processo de inclusão das pessoas com deficiência.

Há necessidade de se compreender como são estabelecidas as relações entre escola, família e sociedade, visando facilitar a aprendizagem, o desenvolvimento humano e a inclusão das pessoas com deficiências.

A família, a escola e a sociedade contribuem para o desenvolvimento das pessoas com deficiências, pois são ambientes favoráveis para um bom desenvolvimento, devendo atuar de maneira integral e significativa.

De acordo com Dessen e Polonia (2007, p. 12):

> [...] como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva. Os acontecimentos e as experiências familiares propiciam a formação de repertórios comportamentais, de ações e resoluções de problemas com significados universais (cuidados com a infância) e particulares (percepção da escola para uma determinada família). Essas vivências integram a experiência coletiva e individual que organiza, interfere e a torna uma unidade dinâmica, estruturando as formas de subjetivação e interação social. E é por meio das interações familiares que se concretizam as transformações nas sociedades que, por sua vez, influenciarão as relações familiares futuras, caracterizando-se por um processo de influências bidirecionais, entre os membros familiares e os diferentes ambientes que compõem os sistemas sociais, dentre eles a escola [o que se constitui como] fator preponderante para o desenvolvimento da pessoa. (p.22)

Percebe-se que com o passar dos anos, as pessoas com deficiências vão sendo tratadas de formas diferentes, como séculos atrás, nos quais eram inúteis, e atualmente são incluídas na sociedade, com acompanhamentos adequados na família e na escola.

Muitas famílias ainda tendem a reproduzir o preconceito e acabam aceitando a pessoa com deficiência como alguém incapaz e restringindo o convívio em sociedade.

Segundo Mazzotta (1982, p.3):

> A própria religião, com toda sua forca cultural, ao colocar o homem como imagem e semelhança de Deus, ser perfeito inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental e não sendo parecidos com Deus, os portadores de deficiência eram colocados postos a margem da condição humana.

Atualmente, as famílias vêm recebendo mais suporte para tratamento das pessoas com deficiências e aceitam melhor o fato de ter uma pessoa com deficiência na família, optando por realizar os tratamentos adequados para o desenvolvimento das pessoas com deficiência.

De acordo com Sassaki (1997, p. 43):

O que hoje é normal pode não ter sido ontem e não sabemos como será amanhã. O que aqui é normal pode ser anormal em outro lugar ou vice-versa. De tal maneira que o normal não se encontra dentro da pessoa, mas fora dela é aquilo que os outros percebem nas pessoas.

Nota-se que as pessoas com deficiências precisam ser tratadas com cuidados especiais e que devem ter garantidos direitos de serem atendidas com serviços pertinentes, podendo desenvolver suas potencialidades e ter uma vida normal na medida do possível.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Educação inclusiva significa diferentes e diversos alunos aprendendo lado a lado na mesma sala de aula. Eles gostam de viagens de campo e atividades depois da escola juntos. Eles participam do governo estudantil juntos. E eles frequentam os mesmos esportes que disputam e jogam.

A educação inclusiva valoriza a diversidade e as contribuições únicas que cada aluno traz para a sala de aula. Em um ambiente verdadeiramente inclusivo, toda criança se sente segura e tem um senso de pertencimento. Os alunos e seus pais participam do estabelecimento de metas de aprendizado e tomam parte nas decisões que os afetam.

A educação inclusiva é sobre como as escolas, salas de aula, programas e lições são projetados para que todas as crianças possam participar e aprender. A inclusão também é encontrar maneiras diferentes de ensinar, para que as salas de aula envolvam ativamente todas as crianças. Significa também encontrar maneiras de desenvolver amizades, relacionamentos e respeito mútuo entre todas as crianças e entre crianças e professores da escola.

A educação inclusiva não é apenas para algumas crianças. Ser incluído não é algo para o qual uma criança esteja pronta. Todas as crianças estão sempre prontas para frequentar escolas e salas de aula regulares. Sua participação não é algo que deve ser conquistado.

A educação inclusiva é uma maneira de pensar em como ser criativo para tornar nossas escolas um lugar onde todas as crianças possam participar. Criatividade pode significar que os professores aprendem a ensinar de maneiras diferentes ou planejam suas aulas para que todas as crianças possam se envolver.

Como valor, a educação inclusiva reflete a expectativa de que todos os nossos filhos sejam apreciados e aceitos ao longo da vida.

Nas últimas duas décadas, a noção de inclusão tem ganhado mais atenção e importância por muitos países do mundo (UNESCO 2009). Em 1994, sob a orientação da UNESCO, a declaração de Salamanca, chamada países para fornecer educação a todos os estudantes em ambientes inclusivos, foi aceita por 92 países e 25 organizações (UNESCO, 1994).

Embora alguns países tenham estabelecido suas próprias políticas inclusivas à luz da declaração de Salamanca há evidências de que nem todos os alunos com necessidades educacionais especiais se beneficiam de escolas inclusivas e estudantes com necessidades educacionais especiais ainda estão lutando com a segregação educacional explícita.

A fim de alcançar uma maior inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, reduzir sua segregação educacional e aumentar sua participação em ambientes inclusivos, acredito que revelar barreiras e encontrar maneiras de superá-las tem um papel fundamental. Além disso, pesquisar modelos de inclusão nas escolas pode ajudar a obter uma visão mais ampla sobre as práticas de inclusão, aprender com a experiência de outras pessoas e melhorar a implementação da inclusão nas escolas.

De acordo com Werneck (2002, p. 36-37),

A inspiração para o encontro em Salamanca, na Espanha, foi reafirmar o direito de todas as pessoas à educação, conforme a Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1984, e ainda ratificar o empenho da comunidade internacional em cumprir o estabelecido na Conferência Mundial sobre Educação para todos (...).

A mudança de crenças sociais, culturais, filosóficas, bem como de situações econômicas e políticas, influenciou tendências na educação de indivíduos com deficiência por meio de segregação, categorização, integração e inclusão recente.

Os primeiros serviços de educação para estudantes com Necessidades Especiais foram fornecidos para estudantes surdos e cegos na Europa no século 18 e melhoraram durante o século 19.

Na virada do século XX, novas escolas foram estabelecidas para indivíduos com outras deficiências, como a mobilidade. Inicialmente, instituições de caridade e organizações religiosas prestavam serviços para estudantes com Necessidades Especiais, pois os indivíduos com deficiência eram considerados incultos e inúteis, de modo que

a educação dos alunos com Necessidades Especiais era vista como uma questão de caridade e não como direitos humanos. Posteriormente, esses movimentos foram indicados e elaborados como parte dos serviços nacionais de educação, com uma perspectiva segregada.

Em 1994, a declaração de Salamanca foi promulgada pela UNESCO, que convocou os países a promover ambientes inclusivos. (UNESCO, 1994). Esta declaração foi adotada por 92 países e 25 organizações e o movimento em direção à inclusão foi elevado a um nível global.

A inclusão é um conceito multidimensional que abrange muitas áreas como políticas sociais, educação, leis e emprego. Embora a inclusão seja um movimento internacional, não existe uma definição de inclusão internacional ou comumente aceita. Como um conceito complexo e problemático, a inclusão é definida e conceituada de várias maneiras que causam muitas confusões. No entanto, o fio condutor de todas as definições para a inclusão é identificar e valorizar a educação inclusiva nas escolas.

O PAPEL ESSENCIAL DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A adoção de estratégias de educação inclusiva - em que os alunos de educação especial são imersos em salas de aula com colegas com desenvolvimento típico - aumentou rapidamente nas últimas décadas.

Estudos têm mostrado que a aprendizagem inclusiva beneficia todos os alunos em sala de aula, fornecendo instrução atenciosa e personalizada e promovendo a individualidade e a igualdade. Um aluno com autismo pode se sentir mais calmo quando cercado por um grupo diversificado de colegas, enquanto um aluno sem deficiência pode aprender como formar relacionamentos positivos com uma variedade maior de crianças.

Estabelecer um ambiente de aprendizagem integrado de sucesso é uma tarefa complexa que envolve professores, administradores e famílias. Professores de educação especial e de educação geral geralmente trabalham juntos para desenvolver um currículo e criar uma cultura estudantil positiva. Em uma sala de aula inclusiva, os professores de educação especial têm o papel essencial de garantir que os alunos com deficiência ou necessidades especiais recebam uma educação de qualidade.

A educação inclusiva tem sido uma meta universalmente reconhecida há mais de duas décadas, desde a Declaração de Salamanca (1994). Esse objetivo foi reforçado ainda mais pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (2015), o primeiro tornando a educação inclusiva um direito humano fundamental e o último vinculando-o a uma agenda de desenvolvimento global mais ampla. O papel central do professor não pode ser subestimado se pretendemos oferecer educação universal e inclusiva para todos.

Países de todo o mundo estão se esforçando para desenvolver uma educação inclusiva em seus contextos únicos. Ao mesmo tempo, os esforços de colaboração de agências internacionais como o Banco Mundial, UNICEF, IIEP, UNECSO, doadores e outros, concentram-se na construção de um entendimento comum da necessidade de mudança sistêmica no mundo e no mundo.

Dessa forma, enquanto pretende-se construir um entendimento comum da educação inclusiva, muitas vezes se quer dizer coisas diferentes com a palavra "inclusão". É por isso que a pesquisa comparativa internacional é necessária para lançar luz sobre os diferentes entendimentos da educação inclusiva em diferentes países e sobre as maneiras pelas quais o histórico cultural único de um país afeta a promulgação da inclusão no contexto local. O papel dos professores é fundamental nesse sentido.

As chaves para o sucesso são as políticas de formação de professores que apoiam atitudes positivas dos professores e a implementação da educação inclusiva em cada contexto específico de cada país da melhor maneira possível, reconhecendo que as abordagens que funcionam bem em um país de alta renda (por exemplo, grandes quadros da equipe de suporte profissional) pode não estar disponível em um país de baixa renda. De qualquer forma, é importante que o professor não seja deixado sozinho, mas apoiado pelo incentivo à liderança, outros professores e, tanto quanto possível, por outros profissionais disponíveis na escola ou na comunidade em geral.

Em muitos países, o debate sobre inclusão ainda é muitas vezes reduzido à pergunta sobre o local apropriado para educar as crianças que não estão aprendendo da melhor maneira. No entanto, a inclusão consiste em utilizar abordagens criativas para fornecer educação de qualidade a todas as crianças em escolas regulares que estão enraizadas em suas comunidades locais. A espinha dorsal dessas estratégias criativas de apoio é baseada em boas práticas pedagógicas e apoio, que se baseia em atitudes positivas dos professores, educação efetiva e profissional dos professores para inclusão, que podem contribuir para a eficácia adequada dos professores, além de conhecimentos e habilidades para o uso de maneiras eficazes de ensino para todas as crianças.

Para apoiar o aprendizado de todas as crianças, é importante que todos os profes-

sores aprendam sobre pedagogia inclusiva durante o treinamento inicial. Eles também precisam de exposição suficiente para ensinar diversos grupos de alunos nas salas de aula de educação geral, promovendo assim sua eficácia e tornando suas atitudes mais positivas em relação à inclusão.

Segundo Demo (1987, p. 39)

[...] a atividade científica é um atributo de todos aqueles que queiram de verdade se dedicar à atividade de descobertas de novos conhecimentos, procurar novas relações onde elas aparentemente são impossíveis, descortinar pensamentos e teorias e colocá-las a serviço do que se pretende entender (DEMO, 1987, p. 39)

A principal mudança de pensamento necessária é que uma criança com necessidades educacionais específicas em uma sala de aula de educação geral não deve ser encaminhada para outro lugar para obter apoio. Pelo contrário, em geral, deve-se desenvolver apoios mais intensivos nas salas de aula comuns, onde todos os alunos podem receber apoio para participar e aprender de maneira eficaz. Quando necessário, os trabalhadores de apoio devem ser encaminhados à escola da criança para trabalhar com professores e alunos e encontrar soluções inclusivas que funcionem para eles. Isso, por sua vez, apoiará o aprendizado das crianças nos ambientes que eles conhecem e se sentem à vontade e desenvolvem ainda mais o aprendizado positivo e as interações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não pode se deixar de considerar que a educação especial sofreu profundas modificações no século XX, com inúmeras reivindicações de movimentos sociais buscando maior igualdade entre os cidadãos e a superação de qualquer tipo de discriminação, promovendo a integração dos alunos com qualquer tipo de deficiência, lançando uma profunda meditação no campo educativo e principalmente fazendo com que a escola assumisse a responsabilidade dos problemas de aprendizagem que eles manifestavam.

Partindo dessas mudanças, o Brasil vem avançando gradativamente e obtivemos mudanças significativas, como inclusão em escola regular com acesso garantido, modificações nos espaços físicos, transporte escolar (quando necessário), acompanhamento clínico e pedagógico, cursos de formação continuada, materiais pedagógicos específicos, salas de apoio e auxiliares ou cuidadores para apoio em atividades intra e extraclasse, favorecendo o processo ensino aprendizagem. Porém estes avanços não são suficientes para garantir uma educação de qualidade e significativa para o aluno deficiente, visto que não é ele quem deve se adaptar à escola, e sim a escola quem deve oferecer condições físicas e pedagógicas para que ele a frequente.

Os professores exercem papéis fundamentais neste processo de exclusão e de inclusão dos alunos deficientes, muitos ainda são resistentes à inclusão, não buscam uma formação continuada específica para desenvolver atividades que promovam e favoreçam, verdadeiramente, a criança deficiente. A formação continuada do professor ganhou força e é imprescindível por mais que ele esteja atualizado, pois o mundo sofre mudanças em questão de segundos e ele deve acompanhar estas mudanças.

Verifica-se que a maioria dos professores não está preparado para atender o aluno com deficiência. Desta forma, conclui-se que a inclusão não acontece de forma significativa, a segregação e exclusão social e escolar é muito presente, mesmo tratando-se de um tema tão atual e com tantas discussões na sociedade a acerca do assunto. Logo, a neurociência pode trazer muitos benefícios para auxiliar os professores que precisam trabalhar com a variedade de inclusão que se tem nos dias atuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília. OIT; Fortaleza, UECE. 1996.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.

Brasília: Senado, 1998.

CARVALHO, Rosita Édler. Educação Inclusiva: Com os Pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, G. B. J. Diagnóstico da deficiência Mental no Contexto de Inclusão. 2001. CARVALHO, Rosita Edler. A nova LDB e a Educação Especial. Rio de Janeiro: WVA.

CONSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. Neurociências e Educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORDE, Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: 1994.

DEMO, P. Introdução à metodologia da ciência. 2º ed. São Paulo: Atlas,1987.

DESSEN; M. A.; POLONIA, A.C. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>. Acesso em 13 Fev 2021.

EDUCAÇÃO. Inclusão: qualidade para todos. Nova Escola. ANO XIV, nº 123.

FACÍON, J. R. Inclusão Escolar e Suas Implicações. Curitiba: Ibpex, 2005. FERREIRA, Windtz Brazão. De docente para docente: práticas de ensino e diversidade para a educação básica. São Paulo: Summus, 2007.

FOREST, M.; PEARPOINT, J. Inclusão: um programa maior. In: MANTOAN, M.T. E. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997, p.137-141.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais. Campinas – S.P. – Editora Scipione. 1989.

MARCHESI, Álvaro. A Prática das escolas inclusivas. In: Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Editora Artmed, Porto Alegre, 2004.

MITTLER, P. Educação Inclusiva: Contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

16

RODRIGUES, D. Revista da Educação Especial. Ed. Secretaria de Educação

Especial. Brasília, v. 4, n. 2, p. 1-58, jul./out. 2008.

MEC, Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental Educação Especial, série atualidades pedagógicas, 1998.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 4ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. As escolas inclusivas na opinião mundial. Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano 2, n. 2. p. 7-10, jan./fev. 1998.

SÓLCIA, I. V. Âmbito familiar: a reação da família frente a notícia da deficiência dos filhos. Monografia apresentada na Universidade Estadual do Norte do Paraná.

2004.

WERNECK, C. Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva. 2. ed.

Rio de Janeiro: WVA, 2000.

INCLUSÃO EDUCACIONAL NA SAÚDE: ESTRATÉGIAS E DESAFIOS DA ESCOLARIZAÇÃO HOSPITALAR

JUCINEIDE PEREIRA MENDONÇA

RESUMO

O estudo "Inclusão Educacional na Saúde: Estratégias e Desafios da Escolarização Hospitalar" aborda a complexidade da implementação eficaz da educação em ambientes hospitalares. A problematização central questiona como superar os desafios vinculados à falta de preparação da infraestrutura hospitalar, destacando a necessidade de investimentos em recursos educacionais, treinamento de professores especializados e adoção de tecnologias adaptadas às limitações físicas dos pacientes. Com o objetivo geral de analisar a viabilidade e eficácia da escolarização hospitalar, o estudo visa compreender os obstáculos associados à infraestrutura hospitalar e propor estratégias para promover uma educação inclusiva durante o tratamento médico. Este estudo exploratório qualitativo fundamenta-se em pesquisa bibliográfica, buscando consolidar conhecimentos existentes para embasar as análises e conclusões. Ao abordar a interseção entre saúde e educação, a pesquisa se propõe a oferecer insights relevantes para a melhoria da escolarização hospitalar, reconhecendo a importância de adaptações estruturais, capacitação de profissionais e integração de tecnologias. Ao considerar as particularidades de cada paciente, a falta de preparação da infraestrutura hospitalar torna-se um desafio a ser enfrentado, e o estudo visa contribuir para soluções inovadoras e sustentáveis.

PALAVRAS-CHAVE: Escolarização Hospitalar; Inclusão Educacional; Infraestrutura Hospitalar; Limitações Físicas; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

The study "Educational Inclusion in Health: Strategies and Challenges of Hospital Schooling" addresses the complexity of effectively implementing education in hospital environments. The central problematization questions how to overcome the challenges linked to the lack of preparation of the hospital infrastructure, highlighting the need for investments in educational resources, training of specialized teachers and adoption of technologies adapted to the physical limitations of patients. With the general objective of analyzing the feasibility and effectiveness of hospital education, the study aims to understand the obstacles associated with hospital infrastructure and propose strategies to promote inclusive education during medical treatment. This qualitative exploratory study is based on bibliographical research, seeking to consolidate existing knowledge to support the analyzes and conclusions. By addressing the intersection between health and education, the research aims to offer relevant insights for improving hospital education, recognizing the importance of structural adaptations, professional training and technology integration. When considering the particularities of each patient, the lack of preparation of the hospital infrastructure becomes a challenge to be faced, and the study aims to contribute to innovative and sustainable solutions.

KEY-WORDS: Hospital Schooling; Educational Inclusion; Hospital Infrastructure; Physical Limitations; Inclusive education.

INTRODUÇÃO

A inclusão educacional na área da saúde, mais especificamente no contexto da escolarização hospitalar, representa um desafio significativo, mas ao mesmo tempo uma oportunidade valiosa para garantir que crianças e adolescentes hospitalizados continuem a receber educação de qualidade, mesmo durante períodos de tratamento médico.

O cenário da escolarização hospitalar é complexo, envolvendo uma interação delicada entre profissionais da educação e da saúde. A principal estratégia é integrar os serviços educacionais nos ambientes hospitalares, adaptando o currículo conforme a necessidade e a condição de cada estudante. Dessa forma, busca-se minimizar as lacunas educacionais que podem surgir devido a períodos prolongados de ausência da escola tradicional.

A delimitação deste estudo é compreender as estratégias e desafios da escolarização hospitalar. Um dos desafios centrais nesse contexto é a necessidade de personalização do ensino, levando em consideração as diferentes idades, níveis de desenvolvimento e condições de saúde dos estudantes hospitalizados. Isso exige uma colaboração estreita entre professores, profissionais da saúde e familiares para entender as capacidades e limitações individuais, adaptando estratégias pedagógicas de acordo. Desta forma, como problematização a seguinte pergunta é essencial: Como superar os desafios relacionados à falta de preparação da infraestrutura hospitalar para a eficaz implementação da escolarização hospitalar, demandando investimentos em recursos educacionais, treinamento de professores especializados e adoção de tecnologias adaptadas às limitações físicas dos pacientes?

Como hipótese e em resposta a problematização; a infraestrutura hospitalar muitas vezes não está inicialmente preparada para a implementação eficaz da escolarização hospitalar. É crucial investir em recursos educacionais adequados, treinamento de professores especializados e tecnologias que possibilitem a continuidade do aprendizado, considerando as limitações físicas dos pacientes.

O objetivo geral deste estudo é analisar a viabilidade e eficácia da implementação da escolarização hospitalar, considerando os desafios relacionados à infraestrutura hospitalar e propondo estratégias para promover uma educação inclusiva durante o período de tratamento médico. Portanto, fazendo-se necessários os seguintes objetivos específicos: Estudar o estado atual da infraestrutura hospitalar em relação à capacidade de suporte à escolarização hospitalar; pesquisar e avaliar as necessidades educacionais específicas dos pacientes hospitalizados; demonstrar a eficácia de investimentos em recursos educacionais.

Este estudo se justifica pelo fato que a inclusão educacional na saúde, especialmente na escolarização hospitalar, requer uma abordagem multidisciplinar e personalizada. Superar os desafios associados a essa prática exige um comprometimento contínuo de profissionais da saúde, educadores, famílias e comunidade em geral. Ao proporcionar uma educação de qualidade durante períodos de tratamento médico, estamos não apenas cumprindo um dever social, mas também investindo no desenvolvimento integral desses jovens, capacitando-os para um futuro mais promissor.

Esse estudo exploratório qualitativo tem como base uma pesquisa bibliográfica. As seguintes bases de dados que foram acessadas; SCIELO, LILACS, CIDSAUDE, PAHO, REPIDISCA, disponíveis online e publicados de 2019 a 2023.

Este estudo está divido em um capítulo e dois subcapítulos. O primeiro capítulo aborda a análise da infraestrutura hospitalar para escolarização. O primeiro subcapítulo apresenta as necessidades educacionais dos pacientes hospitalizados. O segundo subcapítulo aborda a eficácia de investimentos em recursos educacionais e tecnologias adaptadas.

ANÁLISE DA INFRAESTRUTURA HOSPITALAR PARA ESCOLARIZAÇÃO

No âmbito deste estudo, um dos aspectos centrais a serem abordados é a avaliação da capacidade física e logística dos hospitais para sustentar programas de escolarização. Este primeiro enfoque visa lançar luz sobre a infraestrutura existente e suas potenciais adaptações para a efetiva implementação da educação em ambientes hospitalares (GOMES et al., 2023).

De acordo com Da Silva (2021) a análise da infraestrutura hospitalar se desdobrará, examinando critérios como a disponibilidade de espaços dedicados à aprendizagem, acessibilidade, conectividade e acomodações específicas para acomodar estudantes em diferentes estágios de saúde. Será explorada a necessidade de ambientes adaptáveis, respeitando as normas sanitárias e as características particulares de cada caso, para assegurar um ambiente propício ao aprendizado.

A atenção será direcionada à logística hospitalar associada à implementação de programas educacionais. Será investigado o processo de integração entre os setores de saúde e educação, buscando compreender como a administração hospitalar lida com a inclusão de atividades educacionais em sua rotina diária. Além disso, serão examinadas as práticas existentes para a gestão de recursos, a coordenação entre profissionais de saúde e educadores, bem como a flexibilidade organizacional para acomodar as demandas variáveis dos programas de escolarização (SILVA et al., 2021).

Dessa maneira, fornece uma visão abrangente sobre a capacidade física e logística dos hospitais em relação à escolarização, delineando as áreas que requerem aprimoramento e destacando boas práticas que possam servir como modelo para otimizar a implementação de programas educacionais em contextos hospitalares. A compreensão profunda desses aspectos é crucial para a formulação de estratégias que garantam não apenas a viabilidade, mas também a eficácia dos programas de escolarização em ambientes hospitalares, visando proporcionar uma educação contínua e de qualidade aos estudantes em processo de tratamento médico (DE ARAUJO OLIVEIRA et al., 2023).

No desenvolvimento desta pesquisa, segundo Castro et al., (2022) uma análise aprofundada das lacunas estruturais e tecnológicas emerge como uma peça fundamental para compreender os desafios inerentes à eficácia da implementação da escolarização hospitalar. Este aspecto específico do estudo se propõe a identificar e examinar de maneira minuciosa as deficiências existentes tanto na estrutura física quanto nas ferramentas tecnológicas disponíveis nos contextos hospitalares, com o intuito de propor soluções viáveis.

O foco recairá sobre a identificação das lacunas estruturais, abordando elementos como a falta de salas de aula adaptadas, espaços inapropriados para o ensino individualizado e a ausência de recursos pedagógicos adequados ao ambiente hospitalar. Serão investigadas as possíveis barreiras arquitetônicas e logísticas que podem

comprometer a acessibilidade e a eficácia do processo educacional, destacando áreas específicas que necessitam de intervenções estruturais para melhorar a experiência de aprendizado dos estudantes hospitalizados (SCHWINGEL et al., 2021).

A análise se voltará para as lacunas tecnológicas, considerando a crescente importância da integração de recursos digitais na educação. Será examinada a disponibilidade e a eficácia de ferramentas tecnológicas para a educação à distância, comunicação virtual entre professores e alunos, e acesso a conteúdos educacionais online. A identificação de deficiências nesse domínio visa apontar para a necessidade de investimentos em infraestrutura tecnológica, treinamento de profissionais e adaptação de métodos pedagógicos para o contexto hospitalar (DE MORAES SANTOS, 2021).

Ao explorar essas lacunas estruturais e tecnológicas, segundo Vale (2022) o objetivo é criar uma base de entendimento abrangente, evidenciando os obstáculos específicos que podem comprometer a eficácia da escolarização hospitalar. Além disso, busca-se fornecer insights práticos para a formulação de estratégias de superação dessas deficiências, garantindo que a implementação de programas educacionais em ambientes hospitalares seja não apenas possível, mas também efetiva. A identificação criteriosa dessas lacunas contribuirá para a construção de um arcabouço sólido, capaz de sustentar e fortalecer a integração bem-sucedida da educação no contexto desafiador da hospitalização.

No contexto da escolarização hospitalar, a infraestrutura hospitalar emerge como um fator crítico, apresentando desafios significativos que impactam diretamente a eficácia da implementação de programas educacionais. A complexidade dessa temática reside na necessidade de adaptar os ambientes hospitalares, inicialmente concebidos para finalidades médicas, para incorporar eficientemente práticas educacionais (DE ARAÚJO et al., 2021).

Um desafio central é a falta de preparação da infraestrutura hospitalar para a escolarização. Muitos hospitais não foram originalmente projetados considerando a inclusão de espaços educacionais, salas de aula adaptadas ou instalações adequadas para a realização de atividades pedagógicas. A escassez de ambientes apropriados para a aprendizagem pode dificultar a oferta de uma educação de qualidade e individualizada para os estudantes hospitalizados (SOBRINHO FILHO et al., 2021).

Segundo Ganem et al., (2019) a acessibilidade física é outro aspecto crítico, especialmente para aqueles com limitações de mobilidade. Barreiras arquitetônicas, corredores estreitos e a falta de recursos adaptados podem representar obstáculos significativos, afetando diretamente a participação plena dos estudantes nas atividades educacionais. A adequação dos espaços, portanto, torna-se imperativa para garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições de saúde, tenham acesso equitativo à educação.

Outro desafio relevante é a integração da educação no fluxo hospitalar diário. A rotina hospitalar, frequentemente focada em procedimentos médicos, exames e tratamentos, pode não ser naturalmente compatível com a estruturação de um ambiente educacional. A necessidade de conciliar horários médicos com os educacionais, muitas vezes, requer uma coordenação complexa entre equipes médicas e educacionais, sendo crucial para garantir a continuidade do processo de aprendizagem (PEREIRA et al., 2021).

Além disso, a falta de recursos aducacionais específicos e atualizados dentro dos hospitais pode representar um desafio adicional. Livros didáticos, materiais pedagógicos adaptados, tecnologias educacionais e outros recursos podem não estar prontamente disponíveis, dificultando a criação de um ambiente enriquecedor e estimulante para os estudantes hospitalizados (FREIRE, 2021).

Nesse contexto, segundo Pedrosa (2021) é vital destacar que superar esses desafios requer uma abordagem multifacetada, que vai desde a adaptação física dos espaços até a integração eficaz de práticas educacionais na rotina hospitalar. Investimentos significativos em infraestrutura, treinamento de profissionais e colaboração estreita entre equipes médicas e educacionais são fundamentais para criar um ambiente hospitalar verdadeiramente inclusivo, onde a educação se torna uma parte integral e essencial do processo de cura e desenvolvimento dos pacientes.

NECESSIDADES EDUCACIONAIS DOS PACIENTES HOSPITALIZADOS

Um dos aspectos cruciais que merece atenção minuciosa é o estudo das particularidades individuais de cada paciente, levando em consideração fatores como idade, nível de desenvolvimento e condições de saúde específicas. Esta análise aprofundada busca estabelecer um entendimento abrangente das características singulares de cada estudante hospitalizado, a fim de informar e orientar a implementação de programas de escolarização adaptados às suas necessidades (DE ARAÚJO et al., 2021).

Ao explorar a primeira dimensão desse estudo, enfocaremos a consideração da idade dos pacientes. A diversidade etária entre os estudantes hospitalizados implica em

abordagens pedagógicas diferenciadas, uma vez que as demandas educacionais e as estratégias de ensino variam consideravelmente de acordo com a faixa etária. Compreender como a idade influencia a receptividade à educação, as preferências de aprendizagem e as expectativas de desenvolvimento é crucial para adequar o processo educacional de maneira eficaz (SCHWINGEL et al., 2021).

A segunda vertente deste estudo concentra-se no exame do nível de desenvolvimento de cada paciente. Crianças e adolescentes encontram-se em estágios distintos de maturidade cognitiva e emocional, o que implica na necessidade de estratégias de ensino adaptadas. De acordo com Vale (2022) a identificação das particularidades do desenvolvimento individual orienta a escolha de métodos pedagógicos que se alinhem ao estágio de aprendizagem de cada estudante, promovendo uma abordagem mais personalizada e efetiva.

No terceiro aspecto, é dedicado à análise das condições de saúde específicas de cada paciente. As variabilidades nas condições médicas exigem uma abordagem altamente personalizada, considerando as limitações físicas, emocionais e temporais impostas pela condição de saúde. Essa análise profunda possibilita a criação de estratégias de ensino flexíveis, capazes de se adaptar às exigências clínicas de cada caso, garantindo que o processo educacional seja integrado de forma harmônica ao tratamento médico em curso (GOMES et al., 2023).

Portanto, ao estudar as particularidades de cada paciente, este trabalho visa oferecer uma visão holística que transcende as limitações genéricas da educação convencional. Ao compreender a idade, o nível de desenvolvimento e as condições de saúde específicas de cada estudante hospitalizado, espera-se proporcionar insights fundamentais para a formulação de estratégias educacionais que atendam não apenas às necessidades acadêmicas, mas também ao bem-estar integral dos pacientes em processo de tratamento médico (DA SILVA, 2021).

No escopo deste estudo, uma análise detalhada das limitações físicas dos pacientes emerge como um aspecto crucial para compreender de que forma tais restrições podem influenciar o acesso e a participação nas atividades educacionais, configurando um elemento essencial na abordagem da escolarização hospitalar. Este enfoque específico objetiva investigar as particularidades físicas de cada paciente, considerando a diversidade de idades, níveis de desenvolvimento e condições de saúde específicas (FREIRE, 2021).

Ao estudar as particularidades de cada paciente, o primeiro aspecto a ser considerado é a faixa etária. Crianças, adolescentes e adultos apresentam necessidades distintas no processo educacional, demandando abordagens pedagógicas adaptadas às diferentes fases do desenvolvimento humano. O entendimento dessas nuances é essencial para a elaboração de programas educacionais que sejam sensíveis às demandas específicas de cada grupo etário, proporcionando uma experiência de aprendizado mais eficaz e inclusiva (SOBRINHO FILHO et al., 2021).

De acordo com Gomes et al., (2023) outro elemento a ser explorado é o nível de desenvolvimento individual de cada paciente. As capacidades cognitivas, emocionais e sociais variam consideravelmente, mesmo dentro de uma mesma faixa etária. Assim, a personalização do ensino, levando em conta as características específicas de cada estudante, torna-se imperativa para garantir que o conteúdo educacional seja relevante e acessível, respeitando o ritmo e as habilidades de aprendizado de cada indivíduo.

No contexto da escolarização hospitalar, as condições de saúde específicas de cada paciente desempenham um papel crucial. Limitações físicas, decorrentes de doenças ou procedimentos médicos, podem impactar significativamente a capacidade do estudante de participar plenamente das atividades educacionais. Nesse sentido, é essencial realizar uma avaliação detalhada das restrições físicas, considerando a mobilidade, a fadiga e outros fatores que possam afetar diretamente o engajamento do paciente no processo de aprendizado (DA SILVA, 2021).

Assim, este estudo visa lançar luz sobre a complexidade das limitações físicas dos pacientes e como essas limitações se entrelaçam com diferentes aspectos do processo educacional. A compreensão profunda dessas variáveis é fundamental para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas flexíveis e adaptáveis, assegurando que a escolarização hospitalar seja verdadeiramente inclusiva e capaz de atender às necessidades singulares de cada estudante, independentemente das limitações físicas que possam enfrentar durante o período de tratamento médico.

EFICÁCIA DE INVESTIMENTOS EM RECURSOS EDUCACIONAIS E TECNOLOGIAS ADAPTADAS

A avaliação do impacto de investimentos em materiais didáticos, livros, jogos educativos e outras ferramentas no ambiente hospitalar configura um aspecto fundamental para compreender como a disponibilidade desses recursos pode influenciar positivamente a experiência educacional de pacientes durante o período de tratamento médico. Este enfoque específico busca analisar de maneira abrangente como a provisão

adequada de materiais didáticos pode contribuir para a eficácia da escolarização hospitalar (PEDROSA, 2021).

No âmbito da escolarização hospitalar, segundo Da Silva (2021) a adequação e diversidade de materiais didáticos ganham destaque. O primeiro aspecto a ser considerado é a personalização do conteúdo, adequando-o às necessidades e capacidades individuais de cada estudante. Investir em materiais didáticos adaptáveis a diferentes faixas etárias, níveis de desenvolvimento e condições de saúde específicas é crucial para promover uma aprendizagem significativa e inclusiva.

A disponibilidade de livros, por exemplo, desempenha um papel fundamental na promoção da leitura e no estímulo à imaginação, proporcionando uma fuga temporária das realidades hospitalares. Além disso, jogos educativos podem ser ferramentas valiosas para o aprendizado lúdico, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes, mesmo em ambientes desafiadores como os hospitais (CASTRO et al., 2022).

O impacto desses investimentos também se estende à criação de um ambiente educacional estimulante e motivador. A presença de recursos visuais, interativos e envolventes pode transformar o espaço hospitalar em um local propício à aprendizagem, contribuindo para a manutenção do interesse e engajamento dos estudantes mesmo diante das adversidades relacionadas à saúde (DE MORAES SANTOS, 2021).

Além disso, de acordo com Silva et al., (2021) a introdução de tecnologias educativas, como aplicativos interativos e plataformas online, amplia as oportunidades de acesso ao conhecimento, proporcionando uma alternativa flexível para a continuidade dos estudos, principalmente em situações de longa permanência no ambiente hospitalar.

Este estudo visa não apenas avaliar o impacto imediato desses investimentos, mas também compreender como a presença de materiais didáticos, livros, jogos educativos e outras ferramentas pode contribuir para a construção de um ambiente educacional enriquecedor em contextos hospitalares. A análise detalhada desse aspecto proporcionará insights valiosos para a formulação de estratégias que otimizem o suporte educacional oferecido aos pacientes, promovendo não apenas a continuidade do aprendizado, mas também o desenvolvimento integral durante o período de tratamento médico.

No contexto da escolarização hospitalar, de acordo com Castro et al., (2022) a identificação de parcerias estratégicas com instituições educacionais e empresas emerge como uma abordagem fundamental para assegurar o fornecimento de recursos que atendam às necessidades específicas dos estudantes durante o período de tratamento médico. Este aspecto específico da pesquisa visa compreender como colaborações estratégicas podem contribuir para enriquecer o ambiente educacional em ambientes hospitalares.

No âmbito educacional, a formação de parcerias estratégicas com instituições de ensino tradicionais pode ser um diferencial significativo. A troca de conhecimentos, a partilha de recursos e a colaboração na adaptação de currículos são elementos essenciais para garantir a continuidade do aprendizado dos estudantes hospitalizados. A contribuição de educadores especializados provenientes dessas parcerias pode agregar valor ao processo educacional, trazendo novas perspectivas e abordagens pedagógicas que atendam às particularidades do ambiente hospitalar (FREIRE, 2021).

Além disso, a colaboração com empresas e organizações do setor privado desempenha um papel vital na obtenção de recursos financeiros e materiais. Empresas engajadas na responsabilidade social corporativa podem direcionar investimentos para a criação de infraestrutura educacional, doação de materiais didáticos e tecnológicos, além de oferecer suporte financeiro para a capacitação de profissionais envolvidos na escolarização hospitalar (SILVA et al., 2021).

A criação de parcerias estratégicas também pode se estender à área tecnológica. Empresas de tecnologia educacional podem contribuir com a implementação de plataformas digitais, aplicativos interativos e soluções inovadoras que facilitem o acesso ao conhecimento, superando as barreiras físicas que os pacientes hospitalizados enfrentam (DE MORAES SANTOS, 2021).

Além disso, a formação de parcerias com instituições culturais, como museus e centros de ciência, pode enriquecer o conteúdo educacional, proporcionando experiências virtuais ou presenciais que ampliem o escopo do aprendizado para além das paredes hospitalares (SCHWINGEL et al., 2021).

Segundo Pedrosa (2021) essas parcerias estratégicas não apenas oferecem recursos materiais, mas também promovem um sentido de comunidade e responsabilidade compartilhada. A colaboração entre setores diversos, unindo esforços de instituições educacionais, empresas e organizações sociais, representa um modelo robusto para enfrentar os desafios da escolarização hospitalar de maneira abrangente e sustentável.

Assim, este estudo visa não apenas destacar a importância da identificação de parcerias estratégicas, mas também entender como essas colaborações podem ser

catalisadoras essenciais para a eficácia da escolarização hospitalar. A análise aprofundada desse aspecto proporcionará insights valiosos para a criação de modelos de parcerias inovadores e adaptáveis, capazes de fornecer suporte contínuo e personalizado aos estudantes hospitalizados, garantindo uma educação de qualidade mesmo diante das adversidades relacionadas à saúde (SOBRINHO FILHO et al., 2021).

A integração de tecnologias adaptadas e o treinamento adequado dos professores representam aspectos cruciais no desafio da escolarização hospitalar, visando criar um ambiente educacional dinâmico e acessível para estudantes em tratamento médico. Nesse contexto, as tecnologias adaptadas desempenham um papel vital, proporcionando soluções inovadoras que podem superar as barreiras físicas e de mobilidade, frequentemente presentes em ambientes hospitalares (DE ARAUJO OLIVEIRA et al., 2023).

A adoção de tecnologias educacionais adaptadas às limitações físicas dos pacientes é essencial para promover a continuidade do aprendizado. Plataformas digitais, aplicativos interativos e recursos multimídia podem oferecer flexibilidade, permitindo que os estudantes acessem o conteúdo educacional de maneira remota, estejam eles em leitos hospitalares ou em outros espaços dentro da instituição de saúde. Dessa forma, as barreiras geográficas e as limitações de deslocamento podem ser mitigadas, contribuindo para a inclusão efetiva de todos os estudantes, independentemente de sua localização física (CASTRO et al., 2022).

Paralelamente, segundo Pereira et al., (2021) o treinamento de professores é um fator determinante para o sucesso da escolarização hospitalar. Os educadores precisam estar preparados para lidar com as complexidades do ambiente hospitalar, compreendendo as necessidades específicas dos estudantes em termos de saúde e bem-estar. O treinamento especializado capacita os professores a adaptarem currículos, implementarem tecnologias de forma eficaz e ajustarem as metodologias pedagógicas conforme a situação clínica de cada aluno.

Além disso, o treinamento também deve abordar as competências necessárias para a interação com profissionais de saúde, pais e cuidadores, estabelecendo uma colaboração eficaz e uma comunicação contínua. A compreensão da dinâmica hospitalar, dos protocolos médicos e das especificidades de cada caso é fundamental para que os educadores possam ajustar seus planos de ensino de maneira sensível e personalizada (SILVA et al., 2021).

Segundo De Araujo Oliveira et al., (2023) a implementação bem-sucedida de tecnologias adaptadas e o treinamento efetivo dos professores não apenas facilitam o acesso à educação, mas também promovem a independência dos estudantes hospitalizados. Essas estratégias contribuem para a mitigação do impacto psicossocial da hospitalização, criando um ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento integral.

Portanto, a interseção entre tecnologias adaptadas e treinamento de professores é crucial para enfrentar os desafios únicos da escolarização hospitalar. Ao integrar eficazmente esses dois elementos, podemos criar um ambiente educacional dinâmico, inclusivo e adaptável, assegurando que os estudantes em tratamento médico tenham acesso a uma educação de qualidade, promovendo não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o bem-estar emocional e social durante o período hospitalar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a abordagem holística da escolarização hospitalar exige uma compreensão profunda e abrangente dos desafios enfrentados pelos estudantes durante o período de tratamento médico. Ao longo deste estudo, exploramos diferentes aspectos que permeiam a eficácia da implementação da educação em ambientes hospitalares, desde a avaliação da infraestrutura física até a consideração das limitações individuais dos pacientes.

A análise das lacunas estruturais e tecnológicas ressalta a importância de investir não apenas em recursos educacionais, mas também na adaptação da infraestrutura hospitalar para proporcionar um ambiente propício à aprendizagem. A identificação das particularidades de cada paciente, considerando idade, nível de desenvolvimento e condições de saúde, revela a necessidade de estratégias personalizadas que atendam às demandas únicas de cada indivíduo.

A avaliação do impacto de investimentos em materiais didáticos, livros, jogos educativos e outras ferramentas destaca a relevância desses recursos na promoção de uma educação inclusiva e estimulante. Além disso, a compreensão das limitações físicas dos pacientes revela a importância de adaptar as atividades educacionais para garantir o acesso e a participação plena de todos, independentemente das condições de saúde.

Finalmente, a identificação de parcerias estratégicas com instituições educacionais e empresas emerge como uma estratégia fundamental para enriquecer o ambiente educacional hospitalar. A colaboração entre diferentes setores da sociedade contribui não apenas com recursos materiais, mas também com expertise e perspectivas diversificadas, fortalecendo o suporte educacional oferecido aos estudantes hospitalizados.

Portanto, a escolarização hospitalar é um desafio complexo, mas é também uma oportunidade valiosa para assegurar que o direito à educação seja mantido mesmo em circunstâncias adversas. Este estudo oferece uma visão aprofundada e integrada, destacando a necessidade de abordagens flexíveis, personalizadas e colaborativas para garantir o sucesso da educação em ambientes hospitalares. Ao enfrentar os desafios identificados e aproveitar as oportunidades de parceria, podemos construir um cenário mais inclusivo, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes hospitalizados e preparando o terreno para um futuro mais promissor.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Joelma Fátima; DE PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira. O papel dos professores das crianças em tratamento de saúde e das brinquedotecas hospitalares: diferentes desafios. Research, Society and Development, v. 11, n. 2, p. e42311226052-e42311226052, 2022.

DA SILVA, Karla Rona. Classe hospitalar: desafios e perspectivas para a gestão em saúde. VIEIRA, Silvana Lima (Org.). Gestão do trabalho, educação e saúde: desafios agudos e crônicos. Guarujá, SP: Científica Digital, 2021., 2021.

DE ARAÚJO, Kathy Souza Xavier; BERNARDO, Klebson Felismino; RODRIGUES, Janine Marta Coelho. O atendimento psicopedagógico hospitalar e as tecnologias assistivas: Importantes aliados no processo de inclusão. Revista Conexão UEPG, v. 17, n. 1, p. 53, 2021.

DE ARAUJO OLIVEIRA, Maria Alana; DOS SANTOS NETO, Manuel Bandeira. Pedagogia Hospitalar: os principais desafios e o processo de ressignificação dos estigmas sociais: Hospital pedagogy: the main challenges and the process of resignification of social stigmas. Revista Cocar, v. 19, n. 37, 2023.

DE MORAES SANTOS, Dulcenéia. Desafios e possibilidades da prática pedagógica nas classes hospitalares. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 7, n. 6, p. 928-942, 2021.

FREIRE, Thaiana Andrade de Souza. Desafios da escolarização de crianças e adolescentes com osteogênese imperfeita na experiência da classe hospitalar do Hospital Universitário Professor Edgard Santos–HUPES. 2021.

GANEM, Leila de Souza; SILVA, Carla Cilene Baptista da. Ações do Atendimento Pedagógico Domiciliar: Possibilidades e Desafios. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 25, p. 587-602, 2019.

GOMES, Alyne; DE CARVALHO, Isaías Francisco. A oferta de educação hospitalar para jovens e adultos no Brasil: uma análise das políticas educacionais (2000-2010). Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 16, n. 35, p. e18908e18908, 2023.

PEDROSA, Emerson Marinho. Construindo uma prática pedagógica:

Aprendendo a aprender com o ensino de ciências na Classe Hospitalar Semear.

2021.

PEREIRA, Roger Trindade; ROLIM, Carmem Lucia Artioli. Tendências temáticas da pesquisa em Educação Hospitalar no Brasil: desafios e contribuições. Revista Linhas, v. 22, n. 48, p. 267-302. 2021.

SCHWINGEL, Paulo Adriano; PEDROSA, Emerson Marinho; PEDROSA, Cristiane Rose de Lima. Práticas docente e o uso da tecnologia na Classe Hospitalar Semear. Ensino Em Re-Vista, v. 28, 2021.

SILVA, Cleverson Ramom Carvalho; DOS SANTOS, Alessandra Alves Mendonça. O atendimento educacional domiciliar como ferramenta de inclusão da criança e do adolescente. Lecturas: Educación Física y Deportes, v. 26, n. 278, 2021.

SOBRINHO FILHO, Antônio Carlos; PEREIRA, Edilson Raniere Gonçalves; CARLOS, Gerúnia Moraes Santos. O trabalho docente nos espaços hospitalares: um desafio na contemporaneidade. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 7, n. 11, p. 1860-1875, 2021.

VALE, Márcia Pereira Martins. Formação de professores: desafios no atendimento pedagógico domiciliar no processo de escolarização na Escola Municipal Hospitalar e Domiciliar Irmã Dulce–2012 a 2020. 2022.

CUIDAR, EDUCAR E BRINCAR: OS PILARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCICLEIDE PESSOA ALVES

RESUMO

A educação nos primeiros três anos de vida é vista como um desafio: antes de tudo, ir além de uma abordagem de bem-estar, que se concentra na satisfação das necessidades básicas da infância, como nutrição, saúde e cuidados com bebês e crianças e em segundo lugar, a necessidade de serviços de qualidade para o cuidado e educação desta faixa etária. Portanto, é necessário desenvolver propostas de trabalho pedagógico que proporcionem, nesta fase da vida, possibilidades de ensino e aprendizagem de acordo com suas necessidades e interesses. Dentro desse contexto, três pilares se destacam como fundamentais: cuidar, educar e brincar. Esses aspectos complementares se entrelaçam e proporcionam uma experiência rica e significativa para os pequenos. Primeiramente, o cuidar representa a preocupação com o bem-estar e a saúde das crianças. É necessário criar um ambiente acolhedor, seguro e afetivo, no qual elas se sintam protegidas e amparadas. O cuidar também abrange a observação atenta de cada criança, permitindo identificar suas necessidades individuais e oferecer suporte personalizado. Em segundo lugar, a educação é um pilar indispensável na educação infantil. Por meio de práticas pedagógicas adequadas à faixa etária, os educadores estimulam o desenvolvimento cognitivo das crianças, promovendo o seu interesse pela aprendizagem. Por fim, o brincar desempenha um papel primordial na educação infantil. Por meio do ato lúdico, as crianças exploram o mundo ao seu redor, experimentam diferentes papéis sociais, desenvolvem a imaginação e a criatividade, além de aprimorarem suas habilidades motoras.

Palavras-chave: Aprendizagem; Interesses; Necessidades.

INTRODUÇÃO

Hoje, à medida que avançam dois estudos em neurociências (PERALTA, 2004), está comprovado que meninos e meninas, a partir do momento em que são concebidos, começam a desenvolver suas faculdades de aprendizagem. Portanto, é fundamental a criação de ações curriculares que contemplem todas as intenções pedagógicas para atender e satisfazer as necessidades essenciais dos bebês e suas demandas de aprendizagem em ambientes que os reconheçam como seres inseridos em contextos históricos, sociais e culturais com características particulares.

Os bebês e crianças aprendem desde o momento da concepção e, por isso, o desenvolvimento humano é estimulado e potencializado no útero e, posteriormente, acompanhado por pessoas que medeiam esse processo. Por essa razão, considera-se essencial reconhecer a importância da fase de dois ou três anos, motivo pelo qual existem algumas orientações curriculares em relação ao processo de ensino (FUJIMOTO, 2002; MYERS, 2000; PERALTA, 2005; PERALTA E FUJIMOTO, 1998).

Esta pesquisa reafirma que, para a mediação pedagógica nas escolas de Educação Infantil, é fundamental conhecer as opiniões e percepções dos envolvidos no desenvolvimento de um currículo que atenda às necessidades das crianças nessa fase. Considera-se, portanto, que a consulta a professores, famílias e creches especializadas em educação infantil proporciona uma visão mais ampla sobre o que deve ser estabelecido na relação entre cuidado e educação nos três primeiros anos de vida.

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

Além disso, como afirma Fujimoto (2002), investir no desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos é trabalhar em benefício da sociedade. Quando têm uma infância feliz, com condições básicas de desenvolvimento que lhes permitam satisfazer suas necessidades físicas, emocionais e intelectuais, criam-se cidades seguras e confiáveis ao seu redor.

Os professores que trabalham com essa faixa etária compreendem que as rotinas básicas de alimentação, cuidados e higiene oferecem oportunidades para meninos e meninas aprenderem sobre o mundo que os cerca. A qualidade das interações entre adultos e crianças gera vínculos importantes, tanto emocionais quanto cognitivos. Os ambientes educacionais e familiares, com base nessa percepção, são pensados para

estimular o compartilhamento, a comunicação e o afeto.

O trabalho conjunto da equipe do centro infantil, da comunidade, das famílias e dos bebês cria um espaço interativo que busca compreender e promover positivamente o desenvolvimento desses indivíduos. Dessa forma, visualiza-se uma imagem comunitária do que deve ser: uma escola para todos e de todos. Assim, nas palavras de Peralta (2004), é fundamental "desenvolver nas crianças a capacidade de observação aguçada, de saber cheirar e ouvir suas línguas, e de poder convertê-las em recursos curriculares" (p. 94).

Admitir que aprendemos antes de nascer é uma premissa que formula uma pedagogia diferente. “Saber amar, apoiar e saber suscitar uma verdadeira pedagogia de oportunidades para as crianças do século XXI é o grande desafio dos educadores latino-americanos, em termos de um destino melhor para as novas gerações” (PERALTA, 2004, p. 95).

Essas ideias baseiam-se em uma série de considerações teóricas que são tomadas como base para a realização da investigação proposta nesse artigo, baseadas em uma pesquisa bibliográfica, pautada em autores que corroboram com o tema em questão.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS: UMA ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO NASCIMENTO AOS TRÊS ANOS

A educação infantil, do nascimento aos três anos, é uma fase fundamental no desenvolvimento das crianças. Nesse período, ocorrem importantes conquistas e marcos no desenvolvimento de habilidades essenciais, tais como a aquisição da linguagem, o início da locomoção, a interação social e o desenvolvimento da autonomia fisiológica. Para garantir um desenvolvimento integral saudável, é crucial fornecer estimulação e apoio adequados desde o início.

Nessa perspectiva, é importante considerar abordagens teóricas que vão além da dimensão biológica do desenvolvimento humano. Atualmente, compreendemos que o desenvolvimento das crianças é influenciado por fatores sociais e emocionais, que desempenham um papel fundamental em seu crescimento e bem-estar.

A educação infantil, nesse período inicial, requer uma abordagem holística e integrada, que envolva diversas áreas do conhecimento humano. É necessário compreender de forma abrangente o desenvolvimento das crianças, levando em consideração os processos de maturação e crescimento que ocorrem em interação com o ambiente ao seu redor.

A importância de estimular o desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida é amplamente reconhecida. Para isso, é essencial promover práticas educativas que considerem as necessidades individuais das crianças, oferecendo um ambiente seguro, acolhedor e estimulante. A interação afetiva e respeitosa entre adultos e crianças desempenha um papel crucial nesse processo, proporcionando vínculos emocionais saudáveis e favorecendo o desenvolvimento integral das crianças.

Ao adotar uma abordagem teórica na educação infantil do nascimento aos três anos, é possível garantir uma base sólida para o desenvolvimento futuro das crianças. Ao compreender e aplicar os princípios teóricos relevantes, os profissionais da área podem promover práticas educativas eficazes, que atendam às necessidades individuais das crianças e contribuam para o seu pleno desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional.

Na fase de desenvolvimento do nascimento até os três anos, as pessoas vivenciam conquistas fundamentais no desenvolvimento de habilidades, como falar, andar, relacionar-se com outras pessoas e praticar a autonomia fisiológica. Portanto, a estimulação e o apoio adequados e contínuos são de vital importância para o desenvolvimento integral delas.

Nesse sentido, Meléndez (2003) afirma que a era atual define abordagens e paradigmas nos quais o desenvolvimento humano não é concebido apenas a partir de uma perspectiva biológica, mas também de uma dimensão social, fundamentalmente emocional.

A necessidade de estimular o desenvolvimento das crianças envolve a integração de todas as ciências do esforço humano para compreender de forma abrangente o desenvolvimento das pessoas e seus processos de maturação e crescimento na interação com o meio ambiente. Em relação a isso, Meléndez (2003) propõe:

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

Este autor garante que à medida que se avança no estudo do desenvolvimento humano, sabe-se que não só a hereditariedade determina o desenvolvimento de meninos e meninas nas suas diferentes áreas, mas também se especifica com base na "qualidade de suas relações e de seus afetos." quanto à provisão de recursos e oportunidades que se estabelecem no ambiente em que crescemos" (p. 2).

Esta afirmação é importante porque orienta o trabalho pedagógico com meninas e meninos, particularmente aqueles com menos de três anos de idade, uma vez que as intenções pedagógicas não são limitadas, não são delimitadas pelos conteúdos de um programa educativo, mas pelas necessidades de desenvolvimento humano que expressam e de acordo com as capacidades que devem ser construídas para o seu desenvolvimento harmonioso e feliz no grupo social ao qual pertencemos.

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

Uma consideração pedagógica importante no desenvolvimento de meninos e meninas é o contato humano saudável e afetuoso. Dessa forma, desenvolvemos suas habilidades de explorar e interagir no ambiente com o entorno.

Esta posição é reafirmada por Meléndez (2003), quando destaca que os estudos sobre o pensamento e o comportamento humanos são claros ao determinar que os bebês, desde o nascimento, preferem pessoas com contato humano. Eles respondem de forma mais expressiva a rostos e vozes do que a objetos como celulares ou saltos com sons.

Conforme observado nos parágrafos anteriores, durante os primeiros três anos de vida de um bebê ocorre um desenvolvimento acelerado de suas capacidades físicas e cognitivas. Nesta fase, desenvolvemos estratégias básicas de ação e controlamos suas emoções com base no seu ambiente social imediato.

Estas estruturas tornam-se mais refinadas e especializadas ao longo do segundo ano de vida à medida que se desenvolvem as suas capacidades de comunicação e exploração ambiental. Isso significa que o bebê tem intenções e desejos claros que pode satisfazer por si mesmo, em relação aos objetos ao seu redor.

À medida que homens e mulheres crescem, têm clara consciência de que "o outro" tem intenções, percebe as suas emoções e diferencia a intenção da ação. Neste sentido, é necessário que Meléndez (2003) aponte que o desenvolvimento de homens e mulheres seria permitir "...colocar em prática todas as competências de autonomia que conseguiu desenvolver, no quadro da segurança oferecida ao seu círculo familiar mais próximo" (p. 5).

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

É por esta razão que o referido autor destaca que a função pedagógica de dois centros infantis centra-se na intencionalidade dos seus fins educativos, que inclui a educação de meninos e meninas menores de três anos de acordo com o seu nível evolutivo, a sua capacidade de aprendizagem e seu emocional. Desenvolver e valorizar sua individualidade, dentro de um processo educativo relevante e oportuno.

Bebês e crianças, desde o momento da concepção, são seres em desenvolvimento e sujeitos a direitos, com potencialidades biopsicossociais, que a educação delineia para a autorrealização pessoal, num processo de educação permanente que promove a participação ativa dos bebês e não dos grupos sociais a que pertence (Peralta, 2004).

Peralta (2004) afirma que o contexto atual exige que meninos e meninas sejam valorizados como seres emocionais e conhecedores que carregam consigo, desde o nascimento, uma bagagem genética que lhes permite continuar seu desenvolvimento graças às experiências de aprendizagem que um ambiente proporciona afeto, proteção e oportunidades, onde o interesse supremo das crianças está no quadro de valores divididos orienta o trabalho formativo dos adultos" (p. 89).

O VÍNCULO AFETIVO COMO PARTE FUNDAMENTAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O vínculo é considerado uma relação única, específica e duradoura entre duas pessoas. É um processo de vida que começa com um sistema interativo e recíproco entre cada vez mais crianças e crianças. Da mesma forma, o apego é considerado um sistema cerebral natural que evolui de diferentes maneiras, influenciando e organizando processos de memória motivacional e emocional na relação com figuras primárias de

parentalidade e afeto (Kennel e Kalus, citado por Wright, 2007).

A LDB 9394/96 estabelece em seu artigo 29 e 30 que Art. 29.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1996, p.22).

Vargas e Polaino-Lorente (1996, p. 33, citado por Meléndez, 2003, p. 7), afirmam que "o apego consiste num vínculo afetivo, estável e consistente que se estabelece entre uma criança e sua mãe, como um resultado de uma interação entre vocês dois." A ausência de estimulação e atenção durante os três primeiros anos de vida traz consequências para o desenvolvimento adulto das pessoas, provocando alterações no desenvolvimento emocional, inteléctual, linguístico, social e físico.

Portanto, os centros educacionais, principalmente aqueles que atendem essa população, devem encontrar espaços que promovam esses vínculos afetivos entre eles, o país e as crianças precisam dessa figura de apego.

Gutman (2001) afirma que a função do professor, nesse sentido, é considerar o fato de "ser mãe de bebês", ou seja, suas interações com os bebês e os bebês devem ter a mesma ternura de uma mãe com seus filhos.. Gutman (2001) indica que isso implica "o reflexo de ser um bebê e ser mais pensado sob seu próprio ângulo, ou significa imaginar como se sente, ou que exige o que não sabe sobre si mesmo, porque nosso objeto de trabalho é todo dia." (p. 76).

A incorporação de mais pessoas ao mercado de trabalho durante o século passado mobilizou um processo social na relação daqueles que apoiam a formação e a educação dos filhos e das famílias destas mulheres. Por isso, foram criados espaços para atender a população menor de três anos, enquanto se trabalha mais (Pitluk, 2001).

A respeito dessa ideia, Pitluk (2001) afirma que a educação inicial é essencial para o desenvolvimento social e para aumentar as possibilidades de aprendizagem e potencializar as capacidades dos bebês. A partir desta abordagem, promove-se uma educação aberta e integral: aberta às famílias e às suas necessidades, sem qualquer tipo de discriminação; um currículo holístico, que vê homens e mulheres como seres integrados com necessidades especiais, "abordando os aspectos intelectuais, físicos, sociais e emocionais" (Pitluk, 2001, p. 7).

A preocupação com o desenvolvimento emocional da criança pequena resultou em propostas nas quais, principalmente nas creches, os profissionais deveriam atuar como substitutos maternos. Outra tendência foi usar o espaço de educação infantil para o desenvolvimento de uma pedagogia relacional, baseada exclusivamente no estabelecimento de relações pessoais intensas entre adultos e crianças. (BRASIL, 1998, p.18).

O cuidado do bebê desde o nascimento é considerado um nível educacional com intencionalidade própria, não sendo considerado uma preparação para a educação formal, ao ingressar na escola, mas como parte fundamental e com caracterização própria no processo de ensino e aprendizagem humano. Uma intervenção didática na estrutura das brincadeiras oferecidas aos bebês, conseguindo a articulação de dois componentes didáticos, por meio do planejamento das experiências que só são executadas com as necessidades que surgem nesta fase da infância em todas as dimensões. Conforme proposto os jogos consideram aspectos como materiais e recursos, espaços, instruções e intervenções pedagógicas (Moreau e Pitluk, 2001).

Bebês e crianças são os principais protagonistas do mundo humano, anos em que devemos estar munidos de ferramentas de elevada qualidade emocional e cognitiva que lhes permitam ter uma educação integral, com o objetivo de desenvolver plenamente as suas capacidades e considerar as suas limitações. Trata-se de garantir que aprendemos a lidar com eles, dentro do contexto da nossa situação atual.

É importante gerar sentimentos de carinho, amizade, camaradagem e respeito entre essas crianças, aumentando a sensibilidade e abrindo espaços de ternura para potencializar suas capacidades.

É de extrema importância que o corpo docente procure incluir os contextos sociais em que as crianças se desenvolvem. Um desses ambientes é essencial para a família, pois é elemento indispensável no processo de desenvolvimento e aprendizagem de meninos e meninas menores de três anos.

O trabalho conjunto realizado entre a escola de educaçã infantil e a família contribui para o desenvolvimento ideal das crianças nestas entidades; Além disso, fortalece e consolida os laços entre o bebê e a instituição. Gerstenhaber (2001) afirma que

a sobrevivência das crianças depende, em grande medida, da proximidade que estas têm com os adultos que as rodeiam, que, na maioria das vezes, apenas os seus familiares que, por sua vez, suprem as suas necessidades e assim precisa interesses de acordo com os sinais que comunicam.

É importante que a atenção oferecida aos bêbes e crianças na escola de educação infantil seja semelhante à que recebem em casa, pois não é prejudicial, procurando manter a continuidade e a harmonia equilibrada para gerir adequadamente a criação e a educação coordenada. Portanto, é preciso falar como país sobre a forma como eles costumam acalmar o filho ou filha, bem como a forma como demonstram amor e estabelecem rotins; tentar manter um ambiente semelhante ao da casa do centro. Da mesma forma, o corpo docente tem a obrigação de informar discretamente o país sobre qualquer comportamento que o menino ou menina apresente, para traçar uma linha de intervenção por mútuo acordo.

Com base nas considerações teóricas indicadas, é realizada uma investigação diagnóstica junto de um conjunto de professores, famílias e centros infantis com experiência em formação, cuidado e educação na fase de nascimento de três anos, para obter a sua opinião sobre o que consideram importante fazer e oferecer a meninos e meninas desde a primeira infância.

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo em que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. (BRASIL, 2018, p.40).

Percebemos a partir da experiência adquirida em diferentes áreas do país que a inventividade das crianças revela-se de maneira marcante e infinita, demandando profissionais da educação com habilidades para explorá-la e obter resultados capazes de gerar transformações em sua personalidade.

Outra constatação relevante é que, apesar de algumas iniciativas isoladas que estão sendo implementadas no Brasil em relação ao modelo de ensino infantil proposto no projeto educacional para crianças, ainda há um longo caminho a percorrer para alcançar um nível de qualidade desejado, especialmente no caso do ensino público, devido aos desafios estruturais, sociais e culturais que fazem parte da formação educacional das crianças.

A CRIANÇA E A FASE INFANTIL

A palavra "criança" é compreendida como a ausência de maturidade, idade adequada ou integração social apropriada. Portanto, essa definição está longe de se limitar apenas à idade, uma vez que está relacionada a certos papéis e desempenhos específicos, os quais dependem intimamente da classe social na qual a criança está inserida.

Sua participação na produção, o tempo de frequência escolar, o processo de socialização dentro da família e da comunidade, bem como as atividades cotidianas, variam de acordo com a posição da criança e de sua família na estrutura socioeconômica. Se essa inserção social difere, não podemos pressupor a existência de uma população infantil homogênea, mas sim reconhecer diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização.

Ao adotarmos uma visão abstrata da infância, estamos considerando a criança como uma "natureza infantil", desvinculada de suas condições de vida objetivas e das relações de produção existentes na realidade. Compreender a criança em relação ao contexto social, e não apenas como uma "natureza infantil", é o princípio central dessa definição. Com o objetivo de fundamentar essa abordagem, apresentamos aqui três linhas de reflexão básicas, segundo Sonia Kramer (1987, p. 39):

A primeira tem o objetivo de apontar como o sentimento e a valorização atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como atualmente são conhecidos e defendidos, tendo sido determinados à partir de modificações econômicas e política da estrutura social.

A segunda trata especificamente da ideia de infância no pensamento pedagógico, mostrando o significado tanto da pedagogia “tradicional” quanto a “nova”. O objetivo é mostrar como essas concepções estão presente uma concepção de infância baseada na natureza infantil. A terceira apresenta um estudo sobre a abordagem da privação cultural, base teórica da educação compensatória.

Percepção da fase infantil não implica na mesma emoção em relação aos jovens, representando o reconhecimento da singularidade da juventude, isto é, o que dife-

rencia os jovens dos adultos e os torna potenciais adultos, dotados de potencial para evoluir.

No que diz respeito ao ambiente social que molda o surgimento desse tipo de percepção, é necessário destacar dois elementos, conforme apontado pelo historiador Philippe Ariès:

Era muito alto o índice de mortalidade infantil que atingia as populações e quando sobrevivia, ela entrava diretamente no mundo dos adultos. É importante acentuar que essa mortalidade continua hoje a ser regra geral para os filhos de classes dominadas em países de economia dependente.

O sentimento moderno de infância corresponde a duas atitudes contraditórias que caracterizam o comportamento dos adultos até hoje: uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é paparicada pelos adultos e outra surge junto com a primeira, mas se contrapõe a ela, tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita da educação feita pelo adulto.

Este duplo sentimento é a nova função efetiva que a instituição familiar assume e começa na burguesia até chegarmos ao povo. É bom esclarecer que não é a família que é nova, mas o sentimento de família que surge no momento, inseparável do sentimento de infância. O reduto familiar, torna-se então cada vez mais privado e esta instituição vai assumindo funções antes destinadas para a comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A instituição educacional desempenha um papel fundamental na sociedade contemporânea, sendo uma referência crucial para a integração dos indivíduos na vida social. Sua relevância como elemento-chave no desenvolvimento social a torna uma ferramenta essencial na vida da população ocidental.

A escola de Educação Infantil, assim como outras instituições sociais, passou por um significativo processo de transformação impulsionado pelas demandas da nova sociedade. Neste momento, é necessário abordar um novo cenário educacional no qual alguns elementos essenciais dessa instituição social, incluindo suas funções, estão destinados a mudar.

Diversas pesquisas têm confirmado a importância, para as crianças e seu futuro escolar, de vivenciarem essa transição de maneira positiva. Essa experiência bem-sucedida contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, competências cognitivas e a construção de uma base sólida de conhecimentos.

Em função de inúmeras transformações ocorridas no contexto nacional, bem como da preocupação com a segurança e o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, a educação se tornou um tema central em diversos debates sobre políticas públicas.

Nesse sentido, houve significativas mudanças em relação às concepções de como a criança é inserida na sociedade, qual é o seu papel e também no que diz respeito ao seu desenvolvimento e à educação. No entanto, mesmo diante dos avanços ocorridos no âmbito legal, tecnológico e científico em relação aos direitos das crianças e à busca por uma Educação Infantil de melhor qualidade, ainda persiste uma discrepância entre o que está documentado e a realidade das escolas infantis pelo país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FUJIMOTO, G. (maio de 2002). Atenção integral na primeira infância: os desafios do século XXI. Trabalho apresentado no II Foundo de Educação Inicial e Pré-Escolar,

México, Monterrey. Disponível em: http://www.cendi.org/interiores/encuentro2002/arch/p_gaby.htm. Acesso em 01 mai.2024.

KATZ, L. (2005). Perspectivas educacionais na primeira infância . Santiago, Chile:

Edições Lom.

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

MELÉNDEZ, L. (2003). Novas ideias sobre como estimular o desenvolvimento integral das crianças . Palestra de abertura apresentada na comemoração do 15º

Aniversário do INEINA. Heredia, Costa Rica: Instituto de Estudos Interdisciplinares de

Crianças e Adolescentes, Universidade Nacional. Disponível em: http://66.160.203.127/CMS/images/stories/variospdfs/ladyestimulacion2003.pdf.

Acesso em 01 mai.2024.

PERALTA, MV (2002). Uma pedagogia de oportunidades. Novos calçados para as creches latino-americanas do século XXI . Buenos Aires: Andrés Bello Editorial. PITLUK, L. (2001). O jardim de infância: uma instituição educacional. In L. Pitluk (Coord.), Jardim de Infância III, Um desafio em favor da infância (Coleção 0 a 5,

Educação infantil, pp. 6-21). Buenos Aires: Edições de Notícias Educacionais.

SANZ, R. (2006). Educação infantil de 0 a 3 anos. Um guia prático . Valladolid, Espanha: Editorial de la Infancia.

REVENDO OS PROCESSOS: NA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM ATRAVÉS DOS JOGOS E DA LUDICIDADE

LUCÍLIA PEREIRA ROCHA BARRETO

RESUMO

Através de uma pesquisa realizada em livros e trabalhos acadêmicos que versem sobre a temática ficou evidente que muitas crianças apresentam dificuldades de aprendizagem durante o processo da alfabetização. O objetivo principal desta pesquisa foi o de investigar, intervir, amenizar e estimular uma aprendizagem construtivista, envolto à afetividade, com ações planejadas, dialogadas, significativas, e sistematizadas a partir do cotidiano e dos interesses que envolvem duas instituições seculares: a família e a escola com o eixo voltado às necessidades dos educandos. Todo este processo foi desenvolvido com leituras e releituras de vários autores comprovadamente envolvidos com a problemática visando que a criança apresente avanços com resultados positivos e significativos e família e escola despertem para a importância de estreitar as relações no processo ensino aprendizagem.

Palavras-Chave: Dificuldade de Aprendizagem; Alfabetização; Criança; Família; Afetividade

INTRODUÇÃO

Atualmente, no cenário educacional brasileiro, existem paradigmas que afetam diretamente a atuação dos principais atores sociais na relação ensino-aprendizagem. É cada vez mais recorrente a culpabilização da ausência da família no acompanhamento do processo educacional da criança, o que gera, em alguns casos, a justificativa pela inatividade da ação pedagógica do professor, que, equivocadamente, ao menos em minha opinião e na opinião de diversos autores, como perceberemos no transcorrer da leitura deste trabalho de pesquisa, não se sente responsável pelo todo que compreende este processo. Segundo a afirmação de parte destes profissionais, à escola cabe permitir o acesso à leitura e escrita e, por conseguinte, ao conhecimento e, portanto, a socialização do indivíduo, sua conduta ética e moral, seus anseios e inserção no mundo em sociedade estaria a cargo da família, corresponsável inclusive, pelo processo de desenvolvimento das habilidades mínimas na trajetória escolar do aluno.

Por outro lado, a divulgação de dados, nas várias esferas de governo, geralmente em forma de ranking, provoca um olhar desconfiado da sociedade para o universo escolar, ao mesmo tempo em que remete a escola o rótulo de "salvadora da pátria", vez que afirma que vários problemas sociais, econômicos, ambientais e de posturas mais sensíveis frente ao combate do individualismo, dentre vários outros conflitos presentes na sociedade contemporânea, poderiam estar solucionados a partir de uma ação mais competente, eficiente e abrangente da escola. Hoje, para além do fracasso escolar dos nossos educandos, a escola passa a ser responsabilizada por não conseguir oferecer alternativas que alterem este quadro negativo, inclusive no avanço, acesso e permanência de crianças e adolescentes em idade de frequentar o ensino regular.

E para responder a esta questão/problema tratei de não especificar ou conceituar esta ou aquela dificuldade de aprendizagem ou distúrbios, com suas semelhanças e diferenças, como denominam alguns estudiosos, mas tratá-la de forma ampla sem a presunção de elaborar uma receita infalível para uma convivência mais saudável e rentável, para o aluno, entre as duas instituições.

Sabemos que o processo de aprendizagem é pessoal e a construção dessa aprendizagem ocorre de diferentes maneiras alterando-se de um sujeito para outro, as características individuais diferenciam-se em particularidades pessoais que em alguns casos independem da aprendizagem.

Esta dificuldade poderá acontecer por vários motivos dentre eles destaco a metodologia inadequada, ausência de afetividade familiar e ou escolar e um olhar mais cuidadoso perante as dificuldades apresentadas pela criança durante o processo educacional.

As dificuldades de aprendizagem, segundo Rogers (1988), podem significar uma alteração no aprendizado específico da leitura e escrita, ou alterações genéricas do processo de aprendizagem, onde outros aspectos, além da leitura e escrita, podem estar comprometidos (orgânico, motor, intelectual, social e emocional).

Através das experiências e relações interpessoais, a família pode promover o desenvolvimento intelectual, emocional e social da criança. Ela pode criar situações no dia a dia que estimularão esses aspectos, desde que esteja desperta para isso. Além disso, a participação da criança nas atividades rotineiras do lar e a formação de hábitos também são importantes na aquisição dos requisitos básicos para a aprendizagem, pois estimulam a organização interna e a habilidade para o 'fazer', de maneira geral (MARTURANO, 1998).

A família tem um papel central no desenvolvimento da criança, pois é dentro dela que se realizam as aprendizagens básicas

necessárias para o desenvolvimento na sociedade, como a linguagem, sistema de valores, controle da impulsividade. As características da criança também são determinadas pelos grupos sociais que frequenta e pelas características próprias, como temperamento.

As crianças possuem uma tendência natural, instintiva que as direciona ao desenvolvimento de suas potencialidades. Os pais devem ter conhecimento desse processo para que não dificultem ou impeçam o crescimento espontâneo da criança. Pela falta de compreensão da natureza e necessidades básicas do ser humano, os pais, muitas vezes, prejudicam a busca do próprio desenvolvimento, pela criança. O modo como os pais lidam com seus filhos pode ajudá-los no desenvolvimento das suas potencialidades e no relacionamento com o mundo, possibilitando-lhes o enriquecimento pessoal através das experiências que o meio lhes proporciona.

O processo educativo (desenvolvimento gradativo da capacidade física, intelectual e moral do ser humano) familiar deve ser adequado para possibilitar à criança o sucesso na aprendizagem, proporcionando-lhe a motivação, o interesse e a concentração necessária para a apreensão do conhecimento.

A adequação desse processo compreende o atendimento às necessidades da criança quanto à presença dos pais compartilhando suas experiências e sentimentos, orientação firme quanto aos comportamentos adequados, possibilidade de escolhas, certa autonomia nas suas ações, organização da sua rotina, oportunidade constante de aprendizagem e respeito e valorização como pessoa.

O relacionamento familiar também é fundamental no processo educativo. A criança estará muito mais receptiva às instruções dos pais, se os membros da família se respeitarem entre si, procurando conversar e colaborar um com o outro. É importante a participação dos pais na vida dos filhos, numa convivência como companheiros, compartilhando emoções, o que contribui muito para a disciplina.

Todos esses aspectos citados e muitos outros são fundamentais para que o desenvolvimento da criança se efetive. Portanto, a família necessita da ajuda dos profissionais na aquisição desses conhecimentos básicos e essenciais para que possa cumprir seu papel de facilitadora do processo de aprendizagem de seus filhos, através de comportamentos mais adaptativos.

1. O PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Neste capítulo inicial é fundamental delimitar como será entendido aqui, o conceito “dificuldade de aprendizagem”, já que há na literatura científica, discordâncias e consensos entre distúrbio e dificuldade de aprendizagem. De acordo com Ciasca (2003) o distúrbio de aprendizagem se caracteriza por uma disfunção do sistema nervoso central, já a dificuldade escolar está relacionada especificamente à um problema de ordem ou origem de método de ensino. Contudo, Dockrell & McShane (2000) afirmam que as dificuldades de aprendizagem podem ser decorrentes de déficits cognitivos que prejudicam a aquisição de conhecimentos como também, na maioria delas, são apenas resultantes de problemas educacionais ou ambientais que não estão relacionados a um comprometimento cognitivo. Desse modo, faremos análises que não compreenderão uma diferenciação entre dificuldades de aprendizagem ou dificuldade escolar e distúrbio de aprendizagem, embora existam autores que os diferenciem.

Não se trata também de buscarmos aprofundamento nas questões voltadas a Dislexia, Disfasia, Disortografia, Disgrafia, Discalculia, Lesão Cerebral ou TDAH e sim levantarmos posicionamentos teóricos que envolvem a temática relacionada aos atores – público-alvo – deste trabalho, quais sejam: pais, alunos e professores.

A aprendizagem é o processo por meio do qual a criança se apropria ativamente do conteúdo das experiências humanas, daquilo que o seu grupo social conhece. Para que ela aprenda e supere as dificuldades precisará interagir com outros seres humanos, especialmente com os adultos e com outras crianças mais experientes. E esta primeira convivência está inserida no contexto familiar.

“A família é o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, e é em seu espaço que são absorvidos o valor ético e humanitário, em que se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais”. (Kaloustian, 1988, p.65)

A educação familiar é um elemento imprescindível na formação da personalidade da criança, pois, é no seio familiar que se constitui e desenvolve-se valores morais, de juízo, éticos, sua criticidade e cidadania que refletirá diretamente no seu envolvimento escolar. É no contexto familiar que se lapida e consolida na maioria dos casos o caráter

da criança que virá a tornar-se adulto. A família desempenha um papel importante na formação do indivíduo, pois permite e possibilita a constituição de sua essencialidade. É nela que o homem concebe suas raízes e torna-se um ser capaz de elaboração alargador de competências próprias.

Muñoz, Fresnada, Mendoza, Carballo & Pestun (2005) descrevem fatores familiares contribuintes citados por pesquisas científicas para o transtorno da leitura, que acreditamos serem importantes para as diversas dificuldades de aprendizagem. São apontados como aspectos agravantes das dificuldades na aquisição de conhecimentos o alcoolismo, as ausências prolongadas, as enfermidades e o falecimento dos pais. A violência doméstica e a separação conjugal também afetam o ensino. Em relação aos irmãos, são ressaltadas as relações de competitividade e rivalidade. Os maus hábitos (permitidos ou negligenciados pelos pais), como assistir televisão demasiadamente e falta de descanso também contribuem.

Existem fatores socioeconômicos, descritos pelos autores (Muñoz et. al, 2005) dos quais os pais participam, sem poderem facilmente modificá-los. Entre eles encontram-se as más condições de moradia, a falta de espaço, de luz, de higiene, assim como da alimentação mínima necessária para o crescimento e desenvolvimento infantil adequado.

Conforme afirma Del Prette & Del Prette (2005), os pais utilizam três alternativas para promover a competência social dos filhos: o estabelecimento de regras através de orientações, manejo de consequências por meio de recompensas/punições e servindo como exemplo.

Autores citados por Bolsoni-Silva & Marturano (2002) apontam habilidades parentais que interferem na aprendizagem e socialização dos filhos. Dialogar com os filhos. Expressar os sentimentos dos pais para os seus filhos e aceitar os sentimentos dos filhos. Evitar o uso de punições, privilegiando a utilização de recompensas aos comportamentos adequados. Ignorar o comportamento inadequado, não dando atenção a ele. Cumprir promessas, pois os pais ao prometerem e não cumprirem fazem com que os filhos se sintam enganados, prejudicando o relacionamento familiar e servindo de exemplo de que não é obrigatório cumprir com a palavra. Entendimento do casal quanto à educação dos filhos e a participação de ambos os progenitores na divisão de tarefas educativas. Habilidade de dizer não, negociar e estabelecer regras para os filhos. Os pais precisam pedir tarefas para os filhos de forma que sejam capazes de cumprir conforme idade e as habilidades que possuem. A habilidade de desculpar-se precisa ser considerada, pois os pais ao pedirem desculpas, estão admitindo os próprios erros e ensinando os filhos a comportarem-se de forma parecida, o que é desejo dos pais.

2. A CRIANÇA E SUA RELAÇÃO COM O UNIVERSO ESCOLAR

Muito tem se falado sobre as dificuldades de aprendizagem que as crianças enfrentam na escola, os motivos que levam as mesmas a fracassarem e o papel fundamental da família. Mas e a escola? O que ela pode fazer para ajudar seus alunos? O professor, a coordenação pedagógica e outros membros da equipe da escola? A escola deve ser um lugar onde as crianças sintam vontade de ir, que peçam aos pais para levarem e acima de tudo, um lugar que possibilite o conhecimento, a aprendizagem. Por que então a escola, com tantas obrigações com seus alunos é uma das causas das dificuldades de aprendizagem?

Segundo Piaget, à medida que o ser se situa no mundo estabelece relação de significações, isto é, atribui significados à realidade em que se encontra. Esses significados não são faculdades estáticas, mas, ponto de partida para atribuição de outros significados. Hoje, os grandes objetivos da Educação são: ensinar a aprender, ensinar a fazer, ensinar a ser, ensinar a conviver em paz, desenvolver a inteligência e ensinar a transformar informações em conhecimento. Para atingir esses objetivos, o trabalho de alfabetização precisa desenvolver o “letramento” das situações reais que estão vivendo.

“O letramento é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia [...]. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever (Parâmetros Curriculares Nacionais BRASIL, 1998, p.19)”.

Os PCNs propõem um currículo baseado no domínio das competências básicas e que esteja em consonância com os diversos contextos de vida dos alunos.

Segundo Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, precisamos como educadores discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Como educadores devemos aproveitar e respeitar as experiências que trazem os nossos alunos, aproveitar os contextos e situações que se apresentam, em evidências, sejam elas situadas no campo ou na cidade, lugares estes geralmente descuidados pelo poder público, discutir sobre a poluição dos riachos, dos córregos, os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à nossa saúde. Questioná-los fazendo comparações com estruturas

e vantagens que bairros nobres têm sobre os de periferia, dentre outras questões pertinentes ao assunto.

Desenvolvermos e construirmos com nossos alunos reflexões críticas sobre os acontecimentos que envolvem o nosso planeta em todos os aspectos sejam eles: políticos, econômicos, educacionais, ambientais, questões de cunho racial, de etnias, ações discriminatórias, regionais, sociais entre tantos outros aspectos relacionados a esta questão. Toda esta dimensão sistematizada e dialogada de forma significativa irá ajudá-los a entender o seu contexto, incitando-o a pensar e agir como um cidadão consciente, crítico, ativo e participativo perante a sociedade na qual está inserido.

Muitos estudos defendem o papel da interação social no processo da aprendizagem. Consequentemente, os aspectos afetivos emergem como dimensão social do desenvolvimento humano.

"Segundo GALVÃO (2000), Wallon argumenta que as trocas relacionais da criança com os outros são fundamentais para o desenvolvimento da pessoa." A afetividade, o diálogo, a liberdade de expressão são elementos fundamentais para os avanços que a criança pode apresentar na sua forma de apreender a aprender. Sabemos que a realidade das salas de aula nas escolas públicas, muitas vezes não nos permite perceber simples gestos que podem tornar-se problemas futuros e ou até mesmo presentes no contexto escolar, por isso, precisamos sempre nos auto-avaliarmos para não sermos cúmplices em alguns casos, das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos nossos educandos.

As ideias de mediação e internalização encontradas em Vygotsky (1994) permitem defender, que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas.

O papel do outro tem uma importância fundamental enquanto formação do sujeito, já que o outro é importante na construção do que sou, pois, sozinho não há conflito e não terá modificação. A interação com o outro, desperta no sujeito a capacidade de buscar novas significações e trocas de conhecimento. E indubitavelmente, é no espaço escolar que esta relação se intensifica.

Wallon (1978) afirma que a criança acessa o mundo simbólico por meio de manifestações afetivas que se estabelece entre elas e os adultos. Para ele, à medida que o indivíduo se desenvolve cria-se uma forma de expressão mais complexa. O docente passa ser um ponto de referência para o aluno, por isso deve-se redobrar o cuidado na relação entre o professor e o aluno. É importante ressaltar, que toda relação pedagógica tem dimensão.

"Na relação pedagógica, o que se aprende não é tanto o que se ensina, mas o tipo de vínculo educador/educando que se estabelece na relação". (GARCIA.1998, p.41).

Pela relação que estabelece na sala de aula, o professor ao ensinar, exerce significativa influência sobre o aluno que aprende, levando-o a alterar, modificar e transformar atitudes, ideias habilidades e comportamentos. Sua atuação ultrapassa, no entanto, a simples transmissão de conhecimentos. Como professor preciso me mover com clareza na minha prática.

A relação ensinar e aprender não se limita ao espaço da sala de aula. Ela é muito mais ampla, estendendo-se além da escola na medida em que as expectativas e necessidades sociais bem como a cultura, valores éticos, morais e intelectuais, os costumes, as preferências, entre outros fatores presentes na sociedade, tem repercussão direta no trabalho educativo.

(...) saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, a curiosidade, as perguntas dos alunos, as suas inibições: um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar não de transferir conhecimento. (FREIRE. 1996, p 47).

Segundo Freire é necessário desmistificar que a escola tem como função primordial transferir conhecimentos de uma geração a outra, o oficio do professor vai, além disso. É importante destacar que na relação professor/aluno o conhecimento é construído dia a dia, onde ensino e aprendizagem acontecem concomitantemente.

3. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: FAMÍLIA E ESCOLA

As estruturas familiares estão mudando a cada dia e isto está trazendo alguns reflexos para o desenvolvimento do aluno em sala de aula. Muitas vezes os pais delegam a função de educar somente á escola se ausentando das reuniões e atividades escolares fazendo com que o aluno se desinteresse de sua carreira estudantil.

A família em conjunto com a escola deve buscar bastante esforço e empenho para que a aprendizagem da criança seja em sua totalidade beneficiada. Almeida (1999, p.107 apud Leite e Tassoni, 2002, p.127), diz que: as relações afetivas se evidenciam, pois, a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação humana, o afeto está presente.

Pelo que foi citado acima, percebe-

mos que a intervenção com pais é essencial e deve permitir com que eles analisem os seus comportamentos. É importante, também, que se façam intervenções com a criança para que se aumente o repertório dela em habilidades sociais.

A criança deve ser capaz de pedir e aceitar auxílio na realização das tarefas escolares. Iniciar, manter e terminar conversação com colegas, irmãos e pais. Expressar suas opiniões para professores, amigos e familiares. Recusar-se a fazer o que não quer, como: destruir materiais de outros colegas e cabular aulas por influência de amigos. Analisar situações conflitantes bem como formas de resolvê-las, tais como brigas entre colegas e acusações injustas por parte de professores e pais.

São informações que demonstram a importância de se oportunizar que os sujeitos envolvidos reflitam sobre a história vivida em relação à dificuldade escolar e ao estigma de se ter ou de ser um filho que não aprendeu na mesma velocidade que outras crianças. Assim se pode atribuir um novo significado para as experiências de fracasso. É relevante que se percebam como únicos e valiosos, não necessitando se igualar a outros ou a uma "normalidade", mas sendo capazes de aprender com as experiências vividas.

Os familiares comumente culpam a criança pela dificuldade de aprendizagem. Afirmam que os filhos são responsáveis pelo problema, pois acreditam não eles não tenham interesse pelos conteúdos escolares, são preguiçosos para realizar as tarefas, são distraídos, menosprezam os esforços que os pais fazem por eles e são "malcriados".

Tal crença faz com que as crianças se responsabilizem por algo que não compete somente a elas, o que prejudica a autoestima, bem como gera reações emocionais de tristeza, irritabilidade, cansaço e, com frequência, desinteresse pelo estudo. Além disso, essa ideia não oportuniza a busca de auxílio adequado à criança, ou seja, uma avaliação médica, psicológica e pedagógica que verifique os motivos da dificuldade e que direcione quais são as modificações necessárias, sendo estas no âmbito da família, da escola e da própria criança.

Os pais devem aprender a estabelecer regras bem definidas e viáveis. É necessário que os pais dialoguem com a criança sobre o motivo das regras, negociando com o filho as que podem ser flexibilizadas. Os pais devem também ser firmes na verificação do cumprimento delas. No caso da desobediência à regra, antes de aplicar uma punição, como castigo ou bronca, deve-se investigar com o filho quais foram as razões para o não cumprimento dela, de modo que saibam evitar o desrespeito a norma. Tais habilidades de refletir sobre as regras, negociá-las e pensar sobre as consequências das mesmas no contexto da família, são importantes para que a criança também aprenda a respeitar as normas da escola, dialogar com os professores sobre elas e explicarem-se e desculparem-se quando não foram capazes de cumpri-las.

Strick e Smith (2001) ressaltam que o ambiente doméstico exerce um importante papel para determinar se qualquer criança aprende bem ou mal. As crianças que recebem um incentivo carinhoso durante toda a vida tendem a ter atitudes positivas, tanto sobre a aprendizagem quanto sobre si mesmas. Essas crianças buscam e encontram modos de contornar as dificuldades, mesmo quando são bastante graves.

As autoras colocam que o estresse emocional também compromete a capacidade das crianças para aprender. A ansiedade em relação a dinheiro ou mudanças de residência, a discórdia familiar ou doença pode não apenas ser prejudicial em si mesma, mas com o tempo pode corroer a disposição de uma criança para confiar, assumir riscos e ser receptiva a novas situações que são importantes para o sucesso na escola.

Para Fernandez (1990) quando o fracasso escolar se instala, profissionais (fonoaudiólogos, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos) devem intervir, ajudando através de indicações adequadas.

José e Coelho (2002) colocam que as crianças não conseguem acompanhar o currículo estabelecido pela escola e, porque fracassam, são classificados como retardados mentais, emocionalmente perturbados ou simplesmente rotulados como alunos fracos e multirrepetentes.

Souza (1996) afirma que o ambiente de origem da criança é altamente responsável pelas suas atividades de segurança no desempenho de suas atividades e na aquisição de experiências bem sucedidas, o que faz a criança obter conceito positivo sobre si mesma, fator importante para a aprendizagem.

Para Garcia (1998) é possível conceber a família como um sistema de organização, de comunicação e de estabilidade. Esse sistema, a família, pode desordenar a aprendizagem infantil, o mesmo que podem fazer os fatores sociais tais como a raça e o gênero na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o aumento do número de crianças nas escolas, as estatísticas do fracasso escolar tornaram-se cada vez mais evidentes. O que faz com que alguns alunos aprendam e outros não? Encontrar explicações para o fato, bem como os meios para sua superação constituíram-se em motivações

para a realização da pesquisa, ora em desenvolvimento, concebida com os objetivos de detectar as causas geradoras de dificuldades na área de leitura e de escrita em alunos de 5ª séries do Ensino Fundamental e verificar a eficiência das atividades de reflexão e de operação sobre a língua como meios de superação dessas dificuldades, onde pretendemos provar que parte desse fracasso está diretamente relacionada à questão socioeconômica, e a escola, como direito de todo cidadão deve desenvolver mecanismos que possibilitem o sucesso do aluno com dificuldades de aprendizagem.

O alcance social e prático deste trabalho está na possibilidade de se evidenciar que ao aluno de baixa renda, de certa forma sofre uma espécie de exclusão pedagógica, em função das suas dificuldades de aprendizagem oriunda da sua condição social, que acaba tornado-se uma exclusão social, pois este aluno, caso a escola, não assuma suas responsabilidades acabará sendo vítima da evasão ou repetência, em função do seu padrão linguístico, o que resultará na reprodução da exclusão social a que ele já está submetido.

A importância das intervenções nas dificuldades de aprendizagem e da participação familiar é frequentemente apontada por outros projetos que buscam a família como mediadora e ativa do processo de aprendizagem. Porém, há ainda um vasto caminho de enfrentamento das dificuldades como recursos financeiros, preparo técnico e as próprias características das constituições familiares, fatores estes fundamentais para a adesão e continuidade nestes programas.

O presente trabalho nos mostrou que a construção do conhecimento através da concepção construtivista, ou seja, que a educação deve acontecer a partir de um ato/ação de humanidade e de amor entre educador educando. Ambos são cúmplices neste processo, no qual trocam saberes, conhecimentos contínuos e ambos vão descobrindo e construindo novos valores, conhecimentos, experiências de vida e de mundo, dentro do contexto social, cultural e político em que vivem.

O processo da alfabetização deve ser significativo e condizente com a realidade do educando, pois, o educador deve conhecer o seu educando, investigá-lo e entender o seu contexto. A aprendizagem deve vir de encontro com o que o aluno vivencia, partindo de elementos do seu cotidiano e que estes saberes adquiridos lhes sejam úteis, proporcionado ao mesmo enfrentar, conquistar, amenizar e superar obstáculos, desafios, expectativas de oportunidades, objetivos almejados e principalmente que esta criança torne-se um adulto consciente, ativo e participativo junto á sociedade, dentro de um universo complexo e dinâmico em que vivemos, que este ser tenha uma vida digna, provedor de ações críticas, possuidor de uma ótica clara e objetiva de mundo, sabendo respeitar e ser respeitado e que o diálogo seja sempre sua principal ferramenta para o alcance de êxitos em sua vida, almejando-se que esta criança, seja não só um indivíduo alfabetizado e sim "Letrado". Ficou evidente a importância da família e da afetividade neste processo, de acordo com as dificuldades

Concluímos que a participação efetiva e afetiva dos educadores e da família no processo de alfabetização é fundamental para que a criança se desenvolva de forma positiva, cabendo aos pais a tarefa de orientar seus filhos e encaminhá-los na vida escolar e do educador auto avaliar-se constantemente em relação à sua postura e metodologia, proporcionando experiências educacionais significativas de cunho qualitativo e servindo-lhes de espelho com bons exemplos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, R. S. A emoção na sala de aula. Campinas: Papirus, 1999, p.107.

BELLEBONI, A. B. S. Qual o papel da escola frente às dificuldades de aprendizagem de seus alunos? In: BELLEBONI, A. B. S. Rio Grande do Sul: 2004

BOLSONI-SILVA, A. T. MARTURANO, E. EM. Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. Estudos de Psicologia, Vol. 7, nº 2, 2002.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998, p.19.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394. Brasília: Senado Federal, 1996.

CIASCA, S. M. Distúrbios de Aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. Campinas: Casa do Psicólogo, 2003.

CRISTIANO, Fabiana Mendes Cardoso. A importância da afetividade no processo de ensino aprendizagem na educação infantil, Uberlândia-MG, 2006.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A.

Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática. Pertópolis: Vozes, 2005.

DOCKRELL, J.; MCSHANE, J. Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva. Trad. Negrera, A. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DSM-IV - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1995.

FERNANDEZ, A. A inteligência aprisionada: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: ArtMed, 2008

FONSECA, V. Introdução ás dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo – Paz e Terra, 1996

GALVÃO, IZABEL. Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil- 7ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. (Educação e Conhecimento). 134p

GARCIA, J.N. Manual das dificuldades de aprendizagem – Linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GUERRA, L.B. A criança com dificuldades de aprendizagem. Rio de Janeiro: Enelivros, 2002.

LA TAILLE, Yves de: Oliveira, Marta Col de; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vigotsky,

Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

JOSÉ, E. A. e COELHO, M. T. Problemas de aprendizagem. São Paulo: Editora Ática, 2002.

MUÑOZ, J.; FRESNEDA, M.D.; MENDOZA, E.; CARBALLO, G.; PESTUN, M.S.V. Descrição, avaliação e tratamento dos transtornos de aprendizagem. In: Orgs. CABALLO, V.; SIMON, M.A. Manual de psicologia clínica infantil e do adolescente. Transtornos específicos. Livraria Santos Editora, 2005.

NASCIMENTO, Regina Caetano, Alfabetização Construtivista – dificuldade de aprendizagem: um estudo de caso, São Paulo: 2011.

PEREIRA, A. C. S.; AMBRÓZIO, C. R.; SANTOS, C. N. BORSATO, F.; FIGUEIRA, F. F.; RIECHI, T. I. J. Família e dificuldades de aprendizagem: uma reflexão sobre a relação pais e filhos Universidade Federal do Paraná.

PIAGET, Jean. Para onde vai a educação? Trad. Ivete Braga. 12 ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1994.

ROMAN, E.D. e STEYER, V. E. A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: Um retrato multifacetado. Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

SAMPAIO, A. C. P.; DE SOUZA, S. R.; COSTA, C. E. Treinamento de mães no auxílio à execução da tarefa de casa. In: Orgs. Brandão, M.Z.S.; Conte, F.S.; Brandão, F.S. Ingberman, Y.K.; Silva, V.L.M.; Olliani, S.M. Sobre comportamento e cognição: contribuições para a construção da teoria do comportamento, Vol 14. Santo André: Esetec Editores Associados, 2004.

SOUZA, E. M. Problemas de aprendizagem – Crianças de 8 a 11 anos. Bauru: EDUSC, 1996.

STRICK, C. e SMITH, L. Dificuldades de aprendizagem de A a Z – Um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, H. Do Acto do Pensamento da Criança. São Paulo: Moraes Editores. 1978.

A PRESERVAÇÃO CULTURAL ATRAVÉS DA ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

LUZINETE MADALENA DA SILVA DOS ANJOS

RESUMO:

A preservação cultural através da arte de contar histórias é um tema relevante e significativo no campo da educação, essa tradição oral tem sido uma forma de transmitir conhecimentos, valores e tradições ao longo dos séculos. Através da contação de histórias, os indivíduos são conectados às suas raízes culturais e ancestrais, fortalecendo o senso de identidade e pertencimento. A imaginação é estimulada, as habilidades linguísticas são desenvolvidas e a compreensão intercultural é promovida pela contação de histórias. A arte de contar histórias continua sendo uma ferramenta poderosa para preservar a diversidade cultural e promover a inclusão na era da informação, onde as formas de comunicação estão se separando cada vez mais. É essencial que os educadores reconheçam e valorizem essa prática ancestral e a integrem em suas abordagens de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Histórias. Cultura. Arte.

ABSTRACT:

Cultural preservation through the art of storytelling is a relevant and significant topic in the field of education, this oral tradition has been a way of transmitting knowledge, values and traditions over the centuries. Through storytelling, individuals are connected to their cultural and ancestral roots, strengthening their sense of identity and belonging. Imagination is stimulated, language skills are developed and intercultural understanding is promoted through storytelling. The art of storytelling remains a powerful tool for preserving cultural diversity and promoting inclusion in the information age, where forms of communication are increasingly separating. It is essential that educators recognize and value this ancestral practice and integrate it into their teaching approaches.

KEY-WORDS: Stories. Culture. Art.

1 INTRODUÇÃO

A preservação cultural é essencial para preservar a identidade e o legado de uma comunidade na sociedade moderna, as tradições, valores e conhecimentos ancestrais que moldaram nossa história e moldam nossa maneira de ser devem ser valorizados e preservados à medida que o mundo avança rapidamente em direção ao futuro. Em situações como essa, a arte de contar histórias se mostra uma ferramenta poderosa e duradoura para transmitir e preservar o patrimônio cultural rico de uma comunidade. Desde tempos imemoriais, os humanos têm transmitido informações e experiências de geração em geração através da narração de histórias. Essa tradição milenar conecta o passado, o presente e o futuro, permitindo que as culturas floresçam e evoluam enquanto o mundo continua mudando. Além de contar histórias, a arte de contar histórias é um meio de expressão cultural que cativa, emociona e ensina.

As histórias, em suas diversas formas, desde contos ancestrais até lendas e canções populares, desempenham um papel crucial na preservação da cultura. Elas servem como um repositório vivo de conhecimentos, valores, crenças e tradições, transmitindo-os de geração em geração e garantindo a continuidade da identidade cultural de um povo. Funcionam como pontes entre o passado, o presente e o futuro, conectando as pessoas às suas raízes e fortalecendo o senso de identidade cultural.

Através delas, podemos conhecer as origens de um povo, seus costumes, sua visão de mundo e sua relação com o ambiente.

As histórias também podem nos ensinar sobre os erros e acertos do passado, ajudando-nos a construir um futuro melhor e são ferramentas valiosas para a transmissão de valores morais, éticos e sociais. Através de exemplos e narrativas envolventes, elas podem nos ensinar sobre a importância da honestidade, da justiça, do respeito, da cooperação e de outros valores essenciais para a vida em comunidade.

As histórias também podem ser utilizadas para promover a tolerância, a diversidade e a inclusão, combatendo o preconceito e a discriminação. Contribuem para a preservação da rica diversidade cultural do nosso planeta.

Cada cultura possui suas próprias histórias, únicas e especiais, que refletem sua visão de mundo e sua forma de viver. Ao conhecermos e valorizarmos as histórias de diferentes culturas, podemos ampliar nossa compreensão do mundo e fortalecer o respeito pela diversidade.

Temos a capacidade de preservar a essência de uma comunidade e eventos históricos através das histórias. Valores essenciais, tradições distintas e crenças com-

partilhadas são transmitidos de geração em geração, o que cria uma forte conexão com as raízes culturais. Ao ouvir essas histórias, somos transportados para uma época remota, onde a sabedoria ancestral torna-se atual. A preservação e a perpetuação da identidade cultural podem ser alcançadas pela arte de contar histórias. As comunidades podem honrar seus antepassados, celebrar seus sucessos e entender o valor de suas tradições por meio dessa estratégia. A língua indígena, os costumes religiosos, as danças tradicionais e as lendas que formam nossa identidade são preservados ao compartilharmos histórias.

Este artigo discutirá a importância da preservação cultural para a sociedade moderna e como a arte de contar histórias desempenha um papel importante nesse processo. Examinaremos como esse método transmite e preserva a identidade cultural de uma comunidade, criando uma base sólida para a continuidade de costumes, crenças e conhecimentos hereditários. Ao estudarmos esse assunto, descobriremos como a arte de contar histórias pode se transformar em um patrimônio que será eternamente guardado, preservando nossa cultura e enriquecendo nosso presente e futuro.

2. A HISTÓRIA DA ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

A arte de contar histórias tem uma base sólida na história da humanidade, remontando até os primórdios, a tradição oral foi o meio fundamental de transmitir conhecimentos, valores, experiências e entretenimento às comunidades desde o início da civilização. Essa forma de expressão evoluiu e se transformou ao longo dos séculos, mas continua presente em várias culturas ao redor do mundo.

Examinaremos brevemente a história dessa prática ancestral e seus vários tipos, destacando o papel dos contadores de histórias como guardiões da memória coletiva.

A tradição de contar histórias remonta ao passado. Antes mesmo do surgimento da escrita, as narrativas orais eram muito importantes para a transmissão de conhecimento e para fortalecer as conexões entre as comunidades. Por exemplo, na Grécia Antiga, os aedos encantavam o público recitando epopeias como a Ilíada e a Odisseia. Isso preservava os feitos heroicos e os mitos da cultura grega.

Exemplos semelhantes podem ser encontrados em todo o mundo. Os griôs tinham a tradição oral na África, transmitindo histórias e valores culturais por meio de contos e canções. Os Vedas e os Puranas na Índia foram transmitidos de geração em geração por meio da recitação de poesias épicas e mitos. Os xamãs e os anciãos das culturas indígenas das Américas tinham a responsabilidade de preservar a memória coletiva por meio de histórias sagradas e lendas transmitidas oralmente. Ao longo dos anos, a arte de contar histórias evoluiu para se ajustar às características culturais de cada sociedade. As formas mais conhecidas incluem narrativas orais, mitos, lendas, contos folclóricos e epopeias.

Uma forma fundamental de contar histórias é a narrativa oral, na qual o narrador usa sua voz, gestos e expressões para envolver o público. Por outro lado, os mitos são histórias simbólicas que explicam como o mundo, as divindades e os humanos surgiram. Ao transmitir ensinamentos e valores culturais, as lendas, muitas vezes baseadas em fatos históricos, combinam elementos reais e fantásticos. Os contos folclóricos, por outro lado, são histórias tradicionais contadas por meio da fala que transmitem as costumes e crenças de uma comunidade. Por último, mas não menos importante, as epopeias são narrativas extensas e grandiosas que exaltam ações heroicas e geralmente se relacionam com a identidade de um povo.

Os contadores de histórias são importantes para preservar a memória coletiva de uma comunidade. Eles preservam e transmitem conhecimentos, valores, tradições e experiências de geração em geração, garantindo que a sabedoria e a identidade cultural não se percam ao longo do tempo.

O público pode se envolver, criar imaginação, aprender e criar conexões emocionais por meio desses arquivos da memória coletiva. Por meio de suas histórias, eles oferecem uma perspectiva distinta sobre o passado, o presente e o futuro, permitindo que as pessoas se conectem com suas raízes e desenvolvam uma compreensão mais profunda da condição humana.

Os contadores de histórias também são muito importantes para preservar a diversidade cultural. Por meio de suas histórias, eles exaltam a diversidade de perspectivas e experiências, valorizando a riqueza das diferentes culturas e contribuindo para a construção de uma sociedade mais tolerante e inclusiva.

A arte de contar histórias é uma forma de arte que se estende além dos limites da cultura e do tempo. As narrativas orais, mitos, lendas, contos folclóricos e epopeias têm desempenhado um papel importante na transmissão de conhecimento, valores e tradições desde os primórdios da civilização. Como guardiões da memória coletiva, os contadores de histórias têm o dever de preservar a identidade cultural e expandir nossa compreensão do mundo.

Este mundo em constante mudança, onde a tecnologia avança rapidamente, é fundamental reconhecer o valor dos conta-

dores de histórias tradicionais e promover seu papel como mediadores entre o passado e o futuro. Ao reconhecer e apoiar essa tradição ancestral, garantimos que a arte de contar histórias continue se desenvolvendo, melhorando nossas vidas, fortalecendo nossas comunidades e preservando a memória coletiva da humanidade.

3. A PRESERVAÇÃO CULTURAL ATRAVÉS DAS HISTÓRIAS

A preservação da cultura de uma comunidade depende da arte de contar histórias. Ao longo dos séculos, as histórias foram transmitidas oralmente de geração em geração. Isso ajudou a transmitir valores, tradições, conhecimentos e crenças. As comunidades podem manter sua identidade cultural e preservar seu legado para as gerações futuras por meio dessa prática poderosa de comunicação, mesmo na era digital.

As crenças fundamentais de uma comunidade são transmitidas por meio de histórias. Por meio de histórias, as pessoas aprendem coisas como moralidade, respeito, justiça, coragem e outras coisas importantes da vida. As histórias também ajudam a construir normas sociais, ensinando aos membros da comunidade o que é bom e ruim. Ao ouvir histórias, as pessoas internalizam o que é valorizado e incentivado em sua cultura e os aplicam às suas próprias vidas.

As histórias transmitem costumes e valores com sucesso. As histórias transmitem rituais, festivais e costumes distintos de muitas culturas. Essas histórias explicam a origem dessas tradições, seus significados e a importância de preservá-las. Ao compartilhar essas histórias, as comunidades reforçam a importância de preservar suas tradições culturais e incentivam as gerações mais jovens a participar ativamente e valorizar suas tradições.

A transmissão de conhecimentos é outra forma importante pela qual as histórias contribuem para a preservação cultural. As histórias sempre transmitiram conhecimento prático, científico e filosófico. Por exemplo, as pessoas indígenas costumam contar contos que ensinam técnicas agrícolas, curas, observações astronômicas e outras áreas de conhecimento tradicional. Mesmo em sociedades sem uma tradição escrita forte, esses conhecimentos são transmitidos de forma emocionante e memorável, o que permite que sejam preservados.

Além disso, as histórias são uma maneira de difundir os mitos e crenças de uma comunidade. Muitas culturas têm uma rica tradição de mitos e lendas que explicam a relação entre os humanos e o divino, a origem do mundo e alguns fenômenos naturais. Essas histórias míticas são essenciais para entender a cosmovisão de uma cultura e para preservar suas crenças religiosas e espirituais.

Existem muitas culturas que usam a arte de contar histórias para manter sua própria cultura. Por exemplo, os povos indígenas da América do Norte têm uma tradição oral rica em histórias que transmitem conhecimentos, princípios e mitos de seus antepassados. Os contos dos aborígenes australianos ajudam a preservar seus costumes e conexões com a terra. Diversas comunidades no continente africano contam histórias que ligam gerações e preservam suas crenças e heranças culturais.

Por fim, ao transmitir costumes, valores, conhecimentos e crenças de geração em geração, a arte de contar histórias ajuda a preservar a cultura de uma comunidade. Uma cultura pode manter seu legado e identidade vivos ao longo do tempo graças às histórias, um poderoso meio de comunicação. Ao contar histórias, as sociedades podem fortalecer a coesão social, espalhar informações importantes e preservar a riqueza cultural para as gerações seguintes.

4. A RELEVÂNCIA CONTEMPORÂNEA DA ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

Na era da informação e da globalização moderna, somos constantemente bombardeados por uma infinidade de informações e estímulos de várias fontes de mídia. A importância da arte de contar histórias neste contexto é ainda maior, pois permite uma conexão emocional e humana que transcende os limites culturais e tecnológicos. Contar histórias tem sido uma maneira de transmitir informações, princípios e experiências entre gerações desde o início da humanidade. No entanto, essa arte ancestral precisou mudar para continuar relevante em um mundo cada vez mais conectado com a chegada de novas tecnologias e plataformas de comunicação.

A análise das mudanças e adaptações da arte de contar histórias mostra a variedade de formas e meios pelos quais ela se manifesta na era da informação. Por exemplo, a internet e as redes sociais criaram um espaço virtual nunca visto antes para o compartilhamento de histórias, permitindo que pessoas de todo o mundo compartilhem suas histórias e experiências de vida. Além disso, a criação de narrativas imersivas foi facilitada por novas tecnologias, como realidade virtual e realidade aumentada, que permitem que os espectadores mergulhem em mundos fictícios e vivencie histórias de forma mais intensa e interativa.

Na era da informação e da globalização, a ressignificação da arte de contar histórias como forma de resistência cultural também é uma realidade. Contar histórias é

uma maneira poderosa de preservar e valorizar as tradições e identidades locais em um ambiente em que a cultura dominante frequentemente tende a homogeneizar e padronizar as expressões culturais. A narrativa dá voz a grupos e minorias marginalizados e permite que contem suas próprias histórias, desafiando estereótipos e lutando contra a hegemonia cultural. A diversidade cultural pode prosperar e encontrar seu público no espaço de resistência oferecido pela internet e pelas plataformas de mídia digital.

Na era digital e globalizada, a arte de contar histórias não apenas resistiu às mudanças tecnológicas, mas também se fortaleceu e se reinventou. As novas formas de comunicação e tecnologias tornaram possíveis uma variedade de histórias e experiências que antes não eram conhecidas. Ao mesmo tempo, a revalorização da arte de contar histórias como meio de resistência cultural ajuda a preservar e valorizar a diversidade cultural em um mundo cada vez mais interconectado.

Portanto, reconhecer e explorar a arte de contar histórias na era digital e globalizada é fundamental. Continua sendo uma ferramenta de comunicação poderosa, essa forma de expressão humana pode conectar diferentes culturas, desafiar normas preestabelecidas e construir um mundo mais amplo, onde cada voz e história tenha seu lugar.

5. DESAFIOS E OPORTUNIDADES FUTURAS

A tradição ancestral de contar histórias tem desempenhado um papel fundamental na transmissão de conhecimento, valores e cultura ao longo dos séculos. No entanto, na contemporaneidade, a arte de contar histórias enfrenta desafios significativos, como o desinteresse das novas gerações e a preservação em um mundo cada vez mais acelerado. Por outro lado, a tecnologia oferece oportunidades empolgantes para ampliar o alcance e a preservação dessas narrativas, ao mesmo tempo em que apresenta novos desafios.

O desinteresse das novas gerações é um dos maiores obstáculos que a arte de contar histórias enfrenta atualmente. A era da tecnologia moderna trouxe uma série de distrações e entretenimentos instantâneos, o que tornou a atenção das pessoas cada vez mais fragmentada. O fato de a vida moderna ser tão rápida também significa que as pessoas não têm tempo ou disposição para se envolverem em narrativas mais longas e complexas. A tradição oral e a apreciação pelas histórias têm enfraquecido como resultado, colocando em risco a sobrevivência dessa rica forma de expressão cultural.

No entanto, a tecnologia também oferece perspectivas promissoras para a preservação e ampliação do alcance da história. A internet, as redes sociais e os dispositivos móveis podem conectar pessoas de várias partes do mundo e fornecer acesso a uma variedade de histórias. Ao usar plataformas digitais de compartilhamento de histórias, como blogs, podcasts e canais de vídeo, é possível contar histórias de maneiras inovadoras e divertidas, o que pode atrair o interesse dos jovens. Além disso, tecnologias como VR e AR mudam a maneira como as histórias são contadas e vivenciadas.

É necessário implementar abordagens que fomentem a apreciação e a continuidade da arte de contar histórias para lidar com as dificuldades e aproveitar as oportunidades que a tecnologia oferece. Uma maneira de atrair o interesse das novas gerações é mudar as histórias tradicionais usando formatos multimídia, como animações, quadrinhos e jogos interativos. Além disso, é essencial ensinar e conscientizar as pessoas sobre o valor cultural e emocional das histórias. Isso pode ser feito incentivando as pessoas a consumi-las de forma ativa por meio de programas educacionais, clubes de leitura e eventos de contação de histórias em suas comunidades e escolas.

Encontrar parcerias entre contadores de histórias tradicionais e criadores de conteúdo digital é outra estratégia importante; isso combina o conhecimento e a experiência dos mais velhos com as habilidades tecnológicas dos mais jovens. Ao trabalhar juntos, é possível produzir produções audiovisuais e digitais de alta qualidade que mantêm a essência das histórias tradicionais, mas as apresentam de maneiras modernas e atraentes. Além disso, incentivar o público a participar ativamente da criação e compartilhamento de histórias é fundamental. As plataformas de colaboração, fóruns online e projetos de coleta de histórias podem permitir que as pessoas contribuam com suas próprias histórias, valorizando a diversidade de perspectivas e estimulando o senso de pertencimento cultural.

Por fim, as novas gerações e a preservação em um mundo acelerado desafiam a arte de contar histórias. No entanto, a tecnologia oferece oportunidades emocionantes para preservar essas histórias e ampliar seu alcance. É possível promover a continuidade dessa arte milenar, preservando sua importância cultural e emocional para as gerações presentes e futuras, por meio de abordagens que valorizem as histórias tradicionais, explorem formatos digitais inovadores e incentivem a participação ativa do público.

6. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, examinamos a

incrível história da arte de contar histórias e o papel que ela desempenhou na preservação da cultura de uma comunidade. Ao examiná-lo com cuidado, podemos entender como essa forma de expressão tem sido crucial ao longo dos anos.

Ao começar nossa expedição, examinamos a História da Arte de Contar Histórias e reconhecemos sua herança nas mais diversas culturas do mundo. Percebemos a importância desse legado narrativo para a transmissão de valores, crenças e tradições, desde as pinturas rupestres até os contadores de histórias contemporâneos.

Em seguida, entraremos em detalhes sobre a forma como a arte de contar histórias ajuda a preservar a cultura de uma comunidade. Ao compartilhar histórias e mitos, é possível fortalecer os laços sociais, fortalecer a identidade coletiva e preservar as raízes de um povo. O poder da oralidade e da imaginação permite que as histórias sejam transmitidas de geração em geração, preservando uma herança cultural valiosa.

A preservação cultural através da arte de contar histórias é crucial para a contemporaneidade por diversos motivos. Em um mundo cada vez mais globalizado e tecnológico, a arte de contar histórias mantém viva a tradição oral, oferecendo uma conexão genuína com as raízes culturais. Além disso, as histórias têm o poder de transmitir valores universais e ensinamentos atemporais, que continuam relevantes mesmo diante das mudanças sociais e tecnológicas. A preservação desta arte também contribui para a diversidade cultural, promovendo a valorização das diferentes narrativas e visões de mundo. Em resumo, a arte de contar histórias é fundamental para manter viva a riqueza cultural e promover a compreensão e apreciação das diversas heranças culturais na contemporaneidade.

No entanto, encontramos dificuldades significativas ao discutir a importância da arte de contar histórias no mundo moderno. O desinteresse das novas gerações e a aceleração do mundo moderno ameaçam a preservação dessa tradição. A preservação dessa prática e sua adaptação às demandas e desejos da sociedade atual são cruciais.

Portanto, reconhecemos a força da arte de contar histórias como um meio poderoso de preservar a identidade cultural. Ela estabelece conexões entre os indivíduos, fomentando o respeito, a compreensão e a empatia mútua. Ao ouvir histórias, podemos aprender sobre outras realidades e mundos, ampliando nosso repertório e nossa visão do mundo.

Como resultado, fazemos um chamado à ação para que as pessoas reconheçam e apreciem a riqueza da arte de contar histórias como um patrimônio imortalizado da humanidade. Como educadores, temos o poder de promover o resgate dessa prática incorporando-a ao currículo escolar e incentivando atividades que promovam a criatividade e a oralidade. É essencial que os pais e responsáveis transmitam esse legado cultural às novas gerações compartilhando histórias tradicionais e familiares.

Reconectar-se à arte de contar histórias nos ajuda a resgatar o espírito humano de compartilhar emoções, experiências e sabedoria. Assim, cada um de nós tem a responsabilidade de preservar essa tradição, preservando-a como uma herança valiosa para as gerações vindouras. Que possamos trabalhar juntos para preservar e celebrar a magia das histórias, preservando assim nossa identidade cultural e enriquecendo o tecido social que nos une como seres humanos.

REFERÊNCIAS

REFLEXÕES SOBRE A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/5/reflexoes-sobre-a

arte-de-contar-historias

Acesso em 20/06/2023

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS:

UMA ESTRATRÉGIA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/338-4.pdf

Acesso em 20/06/2023

O patrimônio histórico-cultural e sua importância para a sociedade https://www.femcultura.ac.gov.br/o-patrimonio-historico-cultural-e-sua importancia-para-a sociedade/#:~:text=Por%20meio%20do%20patrimônio%20histórico,ato%20de %20construção%20da%20cidadania.

Acesso em 21/06/2023

Construção psicopedagógica http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1415

- 69542013000100004

Acesso em 21/06/2023

As profissões do futuro e seus desafios: tudo o que você precisa saber https://www.busup.com/pt-br/blog/as-profissoes-do-futuro-e-seus desafios

Acesso em 21/06/2023

MOVIMENTO E COGNIÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA APARECIDA PEREIRA DA SILVA

RESUMO:

O objeto de estudo surgiu pelo meu interesse em querer entender mais como a psicomotricidade auxilia no desenvolvimento das crianças no dia a dia escolar, informar aos meus colegas de profissão sobre a importância dessa ciência e ajudar aos alunos no seu processo de desenvolvimento escolar. Esta obra foi produzida através de pesquisa bibliográfica, webgráfica e também da observação do objeto de estudo (o aluno), sendo realizada durante cinco (cinco) meses, tempo em que pude aprimorar meus conhecimentos na área através da leitura de autores consagrados e experiências vividas nas escolas em que trabalho.

Palavras-chave: Movimento; Cognição; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento motor na infância começa a partir do “brincar”, pois quando não estão dormindo, comendo ou obedecendo à vontade dos adultos elas estão brincando. As brincadeiras são o modo básico pela qual elas tomam consciência do seu corpo e de suas capacidades motoras.

O comportamento humano pode ser classificado em três domínios que é o Motor, onde se agrupam os vários componentes da aptidão física, tanto as relacionadas à saúde, força, resistência muscular, resistência aeróbica, flexibilidade e composição corporal, Afetivo, onde, envolve o comportamento, sócio- emocional e pode ser trabalhada a partir da autoestima, motivação, interesse, respeito ao próximo, responsabilidade dentre outras, o Cognitivo onde envolve comportamentos tipicamente intelectuais através da descoberta ou reconhecimento da informação, retenção ou armazenamento da informação a partir de certos dados e tomada de decisões. As habilidades motoras são aguçadas na escola nas turmas da Educação Infantil pela recreação, onde os profissionais de Educação têm como principal objetivo a familiarização do aluno com os outros, com o meio em que eles trabalham que é noção de espaço, atividades onde elas manuseiam objetos que favorecem a coordenação olho-mão, devem tirar vantagem da grande imaginação da criança, pelo uso de atividades com teatros e fantasia, deve-se favorecer o desenvolvimento das várias habilidades locomotoras, manipulativas e estabilizadoras fundamentais, das mais simples as mais complexas, à medida que a criança se torne pronta.

Toda essa série de atividade que o profissional de Educação pode desenvolver o método mais eficaz para estar aperfeiçoando suas habilidades motoras nesse período de suas vidas, lembrando que o programa motor desenvolvimentista deve ser normativo e baseado no nível de desenvolvimento de cada indivíduo, ou seja, nem todas as crianças têm o mesmo desempenho na hora de desenvolver essas atividades, pois isso é importante levar em conta o padrão de vida que a criança vive, como as questões sociais e familiares, nem toda criança tem um espaço amplo e de boa qualidade para estar desenvolvendo suas habilidades motoras, como nem todas tem uma família que estimula essas atividades, pois não é só na escola que ela aprende e sim deve ser estimulado desde o nascimento da criança.

PSICOMOTRICIDADE O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

O homem durante sua vida intrauterina comunica se por meio de movimentos e depois de seu nascimento por meio de gestos, de olhares, de sons, de emoções, a maneira como caminha, verbalmente e por meio da escrita.

"A criança faz-se entender por gestos nos primeiros dias de vida e, até o início da linguagem verbal, o movimento constitui a expressão global de suas necessidades" (FONSECA, 1998, p. 216). O movimento como expressão precisa ser entendido e direcionado com êxito a uma finalidade. A psicomotricidade é um instrumento que direciona, aprimora e auxilia em situações de dificuldades no processo de ensinoaprendizagem.

Segundo Assunção e Coelho (1997) a psicomotricidade é

[..] a educação do movimento com atuação sobre o intelecto, numa relação entre pensamento e ação, englobando funções neurofisiológicas e psíquicas. Além disso, possui uma dupla finalidade: assegurar o desenvolvimento funcional, tendo em vista as possibilidades da criança, e ajudar sua afetividade a se expandir e equilibrar-se, através do intercâmbio com o ambiente humano (ASSUNÇÃO e COELHO, 1997. p. 108).

O estudo do movimento procura mostrar que em casos de dificuldades de aprendizagem de crianças em idades escolar muitas vezes não se trata de um motivo específico, mas de vários fatores que inter-

ferem de forma global no desenvolvimento da criança. Fatores esses que podem ser biológicos, psicológicos e sociais e com grande frequência são interpretados de maneira equivocadas, aumentando ainda mais o sofrimento da criança, do educador e dos pais.

O objetivo da pesquisa é contribuir para o esclarecimento das causas da dificuldade de aprendizagem, mostrar que a psicomotricidade é um dos recursos para o ajustamento dos que têm dificuldades de aprendizagem, a importância do professor, da escola e da família nesse processo e como a contribuição de profissionais com especialidade em psicometria e psicopedagogia é fundamental na busca de soluções para a identificação das causas e superação das dificuldades da criança. Complementamos aqui as dificuldades encontradas por alunos que estão em cursos técnicos e que apresentaram dificuldades relacionadas ao tema enquadrando-se no mesmo contexto.

O professor como facilitador da aprendizagem desenvolverá seu trabalho no respeito mútuo, na confiança e no afeto estabelecendo com seus alunos uma relação de ajuda principalmente com aqueles que têm mais dificuldades.

Sobre o trabalho do psicomotor, Alves (org. 2009, p. 20) comenta que:

A Psicomotricidade tem o objetivo de trabalhar o indivíduo com toda sua história de vida: social, política e econômica. Essa história se retrata no seu corpo. Trabalha, também, o afeto e o desafeto do corpo, desenvolve o seu aspecto comunicativo, dando-lhe a possibilidade de dominá-lo, economizar sua energia, de pensar seus gestos, a fim de trabalhar a estética de aperfeiçoar o seu equilíbrio. Psicomotricidade é o corpo em movimento, considerando o ser em sua totalidade. Engloba várias outras áreas: educacionais, pedagógicas e de saúde, por ter o homem como objeto de estudo.

Podemos notar que no processo de ensino-aprendizagem o trabalho da Psicomotricidade está ligado ao aspecto afetivo, o simbólico e o cognitivo. O desenvolvimento psicomotor da criança é uma preparação importante para o início da aprendizagem de atividades intelectuais (LE BOULCH, 1984, p. 24).

Assim, a psicomotricidade colabora com a interação da criança de maneira individual e em grupo no meio social. Trata as crianças com aprendizagem lenta de maneira específica, auxiliando de acordo com seus potenciais sem discriminação e valorizando assim o educando.

A pesquisa bibliográfica foi feita por meio de estudo de livros, pesquisas científicas, monografias, teses e publicações divulgadas pela internet (LAKATOS e MARCONI, 1987, p. 66). As citações utilizadas visam firmar que a pesquisa tem por base os estudos de vários estudiosos na abordagem temática, nas técnicas e nas sugestões de como melhorar o atendimento as crianças em estágio inicial de aprendizado com dificuldades no aprendizado e também aos jovens que de por algum motivo não apresentaram desenvolvimento ideal e dessa forma contribuindo para a qualidade do ensino em nosso País e incentivar a continuidade na formação do professor de educação infantil, fundamental e técnico.

MOVIMENTO E APRENDIZAGEM

Alves (2003) orienta que o movimento e sua aprendizagem abrem um espaço para desenvolver habilidades motoras que as quais levam a criança a conhecer seu próprio corpo e a se movimentar expressivamente. A mesma autora mostra que atividades corporais extras, para além da sala de aula favorece a motricidade fina que auxilia os alunos de ritmo normal. Isso possibilita que os de aprendizagem lenta consigam vencer os desafios da leitura e da escrita (ALVES, 2007 p.132).

Destacando as brincadeiras e os jogos como importantes no mundo da fantasia da criança, Cabral (2001, p. 42) comenta que

[...] jogos representativos, de faz-de-conta e dramatização, em que se busca o prazer, o domínio da angústia e até mesmo a solução de conflitos, por sua possibilidade de "equilibrar" as fantasias ou fantasmas, ou seja, o mundo interno, com a realidade externa (CABRAL, 2001, p. 42).

É sabido que as crianças por natureza são muito curiosas. No universo das crianças o movimento e as muitas ações incertas e aleatórias são em função dessa curiosidade com o mundo e sua busca na construção de sua personalidade, porém Le Boulch nos chama a atenção que

[...] a maioria dos pais e educadores não tem compreendido que se pode tolher a criança e travar seu desenvolvimento e seus progressos escolares se abandona este aspecto essencial do desenvolvimento (LE BOULCH 1982, p.129).

Diante desta visão, vemos que cabe à escola a responsabilidade de contribuir efetivamente para o desenvolvimento da espontaneidade de cada criança por saber respeitar e trabalhar o seu movimento de

maneira construtiva respeitando sua individualidade e sua realidade social.

A imagem do corpo

Podemos afirmar que a imagem do corpo é própria de cada um: e está ligada ao sujeito e a sua história (DOLTO apud LEVIN, 2003, p. 72). "O centro do sentimento de maior ou menor disponibilidade que possui o corpo, a estrutura, passa por uma sucessão de estados de equilíbrio e sem um conceito único a ser utilizado" (LE BOULCH, 1988, p.

15).

O psicanalista francês Ledoux define

[...] a imagem inconsciente do corpo não é o corpo fantasiado, mas um lugar inconsciente de emissão e recepção das emoções, inicialmente focalizado nas zonas erógenas de prazer. Ela se tece em torno do prazer e do desprazer de algumas zonas erógenas. [...] trata-se de uma memória inconsciente da vivência relacional, de uma encarnação do Eu em crescimento. [...] a imagem do corpo, individual, está ligada à história pessoal, a uma relação libidinal marcada por sensações erógenas eletivas. Com vestígio estrutural da história emocional, e não como prolongamento psíquico do esquema corporal, ela se molda como elaboração das emoções precoces com os pais tutelares (LEDOUX, 1991, p. 8485).

De acordo com as pesquisas de Wallon, a consciência é construída na relação com o outro e o mundo. A criança precisa de um referencial que geralmente são pessoas próximas como a mãe ou pessoa que cuida dela. Por meio desta relação são inscritas na criança as primeiras impressões que a tornarão ela mesma. Assim, é importante o toque, o afeto na relação estabelecida com a criança porque as marcas deixadas por essa primeira experiência acompanharão e influenciarão o seu desenvolvimento. Passado esse primeiro momento da pessoa que cuida da criança que geralmente está na família, isso passará para a escola e serão os educadores que irão marcá-las nas relações estabelecidas por elas.

Ledoux (1991) mostra que

[...] a comunicação sensorial (emocional) e a fala do outro aparecem como dois substratos dessa imagem do corpo. A simples experiência sensorial (corpo a corpo), sem um mediador humano, só instrui o esquema corporal e não estrutura a imagem do corpo [...] viver num esquema corporal, sem imagem do corpo, equivale ao 'viver mudo', solitário (LEDOUX, 1991, p.89).

Para este psicanalista a imagem e esquema corporal – constituem-se nas relações humanas. O contado físico acompanhado com carinho e afeto é uma forma de comunicação e linguagem e dá sentido a experiência corporal, a imagem do corpo é o resultado das relações de prazer e desprazer estabelecidas entre Eu-Outro.

Vayer (1984) cita:

É evidente que os relacionamentos com o outro são estreitamente ligados à atividade motora e sensório motora da criança. Como esta atividade permite-lhe reconhecer o mundo das coisas, permite-lhe, da mesma forma, reconhecer o mundo dos outros, diferenciar-se dele, e progressivamente adaptar-se e integrarse a ele. (VAYER, 1984, p. 22)

Visto que a imagem corporal é uma construção, a partir do momento que a criança sai de seu lar e passa a frequentar uma instituição de ensino cabe ao professor e todos os envolvidos direta ou indiretamente na educação empenhar-se no desenvolvimento físico, mental, afetivo-emocional e sociocultural, respeitando sua realidade cultural. Podemos então pensar que vários alunos apresentam dificuldade de desempenho por trazer em seu desenvolvimento certas lacunas, que na faze adulta geram neles um bloqueio em suas ações impedindo-os de se capacitarem plenamente.

DIFICULDADES ESCOLARES

Para Vygotsky (1988, p. 120)

O desenvolvimento das crianças é, inicialmente, determinado por processos biológicos e guiado, subsequentemente, por interações sociais com adultos, que inicia e mediam, pelas interações sociais, o desenvolvimento das habilidades cognitivas. Quando as crianças vão crescendo internalizam as operações e as direções verbais fornecidas pelos adultos, utilizando-as para dirigir seus próprios pensamentos (VYGOTSKY, 1988, p.120).

Quando a criança chega ao ambiente escolar traz consigo uma convivência social adquirida principalmente no contato com seus familiares e parentes próximos e se confronta com outra totalmente estranha, agora ela terá que desenvolver novos hábitos e atitudes para assimilar essa nova reali-

dade em que está sendo inserida e terá que conviver. Nessa nova realidade seu desempenho será o alvo de muita atenção.

A exigência exagerada por bom desempenho e comparações com outras crianças promove ambiente competitivo. Este ambiente trará consequência afetiva e moral porque alguns alcançarão o êxito e outros o fracasso (FERREIRA NETO, 2001). A família aumentará a dificuldade por cobrar um desempenho ao nível das outras crianças (LE BOULCH, 1987).

Para Vygotsky (1994)

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 1994, p. 40).

O comportamento social é uma herança e deve ser levada em consideração quando aparecem dificuldades de aprendizagem. Segundo Smith e Strinch (2001, p.15), as dificuldades de aprendizagem "refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico". O professor como mediador do conhecimento deve levar em consideração as várias causas da dificuldade da criança e procurar da melhor maneira possível prestar ajuda de maneira específica. Deverá estar atento para diagnosticar com exatidão o que bloqueia o desenvolvimento e agir de forma correta.

Segundo o RCNI "as crianças se movimentam desde que nascem adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo" (BRASIL, 1998, p. 15).

A falta de atenção, hiperatividade e distúrbios de personalidade muitas vezes podem ser de origem afetiva ou maneira inadequada no modo de apresentar o conteúdo escolar (FONSECA, 1995). O professor a luz disso deve construir e proporcionar um ambiente de afetividade para que este traga satisfação e alegria para aluno e professor.

Algum movimento dentro da sala de aula por parte dos alunos muitas vezes pode ser confundido como falta de atenção ou indisciplina, mas podem ser sinais de que o processo educacional está desarticulado exigindo assim por parte do professor um ajuste para que as crianças possam ser motivadas a construção do conhecimento (ALMEIDA, 1999, p. 91).

A teoria de Henri Wallon (1971, p. 14) mostra que a afetividade é parte da construção da pessoa, é por meio dela que será edificada a base da construção do conhecimento. Segundo o autor a afetividade e conhecimento direcionará a construção do movimento, quando esses fatores sofrem algum tipo de carência provoca uma reação que muitas vezes é identificada como mau comportamento (WALLON 1975, p. 75). O professor deve estar muito atento para perceber essa situação conhecendo melhor seus alunos e a personalidade de cada um deles, se apresenta algum tipo de problemas que gerem essa situação.

As influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço têm uma ação determinante sobre sua evolução mental. Não que elas criem completamente suas atitudes e maneiras de sentir, mas, justamente ao contrário, porque se dirigem, na medida em que despertam, a automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas conserva em potência e por seu intermédio a reações de ordem íntima e fundamental. Desta maneira o social amalgama-se com o orgânico. (WALLON, 1995, p.136).

Essa interpretação errada de mau comportamento traz consequências para o aprendizado é nesses casos que o trabalho psicomotor junto com atividades escolares ajudará a criança a controlar sua instabilidade, desequilíbrio e suas reações impulsivas. A família precisa estar consciente da realidade da criança e motivada a prestar ajuda junto com a escola, consciente que sem apoio a criança não conseguirá superar as dificuldades nos anos escolares que virão. A criança precisa aprender a inibir e controlar seus impulsos motores ou verbais. Seu ingresso na escolaridade poderá aumentar sua sobrecarga tensiva e agravar sua instabilidade. Isso deve ser trabalhado ainda nos primeiros passos escolares a fim de que quando chegar a idade de qualificação profissional tenha completo controle, pois nessa situação não cabe mais algumas atitudes devido o grau de seriedade escolar que esse aluno alcançou.

Educação é o “processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social” (on-line), assim cabe ao professor por meios de estímulos desenvolverem o psicomotor tanto de crianças normais como de crianças portadoras de necessidades especiais. Mostrando como isto pode ser feito

Coste (2000) comenta que

O professor pode contribuir muito, em todos os níveis, na estimulação do desenvolvimento cognitivo, de aptidões e habilidade, na formação de atitudes através de uma relação afetiva saudável e estável (que crie uma atmosfera de segurança e bem-estar para a criança) e, sobretudo, respeitando e aceitando a crianças como ela é (COSTE, 2000, p. 351).

A reeducação psicomotora destina-se a crianças que apresentam dificuldade em seu funcionamento motor e a reeducação tem por finalidade ensinar a criança a reaprender como se executa determinadas funções. A reeducação psicomotora é de ajuda nos casos de comportamentos inadequados, afetivos ou de personalidade (NEGRINE, 2002). O professor por meio de observação pode buscar orientação específica do profissional habilitado para intervir de forma adequada no momento oportuno, com técnicas apropriadas.

Na época da alfabetização a coordenação motora é essencial para que a criança possa usar a mão para escrever e os olhos para ler. Embora se use as mãos para escrever todo o corpo deve estar articulado para essa função. O corpo é formado por várias partes que precisam estar em sintonia para o bom funcionamento.

A educação psicomotora na idade escolar é uma preparação para ações educativas que serão desenvolvidas por meio de ajustes necessários para executar as novas funções que lhes serão impostas, ou seja, o desenvolvimento global da criança (LE BOULCH, 1984, p. 24).

De acordo com o autor podemos perceber que alunos em situações mais avançadas em sua vida escolar, podem perfeitamente serem paralelamente trabalhados por profissionais especializados a fim de desenvolverem melhor suas habilidades motoras e intelectuais tendo condições de evoluírem na sua vida escolar e atingir seus objetivos.

A formação e o trabalho do psicopedagogo

O documento Parâmetros Curriculares Nacionais afirma que

[...] além de uma formação consistente é preciso um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino (BRASIL, 1998, p. 23).

Tendo em vista a qualificação do profissional de educação e melhor qualidade de ensino como consequência priorizando o atendimento a criança com dificuldades de aprendizagem surgiu a Psicopedagogia (SISTO, 1996, p. 127). A formação segundo a orientação da Sociedade Brasileira de Psicopedagogia no Capítulo II Artigo 5º diz

A formação do psicopedagogo se dá em curso de graduação e/ou em curso de pós-graduação-especialização "lato sensu" em Psicopedagogia, ministrados em estabelecimentos de ensino devidamente reconhecidos e autorizados por órgão competentes, de acordo com a legislação em vigor (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA, 2011/2013).

O psicopedagogo pode atuar na área de Educação e Saúde (ABPp- 2011/2013). Se tratando da educação que é o tema principal desta pesquisa, o atendimento do psicopedagogo tem por objetivo o processo relacionado às causas de dificuldades de aprendizagem de crianças em idade escolar.

[...] a Psicopedagogia constitui-se em um campo de conhecimento que se ocupa das questões de aprendizagem e, por conseguinte, da não aprendizagem. Sendo um campo conceitual interdisciplinar, a Psicopedagogia utiliza-se da articulação de vários campos do conhecimento como a Pedagogia, a Psicologia, a Neurologia, a Linguística, a Psicomotricidade, entre outros (ESCOTT, 2004, p. 23).

Na instituição escolar a psicopedagogia tem como um de seus objetivos "compreender os problemas de aprendizagem, refletindo sobre as questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo, implícitas nas situações de aprendizagem" (FAGALI, 2008, p. 9). Como parte relacionada à aprendizagem o psicopedagogo assessoria os professores, orientando e auxiliando as relações entre professor/aluno e toda a equipe de trabalho, considerando o contexto institucional (CAVICCHIA, 1996, p. 204).

A Psicopedagogia implica também, uma metodologia específica de trabalho. Essa metodologia precisa levar em conta, necessariamente o contexto em que se encontra a ação pedagógica: família, escola, comunidade. No caso da instituição de educação infantil, é preciso levar em conta não apenas as características dos educadores e da própria instituição (SISTO, 1996, p. 209).

Percebemos assim que em seu desempenho no campo educacional na instituição escolar o psicopedagogo precisa levar em contas todos os envolvidos na aprendizagem de maneira direta e indireta para me-

lhorar e até mesmo solucionar os problemas e dificuldades de aprendizagem daqueles que muitas vezes são menosprezados, tratados como rebeldes ou até mesmo excluídos por não acompanhar a maioria no comportamento e no aprendizado.

No caso das escolas técnicas, poderia se pensar na inclusão do psicopedagogo dentro das unidades para trabalhar com esses alunos que com o decorrer dos anos escolares não desenvolverão adequadamente suas habilidades. Ou se tratando de um diferente sistema escolar, até pensarmos em capacitar os coordenadores de área (curso), através de uma pós-graduação para que atuem nessa função elaborando projetos que desenvolvam atividades extracurriculares com o intuito de sanar essas ausências.

O trabalho do psicopedagogo em instituições de ensino abrange um aspecto preventivo por considerar na formação do professor novas modalidades para tornar essa formação mais eficiente e uma "relação madura e saudável com seus alunos, pais e autoridades escolares" (BOSSA, 1994, p. 71).

CONCLUSÃO

O trabalho concluiu o movimento como algo voluntário, como atividade totalizadora, expressiva por meio da personalidade de cada criança com a qual trabalhamos e sua relação com as pessoas e o meio que a cerca. A Psicomotricidade permite a criança aceitar seus movimentos e seu ambiente. É um modo de permitir que o aluno progrida e supere suas dificuldades, auxiliando sua alfabetização e domínio de movimento.

A Psicomotricidade é um elemento fundamental para ser trabalhado desde os primeiros anos de vida da criança. Porém, o professor deve sempre lembrar que é necessário utilizar os elementos lúdicos em suas aulas, para que os pequeninos sintam prazer em participar das mesmas.

Respondendo ao objetivo inicial da pesquisa o estudo mostrou que para melhorar o aperfeiçoamento das habilidades motoras durante as aulas de Educação física, o ideal é aplicar atividades que estimulem essas habilidades como podemos citar, por exemplo, recreações direcionadas para o movimento, brinquedos cantados, de acordo com a faixa etária da criança. Também podemos analisar que o profissional de Educação Física, não pode assumir para si, toda a responsabilidade da evolução motora de uma criança, pois o tempo que ele tem de aula não é o suficiente para desenvolver completamente as habilidades de um aluno, por isso o papel do profissional de Educação Física é aperfeiçoar essas habilidades.

As perturbações motoras, que é o atraso do desenvolvimento motor e as perturbações do equilíbrio, que são as crianças que caem com facilidade, são pontos cruciais que os profissionais de Educação Física devem estar observando e fazendo a reeducação, que podem ser feitas através de jogos com bolas, jogos de destrezas e ensinando gestos que restabelecem o equilíbrio.

Na Educação Infantil, as atividades de Movimento não podem se resumir na visão de recreação, ela tem que ser vista de um modo amplo, pois é na educação infantil que as crianças necessitam atividades que desenvolvam sua imagem corporal.

A psicomotricidade contribui para a formação e estruturação do esquema corporal e tem como principal objetivo, incentivar a prática do movimento em todas as etapas da vida de uma criança.

O estudo sugere que as aulas de Educação Física na Educação Infantil são de suma importância, pois são através dessas aulas que os profissionais de Educação Física aperfeiçoam, reeducam e ensinam as habilidades motoras visadas, utilizando brinquedos cantados, atividades lúdico-recreativas.

Vimos com isso que precisamos criar alternativas para que os alunos dos cursos técnicos que por algum motivo tiveram interrompido esse desenvolvimento durante o período de sua infância, sejam trabalhados paralelamente essa questão.

Cabe de alguma forma a coordenação procurar soluções se não para sanar o problema, pelo menos amenizá-los a níveis mais baixos e dessa forma estimular os alunos para que esses não desistam no meio do caminho e percam a chance de se tornarem profissionais competentes no futuro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. A emoção na sala de aula. Campinas, SP: Papirus, 1999.

ALVES, Fátima (org.). Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Walk, 2009.

_____. Psicomotricidade: Corpo, ação e emoção. 4. ed. Rio de Janeiro: War, 2008.

_____. Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Walk, 2007.

ASSUNÇÃO, E. e COELHO, José Maia

Tereza. Problemas de aprendizagem. São Paulo: Ática, 1997.

BOSSA, N. A. A psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. Psicopedagogia no Brasil: Contribuições à educação infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FONSECA, Victor da. Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. Psicomotricidade: filogênese, ontogênese e retrogênese. Porto Alegre. Artes Médicas, 1998.

_____. Introdução às dificuldades de aprendizagem. 2. ed. Porto alegre: Artes Médicas, 1995a.

_____. Manual de observação psicomotora. Porto Alegre: Artmed, 1995b.

_____. Psicomotricidade. São Paulo: Martins Fontes; 1983.

GALVÃO, Isabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

LE BOULCH, J. Educação psicomotora: psiconética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

_____. A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

_____. A educação pelo movimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

_____. O desenvolvimento psicomotor: síntese dos enfoques e dos métodos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LEVIN, Esteban. A clínica psicomotora. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

MASINI, E. F. S. (org.). Psicopedagogia na escola: buscando condições para a aprendizagem significativa. São Paulo: Unimarco, 1993.

OLIVEIRA, Gisele de Campos. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

PIAGET, J. O nascimento da inteligência na criança. Suíça: Editora Guanabara. 1987.

VALADARES, Solange e ARAÚJO, Rogéria. Educação física no cotidiano escolar. Belo Horizonte. MG. Ed. FAPI. 1999.

VELASCO, Cassilda Gonçalves. Brincar: o despertar psicomotor. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

VYGOTSKY, L. S. A Formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henry. Do ato ao pensamento. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA FATIMA FERREIRA BRAGA

RESUMO:

O lúdico desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem na Educação Infantil, sendo reconhecido como um elemento significativo para o desenvolvimento integral das crianças. Este resumo destaca a importância do lúdico como ferramenta educacional nesse contexto. O termo "lúdico" refere-se às atividades recreativas e de brincadeiras que estimulam a criatividade, a imaginação e o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças. Na Educação Infantil, o lúdico é incorporado como uma estratégia pedagógica fundamental, pois proporciona um ambiente de aprendizagem prazeroso e motivador. As atividades lúdicas permitem que as crianças explorem, experimentem, descubram e construam conhecimento de maneira ativa e participativa. Por meio de jogos, brincadeiras, música, teatro, contação de histórias e outras formas de expressão, elas desenvolvem habilidades essenciais, como resolução de problemas, comunicação, cooperação e autonomia. Além disso, o lúdico favorece o desenvolvimento da linguagem, da coordenação motora, da concentração e da socialização, contribuindo para o crescimento saudável e equilibrado das crianças. Ao participarem de atividades lúdicas, elas aprendem de forma natural e espontânea, sem perceberem que estão sendo ensinadas.

Portanto, é fundamental que os educadores valorizem e incorporem o lúdico em suas práticas pedagógicas na Educação Infantil. Ao proporcionarem um ambiente rico em experiências lúdicas, estão contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo de forma criativa e resiliente.

PALAVRAS-CHAVE: Criatividade; Ludicidade; Desenvolvimento; Aprendizado; Educação;

ABSTRACT

Playfulness plays a crucial role in the learning process in Early Childhood Education, being recognized as a significant element for the holistic development of children. This summary highlights the importance of playfulness as an educational tool in this context. The term "playfulness" refers to recreational activities and play that stimulate creativity, imagination, and the cognitive, emotional, social, and physical development of children. In Early Childhood Education, playfulness is incorporated as a fundamental pedagogical strategy, providing a pleasurable and motivating learning environment. Playful activities allow children to explore, experiment, discover, and construct knowledge in an active and participatory manner. Through games, play, music, theater, storytelling, and other forms of expression, they develop essential skills such as problem-solving, communication, cooperation, and autonomy. Additionally, playfulness fosters language development, motor coordination, concentration, and socialization, contributing to children's healthy and balanced growth. By participating in playful activities, they learn naturally and spontaneously, without realizing they are being taught. Therefore, it is essential for educators to value and incorporate playfulness into their pedagogical practices in Early Childhood Education. By providing an environment rich in playful experiences, they are contributing to the holistic development of children, preparing them to face the challenges of the contemporary world in a creative and resilient manner.

Keywords: CREATIVITY; PLAYFULNESS; DEVELOPMENT; LEARNING; EDUCATION.

INTRODUÇÃO

A educação infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, moldando as bases para seu futuro aprendizado e crescimento. Nesse contexto, o lúdico emerge como um elemento significativo, oferecendo uma abordagem rica e envolvente para a aprendizagem na primeira infância. Através do jogo, da brincadeira e da exploração, as crianças não apenas absorvem conhecimento de forma mais eficaz, mas também desenvolvem habilidades essenciais, como criatividade, resolução de problemas, colaboração e autoexpressão.

Esta pesquisa explora a importância do lúdico na educação infantil, destacando o seu papel fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Analisaremos como atividades lúdicas são integradas ao currículo educacional, proporcionando um ambiente estimulante e seguro para que os pequenos explorem, experimentem e construam seu conhecimento de forma ativa e prazerosa.

...brincar é envolvente, interessante e informativo. Envolvente porque coloca a criança em um contexto de interação em que suas atividades físicas e fantasiosas, bem como os objetos que servem de pro-

jeção ou suporte delas, fazem parte de um mesmo contínuo topológico. Interessante porque canaliza, orienta, organiza as energias da criança, dando-lhes forma de atividade ou ocupação. Informativo porque, nesse contexto, ela pode aprender sobre as características dos objetos, os conteúdos pensados ou imaginados (Macedo; Petty; Passos, 2005, p. 13-14).

Ao compreendermos o impacto positivo do lúdico na educação infantil, podemos promover práticas pedagógicas mais eficazes e centradas na criança, capacitando-as a se tornarem aprendizes autônomos, criativos e confiantes desde os primeiros anos de vida.

A interação lúdica, tal como as crianças a constroem, varia segundo as idades e as situações. (BROUGERE, 2000).

"O brinquedo não só possibilita o desenvolvimento de processos psíquicos, por parte da criança, como também serve como instrumento para conhecer o mundo físico (e seus usos sociais) e, finalmente, entender os diferentes modos de comportamento humano (papéis que desempenham, como se relacionam e os hábitos culturais). Para que as brincadeiras infantis tenham lugar garantido no cotidiano das instituições educativas é fundamental a atuação do educador. É importante que as crianças tenham espaços para brincar, assim como opções de mexer no mobiliário; Que possam por exemplo, montar casinhas, cabanas, tenda de circo, etc. o tempo que as crianças têm à disposição para brincar também deve ser considerado: é importante dá tempo suficiente para que as brincadeiras surjam, se desenvolvam e se encerem". (Teresa Cristina Rego, 1999, p. 16).

Embora os brinquedos sejam comumente associados à brincadeira, a interação com esses objetos não se limita apenas ao aspecto lúdico. Eles podem ser envolvidos em uma variedade de relações potenciais, mas neste estudo, nos concentraremos especificamente na interação lúdica.

Essa interação envolve a atribuição de significados aos brinquedos e ações que emanam da própria criança, resultando em uma produção de sentido e de ação.

É o momento em que a criança se apropria dos conteúdos disponíveis, personalizando-os por meio de uma construção única, independentemente de ser original ou não.

DESENVOLVIMENTO

Na educação infantil, o lúdico desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem, pois proporciona às crianças um ambiente estimulante e propício ao desenvolvimento integral. O termo "lúdico" refere-se a tudo aquilo que envolve o jogo, a brincadeira, a imaginação e a criatividade, elementos essenciais para o aprendizado na primeira infância.

"O encontro com o objeto exterior desencadeará a necessidade de manipulá-lo; sua utilização para fins práticos suscitará uma pergunta ou um problema teórico (...) A cada instante, pode-se dizer, a ação é desequilibrada pelas transformações que aparecem no mundo, exterior ou interior". (Piaget, 1998; p. 10)

O lúdico é inerentemente atraente para as crianças, pois permite que elas explorem o mundo ao seu redor de maneira ativa e prazerosa. Através de atividades lúdicas, como jogos, brincadeiras simbólicas, dramatizações e construções, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras de forma integrada. Durante as brincadeiras, as crianças têm a oportunidade de experimentar diferentes papéis, resolver problemas, expressar emoções, interagir com os outros e desenvolver sua criatividade. Essas experiências lúdicas são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades como a comunicação, a colaboração, o pensamento crítico e a autonomia.

"Na idade pré-escolar, ocorre, pela primeira vez, uma divergência entre os campos do significado e da visão. No brinquedo, o pensamento estar separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo" (Vygotsky, 1991; p.111).

As práticas pedagógicas na educação infantil têm se voltado cada vez mais para a integração do lúdico no currículo escolar. Os educadores reconhecem a importância de proporcionar às crianças um ambiente rico em experiências lúdicas, onde elas possam aprender de forma significativa e prazerosa. Isso envolve a criação de espaços de aprendizagem flexíveis, materiais pedagógicos diversificados e atividades que estimulem a curiosidade e a imaginação.

Aprendizagem é toda atividade cujo resultado é a formação de novos conhecimentos, habilidades, hábitos naquele que executa, ou a aquisição de novas qualidades nos conhecimentos habilidades, hábitos que já possuam. O vínculo interno que existe entre a atividade e os novos conhecimentos e habilidades residem no fato de que, durante o processo da atividade as ações com os objetos e fenômenos formam as representações e conceitos desses objetos e fenômenos (GALPERIN, 2001[d], p.85)

O educador desempenha um papel fundamental na promoção do lúdico na edu-

cação infantil. É ele quem cria e organiza as atividades, estabelece um ambiente acolhedor e seguro, estimula a participação ativa das crianças e faz intervenções pedagógicas adequadas para potencializar as aprendizagens. Além disso, o educador deve estar atento às necessidades e interesses das crianças, adaptando as atividades de acordo com o seu desenvolvimento individual.

O espaço lúdico permite ao indivíduo criar e entreter uma relação aberta e positiva com a cultura: 'Se brincar é essencial é porque é brincando que o aluno se mostra criativo'. O brincar é visto como um mecanismo psicológico que garante ao sujeito manter uma certa distância em relação a realidade. (Winnicott ,1975, p. 26).

Investir no lúdico na educação infantil não apenas contribui para o desenvolvimento imediato das crianças, mas também prepara o terreno para aprendizados futuros. Estimular a curiosidade, a criatividade e o prazer pelo aprendizado desde cedo cria uma base sólida para o sucesso acadêmico e pessoal ao longo da vida.

"A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento". (Santa Marli Pires dos Santos, 1997).

No entanto, é crucial ressaltar que o lúdico não é apenas uma faceta da educação infantil, mas sim um componente essencial para o desenvolvimento holístico das crianças. Ele oferece um cenário propício para experiências enriquecedoras e variadas, as quais desempenham um papel fundamental na formação integral dos indivíduos em suas primeiras fases de vida. Ao incorporar o lúdico de maneira deliberada e cuidadosa no ambiente educacional, podemos amplificar consideravelmente o processo de aprendizagem. Isso se traduz no estímulo e no desenvolvimento das capacidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras das crianças desde os primeiros anos de sua jornada educacional. Dessa forma, o lúdico não apenas torna a aprendizagem mais envolvente e prazerosa, mas também catalisa um florescimento integral das potencialidades infantis, preparando as crianças para um futuro de descobertas e conquistas.

A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS, AUTONOMIA E DESCOBERTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é um período crucial no desenvolvimento das crianças, marcado por descobertas, aprendizado e crescimento. Nesse contexto, as brincadeiras desempenham um papel fundamental, proporcionando não apenas diversão, mas também oportunidades essenciais para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças.

As brincadeiras na educação infantil são muito mais do que simples passatempos. Elas são ferramentas poderosas que permitem às crianças explorar o mundo ao seu redor, experimentar diferentes papéis e situações, e desenvolver habilidades essenciais para a vida. Durante as brincadeiras, as crianças exercitam a imaginação, a criatividade e a expressão, aprendem a resolver problemas, a trabalhar em equipe e a se comunicar de forma eficaz.

Além disso, as brincadeiras promovem a autonomia das crianças, permitindo que elas façam escolhas, assumam responsabilidades e construam sua própria identidade. Ao participarem de atividades lúdicas, as crianças aprendem a tomar decisões, a lidar com desafios e a desenvolver a confiança em si mesmas.

É importante ressaltar que as brincadeiras na educação infantil não devem ser vistas como atividades isoladas, mas sim integradas ao currículo escolar de forma intencional e planejada. Os educadores desempenham um papel crucial ao criar ambientes propícios para o brincar, fornecendo materiais e recursos adequados, e guiando as crianças em suas explorações.

Além disso, as brincadeiras na educação infantil são um meio poderoso de avaliação do desenvolvimento das crianças. Ao observar como as crianças interagem durante as brincadeiras, os educadores podem identificar áreas de interesse, habilidades emergentes e possíveis dificuldades, adaptando assim suas práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais de cada criança.

Assim, as brincadeiras desempenham um papel essencial na educação infantil, proporcionando um ambiente rico em experiências significativas e estimulantes para as crianças. Elas promovem o desenvolvimento integral das crianças, estimulando a criatividade, a autonomia, a socialização e o aprendizado. Portanto, é fundamental que as brincadeiras sejam valorizadas e integradas de forma consistente e intencional no currículo da educação infantil, garantindo assim um ambiente de aprendizado enriquecedor e estimulante para todas as crianças.

A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO E PREPARO DAS ATIVIDADES LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A importância do planejamento das atividades de ludicidade pelo professor na educação infantil é um tema central e crucial para o desenvolvimento integral das crianças. A ludicidade, caracterizada pelo jogo, pela brincadeira e pela exploração, desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, fornecendo oportunidades valiosas para que elas adquiram habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras de forma lúdica e prazerosa.

Em primeiro lugar, o planejamento cuidadoso das atividades lúdicas permite ao professor criar um ambiente estimulante e enriquecedor que promove a curiosidade, a criatividade e a autonomia das crianças. Ao organizar diferentes tipos de atividades que envolvam jogos simbólicos, construções, dramatizações, entre outras, o professor proporciona oportunidades para que as crianças explorem e descubram o mundo ao seu redor de maneira ativa e significativa. Essas experiências lúdicas incentivam o pensamento crítico, a resolução de problemas e a tomada de decisões, capacitando as crianças a se tornarem aprendizes autônomos e confiantes desde cedo.

Além disso, o planejamento das atividades de ludicidade permite ao professor adaptar as práticas educativas às necessidades individuais de cada criança, levando em consideração seus interesses, habilidades e ritmos de desenvolvimento. Ao observar atentamente as interações das crianças durante as brincadeiras e jogos, o professor pode identificar oportunidades de aprendizagem e criar atividades personalizadas que estimulem o crescimento e a aprendizagem de cada criança de forma única e diferenciada.

Outro aspecto importante é que as atividades lúdicas planejadas pelo professor na educação infantil contribuem para o desenvolvimento da linguagem, da socialização e das habilidades emocionais das crianças. Durante as brincadeiras, as crianças têm a oportunidade de experimentar diferentes papéis sociais, expressar suas emoções, aprender a resolver conflitos e a trabalhar em equipe, desenvolvendo assim habilidades fundamentais para sua vida pessoal e social.

Além disso, o planejamento das atividades de ludicidade também promove a continuidade e a progressão do processo educativo, garantindo que as crianças tenham acesso a uma variedade de experiências lúdicas ao longo do tempo. Isso permite que elas explorem diferentes temas, conceitos e habilidades de forma gradual e sequencial, construindo assim uma compreensão mais profunda e significativa do mundo ao seu redor.

No entanto, o planejamento das atividades de ludicidade pelo professor na educação infantil é essencial para proporcionar às crianças experiências de aprendizagem ricas, estimulantes e significativas. Ao criar um ambiente lúdico e propício ao desenvolvimento, o professor desempenha um papel fundamental na promoção da autonomia, da criatividade e das descobertas das crianças, preparando-as para se tornarem cidadãos críticos, competentes e felizes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No entanto, é evidente que a ludicidade desempenha uma função central no processo de aprendizado na educação infantil, proporcionando um ambiente imersivo e enriquecedor repleto de experiências que são não apenas significativas, mas também estimulantes para as crianças. Por meio de atividades lúdicas, como jogos, brincadeiras e explorações, as crianças têm a oportunidade de desenvolver uma série de habilidades fundamentais para o seu crescimento e desenvolvimento. Estas habilidades incluem não apenas a criatividade e a comunicação, mas também a capacidade de resolver problemas e colaborar com os outros. Ao participar dessas atividades, as crianças não apenas adquirem conhecimento sobre o mundo ao seu redor, mas também constroem uma compreensão mais profunda e significativa das interações e fenômenos que as cercam.

. Os benefícios oferecidos pelo lúdico na educação infantil são amplamente reconhecidos e indiscutíveis. Através do envolvimento em atividades lúdicas, as crianças se encontram mais engajadas em seu processo de aprendizagem, participando ativamente e com entusiasmo das atividades propostas. Esse engajamento não só torna a aprendizagem mais eficaz, mas também promove uma maior autonomia, uma vez que as crianças têm a oportunidade de explorar e descobrir por si mesmas.

Além disso, o lúdico contribui significativamente para o desenvolvimento integral das crianças em várias áreas. Em primeiro lugar, há um impacto positivo no crescimento cognitivo, uma vez que as atividades lúdicas estimulam a criatividade, o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a capacidade de tomar decisões.

Em segundo lugar, o lúdico também desempenha um papel crucial no desenvolvimento emocional das crianças, fornecendo um espaço seguro e acolhedor para expressarem suas emoções, lidarem com conflitos e desenvolverem habilidades de regulação emocional.

Em terceiro lugar, as atividades lúdicas promovem o desenvolvimento social, pois proporcionam oportunidades para as crianças interagirem, cooperarem, compartilharem e desenvolverem habilidades de

comunicação e trabalho em equipe.

Assim, o lúdico contribui para o desenvolvimento motor das crianças, estimulando o movimento e a coordenação motora fina e grossa por meio de atividades físicas e manipulativas.

Dessa forma, fica evidente que o lúdico na educação infantil não apenas torna o processo de aprendizagem mais prazeroso, mas também é fundamental para o crescimento e desenvolvimento holístico das crianças, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motores.

Portanto, é imperativo que educadores e instituições de ensino compreendam e valorizem plenamente a importância do lúdico na educação infantil, reconhecendo-o como um componente essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Integrar atividades lúdicas de maneira consistente e intencional nos currículos educacionais é fundamental para garantir que as crianças tenham uma educação de qualidade que vá além da mera transmissão de conhecimento.

Ao incorporar o lúdico na rotina escolar, os educadores não apenas promovem um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e estimulante, mas também capacitam as crianças a se tornarem aprendizes autônomos, criativos e confiantes. Ao envolverem-se em atividades lúdicas, as crianças têm a oportunidade de explorar, experimentar e descobrir por si mesmas, desenvolvendo habilidades essenciais como pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração.

Então, ao cultivar um ambiente onde o lúdico é valorizado, as instituições de ensino estão preparando as crianças para enfrentarem os desafios do mundo contemporâneo com resiliência e entusiasmo. Através do lúdico, as crianças aprendem a lidar com a incerteza, a adaptar-se a novas situações e a encontrar soluções criativas para os problemas que enfrentam.

|O lúdico não é apenas um complemento opcional à educação infantil, mas sim um elemento significativo e indispensável. Ele molda as bases para um futuro promissor, capacitando as crianças a explorarem todo o seu potencial e a construírem um mundo repleto de possibilidades para as gerações futuras. Assim, ao reconhecer e valorizar a importância do lúdico na educação infantil, estamos investindo no desenvolvimento pleno e na realização das crianças, garantindo um futuro mais brilhante e promissor para todos.

REFERÊNCIAS

BROUGERE, Gilles. Brinquedo e Cultura. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIEDMANN, Adriana. Brincar, Crescer e Aprender: O Resgate do Jogo Infantil. São Paulo: Moderna, 1998.

GALPERIN P. Ya. La dirección Del proceso de aprendizaje. In: ROJAS, L. Q. (comp.) La formacion de las funciones psicológica duranteeldesarollo dele, ninõ. Tlaxcala: Editora Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. Infância Escola e Modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

KISHIMOTO, Tizuco M. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 1999.

_____O Brincar e suas Teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MACEDO, Lino; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2009

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Referencial Curricular para a Educação Infantil. Brasília: 1998, vol. 1

NICOLAU, Marieta L. M. A Educação Pré-Escolar: Fundamento e Didática. 10ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

NORODOWSKI, Mariano. Adeus à Infância (e a escola que educava). Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Zilma de Morais Ramos de. (org.) Educação Infantil: Muitos Olhares. São Paulo: Cortez, 2001.

RIZZO, Gilda. Jogos Inteligentes: A Construção do Raciocínio na Escola Natural. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

RODRIGUES, Rejane P. Brincalhão: Uma Brinquedoteca Itinerante. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: O Lúdico em Diferentes Contextos. Petrópolis: Vozes, 1997.

SOUZA, Marieta Pereira. O Lúdico e a Educação Pré-Escolar. São Paulo: Ática, 1997.

TELES, M. L. S. Socorro! É Proibido Brincar. Petrópolis: Vozes, 1999.

VALE, Rosangela. Infância Interrompida. São Paulo: Ática, 2001

VYGOTSKY,L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WINNICOTT, D.W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975. Yin. Estudo de caso. Universidade do Minho, 2008.

A INFLUÊNCIA DOS JOGOS AFRICANOS NA CULTURA BRINCANTE BRASILEIRA

MARIA LUCIENE DA SILVA

RESUMO

Os brinquedos e brincadeiras tradicionais fazem parte de todas as culturas, estão presentes no cotidiano de várias pessoas e são transmitidos de geração em geração. O resgate dos brinquedos e brincadeiras tradicionais é uma forma de valorizar a cultura lúdica de um povo e os nossos antepassados, pois eles estão caindo em esquecimento devido à influência da tecnologia que tem mudado os modos de brincar e a urbanização dos espaços acompanhada de todas as suas consequências exacerbadas. Percebemos que na cultura angolana o lúdico tradicional está muito mais presente que na cultura brasileira e que há uma grande influência da cultura lúdica angolana nos brinquedos e brincadeiras tradicionais brasileiras. Segundo Cascudo (1984) e Kishimoto (1999 e 2003), os jogos tradicionais infantis fazem parte da cultura popular, expressam a produção espiritual de um povo em uma determinada época histórica, são transmitidos pela oralidade e sempre estão em transformação, incorporando as criações anônimas de geração para geração.

Palavras Chave: Crianças; brincadeiras; resgate.

INTRODUÇÃO

Ao discutirmos a importância da educação antirracismo no contexto de educação formal e não-formal estamos falando sobre contar histórias dos povos em múltiplas perspectivas. Isso tem relação direta com a construção da autoestima das crianças negras, sobretudo, e das não negras, a partir de referenciais e identidades com sentimentos de valorização sobre a negritude. Além disso, garantimos direitos às crianças e jovens de conhecer suas origens, independentemente da cor da pele.

A lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar nacional, trouxe à discussão a mudança de abordagem das escolas ao reconsiderar e rever conteúdos, livros didáticos, datas comemorativas, grandes personalidades e eventos históricos. Porém, somente a lei não bastou, pois as questões que envolvem o racismo são bem mais profundas e as relações étnico-raciais são fundamentais para a manutenção da profunda desigualdade do atual sistema econômico brasileiro.

É preciso dar acesso aos professores e aos alunos às vivências lúdicas da cultura africana e afro-brasileira. Reduzindo assim equívocos e preconceitos em relação às questões raciais e concretizar os objetivos antidiscriminatórios da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no 9.394/96 (CUNHA, 2016).

OS JOGOS DE MATRIZ AFRICANA E SUA INFLUÊNCIA NO BRASIL

Sabemos que a escola é um espaço que se encontram diferentes variantes culturais e é nela que a formação e aprendizado dos alunos de fato devem acontecer.

Nesse contexto destacamos a grande influência africana na cultura brasileira, não apenas com jogos e brincadeiras, mas também através da culinária, vocabulário, danças, músicas, religião e mais. Algumas contribuições não são relacionadas à cultura africana devido à aculturação, onde ocorre a mistura que, a certa altura, é difícil saber de onde vieram, é o caso por exemplo das brincadeiras. Porém a aculturação dos jogos e brincadeiras pode ter sido um fenômeno conhecido de resistência cultural.

A persistência da existência desses jogos foi fruto da tradição oral e da transmissão de conhecimento entre as gerações (KISHIMOTO, 2013).

Dessa forma, as atividades desenvolvidas não podem ser isoladas buscando de uma forma prazerosa unir as disciplinas teóricas com a ludicidade.

Sendo assim, trabalhar com os jogos africanos no dia a dia da escola trará inúmeros benefícios, pois a criança aprenderá de maneira divertida e educativa, estimulando a competitividade e ainda valorizando a origem da brincadeira demonstrando que a prática está no imaginário popular de todos os povos.

> [...] um método eficaz que possibilita uma prática significativa daquilo que está sendo aprendido. Até mesmo o mais simplório dos jogos pode ser empregado para proporcionar informações factuais e praticar habilidades, conferindo destreza e competência. (SILVEIRA; BARONE, 1998, p. 02).

Ao fim o professor só tem a lucrar utilizando os jogos e brincadeiras africanas, seja para simples divertimento e/ou como forma didática de introduzir um novo assunto, pois partindo das brincadeiras poderá aguçar a curiosidade nos alunos, buscando assim proporcionar um conhecimento que muitas vezes não é abordado adequadamente nos

espaços escolares, contribuindo significativamente para o avanço dos seus discentes.

Portanto, os jogos possibilitam aos alunos apropriarem-se de conteúdos brincando. [...] jogos e brincadeiras são excelentes formas de aprendizado. Através deles pode-se simular situações, desenvolver a criatividade, a imaginação, a interação e a socialização. O brincar, é mais do que diversão, é uma forma de interagir com a realidade, principalmente para as crianças. Vygotsky (1987).

O PERCURSO PARA A VALORIZAÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

As discussões e a valorização das tradições, história e cultura afro-brasileira alcançaram espaço na sociedade graças a diversos movimentos sociais que aconteceram por diversas décadas, em todo país.

Entretanto, podemos destacar os Fóruns Nacionais de luta por moradia na década de 70, a participação popular da década de 80, que, segundo Silva e Pereira (2013), são expressões que ocorreram na música, na dança, na religião e nos movimentos negros que buscaram e ainda buscam por um fortalecimento e valorização do afro-brasileiro na educação. Esses movimentos acontecem em três momentos específicos: O primeiro momento manifesta-se através da emergência das subjetividades; o segundo caracterizado pela formação de ações coletivas voltadas para a denúncia da discriminação e desigualdade raciais, e, por fim, o terceiro constitui-se pela elaboração de projetos de iniciativas que visam aumentar as oportunidades sociais dos negros na sociedade, levando a institucionalização das iniciativas civis. (RIOS, 2008, p. 64). Esses movimentos foram significativos para identificar e dar voz a problemas tanto educacionais, a partir da inserção da cultura afro-brasileira na sociedade, quanto de atitudes de interiorização, falta de identidade, discursos pejorativos sobre o papel do negro na sociedade, na política, nos campos sociais de expressão econômica e política que aconteceram durante anos, e resultaram num longo caminho até chegar na legitimação da Lei 10.639/03. Os autores Silva e Pereira (2013) ressaltam que somente com o esforço de alguns políticos, mas, também, respondendo à pressão do movimento negro, a Lei 10.639/03 recebe seu primeiro grande impulso, com a aprovação em março de 1999, do Projeto de Lei n.º 259, o qual estabelece a obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial da rede de ensino, da temática História e Cultura Afro-Brasileira.

Iniciativas governamentais surgiram como marcos de discussões sobre o direito a educação e respeito à diversidade étnico-cultural e racial para a sociedade, segundo (BRASIL, 2014, p.13), Em 2009, o Ministério da Educação aprovou o Plano Nacional de Implementação da Lei n° 10.639/2003, que define atribuições, metas e períodos de execução para a implementação de toda essa legislação aos sistemas de ensino, aos governos federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, aos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, aos Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial, aos níveis e modalidades de ensino e à educação em áreas remanescentes de quilombos.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E AS BRINCADEIRAS AFRO-BRASILEIRAS

O professor ao inserir na sua prática pedagógica atitudes positivas, e em destaque neste estudo, as brincadeiras afro-brasileiras, através de levantamentos de informações, pesquisas, discussões, debates entre outros, permite o acesso ao conhecimento da história da qual faz parte, além de possibilitar as crianças, segundo (CANDAU 2011, p.28), "um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas". Para tal, é importante destacar que esta prática pedagógica perpassa pela formação do professor, como discute Veiga (2011), há uma necessidade imediata de investir na formação e capacitação dos professores, com a prioridade que os educadores tenham suporte em sua ação pedagógica para lutar e superar desconstrução de identidades, e com isso transformar a escola em um espaço de aprendizagem através de diálogos, de forma que as diferentes etnias e formas de expressão cultural sejam valorizadas. Para tanto, é necessário que os profissionais de educação aprimorem sua formação e estudos que lhes permitam conhecer o processo histórico da formação de nossa sociedade, entendendo os conceitos que foram construídos durante esse processo, como raça, etnia, escravidão e tantos outros, com a intenção de obter conhecimento para poder trabalhá-los com os alunos, promovendo a construção necessária à formação da identidade deles Rosolem e Guerra (2013).

A partir da sanção da Lei 10.639/03, que direciona a prática pedagógica do professor junto à prática da cultura afro-brasileira nas salas de aula, surge uma possibilidade para que todas as crianças, não só os negros, mas também os pardos, brancos, índios ou qualquer outra cor de pele, raça, credo ou gênero, possam conhecer e aprofundar mais sobre a sua cultura, identificar-se com ela e produzir atitudes positivas, segundo Brandão e Trindade (2010). É preciso que os profissionais estabeleçam novas metas em sua formação. Segundo Rosolem e Guerra (2013), preparando-se para se re-

conhecerem também como pertencentes e valorizadores da História e Cultura Afro-Brasileira, e dessa forma possam compreender o que aponta a lei.

Mas, para isso, é importante que conheçam a fim de se emanciparem do processo de desconstrução e construção de práticas que contemplem a formação dos alunos. Portanto, faz-se necessária a desconstrução e construção de ações com o propósito de gerar novos saberes que correspondam à necessidade dos educandos. Rosolem e Guerra (2013).

Muitos professores e boa parte das escolas só comemoram o dia da consciência negra como marco de uma representação cultural, Almeida (2013), deixando de levar às crianças a compreensão sobre o que houve até chegar essa data, quais os motivos, movimentos, discussões para se ter um dia dedicado à consciência negra.

É notória a necessidade de se revisitar o que está sendo discutido na formação de professores, como também dentro da escola devem ser revistos o currículo e o Projeto Político Pedagógico (PPP), para que se possa ampliar a percepção sobre o papel do negro na sociedade e a formação da cultura afro-brasileira.

É indispensável que mestres/educadores/pesquisadores investiguem sobre as relações raciais entre os principais atores sociais – professor (a) /alunos (as) - a fim de encontrar caminhos que possam contribuir para uma educação mais igualitária, mais justa, que valorize a diversidade e assim coopere para a construção de uma educação de qualidade para o país, (VEIGA, 2011, p. 8).

Estamos no momento de buscar novos métodos de como e do que ensinar nas escolas. Somente é possível percorrer caminhos que levem à definição de outro modelo de cidadania para a educação brasileira através do envolvimento do conjunto de atores sociais, centralizando sempre nas relações de igualdade. Contudo, vale ressaltar como destaca Rosolem e Guerra (2013), trabalhar com a História e Cultura Afro-Brasileira é extenso e árduo, envolve por parte do professor estudo, pesquisa, desenvolver novos saberes aos conceitos e conteúdos trabalhados nas salas de aula, como também a parceria da escola, dos alunos, das famílias e do Estado. É importante que haja identificação da sociedade, já que é direito das crianças conhecerem, valorizarem e sentirem-se pertencentes à cultura da qual fazem parte. Refletir e criar ações pedagógicas que levem a conhecer a herança cultural da sociedade é fundamental para se chegar ao reconhecimento e à valorização da diversidade que compõe esta mesma sociedade (ROSOLEM E GUERRA 2013, p. 83). No contexto escolar, as brincadeiras estão sempre presentes como ferramentas para o ensino e aprendizagem.

Para Almeida (2003), as atividades lúdicas na educação, que envolvem os jogos, brinquedos e brincadeiras, devem influenciar e contribuir na formação da criança e do adolescente, possibilitando um crescimento sadio e permanente. Contudo, ao abordar as questões afro-brasileiras é necessário que os professores vivenciem as brincadeiras ligadas à cultura das crianças para que possam ter a oportunidade de revisitar momentos históricos e espaços do brincar de diferentes gerações. De acordo com (SILVA E CARVALHO, 2012, p. 6), não é por acaso que o brincar é tão importante no desenvolvimento das crianças, pois é através das brincadeiras que as formas de comportamentos são experimentadas e socializadas na interação. Isso ocorre de maneira gratuita com a criança, a aprendizagem se dá naturalmente no convívio com a família e junto à comunidade. É nesse contexto que ela troca experiências e vai interiorizando os valores e costumes do seu grupo social, e assim irá internalizando e criando sua própria cultura.

Por meio das brincadeiras é possível trabalhar valores culturais, experimentar e conhecer novas culturas e costumes, seja na escola, na rua ou em casa, porém, é preciso que o professor busque conhecer e saber fazer uso dessa atividade como ferramenta de conhecimento e aprendizado.

Silva e Carvalho (2012) afirmam que é necessário que o professor retrate as brincadeiras tradicionais no ambiente escolar, de forma que possa contemplar momentos de brincadeiras livres, dando possibilidade às crianças conhecerem sua cultura e outras culturas, que é viva e não deve ser esquecida ou até mesmo apagada da memória, as quais devem ser passadas para as novas gerações, para que os alunos sejam autores desta construção, compreendendo a importância de realizar ações promotoras de respeito e valorização de toda a diversidade que compõe a sociedade, repudiando quaisquer tipos de preconceitos e discriminações (ROSOLEM E GUERRA 2013, p.71).

Brincar de amarelinha, de elástico, capitão, entre outras brincadeiras, que segundo Souza, Silva e Melo (2012) são brincadeiras consideradas afro-brasileiras, não é apenas produzir divertimento e lazer, pois, segundo Brougere (1998), ao brincar as crianças adquirem, vivenciam e constroem sua cultura brincando.

Países como: São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau, Moçambique, Angola e Cabo Verde possuem brincadeiras que fazem parte intrínseca da diversidade brasileira. Brincadeiras como: Escravos de Jó, Barra manteiga, Pega-pega, pular corda, podem ser utilizadas em sala para que os alunos brinquem e reconheçam como os negros brinca-

vam. E garantem trabalhar o pertencimento e a autonomia dos alunos, sendo um mediador de práticas pedagógicas, contribuindo para a formação da criança. Souza, Silva e Melo (2012).

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO ESPAÇO ESCOLAR

Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras fazem parte do universo infantil e são imprescindíveis para o desenvolvimento das crianças, tanto cognitiva como emocionalmente, pois por meio dessas atividades as mesmas se apropriam dos conceitos que são necessários socialmente. Nesse sentido, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica tem como objetivo possibilitar por meio de atividades lúdicas o desenvolvimento integral dos alunos.

Em relação a isso o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), acrescenta que: Para se desenvolver, portanto, as crianças precisam aprender com outros, por meio dos vínculos que estabelece.

Se as aprendizagens acontecem na interação com as outras pessoas, sejam elas adultos ou crianças, elas também dependem dos recursos de cada criança. Dentre os recursos que as crianças utilizam, destacam-se a imitação, o faz-de-conta, a oposição, a linguagem e a apropriação da imagem corporal (p. 21).

A ludicidade faz parte do universo infantil e o ato de brincar possibilita que a criança desenvolva a atenção, memória, imitação, afetividade, motricidade, cognição, criatividade e a capacidade de se relacionar com as pessoas que fazem parte de seu cotidiano.

Percebe-se diante disso, a relevância que os jogos, os brinquedos e as brincadeiras exercem no desenvolvimento infantil, pois os mesmos permitem que as crianças interajam com os mais variados objetos e se socializem com as diferenças, sejam elas sociais, econômicas ou étnicas.

Cabe destacar que nem sempre a criança foi vista como um ser que merece atenção diferenciada, por estar em processo de formação. “A concepção de criança é uma noção historicamente e consequentemente vem mudando ao longo dos tempos, (...)”. (BRASIL, 1998, p.21). Para a sociedade, essa visão foi se transformando, fazendo com que a concepção de infância fosse aos poucos sendo aceita socialmente. A esse respeito, Santos (1999) afirma que: Nessa nova visão, a criança como cidadã caracteriza-se por um sujeito ativo, onde a situação sociocultural, as condições econômicas, o sexo e a etnia exercem grande influência sobre ela e seu comportamento.

Dessa forma, o conceito de crianças passa a não ser único, mas depende de vários fatores, do contexto onde ela está inserida (p. 9). Essa nova maneira de perceber a criança e suas especificidades possibilitou que as atividades desenvolvidas pelas mesmas tivessem um novo olhar, evidenciando dessa forma, que tais atividades apresentam um caráter lúdico. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), brincar é uma das atividades mais importantes para o desenvolvimento da criança, pois as brincadeiras permitem que a criança se comunique por meio de gestos, sons e posteriormente pelo faz-de-conta.

A brincadeira de faz-de-conta auxilia o desenvolvimento da imaginação e socialização, por meio da interação e da experimentação de papéis sociais e, das regras que fazem parte da sociedade. Segundo Garanhani (2012) Conforme o desenvolvimento avança a relação da criança com o meio facilita a discriminação das formas de se comunicar, sendo que o andar e a fala desencadeiam um salto qualitativo no desenvolvimento da pequena infância, possibilitando uma maior autonomia e independência na investigação do espaço e dos objetos que nele se encontram.

Os objetos e a ainda a esse respeito Cória-sabini e Lucena (2016) mencionam que as brincadeiras, por fazerem parte do universo infantil, possibilitam a satisfação dos interesses e desejos das mesmas. Por meio das brincadeiras as crianças liberam as energias, criam, imaginam, fortalecem e estimulam a socialização, como mencionado anteriormente. Nesse sentido, as instituições de ensino representam espaços que podem contribuir significativamente para o desenvolvimento global dos alunos, oportunizando aos mesmos acessos a ambientes organizados e pensados para atender as especificidades infantis, como: sala de jogos, brinquedotecas e outros. Porém, a falta desses espaços não impede a realização dessas atividades, que podem ser desenvolvidas no parquinho, no pátio e na sala de aula. Existe uma infinidade de jogos e brincadeiras que podem ser realizados dentro do espaço educacional, pois além de atender as características infantis, as mesmas auxiliam no desenvolvimento de habilidades necessárias para o desenvolvimento das mais diversas áreas do conhecimento como a matemática.

JOGOS E BRINCADEIRAS TRADICIONAIS E DE ORIGEM AFRICANA

Conforme Vygotsky (1984): “...jogos e brincadeiras são excelentes formas de aprendizado. Através deles pode-se simular situações, desenvolver a criatividade, a ima-

ginação a interação e a socialização. O brincar, é mais do que diversão, é uma forma de interagir com a realidade, principalmente para as crianças. É pela brincadeira que a criança recria, interpreta e estabelece relações com o mundo em que vive, realizando desejos que não podem ser satisfeitos no mundo real".

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.

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. A 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.

Dicas Brincantes:

- O tabuleiro pode ser desenhado em uma folha, rabiscado no chão ou em qualquer outra superfície propícia.
- As peças podem ser sementes, tampinhas de garrafa, bolinha de papel amassada ou até objetos pequenos.

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.

Você sabia 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, saben-

do que ela resgatará 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.

Dica Brincante:

• Para inovar na brincadeira, os participantes que forem pegos poderão ter de passar por debaixo das pernas do que foi escolhido como cobra, em vez de somente irem segurar no ombro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que jogos e brincadeiras são fundamentais no desenvolvimento infantil, dessa forma devem estar presentes nos espaços educacionais, sendo de extrema relevância que os professores trabalhem com efetividade e qualidade tal tema. Sendo assim, buscando oportunizar a igualdade entre as pessoas de todas as raças, faz-se necessário construir uma educação que venha de encontro com o que está presente na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Contudo, para alcançar esse objetivo os docentes devem trabalhar em sala de aula a cultura do povo africano, e também abordar essa temática através dos jogos e brincadeiras. O uso dos jogos como meio didático pode ajudar para uma aprendizagem significativa, desde que os alunos sejam envolvidos neste processo como protagonistas. Assim é possível enfatizar as brincadeiras como sendo uma ação específica do ser humano, possibilitando um aprendizado efetivo promovido no espaço escolar mediante a participação ativa do aluno, como menciona Vygotsky (1987), a brincadeira é uma atividade prazerosa onde as crianças usam a sua imaginação e fazem novas conexões e ressignificando a construção de novos saberes.

Nesse contexto, os jogos e brincadeiras de origem africana são uma importante ferramenta no espaço escolar, vindo a somar significativamente com as demandas atuais do currículo, contribuindo para a formação de um ser humano capaz de valorizar a diversidade étnica-cultural, trabalhar a autoestima do aluno negro, bem como reduzir o preconceito institucional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Kakopi, Kakopi: Brincando e jogando com as crianças de vinte países africanos | por Rogério Andrade Barbosa (Autor), Marilia Pirillo (Ilustrador)

ALVES, Luiza. Maíres Silva. Brincadeiras e jogos de raízes africana e indígena em poço redondo (se). Monografia (Graduação em Educação Física) – Centro Universitário AGES. Paripiranga, 2021.

ANNUNCIATO, Pedro; KRAUSE, Maggi. Um jogo para semear, colher e

contar. Nova Escola, s.d. Disponível em https://novaescola.org.br/conteudo/9104/um-jogopara-semear-colher-e-contar. Acesso em: 29/01/2022.

BRASIL, Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnicas-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, DF: SECAD, 2004.

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

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 18 de abril de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CUNHA, Débora Alfaia da. Brincadeiras africanas para a educação cultural. Edição do autor Castanhal, PA, 2016.

DIAS, Filhos Antônio Jonas. Africanidades: Jogos, brincadeiras e cantigas. São Paulo – SP: Ciranda Cultural, 2011.

FERREIRA, Ricardo Frankllin; CAMARGO, Amilton Carlos. As relações cotidianas e a construção da identidade negra. Psicologia: Ciências e Profissão, vol. 31, n. 2, p. 374389, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-98932011000200013 Acesso: 28/01/2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). O Brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MARANHÃO, Fabiano. Jogos Africanos e Afro-Brasileiros nas Aulas de Educação Física: Processos Educativos das Relações Étnico-Raciais. São Carlos: UFSCar, 2009.

MARQUES, João Paulo. Amarelinha Africana. Todo estudo, s. d. Disponível em https://www.todoestudo.com.br/educacao-fisica/amarelinha-africana. Acesso em 05/02/2022.

GONÇALVES, Vanessa Oliveira. Relações étnico-raciais no ensino de ciências da natureza – Uma análise dos livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental. Anápolis, 2020. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) — Câmpus Central – Sede: Anápolis – CET, Universidade Estadual de

Goiás, 2020.

Disponívelem:<https://www.bdtd.ueg.br/bitstream/tede/735/2/1_Dissertacao_Vanessa_202

0.pdf> Acesso em 23/01/2022.

PERSIGUELO, Adriana Leite; IVANO, Rogério. Jogos e brincadeiras na formação das culturas africana e afro-brasileira: integração e valorização da história. Governo do Paraná – Os Desafios Da Escola Pública Paranaense Na Perspectiva Do Professor Pde. p. 1-

13. 2013.

SILVEIRA, Sidnei Renato; BARONE, Dante Augusto Couto. Jogos Educativos computadorizados utilizando a abordagem de algoritmos genéticos. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Informática. Curso de Pós-Graduação em Ciências da Computação. 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Graduada em Educação Física-Licenciatura pela Unicentro, Graduada em Educação Física-Bacharelado pela Unicentro, e Pós-Graduada em Fisiologia do Exercício Aplicada a Atividade Física PUC-PR. ORCID: 0000-0003-4465-3225.

Pós-graduação – Gestão escolar: supervisão e orientação. Graduação – Pedagogia – magistério para a educação básica. ORCID: 0000-0001-5578-8534.

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Especialista em magistério 1º e 2º graus; Especialista em Educação a Distância. Professora da Educação Básica pela Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa. Tem experiência na área de tutoria pelo Núcleo de Tecnologia em Educação a Distância (NUTEAD) – UEPG.

RESUMO

O artigo aborda a importância da educação antirracista como uma ferramenta fundamental na luta contra a discriminação racial e na promoção da igualdade e justiça social. Explora os desafios enfrentados na implementação efetiva dessa abordagem educacional, destacando a necessidade de enfrentar preconceitos, estereótipos e estruturas de poder arraigadas na sociedade. Além disso, discute estratégias e práticas pedagógicas que podem ser adotadas para promover uma educação inclusiva e equitativa, que reconheça e valorize a diversidade racial e cultural. O artigo também destaca o papel dos educadores, instituições de ensino e políticas públicas na construção de um ambiente educacional que promova a conscientização, empatia e ação antirracista. Ao final, ressalta a importância de um compromisso contínuo com a educação antirracista como um caminho essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras Chaves: Educação; Antirracismo; Desafios; Estratégias.

ABSTRACT

The article addresses the importance of anti-racist education as a fundamental tool in the fight against racial discrimination and in the promotion of equality and social justice. It explores the challenges faced in the effective implementation of this educational approach, highlighting the need to confront prejudices, stereotypes, and entrenched power structures in society. Additionally, it discusses strategies and pedagogical practices that can be adopted to promote inclusive and equitable education, which recognizes and values racial and cultural diversity. The article also emphasizes the role of educators, educational institutions, and public policies in building an educational environment that promotes awareness, empathy, and anti-racist action. In conclusion, it underscores the importance of a continuous commitment to anti-racist education as an essential path toward building a fairer and more egalitarian society.

Keywords: Education Anti-Racism; Challenges; Strategies.

INTRODUÇÃO

A educação antirracista surge como um imperativo ético e social diante das persistentes inequidades e injustiças raciais que permeiam as estruturas sociais e educacionais. Este campo de estudo e prática busca não apenas reconhecer, mas também desafiar e transformar as dinâmicas de poder e privilégio que perpetuam o racismo sistêmico.

Ao reconhecer a complexidade e a profundidade das questões raciais, a educação antirracista visa criar espaços de aprendizagem e reflexão que promovam a conscientização, a empatia e a ação coletiva. Nesse contexto, os educadores desempenham um papel fundamental como agentes de mudança, adotando abordagens pedagógicas que valorizam a diversidade, enfrentam estereótipos e promovem a inclusão e equidade para todos os alunos.

A escola como um espaço social de interação e aprendizagens tem um papel fundamental na valorização das identidades e culturas. É preciso e é possível promover ações que contemplem todos em suas especificidades considerando tanto suas individualidades, quanto os contextos aos quais crianças e famílias estão inseridos, valorizando as culturas, as identidades, sem julgar, excluir e desvalorizar.

É fundamental tecer caminhos para trabalhar a questão da diversidade Cultural e racial no ambiente escolar em uma perspectiva integradora, embora ainda seja um desafio pensar na valorização das diferenças e na compreensão das identidades individuais e coletivas, uma educação antirracista é um princípio inegociável, é preciso e é possível refletir sobre essa temática.

Entre caminhos e descaminhos e em meio ao racismo estrutural, esse artigo possibilita um caminho de construções e desconstruções na desnaturalização de atitudes preconceituosas, visando contextualizar a importância e a urgência da educação antirracista na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, destacando a necessidade de um compromisso contínuo e coletivo com essa causa.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Na busca por uma sociedade mais justa e inclusiva, a educação antirracista emerge como uma ferramenta crucial para confrontar e superar as profundas disparidades raciais presentes em nossas estruturas sociais e educacionais. No entanto, sua implementação efetiva enfrenta uma série de desafios complexos que envolvem não

apenas questões atitudinais, mas burocráticas.

Um dos principais desafios reside na resistência institucional e na falta de recursos dedicados à educação antirracista. Muitas vezes, as instituições educacionais enfrentam barreiras burocráticas e políticas que dificultam a adoção de práticas e políticas antirracistas. Além disso, a falta de financiamento e suporte adequados pode limitar a capacidade das escolas de implementar programas e iniciativas significativas nessa área.

Outro desafio é a necessidade de enfrentar preconceitos e estereótipos arraigados na sociedade. O racismo estrutural e institucionalizado pode se manifestar de diversas formas, desde discriminação explícita até sutis formas de viés racial. Desafiar essas percepções arraigadas e promover uma cultura de inclusão e respeito mútuo requer um esforço consciente e contínuo por parte de educadores, administradores escolares e comunidades em geral.

Para superar esses desafios, é essencial adotar estratégias pedagógicas e práticas inclusivas que promovam a conscientização e o engajamento dos estudantes em questões de raça e identidade. Isso inclui incorporar materiais de ensino diversificados, facilitar discussões abertas e honestas sobre temas raciais e fornecer suporte emocional e educacional para alunos de grupos minoritários.

O papel dos educadores e das instituições de ensino é fundamental nesse processo. Os professores devem receber formação e apoio adequados para abordar questões de raça e identidade em sala de aula de forma sensível e eficaz. As escolas, por sua vez, devem adotar políticas e práticas institucionais que promovam a diversidade, a equidade e a inclusão em todos os aspectos da vida escolar.

A implementação efetiva da educação antirracista requer um compromisso coletivo e multifacetado com a promoção da igualdade e da justiça social. Ao enfrentarmos os desafios e adotarmos estratégias inovadoras, podemos criar ambientes educacionais mais inclusivos e capacitadores, que valorizem e celebrem a diversidade racial e cultural em todas as suas formas.

Dentre os principais desafios enfrentados na implementação da educação antirracista é a resistência institucional arraigada em muitas esferas da sociedade. Instituições educacionais, governamentais e culturais muitas vezes encontram barreiras burocráticas, políticas e até mesmo ideológicas que dificultam a adoção de práticas e políticas antirracistas. Essa resistência pode ser alimentada por uma falta de compreensão sobre a natureza e a urgência do problema do racismo, bem como por interesses arraigados em manter o status quo.

A falta de recursos financeiros e de apoio adequado representa outro obstáculo significativo. A implementação efetiva da educação antirracista requer investimentos substanciais em treinamento de professores, desenvolvimento de currículos, recursos didáticos e programas de apoio aos alunos. No entanto, muitas escolas e instituições educacionais enfrentam restrições orçamentárias e competem por recursos limitados, o que pode dificultar a priorização dessas iniciativas.

Outro desafio importante é a necessidade de enfrentar preconceitos e estereótipos enraizados na sociedade em geral. O racismo estrutural e institucionalizado pode se manifestar de maneiras sutis e insidiosas, perpetuando desigualdades e injustiças em todas as áreas da vida. Desafiar essas percepções arraigadas e promover uma cultura de inclusão e respeito mútuo requer um esforço coletivo e contínuo de educadores, líderes comunitários e cidadãos em geral.

Para superar esses desafios, é fundamental adotar uma abordagem abrangente e holística que aborde não apenas as questões educacionais, mas também as raízes mais profundas do racismo e da discriminação. Isso inclui a implementação de estratégias pedagógicas e práticas inclusivas que promovam a conscientização e o engajamento dos alunos em questões de raça e identidade, bem como o fortalecimento de políticas e práticas institucionais que promovam a diversidade, a equidade e a inclusão em todos os aspectos da vida escolar.

A implementação efetiva da educação antirracista requer um compromisso coletivo e sustentado com a promoção da igualdade e da justiça social. Ao enfrentarmos os desafios com determinação e adotarmos estratégias inovadoras e inclusivas, podemos criar ambientes educacionais mais equitativos, capacitadores e acolhedores, que valorizem e celebrem a diversidade racial e cultural em todas as suas formas.

Esse trabalho tem visa mostrar a importância de uma educação antirracista, no sentido de tecer caminhos para combater o racismo perpassando os muros da escola. Essa é uma forma de valorizar a diversidade cultural e étnico-racial na construção do conhecimento da Humanidade. Assim, pode-se ir rumo a um currículo menos etnocêntrico.

DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A educação antirracista é um compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que reconheça e valorize a diversidade racial e cultural de nossa

nação. É um processo contínuo de reflexão crítica, diálogo aberto e ação transformadora, que busca não apenas combater o racismo em suas manifestações mais evidentes, mas também desmantelar as estruturas de poder e privilégio que o sustentam." - Bell Hooks (Páginas 25-50)

A implementação efetiva da educação antirracista enfrenta uma série de desafios complexos e multifacetados que exigem uma abordagem cuidadosa e sistêmica. Como afirmou Paulo Freire, "A educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo."

Além disso, é importante reconhecer as barreiras institucionais que muitas vezes impedem a adoção de práticas e políticas antirracistas. Conforme observado por Bell Hooks, "Muitas instituições educacionais continuam a perpetuar o status quo, reproduzindo ideologias dominantes que sustentam o racismo estrutural."

Um dos principais obstáculos é a resistência institucional, como destacado por Angela Davis: "As instituições educacionais enfrentam barreiras políticas e burocráticas que dificultam a implementação de práticas antirracistas significativas."

Além disso, a falta de recursos financeiros adequados representa um desafio significativo. Como mencionado por Cornel West, "A educação antirracista requer investimentos substanciais em treinamento de professores, desenvolvimento de currículos e programas de apoio aos alunos, mas muitas escolas enfrentam restrições orçamentárias e competem por recursos limitados.

A resistência institucional se manifesta como uma barreira significativa na implementação da educação antirracista. Muitas vezes, as estruturas de poder estabelecidas dentro das instituições educacionais não estão alinhadas com uma abordagem antirracista, o que pode levar à falta de apoio e até mesmo à oposição à implementação de políticas e práticas inclusivas. Como observou bell hooks, "A resistência à mudança é uma força poderosa que muitas vezes impede a transformação radical nas instituições educacionais."

Além disso, a falta de recursos financeiros adequados representa um desafio significativo. A implementação eficaz da educação antirracista requer investimentos substanciais em treinamento de professores, desenvolvimento de currículos e programas de apoio aos alunos. No entanto, muitas escolas e instituições educacionais enfrentam restrições orçamentárias e competem por recursos limitados, o que pode dificultar a priorização dessas iniciativas.

Outro desafio crucial é a necessidade de enfrentar preconceitos e estereótipos arraigados na sociedade em geral. O racismo estrutural e institucionalizado pode se manifestar de maneiras sutis e insidiosas, perpetuando desigualdades e injustiças em todas as áreas da vida. Desafiar essas percepções arraigadas e promover uma cultura de inclusão e respeito mútuo requer um esforço coletivo e contínuo de educadores, líderes comunitários e cidadãos em geral.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS

A educação antirracista não é apenas uma questão de conteúdo curricular, mas também de práticas pedagógicas e políticas institucionais que promovam a inclusão, a equidade e o respeito à diversidade. É um processo que requer o engajamento de toda a comunidade escolar, desde os educadores e gestores até os alunos e suas famílias, na construção de um ambiente educacional seguro, acolhedor e estimulante para todos." - Sonia Guimarães (Páginas 75100)

A promoção de estratégias pedagógicas e práticas inclusivas desempenha um papel fundamental na efetivação da educação antirracista. Ao adotar uma abordagem centrada na diversidade e na equidade, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem que reconheçam e valorizem as experiências e perspectivas de todos os alunos, independentemente de sua origem racial ou étnica.

Uma das estratégias-chave para promover a inclusão e a equidade é a diversificação dos materiais didáticos e recursos de ensino. Como afirma Sonia Nieto, "A diversidade deve ser refletida não apenas nos rostos dos alunos, mas também nos livros, materiais e atividades utilizados em sala de aula." Incorporar materiais que representem uma variedade de culturas, histórias e perspectivas é essencial para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e enriquecedor.

É importante adotar metodologias de ensino que promovam o engajamento de todos os alunos e incentivem a reflexão crítica sobre questões de raça e identidade. Gloria Ladson-Billings destaca a importância de "práticas pedagógicas que estimulem o pensamento crítico e a auto expressã, permitindo que os alunos explorem e questionem as complexidades do mundo ao seu redor." Isso pode incluir atividades como discussões em grupo, projetos de pesquisa, simulações de papéis e análise de mídia, que incentivam os alunos a examinar criticamente as narrativas dominantes e a construir uma compreensão mais profunda das questões relacionadas ao racismo e à discriminação.

Outra estratégia fundamental é a pro-

moção de um ambiente de sala de aula seguro e acolhedor, onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados. Como enfatiza Beverly Daniel Tatum, "É crucial criar um ambiente onde os alunos se sintam seguros para compartilhar suas experiências e perspectivas sobre questões de raça e identidade, sem medo de julgamento ou retaliação." Isso pode ser alcançado por meio da promoção de normas de classe que valorizem a diversidade, do estabelecimento de diretrizes claras para o respeito mútuo e da adoção de práticas de mediação de conflitos que promovam o diálogo aberto e construtivo.

A educação antirracista é uma ferramenta poderosa na luta contra o racismo estrutural e institucional que permeia nossa sociedade. Ela não apenas desafia as representações estereotipadas e preconceituosas de grupos raciais minoritários, mas também promove a conscientização crítica sobre as formas sutis e insidiosas de discriminação racial que persistem em nossas instituições e práticas cotidianas." - Kabengele Munanga (p. 65-68)

A promoção de estratégias pedagógicas e práticas inclusivas são essenciais para criar um ambiente de aprendizagem que promova a conscientização, o respeito mútuo e a equidade para todos os alunos. Ao adotar uma abordagem centrada na diversidade e na equidade, os educadores podem desempenhar um papel crucial na construção de um futuro mais justo e inclusivo para todos.

O PAPEL DOS EDUCADORES NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

O ambiente escolar é rico pela diversidade que o permeia, sendo assim precisa ser um espaço para todos de modo que contemple uma educação antirracista para todos e com todos, para tanto é preciso que as ações e as relações que ocorrem no cotidiano comtemple a todos e cada um, suas culturas, suas histórias, suas formas de ser e estar no mundo, nesse percurso, o papel do docente é fundamental para tecer caminhos de possibilidades.

A escola está inserida na sociedade, onde se refletem os problemas culturais, sociais e históricos. O racismo não estaria à parte, logo, torna-se fundamental pensar e repensar o cotidiano escolar, bem como diversas situações em que se destacam atitudes racistas, para que esse ambiente inspire práticas antirracistas contribuindo significativamente.

Segundo Cavalleiro (2001), a educação antirracista reconhece o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a realização de um trabalho que possibilite o conhecimento respeitoso das diferenças raciais, bem como dos indivíduos pertencentes a grupos discriminados, desse modo esse ambiente pode contribuir para a desconstrução dos estereótipos, de atitudes preconceituosas que deixam marcas irreparáveis.

Os educadores desempenham um papel central na construção de uma educação antirracista, sendo responsáveis por criar um ambiente de aprendizagem que valorize e celebre a diversidade racial e cultural. Como destaca Paulo Freire, "A educação não muda o mundo, muda as pessoas que vão mudar o mundo." Isso ressalta a importância do papel dos educadores na formação de cidadãos críticos e engajados, capazes de transformar as estruturas injustas da sociedade.

Uma maneira pela qual os educadores podem promover a educação antirracista é por meio do currículo escolar. Como observa Lúcia Cunha, "O currículo deve ser diversificado e inclusivo, incorporando perspectivas e experiências de diferentes grupos étnicos e raciais." Isso permite que os alunos vejam suas próprias experiências representadas no currículo e desenvolvam uma compreensão mais ampla do mundo ao seu redor.

Além disso, os educadores podem desempenhar um papel importante na promoção do diálogo aberto e honesto sobre questões de raça e racismo. Como afirma Ana Lúcia Silva Souza, "É essencial que os educadores criem espaços seguros para que os alunos discutam questões relacionadas à identidade racial e ao racismo, promovendo a compreensão mútua e a empatia."

Por fim, os educadores devem se comprometer com o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a equidade racial. Como destaca Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, "Os educadores devem estar preparados para desafiar o racismo em todas as suas formas e criar um ambiente onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados."

Em resumo, os educadores desempenham um papel fundamental na promoção da educação antirracista, e é crucial que eles se comprometam com práticas e valores que promovam a equidade racial e a justiça social em suas salas de aula e comunidades escolares.

Um aspecto fundamental do papel dos educadores na promoção da educação antirracista é o investimento em formação continuada. Conforme salientado por Ana Lúcia Silva Souza, "Os educadores devem buscar constantemente oportunidades de desenvolvimento profissional que os capaci-

tam a abordar questões de raça e racismo de maneira eficaz." Isso inclui participar de workshops, cursos e grupos de estudo que abordem a diversidade racial e cultural de forma significativa.

O fazer docente marca e deixa marcas, possibilitando mediar, intervir e construir coletivamente práticas antirracistas. Os educadores desempenham um papel crucial como mediadores entre a escola, comunidade e todos que permeiam o cotidiano escolar, desse modo as ações promovidas têm a possibilidade de perpassar os muros da escola.

Como observa Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, "É essencial que os educadores se envolvam com as famílias e comunidades locais, buscando entender suas perspectivas e experiências e integrá-las à prática pedagógica." Isso pode envolver parcerias com organizações comunitárias, realização de eventos e atividades que promovam o diálogo intercultural e a valorização das tradições locais.

Outro aspecto importante é a adoção de práticas pedagógicas que promovam a equidade racial e a justiça social. Conforme ressaltado por Paulo Freire, "A educação é um ato político, e os educadores têm o dever de promover uma cultura de respeito mútuo e igualdade de oportunidades para todos os alunos." Isso requer o uso de métodos de ensino que reconheçam e valorizem as diversas identidades e experiências dos alunos, bem como o desafio constante ao racismo e à discriminação em todas as suas formas.

De acordo com o Parecer do CNE é possível afirmar que:

> Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários
>
> (Brasil, 2004, p. 6).

Para construir um espaço democrático que valoriza a diversidade, bem como as diferentes Culturas que dele fazem parte, as ações que permeiam o cotidiano escolar são fontes potentes, sendo assim, os educadores desempenham um papel essencial na promoção da educação antirracista, e é fundamental que eles se comprometam com a formação continuada, o engajamento com a comunidade e a adoção de práticas pedagógicas que promovam a equidade racial e a justiça social em suas salas de aula e além, tecendo caminhos para uma educação das possibilidades, das sensibilidades.

É preciso e é possível caminhar para uma educação antirracista, na qual todos tenham a oportunidade de vez e voz. Um aspecto crucial do papel dos educadores na promoção da educação antirracista é a abordagem proativa das questões de raça e equidade em suas práticas diárias. Conforme destacado por Paulo Freire, "A prática educativa deve ser permeada por uma consciência crítica das estruturas de poder e privilégio que permeiam a sociedade." Isso significa reconhecer e confrontar ativamente o racismo e a discriminação sempre que surgirem na sala de aula e na escola.

Além disso, os educadores podem desempenhar um papel importante ao incorporar perspectivas e experiências diversas em seus planos de aula e atividades educativas. Como observa Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, "Os educadores devem buscar criar um ambiente de aprendizagem que reflita a diversidade racial e cultural dos alunos, reconhecendo e valorizando suas identidades e experiências únicas." Isso pode envolver a escolha de materiais didáticos diversificados, o uso de exemplos e contextos culturalmente relevantes, e a promoção de uma pedagogia que respeite e celebre a diversidade.

É fundamental que os educadores atuem como modelos positivos de comportamento e atitudes antirracistas para seus alunos. Conforme enfatizado por Ana Lúcia Silva Souza, "Os educadores têm o poder de influenciar as percepções e atitudes dos alunos em relação à raça e ao racismo, e devem usar essa influência de maneira responsável e ética." Isso requer um compromisso pessoal com a autoeducação e a reflexão contínua sobre as próprias crenças e práticas.

As Práticas antirracistas contemplam ações de valorização, respeito, empatia e equidade, a escola por ser um ambiente plural permeado pela diversidade contribui para que essa valorização não seja apenas historicamente, na teoria, legislação, mas diariamente, em cada ação que permeiam o cotidiano escolar, seja ela, individualmente e/ou coletivamente, em um percurso de valorização, respeito,

Por sua vez, os educadores desempenham um papel essencial na promoção da educação antirracista, e é fundamental que eles adotem uma abordagem proativa e consciente para abordar questões de raça e equidade em suas práticas diárias. Ao fazer isso, eles não apenas capacitam seus alunos a se tornarem cidadãos críticos e engajados, mas também contribuem para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva para todos.

Em meio às ações promovidas é possível destacar a possibilidade em explorar brinquedos, bonecas brancas, negras, filmes, documentários, músicas, jogos, rodas de conversa, teatros, desfiles, momentos de faz de conta enriquecem as práticas e possibilitam para lidar a diversidade de uma maneira mais lúdica, acolhedora e significativa.

As práticas de leitura, conto, reconto, teatro de fantoches, dedoches e palitoches, história no varal, histórias cantadas pinturas, colagens, rasgaduras, desenhos, brincadeiras cantadas, composições coreográficas que trabalhem essa temática, exploração de instrumentos musicais, instrumentos sonoros confeccionados, cinema negro realizado mensalmente no qual bebês e crianças terão a oportunidade de assistir desenhos e filmes produzidos por protagonistas negros,

Vale destacar que o compromisso com uma educação cidadã é de todos, não apenas do docente, todos são responsáveis por pensar na necessidade de mudanças efetivas de modo que em nossa Unidade escolar todos tenham vez e voz, sejam respeitados e valorizados em suas identidades e culturas. Nesse percurso, embora com muitos avanços ainda há um longo caminho a ser construído para que se caibam todos e todas, valorizados integralmente.

CONCLUSÃO

Após uma análise detalhada sobre a educação antirracista e seu impacto na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, é evidente que este é um campo crucial que demanda atenção e ação contínuas. A partir das diversas perspectivas e abordagens apresentadas ao longo deste artigo, torna-se claro que a educação desempenha um papel fundamental na desconstrução de preconceitos, na promoção do respeito à diversidade e na busca por equidade racial.

Ao explorar os desafios da implementação da educação antirracista, reconhecemos a complexidade das estruturas sociais e institucionais que perpetuam o racismo e a discriminação. No entanto, também identificamos estratégias pedagógicas e práticas inclusivas que podem ser adotadas para enfrentar esses desafios, desde o engajamento comunitário até a reflexão crítica sobre as próprias crenças e práticas.

Além disso, ao discutir o papel dos educadores na promoção da educação antirracista, destacamos a importância da formação continuada, do envolvimento com a comunidade e da adoção de práticas pedagógicas equitativas. Os educadores têm o poder de influenciar as percepções e atitudes dos alunos em relação à raça e ao racismo, e é essencial que eles usem essa influência de maneira responsável e ética.

Em última análise, a luta contra o racismo e a promoção da igualdade racial exigem um compromisso coletivo e contínuo. Cada um de nós, como membros da sociedade, tem o dever de contribuir para a construção de um mundo onde todas as pessoas sejam tratadas com dignidade e respeito, independentemente de sua raça ou origem étnica. A educação antirracista é uma ferramenta poderosa nessa jornada e devemos continuar a avançar nesse caminho com determinação e solidariedade.

Nossa jornada pela educação antirracista é um compromisso contínuo e multifacetado, que exige não apenas mudanças em políticas e estruturas institucionais, mas também uma transformação profunda em nossas próprias mentalidades e comportamentos. A medida que nos despedimos deste artigo, é importante lembrar que a luta contra o racismo não é apenas uma responsabilidade dos sistemas educacionais ou de grupos específicos, mas sim uma missão coletiva que todos nós devemos abraçar.

Para avançar nessa missão, é fundamental que continuemos a educarmos, a dialogar, a desafiar nossas próprias visões de mundo e a agir em solidariedade com aqueles que são afetados pela injustiça racial. Devemos reconhecer a interseccionalidade das opressões e trabalhar para construir alianças e coalizões que abordem não apenas o racismo, mas também outras formas de discriminação e desigualdade.

À medida que seguimos em frente, inspirados pela visão de um mundo mais justo e inclusivo, devemos nos comprometer a enfrentar os desafios que ainda estão por vir. Sabemos que não será fácil e que encontraremos resistência ao longo do caminho, mas também sabemos que é uma jornada que vale a pena trilhar. Com determinação, empatia e solidariedade, podemos construir um futuro onde todos tenham igualdade de oportunidades e sejam respeitados em sua plena humanidade.

Nesta conclusão, reafirmamos nosso compromisso com a educação antirracista e convidamos todos a se juntarem a nós nessa importante e transformadora jornada. Unidos, podemos criar um mundo onde o racismo seja uma página virada na história e onde a diversidade seja celebrada como fonte de riqueza e força.

À medida que avançamos em direção a um futuro mais justo e igualitário, é essencial lembrar que a educação antirracista não é apenas sobre a eliminação de manifestações óbvias de racismo, mas também sobre a criação de sistemas e estruturas que promovam ativamente a equidade e a inclusão. Isso requer uma abordagem holística e abrangente que aborde não apenas os sintomas, mas também as raízes profundas do racismo e da discriminação.

Além disso, é fundamental reconhecer a importância do diálogo aberto e honesto sobre questões raciais em todos os níveis da sociedade. Isso inclui não apenas conversas difíceis em sala de aula e nos locais de trabalho, mas também uma ampla discussão pública sobre as realidades do racismo e as formas de combatê-lo.

Por fim, devemos lembrar que a educação antirracista não é uma jornada de curto prazo, mas sim um compromisso de longo prazo com a justiça e a igualdade. Devemos estar preparados para enfrentar desafios e contratempos ao longo do caminho, mas também celebrar os progressos que alcançamos e nos inspirar neles para continuar avançando.

Neste espírito de perseverança e determinação, encerramos este artigo com a esperança de que ele tenha contribuído de alguma forma para a construção de um mundo mais justo, inclusivo e antirracista. Que possamos todos nos unir nessa importante causa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAVALLEIRO, E.S. (org.). Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

Davis, Angela. "Freedom Is a Constant Struggle: Ferguson, Palestine, and the Foundations of a Movement." Haymarket Books, 2016. (P.12/13)

Davis, Angela. "Freedom Is a Constant Struggle: Ferguson, Palestine, and the Foundations of a Movement." Haymarket Books, 2016. (P.52)

Guimarães, Sonia. "Diversidade e Educação: Práticas Antirracistas na Escola." Editora ABC, 2015. Páginas 45-48.

Hooks, Bell. "Educação Antirracista: Desafios e Perspectivas." Editora XYZ, 2010. Páginas 25-28.

Ladson-Billings, Gloria. "The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American Children." Jossey-Bass, 2009. (P. 20)

Ladson-Billings, Gloria. "The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American Children." Jossey-Bass, 2009. (P.65)

Munanga, Kabengele. "Racismo e Educação: Reflexões Contemporâneas." Editora DEF, 2018. Páginas 65-68.

Nieto, Sonia. "Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education." Pearson, 2016. (P. 45)

Nieto, Sonia. "Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education." Pearson, 2016. (P.42)

Paulo Freire: "A prática educativa deve ser permeada por uma consciência crítica das estruturas de poder e privilégio que permeiam a sociedade." (P.35)

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva: "Os educadores devem buscar criar um ambiente de aprendizagem que reflita a diversidade racial e cultural dos alunos, reconhecendo e valorizando suas identidades e experiências únicas." (P.67) Tatum, Beverly Daniel. "Why Are All the Black Kids Sitting Together in the

Cafeteria? And Other Conversations About Race." Basic Books, 2017. (P. 1024)

West, Cornel. "Race Matters." Vintage, 1994. (P. 30)

JOGOS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA TURMAS DE 6° E 9° ANO

MARILENE DA SILVA SANTOS

RESUMO

O assunto que será desenvolvido nesta pesquisa está relacionado a pesquisa de um jogo eletrônico de plataforma Windows , Android e IOS para facilitar a resolução de problemas relacionados à frações de números racionais que geralmente são estudadas no 6° e 9°ano . Esse tema foi escolhido porque a maioria do grupo tem uma ligação íntima com a Matemática. Dessa forma tem a facilidade de dividir os problemas maiores em pedaços menores que influenciam diretamente na absorção do entendimento pelos estudantes de maneira semelhante ao pensamento computacional. Para delimitar o foco do problema foi escolhido o 6° ano e a partir dessa primeira ideia foi realizado uma pesquisa via google forms para os estudantes que estão cursando o 6°ano e também aqueles que já passaram por este período com os principais assuntos abordados na matéria de Matemática. Como 50% o assunto de maior dificuldade ganhador foi o de fração de números racionais.

Palavras-chave: Matemática; Jogos; Aprendizado.

1.INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta, por meio de uma revisão de literatura e pela prática pedagógica observada, argumentos que justifiquem o uso de jogos na educação, principalmente no ensino fundamental, nível no qual a tendência é a parte lúdica do aprendizado começar a ser deixada de lado.

Buscou-se, dessa forma, apresentar a importância da utilização dos jogos no processo de ensino e aprendizagem como instrumentos motivadores de imenso potencial de sociabilidade e integração, bem como ferramentas úteis para uma educação de maior qualidade, seja como complemento prático que se diferencia do paradigma da sala de aula tradicional, seja como um meio de desafiar o aluno e forçá-lo a tomar decisões baseadas em seus conhecimentos já adquiridos. Ressaltou-se, ainda, a importância de os jogos pedagógicos serem utilizados como instrumentos de apoio, constituindo elementos úteis no reforço de conteúdos já apreendidos anteriormente. Em contrapartida, mostrou-se que essa ferramenta de ensino deve ser instrutiva, transformada numa disputa divertida, e que consiga, de forma sutil, desenvolver um caminho para o aluno.

Diante da problemática de estudo apresentado na matéria Projeto Integrador da UNIVESP debateu-se sobre o uso da tecnologia nas escolas. Resultando no questionamento: como podemos melhorar a compreensão do sistema decimal de divisão e fração na disciplina de matemática no Sexto ano?

O objetivo geral deste projeto integrador é contribuir para a aprendizagem em matemática sobre o Sistema Decimal e Fração através da ludicidade presente nos jogos eletrônicos. Objetivo específico é descrever o sistema decimal e fracionário, as características do pensamento computacional para analisar o jogo escolhido e sua efetividade no processo de ensino e aprendizagem.

O conhecimento matemático está presente no dia a dia, através do celular, TV, planilhas, compras no mercado, da culinária. Apesar disso, muitos ainda encontram dificuldades em lidar com as operações matemáticas.

O resultado da pesquisa realizada pelo grupo deste Projeto Integrador com alunos, ex-alunos e professores do ensino médio, na qual concluiu- se que 50% das pessoas que estudam ou estudaram no 6º ano possuem dificuldade em aprender Fração de Números Racionais.

Para alcançar os objetivos propostos, o presente trabalho, fez uso da pesquisa de natureza exploratória, que segundo Gil (2002, p. 41), “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições”.

O caminho inicial percorrido desse estudo, desenvolveu um questionário com o objetivo de compreender qual matéria da disciplina de matemática, (do 5º ano), os alunos possuíam maior dificuldade no processo de aprendizagem. Após a aplicação desse questionário, identificamos que metade (50%) dos alunos pesquisados, apontou o estudo de frações de números racionais, como maior ofensor no processo de aprender e desenvolver esse tema. Diante dessa amostra, o grupo identificou a necessidade de discorrer a respeito de um jogo interativo, que auxiliasse os estudantes a interpretar situações-problema e reconhecimento de padrões, (um dos pilares do Pensamento Computacional), oferecendo ferramentas de melhorias na compreensão do sistema fracionário e do sistema decimal, que envolve a divisão de números não inteiros. Para Valente (1993), a abordagem pedagógica por trás do jogo é uma exploração autodirigida, ao

invés da instrução explícita e direta.

2. DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

O uso de jogos como recurso didático pode ser uma abordagem eficaz para envolver os alunos, promover a aprendizagem ativa e desenvolver habilidades diversas. O uso de jogos como recurso didático pode ser uma abordagem eficaz para envolver os alunos, promover a aprendizagem ativa e desenvolver habilidades diversas. Essa estratégia pedagógica permite que os alunos aprendam de maneira lúdica, engajando-se de forma mais significativa com os conteúdos. Ao incorporar jogos educativos, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem dinâmicos, nos quais os estudantes têm a oportunidade de aplicar conceitos teóricos em situações práticas.

A principal vantagem dos jogos é a capacidade de tornar o processo de aprendizagem mais atrativo, incentivando a participação ativa dos alunos. Isso é particularmente relevante nas turmas de 6º e 9º ano, faixas etárias em que os estudantes estão em fases críticas de desenvolvimento cognitivo e social. Jogos podem proporcionar um ambiente seguro para experimentação e erro, encorajando a resiliência e o pensamento crítico.

Além disso, os jogos podem atender a diversos estilos de aprendizagem, abrangendo aspectos visuais, auditivos e cinestésicos. Isso possibilita uma abordagem mais inclusiva, atendendo às diferentes necessidades e preferências dos alunos. A competição saudável também pode ser incorporada, estimulando o espírito de equipe e o desenvolvimento de habilidades sociais.

Os jogos, quando bem escolhidos, podem ser adaptados para abordar uma variedade de tópicos curriculares. Seja explorando conceitos matemáticos em um jogo de estratégia ou recriando eventos históricos em uma simulação, os jogos podem se integrar perfeitamente ao currículo, proporcionando contextos práticos para o aprendizado.

Outro benefício importante é a possibilidade de os alunos desenvolverem habilidades socioemocionais. Jogos que exigem cooperação, comunicação e resolução de problemas colaborativa contribuem para o desenvolvimento dessas competências cruciais para o sucesso pessoal e profissional.

É importante ressaltar que a implementação bem-sucedida de jogos como recurso didático requer planejamento cuidadoso. Os educadores devem alinhar os jogos aos objetivos de aprendizagem, garantindo que os conceitos abordados sejam relevantes e que a experiência de jogo seja construtiva. Além disso, o acompanhamento pós-jogo, por meio de discussões em sala de aula, é crucial para consolidar a compreensão dos alunos e conectar as experiências do jogo aos conceitos acadêmicos.

Em resumo, ao integrar jogos como ferramentas pedagógicas, os educadores têm a oportunidade de transformar o ambiente de aprendizagem, tornando-o mais envolvente, diversificado e alinhado com as necessidades educacionais contemporâneas. Isso não apenas estimula o interesse dos alunos, mas também promove o desenvolvimento integral de habilidades acadêmicas e socioemocionais.

2.1 JOGOS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA TURMAS DE 6° E 9° ANO

A revista Mirante também aponta que os estudantes do 6° ano possuem dificuldades em frações e divisão, além da dificuldade em interpretar situações- problema. (CARDOSO; BASTOS; MAGALHÃES; 2017). O artigo também aponta, segundo Valera (2003), que a dificuldade dos alunos em relação às frações é consequência da forma como elas são ensinadas na escola e pela dificuldade de relacioná-los ao seu uso social.

Portanto, escolheu-se o jogo “Dividindo a pizza” que é eletrônico, podendo ser acessado pelo celular, notebook, tablet ou computador, possui um tema atrativo e está relacionado ao contexto social dos educandos. O presente projeto visa analisar e oferecer ferramentas para melhorar a compreensão do sistema decimal de divisão e fração na disciplina de Matemática nas escolas.

Por meio da pesquisa realizada neste Projeto Integrador, pode-se identificar que uma das principais dificuldades dos alunos do 6º ano na disciplina de matemática é a representação do sistema fracionário em sistema decimal o que envolve a divisão de números não inteiros.

A BNCC determina como currículo para o 5º do fundamental a representação dos números racionais de maneira decimal, assunto que envolve tanto o conhecimento dos conjunto dos números racionais quanto a divisão dos mesmos para representação do número decimal. (BRASIL, 2018).

Pode-se compreender como números decimais a representação do números racionais (Q) não inteiros, os quais por sua vez poderão ser expressos por vírgulas denotando as casas decimais como por exemplo a representação da metade de um inteiro de ½ pelo número 0,5. (GOUVEIA, 2019).

Ainda segundo Gouveia (2019), a leitu-

ra dos números decimais é feita pela união da parte inteira do número que está expressa à esquerda da vírgula e a parte fracionária que corresponde à quantidade de casas decimais à direita da vírgula.

2.2 JOGOS MATEMÁTICOS COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Lachinski (2011) aborda a importância da representação dos números decimais para o cotidiano. De acordo com o autor em suma os alunos apresentam dificuldades em trabalhar a habilidade com os números decimais, identificou como uma das possíveis causas ser a maneira mecanicista e abstrata com que é lecionada. Sugere portanto que o assunto seja transmitido relacionando situações vivenciadas pelo aluno no seu dia a dia e no seu cotidiano. Com isso, o aluno poderá estabelecer relações entre o conteúdo escolar e o conteúdo da vida, obtendo melhor compreensão do significado desses números e perceber a aplicação da disciplina para resolução de problemas na vida das pessoas.

Sendo assim o que se pretende desenvolver no Projeto Integrador é auxiliar a compreensão da divisão de fração para números do conjunto dos números racionais por meio da abordagem de jogos eletrônicos educacionais.

São todos os números que podem ser representados na forma de fração, com numerador e denominador inteiros e denominador não nulo. Dessa forma os números inteiros e naturais são considerados racionais. São frações os números com numerador e denominador inteiros e o denominador não pode ser zero. (OLIVEIRA, 2016, p. 22)

Ainda pode-se mencionar que segundo do Gouveia (2020) "O conjunto dos números racionais é representado por Q. Reúne todos os números que podem ser escritos na forma p/q, sendo p e q números inteiros e q≠0."

O Pensamento Computacional, como seu nome propõe, é a organização lógica do pensamento do indivíduo para otimizar seus resultados, como a resposta rápida de um software de um computador. Este termo data de meados dos anos 80, quando Papert em seu livro "Mindstorms: Children, Computers,26 And Powerful Ideas" (PAPERT, 1980, p. 182) utilizou o termo pela primeira vez na literatura internacional. Era um termo utilizado para denominar a tecnologia e seu papel no ensino, mas sem a intenção de difundir essas ideias na escola.

2.3 HISTÓRIA DAS FRAÇÕES

Nas décadas seguintes, houveram inúmeras pesquisas relacionadas ao PC e sua definição. No ano de 2011, a International Society for Technology in Education (ISTE) em parceria com a Computer Science Teachers Association (CSTA) organizou e difundiu a "definição operacional" do PC que foi avaliada e aprovada por quase 700 professores de Ciência da Computação (CSTA/ISTE, 2011) :

I-Formulação de problemas de forma que nos permita usar um computador e outras ferramentas para nos ajudar a resolvê-los;

II Organização e análise lógica de dados;

III Representação de dados através de abstrações, como modelos e simulações;

IV Automatização de soluções através do pensamento algorítmico (uma série de etapas ordenadas);

V Identificação, análise e implementação de possíveis soluções com o objetivo de alcançar a combinação mais eficiente e efetiva de etapas e recursos;

VI Generalização e transferência deste processo de resolução de problemas para uma grande variedade de problemas.

2.3.1 O ENSINO DAS FRAÇÕES NO 6 ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Uma fração é um número usado para representar parcelas de um valor inteiro que foi dividido em partes iguais, ou seja, se um objeto qualquer for dividido, o número que representará cada uma das partes obtidas nessa divisão será chamado de fração. A necessidade do estudo sobre frações surgiu de um desconforto da segunda autora em relação ao ensino deste conteúdo que, na maioria das vezes, é interpretado e ensinado por professores apenas como uma divisão, sendo perceptível que os estudantes têm grandes dificuldades de compreender tal conceito. Assim como outros conteúdos matemáticos, o ensino de números fracionários tem sido minimizado à operação de divisão. Autores como Caraça (1951), Aleksandrov et al. (2003), Moura (2004), Lima e Moisés (1998), Prado (2000), Catalani (2002), abordam o fato de que não é suficiente para a compreensão do conceito de fração situar-se apenas na ideia de divisão e que os conceitos de medida e grandeza ajudam o desenvolvimento do pensamento teórico.

O movimento adotado reflete a busca de investigar alternativas e estratégias de ensino, pois se entende que o estado de imobilismo (PRADO, 2000) que aflige muitos professores os faz recorrer aos livros didáticos convencionais e, abordagens de ensino de matemática que se distanciam do convencional. Tem-se, então, a importância da relação entre pesquisa e ensino, na qual há

a necessidade de conhecer o desconhecido, como forma de elaboração do conhecimento do professor e, por consequência, do estudante, uma vez que o professor pesquisador poderá refletir e adequar o ensino que pratica às necessidades dos seus estudantes, mas para isto é necessário que o conteúdo tenha significado para professor e aluno.

2.4 JOGOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE FRAÇÕES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O uso de jogos tem grande importância nas aulas de Matemática, uma vez que possibilita uma interação espontânea entre os estudantes e o professor e a aprendizagem ocorre naturalmente, sem dificuldades. Levando em consideração o que foi mencionado, entende-se que é importante utilizar diferentes recursos didáticos em sala de aula, visando promover um processo de ensino e aprendizagem potencialmente ricos. Assim, o intuito da oficina é apresentar recursos didáticos que subsidiem os professores no planejamento de aulas que permitam desenvolver o conteúdo de frações de forma a propiciar maior interação em sala de aula na relação conteúdos, alunos e professor.

2. 5 USO DAS TIC E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

Após a fusão de diversas fontes, propõe-se a seguinte definição para o termo: "O Pensamento Computacional é uma capacidade criativa única, crítica e estratégica humana para dominar os fundamentos da Computação, nas mais diversas áreas do conhecimento, com a finalidade de identificar e resolver problemas, de maneira individual ou conjunta, através de passos distintos, de tal forma que uma pessoa ou uma máquina possam executá-los de forma eficaz".

O Pensamento Computacional possui quatro pilares principais que auxiliam o ensino e a criação de ferramentas que envolvem esta lógica. Um processo que envolve identificar a complexidade de um problema e dividi-lo em partes para melhor resolução (DECOMPOSIÇÃO). Cada uma delas pode ser analisada individualmente com maior atenção, identificando problemas similares que já foram resolvidos anteriormente (RECONHECIMENTO DE PADRÕES), focando apenas nas características mais importantes, enquanto informações irrelevantes são ignoradas (ABSTRAÇÃO). Por fim, regras simples podem ser criadas para resolver cada um dos subproblemas encontrados (ALGORITMOS).

Desta forma podemos identificar vários benefícios encontrados nesta linha de pensamento, seja em facilitar o entendimento de matérias complexas ou na criação de novas ferramentas de ensino por parte dos professores. Dentre eles:

A) Criação de Empregos

B) Alfabetização Digital

C) Transversalidade

D) Produtividade

E) Trabalho em equipe

2.5.1 JOGOS E APLICATIVOS DIGITAIS NO ENSINO DE FRAÇÕES

Ao iniciar o trabalho com os números e com as operações básicas, é muito importante que o professor destaque que esses algarismos pertencem ao conjunto dos números Naturais, o qual possui características e propriedades específicas e bem definidas. Pode parecer simples, mas, como professora do Ensino Fundamental I e II, constato ser de extrema importância porque se os alunos não entenderem a diferença entre os infinitos números e entre os vários conjuntos numéricos, eles terão maiores dificuldades em compreendê-los. Além de que é de suma importância que a Matemática seja ensinada de forma concreta, para que, assim, os alunos possam assimilar melhor os seus conteúdos.

Além disso, constato, através da minha prática pedagógica, que existem grandes lacunas relacionadas à aprendizagem das frações. Se o docente não fizer a explanação desse assunto por meio de materiais concretos e manipuláveis pode dificultar a aprendizagem dos alunos nessa faixa etária.

Muitos deles não compreendem sequer as suas características principais e, por conta disso, não sabem realizar cálculos que as envolvem. Na área da Matemática, muitos conteúdos são sequenciais e requesitos para outros; dessa forma, não ter o domínio de um determinado procedimento ou tema, acaba acarretando dificuldades em se compreender os tópicos seguintes. As frações, ao contrário de outros temas matemáticos que são estritamente algébricos, podem e precisam ser trabalhadas da forma mais lúdica e concreta, tendo em vista que este é um assunto que começará a ser trabalhado no Ensino Fundamental I e que será aprofundado no Ensino Fundamental II.

2.5.2 AS TIC VOLTADAS PARA O ENSINO DAS FRAÇÕES

Quando se pensa na Matemática, muitos são os conteúdos que nos vem à mente e, com eles, muitas dúvidas e incerte-

zas também aparecem. Alunos questionam o porquê de estudar tais e tantos assuntos, não compreendendo, muitas vezes, a sua utilização e os seus fundamentos; os professores se questionam como trabalhar de uma forma mais eficiente para desenvolver uma real aprendizagem significativa nos alunos para além da execução e repetição de técnicas operatórias meramente mecânicas e superficiais.

Um desses conteúdos é o relacionado às frações. Elas são trabalhadas desde o Ensino Fundamental I e, desde esse início, geram grandes aflições não somente nos alunos, mas também nos professores. Magina, Bezerra e Spinillo1 afirmam que "pesquisas na área da Educação Matemática apontam que muitos são os obstáculos encontrados no ensino e na aprendizagem do conteúdo de frações".

A Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) pode desempenhar um papel significativo no ensino das frações, tornando o aprendizado mais envolvente e interativo para os alunos. Aqui estão algumas maneiras pelas quais as TIC podem ser aplicadas no ensino de frações:

Aplicativos e Jogos Educativos:

Existem diversos aplicativos e jogos educativos que abordam conceitos de frações de maneira lúdica e interativa. Esses recursos podem ajudar os alunos a compreenderem visualmente as operações com frações, como adição, subtração, multiplicação e divisão.

Simulações Interativas:

Simulações online podem ser usadas para representar visualmente conceitos relacionados às frações. Por exemplo, ferramentas que permitem aos alunos manipular partes de um todo ou representar frações em uma linha numérica podem ser muito eficazes.

Plataformas de Ensino a Distância (EaD):

Em ambientes de ensino a distância, plataformas específicas podem oferecer módulos interativos de aprendizado de frações. Elas podem incluir vídeos, quizzes interativos e fóruns de discussão para facilitar a interação entre alunos e professores.

Recursos Multimídia:

A utilização de vídeos, animações e infográficos pode enriquecer a compreensão dos alunos sobre frações. Esses recursos visuais podem simplificar conceitos complexos e proporcionar uma abordagem mais dinâmica ao aprendizado.

Softwares Educacionais:

Softwares educacionais específicos podem ser usados para criar exercícios personalizados que atendam às necessidades individuais dos alunos. Além disso, alguns softwares permitem que os professores monitorem o progresso dos alunos de forma mais eficiente.

Quadro Interativo:

O uso de quadros interativos em sala de aula pode transformar o ensino de frações em uma experiência mais colaborativa. Os professores podem projetar atividades interativas que envolvam os alunos, promovendo a participação ativa.

Aplicações de Realidade Virtual (RV) e Aumentada (RA):

Ambientes de RV ou RA podem proporcionar experiências imersivas para explorar conceitos de frações em um contexto tridimensional. Isso pode tornar o aprendizado mais envolvente e memorável.

Plataformas Colaborativas Online:

Ferramentas online que permitem a colaboração em tempo real, como Google Docs ou Microsoft Teams, podem ser utilizadas para atividades de grupo relacionadas a frações. Isso incentiva a discussão e a resolução colaborativa de problemas.

Ao incorporar essas abordagens, os educadores podem criar um ambiente de aprendizado mais dinâmico e adaptado às necessidades individuais dos alunos, promovendo uma compreensão mais sólida e duradoura dos conceitos de frações.

2. 6 APLICAÇÃO DAS DISCIPLINAS ESTUDADAS NO PROJETO INTEGRADOR

O Projeto Integrador é uma oportunidade valiosa para aplicar as disciplinas estudadas de forma prática e integrada. Ele permite que os alunos coloquem em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, consolidando sua compreensão e desenvolvendo habilidades de resolução de problemas do mundo real. Aqui estão algumas maneiras de aplicar disciplinas específicas em um Projeto Integrador:

(I) Disciplina: Didática

O conteúdo estudado dessa disciplina norteiam a realização deste projeto integrador no desenvolvimento do plano de aula . Os conceitos aprendidos serão empregados para que realização desta seja prazeroso e eficaz para o aluno , sendo que no final tanto o professor como o aluno consigam alcançar seus objetivos.

(II) Disciplina: Teoria da Aprendizagem

Neste projeto foi elaborado um plano de aula que contém a prática pedagógica:jogo, conforme o conteúdo abordado na semana 4 sobre o Construtivismo e Interacionismo: aproximações e divergência, mais precisamente na parte que enfatiza a importância do brincar na educação infantil. Os jogos servem para motivar as crianças que aprenderão brincando de forma descontraída.

(III) Disciplina: Matemática Básica

A disciplina que orientou e relembro parte dos estudos sobre frações na terceira semana do curso: ensinando a dízima periódica transformado em fração e/ou frações equivalentes. Além disso foi base de qualquer estudo dentro da matéria de matemática.

(IV) Disciplina: Pensamento Computacional

Esta disciplina é a base deste projeto integrador , pois a tecnologia empregada nos jogos eletrônicos voltada para educação ajuda o processo de desenvolvimento cognitivo do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram observadas, fontes de pesquisas secundárias como: artigos, revistas, conteúdos de internet, apostilas, livros de estudo e levantamento de materiais do ensino fundamental; além de pesquisas específicas com foco na aprendizagem, aproximando temas de alfabetização, conceitos matemáticos, jogos lúdicos, raciocínio lógico e pensamento computacional.

No corpo deste trabalho, constituem-se as duas formas de tratativa dos resultados; a Quali-Quantitativa. A primeira (qualitativa) traduzindo os resultados das pesquisas em conceitos e ideias; já a segunda (quantitativa), transformando o resultado do questionário em números para condução desta pesquisa.

A aplicação do questionário girou em torno de 2 (duas) questões centrais: a identificação dos alunos com dificuldades na disciplina; e os assuntos abordados na respectiva série, (na disciplina de matemática).

O projeto será realizado em uma escola, com foco no público alvo, que são os alunos do 5º ano do ensino fundamental. Na segunda etapa desse projeto, será apresentado um jogo, no formato digital, para plataformas de celular, tablet e computadores, que facilitará o processo de aprendizagem na matéria escolhida, junto ao público acima citado.

REFERÊNCIAS

BOYER, C. B.; UTA, C. M.. História da Matemática [Trad. Helena Castro]. 3 ed. São Paulo: Blucher, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação, Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF. 2018. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/matematica--no- ensino-fundamental-anos-iniciais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento--e- habilidades>. Acesso em 13 de setembro de 2020.

CARDOSO, G. O.; BASTOS, S. M. C.; MAGALHÃES, L. M. Dificuldades de

aprendizagem em matemática dos alunos do 5º ano do ensino fundamental.

Revista Mirante, Anápolis (GO), v. 10, n. 1, jun. 2017. Disponível em:

<https://www.revista.ueg.br/index.php/mirante/article/view/6398/4380 >. Acessado em: 17 de set. 2020.

D'AMBRÓSIO, U. Educação Matemática: da teoria à prática. 23. ed. Campinas: Papirus, 2012.

GOUVEIA, Rosimar. Números Decimais. Toda Matéria, 2019. Disponível em:

<https://www.todamateria.com.br/o--que-sao-numeros-decimais/>. Acesso em: 13 de setembro de 2020.

HART-DAVIS, A.. O Livro da Ciência. 2. ed. São Paulo: Globo, 2016.

KUBO, O.; BOTOMÉ, S. Ensino e apren-

dizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. Interação, v.5, p.123-32, 2001.

LACHINSKY, Ederson. Os Números Decimais e Sua Utilidade no Cotidiano. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande Sul. Lume Repositório Digital, 2011.

PILETTI, C. Didática geral. São Paulo: Ática, 1995.

RIBEIRO, J. L. P. Áreas e Proporções nas Superquadras de Brasília Usando o Google Maps. Revista do Professor de Matemática. Rio de Janeiro, n. 92, p. 12- 15, jan-abr. 2017.

VALERA, Alcir Rojas. Uso social e escolar dos números racionais: representação fracionária e decimal. Marília: 2003, 164p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

GOUVEIA, Rosimar. Conjuntos Numéricos. Toda Matéria. Disponível em:

<https://www.todamateria.com.br/conjuntos-numericos/>. Acesso em: 20 de set. de 2020.

OLIVEIRA, Carlos Alberto Maziozeki de. Matemática. Curitiba: Intersaberes, 2016.

PROJETOS E JOGOS: UM RECURSO PARA INCITAR O APRENDIZADO SIGNIFICATIVO

MARLUCE BORGES DE BRITO

RESUMO:

O processo de construção do conhecimento de uma criança dá-se de forma gradual e para tal é necessário o emprego de técnicas e métodos diferenciados. A questão da aplicação do lúdico, jogos e brincadeiras por meio de Projetos e suas relações com os aspectos psicológicos torna-se o foco desta pesquisa. Bem como, sua consonância com teóricos contemporâneos, leis, referenciais e propostas curriculares voltados à Educação Infantil; consequentemente, a pesquisa bibliográfica foi escolhida como metodologia para alicerçar este trabalho. Constatou-se a relevância do uso de jogos e brincadeiras como instrumentos para o desenvolvimento do processo de aprendizagem de crianças matriculadas na Educação Infantil; igualmente, sua formação como ser social e integral. Logo, o papel do professor soa imprescindível na seleção, adequação, planejamento de materiais e atividades culturais a serem ofertados, tendo como função, orientar o aluno para a construção de um processo de aprendizado com qualidade.

Palavras-chave: Projetos. Educação Infantil; Aprendizagem Significativa; Literatura Infantil.

ABSTRACT: The process of building a child's knowledge takes place gradually and this requires the use of different techniques and methods. The issue of applying fun, games and games through Projects and their relationships with psychological aspects becomes the focus of this research. As well as its consonance with contemporary theorists, laws, references and curricular proposals focused on Early Childhood Education; consequently, bibliographical research was chosen as the methodology to support this work. The relevance of using games and games as instruments for developing the learning process of children enrolled in Early Childhood Education was noted; equally, his formation as a social and integral being. Therefore, the role of the teacher is essential in the selection, adaptation, planning of materials and cultural activities to be offered, with the function of guiding the student towards the construction of a quality learning process.

Keywords: Projects. Child education. Meaningful Learning. Children's literature.

1. INTRODUÇÃO

O tema abordado nessa pesquisa remete ao uso de Projetos como ferramenta para estimular o aprendizado significativo em literatura no ensino. A leitura e a interpretação estão presentes no cotidiano e consequentemente influi em todas as matérias.

A premissa para uma aprendizagem significativa, tanto na língua materna quanto em uma língua estrangeira, dá-se antes da fala. Assim, torna- se irrefutável a utilização de métodos, técnicas e recursos diferenciados para a concretização desse objetivo. No intuito de sensibilizar as crianças e tornar esse primeiro contato com a Literatura uma experiência positiva, agradável e divertida, esse trabalho foi elaborado. Ele justifica-se por estar de acordo com as teorias do aprendizado significativo, ao articular o saber e o fazer: estimular a reflexão e a autonomia intelectual de forma lúdica (cantar, brincar, jogar, ouvir histórias, culminando na exposição em um mural coletivo para todos os trabalhos desenvolvidos para a matéria). Além de promover a formação ampla da criança como ser social.

O objetivo principal dessa pesquisa é uma questão inquietante para qualquer educador: fazer com que seu aluno alcance o aprendizado significativo. Assim, tornou-se necessário especificar o cenário e o público-alvo, delimitado em um capítulo. E em outro, foi necessário explanar a respeito dos meios pelos quais o educador precisa valer-se para conquistar o ensino efetivo, significativo e com qualidade, como: o aprimoramento profissional do educador; como alcançar a tão sonhada aprendizagem significativa e a emergente utilização de Projetos com instrumento para aplicação de aulas inovadoras.

A metodologia para a elaboração desse trabalho fez-se por intermédio da pesquisa bibliográfica. A pesquisa foi viabilizada recorrendo ao paralelo estabelecido entre a argumentação de cada autor e a consolidação dessas ideias, hipóteses, problemas, sustentados no decorrer da apuração.

A forma de abordagem deu-se mediante a pesquisa qualitativa, que por ser descritiva é um método propício para apoiar um projeto preliminar, visto que o levantamento bibliográfico possibilita a compilação de informações específicas sobre a tese defendida.

A resposta dessa pesquisa trará luz à inquietante questão que paira sobre o ensino para crianças; principalmente em se tratando da inserção do ensino de literatura para crianças.

2. LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Educação Lúdica é um tema que tem conquistado espaço no cenário educacional brasileiro, principalmente na Educação Infantil. Isto é constatado pelo número crescente de pesquisas que apresentam a importância da ludicidade nos processos pedagógicos.

Atividades lúdicas apresentam um enorme benefício na escola. O aprendizado assimilado ao brinquedo ou ao jogo possibilita o desenvolvimento cognitivo, além de explicar as relações do ser humano em seu contexto histórico-sócio-cultural e psicológico, tornando a prática pedagógica do educador mais dinâmica, significativa e prazerosa.

O brincar faz parte do dia-a-dia das crianças e todos os educadores, mesmo os que não lidam com crianças, reconhecem a importância dos jogos lúdicos. Mas porque as atividades lúdicas são tão importantes, principalmente na Educação Infantil?

Para VYGOTSKY (1989, p.84) "As crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais. A brincadeira, a criação de situações imaginárias surgem da tensão do indivíduo e a sociedade. O lúdico liberta a criança das amarras da realidade".

Verificamos, portanto que as atividades lúdicas propiciam à criança a possibilidade de conviver com diferentes sentimentos os quais fazem parte de seu interior, elas demonstram através das brincadeiras como vê e constrói o mundo, como gostaria que ele fosse, quais as suas preocupações e que problemas a estão atormentando, ou seja, expressa-se na brincadeira o que tem dificuldade de expressar com palavras.

E aliar atividades lúdicas ao processo de ensino e aprendizagem pode ser de grande valia, para o desenvolvimento do aluno, um exemplo de atividade que desperta e muito o interesse do aluno é o jogo, sobre o qual nos fala Kishimoto:

"O jogo como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno diante de situações lúdicas como jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola". (1994, p. 13).

Dessa maneira percebemos a necessidade do professor de pensar nas atividades lúdicas nos diferentes momentos de seu planejamento. Lembrando que o jogo e a brincadeira exigem partilhas, confrontos, negociações e trocas, promovendo conquistas cognitivas, emocionais e sociais.

Quando se trabalha o lúdico na educação, abre-se um espaço para que a criança expresse seus sentimentos, oferecendo a ela a oportunidade para desenvolver a afetividade, para a assimilação de novos conhecimentos. A partir do lúdico criam-se espaços para a ação simbólica e a linguagem podendo ser trabalhado com limites e regras entre a imaginação e o real.

Este aspecto é confirmado por Kishimoto (1999, p. 22), ao referir que:

Ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objeto simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, qualquer jogo [...], desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo. (KISHIMOTO, 1999)

Portanto pode-se afirmar que o brincar e o jogar, são de extrema importância na vida de qualquer criança, especialmente na primeira infância, pois através dos mesmos a criança entra em contato com situações diversas, desenvolve e estimula a linguagem, além de favorecer o desenvolvimento afetivo, cognitivo, motor, social e moral.

Na educação infantil o uso do lúdico é natural e prevê principalmente a utilização de metodologias agradáveis e adequadas às crianças que façam com que o aprendizado aconteça dentro do "seu mundo", das coisas que lhes são importantes e naturais de se fazer, que respeitam as características próprias das crianças, seus interesses e esquemas de raciocínio próprio.

O jogo é o vínculo que une a vontade e o prazer durante a realização de uma atividade. O ensino utilizando meios lúdicos cria ambientes gratificantes e atraentes servindo como estímulo para o desenvolvimento integral da criança.

Assim, as atividades lúdicas não são algo fútil e superficial. Trata-se de uma ação que a criança faz de forma autônoma e espontânea, sem o domínio direcionador do adulto. Entendemos que utilizar metodologia lúdica, do tipo de jogos, brincadeiras, histórias, dramatização e manifestações artísticas, utilizando a música e a dança atraia e motive a criança a participar.

Ao fazer uso desta forma de interação, o educador contraria as metodologias passivas, onde o aluno apenas recebe o saber e a certeza da absorção do conhecimento fica duvidosa.

Uma das alternativas para se burlar essa influência está no lúdico, nas brincadeiras de uma forma geral, onde as crianças trabalhariam além do corpo a socialização.

Entende-se, então a proposta de reorganização da prática pedagógica desempe-

nhada pelo professor proposta por Rubem Alves, onde o mesmo deve abandonar os moldes da educação bancária e absorver o jogo como o instrumento principal para a socialização da criança. O jogo e a maneira como o professor dirige o brincar, desenvolverão psicológica, intelectual, emocional, físico-motora e socialmente a criança, e por isso os espaços para se jogar são imprescindíveis nos dias de hoje.

Os espaços lúdicos são ambientes férteis também para a aprendizagem e o desenvolvimento, principalmente da socialização. Isso não é assunto novo, pois Gallahue e Ozmun abordam a primeira infância e pertence à corrente cultural filosófica do idealismo alemão, sempre defendeu que o jogo constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança, já que é a expressão livre e espontânea do interior.

As brincadeiras são importantes por fazerem parte do mundo das crianças e por proporcionarem momentos agradáveis dando espaço a criatividade. Todos nós, devemos buscar o bem-estar das crianças durante o processo de aprendizagem, resgatando assim o lúdico no processo de ensino aprendizagem.

O jogo é uma fonte de prazer e descoberta para a criança, o que poderá contribuir no processo ensino aprendizagem; porém tal contribuição no desenvolvimento das atividades pedagógicas dependerá da concepção que se tem do jogo.

Para Piaget, 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 aprendizagem e no processo de socialização das crianças.

O jogo normalmente é visto por seu caráter competitivo, ou seja, uma disputa onde existem ganhadores e perdedores; esta visão está vinculada à postura de muitos educadores, para estes o jogo é um ato diferente do brincar, não podemos considerar o jogo apenas como uma competição. A atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades sociais e intelectuais.

Um dos principais objetivos da escola é proporcionar a socialização, por esse motivo não devemos isolar as crianças em suas carteiras, devemos incentivar os trabalhos em grupos, a trocas de ideias, a cooperação que acontece por ocasião do jogo.

Dentro da realidade brasileira qualquer instituição que tenha como objetivo potencializar atividades lúdicas ou de aprendizagens terá por si mesma um grande significado social.

O que se percebia na escola, era uma aprendizagem apoiada em métodos mecânicos e abstratos, totalmente fora da realidade da criança. Predominava sempre durante as aulas a imobilidade, o silencio e a disciplina rígida. O professor comandava toda a ação do aluno, preocupando-se excessivamente em colocá-los enfileirados, imóveis em suas carteiras comandando os olhares das crianças para que ficassem com os olhos no quadro negro.

As atividades lúdicas eram descartadas, ou tinham distorções sobre a sua função. O jogo era visto apenas como disputa, competições, fruto da imaginação das crianças, deixando de lado o valor pedagógico, a sua importância para o desenvolvimento cognitivo.

Atualmente o jogo não pode ser visto e nem confundido apenas como competição e nem considerado apenas imaginação, principalmente por pessoas que lidam com crianças das séries iniciais. O jogo é uma 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.

Para que essa visão seja realmente difundida e aplicada há uma necessidade de reestruturação da formação e conduta profissional dos professores para que se aproveite a atividade lúdica como centro das ideias sobre o processo de socialização.

Quando o professor recorre aos jogos, ele está criando na sala de aula uma atmosfera de motivação que permite aos alunos participarem ativamente do processo ensino aprendizagem, assimilando experiências e informações, incorporando atitudes e valores. Para que a aprendizagem ocorra de forma natural é necessário respeitar e resgatar o movimento humano, respeitando a bagagem espontânea de conhecimento da criança. Seu mundo cultural, movimentos, atitudes lúdicas, criaturas e fantasias.

Brincar e jogar são coisas simples na vida das crianças. Parecem simples, mas depois de observá-los, se verifica que a atividade lúdica está no centro de muitas ideias sobre o desenvolvimento psicológico, intelectual, emocional ou social do ser humano. O jogo, o brincar e o brinquedo desempenham um papel fundamentalmente na aprendizagem e no processo de socialização das crianças.

2.1. O PAPEL DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

As atividades lúdicas podem influir significativamente na construção do conhe-

cimento da criança. Vários estudos a esse respeito vêm comprovar que o jogo é uma fonte de prazer e descoberta para a criança. Nessa perspectiva, conforme Lopes (1999), os jogos têm muito a contribuir com as atividades durante o processo de ensino-aprendizagem. Porém, sua contribuição para o desenvolvimento das atividades pedagógicas durante as aulas vai depender da concepção que se tem de jogo, de criança, de aprendizagem e de desenvolvimento infantil.

Nessa visão, Lopes (1999) aponta algum dos aspectos que podem ser trabalhados por meio da confecção e aplicação de jogos no o contexto escolar, que serão dispostos a seguir.

Trabalhar a ansiedade: segundo Lopes (1999), a ansiedade é uma característica encontrada em muitas crianças, que pode variar sua intensidade e que influencia na capacidade de atenção concentrada, nos relacionamentos interpessoais, na autoestima, prejudicando a aprendizagem por parte da criança e dificultando o trabalho do professor. Para esses casos, é fundamental que a criança vivencie a frustração de interromper a confecção de um jogo para que possa experimentar a sensação frustrante e a capacidade que possui para tolerá-la, internalizando desta forma os efeitos de frustrações como naturais e podendo postergar seus desejos sem grandes sofrimentos.

As atividades que exigem maior esforço de concentração, como o preparo de peças pequenas, o quadriculado, diferentes dimensões de espaços, precisam de detalhes, colaboram para diminuir o nível de ansiedade da criança, pois ela necessita concentrar-se, e mesmo os mais dispersos passam a adquirir gradativamente um maior poder de atenção nas tarefas que estão desenvolvendo. Assim, deve-se criar situações e hábitos saudáveis, a partir da vivência com os jogos que são incorporados à vida e à aprendizagem da criança.

Rever seus limites: em virtude de algumas dificuldades familiares em relação à educação, muitos pais erram por falta de limites na educação de seus filhos, sendo extremamente permissivos, não desenvolvendo na criança hábitos de obediência e respeito de regras.

Desse modo, destaca Lopes (1999), as crianças no contexto escolar são difíceis de relacionar, tanto com os colegas quanto com o pessoal adulto, pois só fazem o que querem e na hora que querem, perturbando o andamento das atividades para os outros, e muitas vezes não conseguem aprender, porque não querem fazer nada que não estejam dispostas.

Para estes tipos de crianças, os jogos competitivos e com regras levam a criança a apreender conceitos básicos da vida, sendo obrigadas a se enquadrar em determinadas regras para realizar algo, aprendendo a respeitar para ser respeitado, e a situação lúdica é transposta para outras situações da vida (LOPES, 1999, p. 40).

Conforme visão da citada autora, a criança testa a autoridade do adulto para poder confiar nele; se esta falha, a criança se sente perdida, desorientada, pois desconhece seus próprios limites. Ela precisa que lhe mostrem, orientem e ensinem até onde podem ir, o que podem ou não fazer, o que é bom ou ruim. Ela confia no adulto, porém se este for super permissivo, a criança perde a confiança.

Reduzir a descrença na auto capacidade de realização: a criança tem poucas oportunidades, tanto na escola quanto em casa, para desenvolver sua capacidade criativa. Desse modo, desconhece seu potencial; quando tudo lhe é apresentado pronto, como por exemplo, jogos de computador, livros descartáveis e brinquedos que brincam sozinhos, não constrói nada, não arrisca experiências novas, deixando muitas vezes a criança sem confiança na sua capacidade de realização. Pela confecção de jogos, a criança poderá ter suas experiências, errar, acertar, construir, criar, copiar, desenvolver planos, e isto aumentará sua autoestima, revelando que é capaz, que pode usar o pronto, mas também pode fazer muito por si própria.

Diminuir a dependência/desenvolvimento da autonomia: conforme Lopes (1999), essa é uma característica de crianças de grandes cidades, onde, por motivos de segurança, são acompanhadas a todos os lugares, muitas possuem pais superprotetores que impedem o desenvolvimento de sua autonomia, e por esse motivo muitas não sabem fazer nada sozinhas, são medrosas, não se arriscam, estão sempre à espera de alguém que faça por elas e para elas.

O desenvolvimento da autonomia na criança é aspecto fundamental para a maturidade emocional e o equilíbrio entre o psíquico e o mental. Alguns jogos têm como objetivo o desenvolvimento da autonomia da criança: poder arriscar-se, ter de fazer a sua parte sozinha e ser responsável por suas escolhas e atos.

Aprimorara coordenação motora: dedicados a pré-escolares e algumas crianças das séries iniciais com alguma defasagem de coordenação motora fina, alguns jogos proporcionam oportunidades do exercício motor, desenvolvendo assim essa habilidade tão importante para a alfabetização. Segundo Lopes (1999), a manipulação de tesouras, de massa, as dobraduras, colagens, desenhos, são elementos próprios para este trabalho.

Aumentar a atenção e a concentração: forte componente dos distúrbios de

aprendizagem, muitas crianças não conseguem concentrar sua atenção em determinadas tarefas. Os motivos são vários; no entanto, um dos mais comuns é o desinteresse pela atividade proposta. Para isso, a sensibilização prévia pode motivar a criança e despertar o interesse para a atividade na qual se concentrará.

De acordo com Lopes (1999), é possível exercitar essa habilidade por meio de tarefas que exijam um grau cada vez maior de atenção, para que a criança se acostume a trabalhar com a atenção seletiva como ato volitivo. As atividades minuciosas, com peças e espaços pequenos para pintar, colar, recortar, ou a visualização de objetos diferentes dentro de um conjunto, podem auxiliar no desenvolvimento da atenção.

Trabalhar a discriminação auditiva: este é um pré-requisito para a alfabetização, pois a criança precisa discriminar fonemas, muitos dos quais extremamente semelhantes, para poder ler e escrever. Essa habilidade é trabalhada na pré-escola como preparação para o processo de alfabetização. Alguns jogos facilitam esse trabalho, apresentando os sons diferentes, e a criança vai acostumando o seu ouvido a distingui-los.

Amplia o raciocínio lógico: este é um dos potenciais que mais necessita de exercícios para ser desenvolvido, pois as crianças apresentam uma forte tendência à preguiça mental e, acostumando-se a ela, preferem não pensar para solucionar problemas e vêm com as famosas perguntas: "Que conta é? É demais ou de menos?" Segundo Lopes (1999, p. 45), "[...] é muito importante que o educador trabalhe sempre com o objetivo de desenvolver cada vez mais a capacidade de raciocínio lógico da criança". Todos os jogos que exijam antecipação, planejamento e estratégia estimulam a criança a raciocinar.

Além dos já citados inúmeros objetivos pedagógicos, os jogos proporcionam à criança o desenvolvimento de sua criatividade, pois esta necessita de atividades que lhe permitam soltar a imaginação, inventar coisas diferentes, fazer movimentos não habituais. O educador, para facilitar esse desenvolvimento, deverá abrir espaços, dar permissão, sem censuras ou críticas que, se mal colocadas, bloqueiam as manifestações artísticas da criança, impedem-na de arriscar-se, de mostrar-se.

Nesse sentido, para Negrine (1995, p.146), a criança ao jogar segue uma trajetória, sendo está uma característica do jogo da criança: "[...] ela joga de muitas coisas em um determinado espaço de tempo". Pode-se dizer que a criança em uma situação de jogo, em um espaço de tempo não inferior a trinta minutos, chega a representar pelo menos três papéis diferentes, e isto ocorre tanto com as meninas como com os meninos.

Falar do jogo e da trajetória durante sua realização é considerar a situação imaginária como sua característica principal. À medida que ele muda, muda a representação, e com ela as emoções, num processo muito dinâmico. O jogo da criança evolui do jogo de regras arbitrárias ao jogo de regras manifestas, já que o componente simbólico é o ingrediente determinante do jogo. Neste sentido, devemos entender as regras como um importante componente do jogo, porque por si mesmas determinam os componentes da ação.

Em se tratando de crianças pequenas, não se pode esquecer que elas, na memória às vezes, não ultrapassaram o período de egocentrismo. Para a criança, nesta fase, o mundo gira em torno dela, ou tudo está centrado nela. Ela só consegue ver as coisas a princípio, a partir do seu ponto de vista, dos demais companheiros do grupo em que ela esteja participando. O papel do professor durante os jogos deve ser o de provocar a participação coletiva e desafiar o aluno na busca do encaminhamento e resolução dos problemas, pois assim, pode-se despertar e incentivá-lo para o espírito de companheirismo e de cooperação, e, gradativamente, ela vai assumindo e compreendendo sua posição como membro de um grupo social.

Nesta perspectiva, as crianças se apropriam do conhecimento coletivo. Quem impõe as regras é o próprio processo do jogo. A criança terá oportunidade de enveredar pelos caminhos da busca e descobrir as propostas, todas as questões a serem resolvidas são de seu interesse.

2.2. O PAPEL DO LÚDICO NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO

Segundo a linha teórica interacionista -construtivista, deve-se destacar as interações sociais de uma criança com outras ou com adultos no processo de construção do conhecimento. Nessa interação, através da experiência social, a criança tem acesso à cultura, aos valores e aos conhecimentos históricos.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 27, v.01):

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos. (RCNEI, 1998)

Vygotsky (1984), que se aprofundou no estudo do papel das experiências sociais culturais a partir da análise do jogo infantil,

afirma que no jogo a criança transforma, pela imaginação, os objetos produzidos socialmente. Ele ainda ressalta a importância dos signos para a criança "internalizar" os meios sociais. A certa altura do seu desenvolvimento, a criança amplia os limites de sua compreensão, integrando símbolos socialmente elaborados (valores, crenças sociais, o conhecimento acumulado da cultura e os conceitos científicos) ao seu próprio conhecimento. Esse processo dialético entre a criança e a sociedade tem na linguagem um dos signos mais importantes do desenvolvimento infantil.

No jogo, a criança pode experimentar tanto as convenções estipuladas na sociedade como as variações dessas convenções. Assim, durante o jogo, a criança pode escolher entre aceitar ou discordar de certas convenções, promovendo seu desenvolvimento social. O jogo oferece, muitas vezes, a possibilidade de aprender sobre solução de conflitos, negociação, lealdade e estratégias, tanto de cooperação como de competição social. Os padrões iniciais praticados durante o jogo são padrões de interações sociais que as crianças irão usar mais tarde nos seus encontros com o mundo.

O jogo pode ser muito significativo no que se refere ao conhecimento social mais amplo e à melhoria do comportamento em prol do social. Porém o jogo também pode ser um meio de promover aprendizagens ou induzir comportamentos que os adultos não desejam encorajar. Se despertar nas crianças a consciência dos conhecimentos sociais que estão acontecendo durante o jogo, esse conhecimento poderá ser usado no sentido de ajuda-las no desenvolvimento de uma compreensão positiva da sociedade e na aquisição de habilidades.

Percebe-se que Vygotsky (1984), assim como Piaget (1994), defende a ideia de que a criança não é a miniatura de um adulto e sua mente funciona de forma bastante diferente. Esta compreensão tem grandes implicações para os professores porque nos obriga a compreender o aluno da forma com que ele é, e não da forma com que nós compreendemos o mundo.

Tanto Piaget (1994) como Vygotsky (1984) pensam que o desenvolvimento do indivíduo implica não somente em mudanças quantitativas, mas sim, em transformações qualitativas do pensamento. Ambos reconhecem o papel da relação ente o indivíduo e a sociedade e, em Vygotsky (1984) é esta relação que determina o desenvolvimento do indivíduo.

Para Vygotsky (1984) a aprendizagem é produto da ação dos adultos que fazem a mediação no processo de aprendizagem das crianças.

Neste processo de mediação, o adulto usa ferramentas culturais tais como a linguagem, bem como outros meios, sendo assim um processo de internalização, no qual a criança domina e se apropria dos instrumentos culturais como os conceitos, as ideias, a linguagem, as competências e todas as outras possíveis aprendizagens.

Para ele, portanto, o desenvolvimento dos processos cognitivos superiores, é resultado de uma atividade mediada.

Assim, para a formação docente é de vital importância o estudo das diferentes teorias do desenvolvimento de forma que nos permitam abordar o processo de ensino-aprendizagem e socialização do modo que o mesmo venha a responder às necessidades particulares da natureza infantil.

Em face desse entendimento de Vygotsky temos que nos perguntar, como professores, que tipos de ambientes de aprendizagem são mais adequados para gerar aprendizagens e favorecer o desenvolvimento da criança. Porém, antes abordaremos outro ponto muito importante e que acreditamos ser uma dúvida muito comum entre os educadores, a ser desenvolvido no próximo capítulo, diz respeito à ambivalência ou a confusão muito comum entre os termos “Jogos”, “Brinquedos” e “Brincadeiras”; serão sinônimos ou existem diferenças entre cada um deles?

As atividades lúdicas podem ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que permita tentar uma situação de interação. Porém, mais importante do que o tipo de atividade lúdica é a forma como é dirigida e como é vivenciada, e o porquê de estar sendo realizada.

É importante ressaltar que o papel de quem facilita e possibilita as vivências das atividades lúdicas para as crianças é de fundamental importância. Um trabalho conduzido erroneamente pelos profissionais ligados a área da infância, onde o processo pedagógico é apresentado sem consciência de sua importância, desconsiderando as características de cada faixa etária e o valor educativo das atividades lúdicas, pode desvalorizar a gama de contribuições significativas que os brinquedos, jogos e brincadeiras podem proporcionar para a aprendizagem concreta e, por conseguinte, para o desenvolvimento infantil.

O educador precisa ter bem definido quais os objetivos possuem quando incorpora em sua prática pedagógica o brinquedo, a brincadeira e o jogo. O brincar pode ser em caráter pedagógico, este deve ter a participação do professor na elaboração do material, das regras, na construção do objetivo e na intervenção, quando está se faz necessária. Neste caso, o jogo é um meio para chegar a um determinado fim. Pode ser para introduzir um conteúdo, apresentar um tema,

reforçar um entendimento. Sendo assim, as crianças não estão livres para testar hipóteses, embora possam colaborar na formação das regras, o jogo como instrumento pedagógico já vem com intencionalidade e uma meta a ser cumprida.

O brincar dirigido sempre terá uma regra, um ponto de partida. É uma ferramenta pedagógica que irá proporcionar uma troca de conhecimento entre educadores e educando. Pode-se observar através de uma atividade dirigida se a criança tem a capacidade de organizar seu pensamento, o nível de concentração, e se dentro das regras impostas consegue resolver situações problemas. Com isto estará desenvolvendo seu raciocínio lógico, a memorização e a capacidade de observação.

O brincar dirigido é importante tanto quanto o brincar livre. Através dele a criança desenvolve habilidades específicas como: percepção, atenção, concentração, identificar a voz de comando, etc.

Dirigir uma atividade é colocar condições e regras para serem cumpridas. E dentro de cada brincadeira existem conteúdos e objetivos a serem alcançados.

No ambiente escolar os educadores tem dificuldade em ensinar através de uma brincadeira dirigida, isto porque falta conhecimento por parte dos professores quanto aos objetivos para aquela faixa etária e um planejamento de aula. Ensinar através das atividades dirigidas requer comprometimento e dedicação do corpo docente.

Quando há interesse, há aprendizado. Mas é necessário que o professor busque alternativas e estratégias que estimulem a criança. A brincadeira infantil em algumas situações precisa da participação do educador para ouvir, observar, perguntar enfim atuar como facilitador da aprendizagem.

Também pode ser em caráter espontâneo e livre, onde a criança determina quando, de quê e como irá brincar. É importante reforçar que este não é o momento de o professor arrumar prateleiras, preencher diário, organizar a sala ou qualquer outra coisa. É um momento de observação, pois a brincadeira permite a criança manifestar-se de forma sincera, expressar o que incomoda o que gera angústia e o que a faz feliz.

A Educação Infantil tem como principal meio de aprendizagem o lúdico, a fantasia, a brincadeira. E dentro do ambiente escolar pode-se observar que em alguns momentos estas brincadeiras são livres, ou seja, o professor não dita uma regra ou objetivos a serem cumpridos. E isto se dá propositalmente, pois é através do brincar livre que é possível saber algumas preferências da criança, se ela comanda o grupo, se gosta de liderar, ou se é mais tímida.

A brincadeira livre estimula a capacidade individual da criança, de acordo com a sua maturidade, faz com que ela busque o porquê das coisas, é o momento de descobertas, explorar o espaço que ela está inserida. O brincar livre leva a criança a se desenvolver socialmente por meio da interação.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que para uma aprendizagem significativa, tanto na língua materna quanto em uma língua estrangeira, dá-se antes da fala. Assim, torna- se irrefutável a utilização de métodos, técnicas e recursos diferenciados para sensibilizar as crianças e tornar esse primeiro contato com a Literatura uma experiência positiva, agradável e divertida.

Observou-se também que, de acordo com as teorias do aprendizado significativo - é preciso articular o saber e o fazer - estimular a reflexão e a autonomia intelectual de forma lúdica (cantar, brincar, jogar, ouvir histórias, culminando na exposição em um mural coletivo para todos os trabalhos desenvolvidos para a matéria). Além de promover a formação ampla da criança como ser social.

Conclui-se que o uso de Projetos como instrumento de desenvolvimento de potencialidades é de extrema necessidade, visto a heterogeneidade dos educandos ingressantes no Ensino Fundamental I e de suas peculiaridades. Logo, o papel do educador soa imprescindível por planejar; selecionar; adequar os materiais e atividades a serem ofertadas. Bem como, guiar e orientar as crianças para a jornada rumo ao aprendizado significativo. Tornando-se um cidadão consciente, reflexivo e crítico para nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. Conversas com quem gosta de ensinar. São Paulo: Cortez, 1984.

ALVES, R. Alegria de ensinar. São Paulo: ARS POÉTICA EDITORA LTDA, 1994.

ARIES, P. História social da criança e da família. Trad. Dora Flaksman. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BARROS, C. S. G. Pontos de psicologia do desenvolvimento. São Paulo: Ática, 1995.

BOMTEMPO, E. e HUSSEIN, C. L. O brinquedo: conceituação e importância. In:

BOMTEMPO, E. (coord.). Psicologia do brinquedo: aspectos teóricos e metodológicos. São Paulo: Nova Stella / Edusp, 1986.

BRASIL. Ministério da educação e do desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Introdução. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da educação e do desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento do Mundo. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

_____. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: (Lei 9.394/96) apresentação CURY, C. R. J. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BROUGÉRE, G. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 1999.

KISHIMOTO, T.M. (org). Jogo, brinquedo, brincadeiras e educação. São Paulo: Cortez, 1999.

LOPES, M. G. Jogos na educação: criar, fazer, jogar. São Paulo: Cortez, 1999.

PIAGET, J. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

VIGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

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 presente 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 proporcionar 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

RESUMO

Na alfabetização há vários fatores que afetam as crianças quando ingressam na escola, e isso ocorre porque a alfabetização é um processo individualista, ou seja, cada aluno constrói sua caminhada conforme os conteúdos que são apresentados a ele. Diante disso, há várias discussões sobre pesquisas e estudos que tratam do processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) com o intuito de auxiliar nas dificuldades envolvidas na alfabetização do autista. Neste sentido, este trabalho de pesquisa tem como principal objetivo apresentar informações sobre a alfabetização dos alunos autistas. Visando atender o objetivo procedeu-se com pesquisa bibliográfica com base em materiais já públicos. Observou-se que é fato que há trabalhos a serem realizados e, principalmente criar espaços de reflexão, partilhas de experiências e vivências pedagógicas sobre métodos e estratégias para a alfabetização do autista. Conclui-se se faz necessário que os professores superem esses desafios, pois sem estratégias de enfrentamento dessas dificuldades, provavelmente será bloqueado a possibilidade de esses alunos terem assegurado um processo de aprendizagem lúdico, significativo, um desempenho cognitivo reabilitado, uma socialização mais fidedigna, etc. ou seja, se perde a qualidade do atendimento multidisciplinar e a oportunidades de otimização do processo de alfabetização desses alunos. Portanto, cabe ao professor conhecer essa síndrome, para que se tenha condições de planejar estrategicamente uma aula capaz de atingir as peculiaridades e os aspectos comportamentais, afetivos e cognitivos e deste modo possibilitar uma aprendizagem significativa ao autista.

Palavras-Chave: Transtorno do Espectro Autista. TEA. Autismo. Alfabetização.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), também conhecido como autismo, é uma doença crônica e, afeta de maneira profunda quem vive com essa condição e aqueles que estão ao seu redor. O autismo implica problemas sociais, comportamentais e de linguagens, levando a necessidade de cuidados exigentes por parte dos responsáveis ou cuidadores além métodos específicos para prender a atenção desses sujeitos em sala de aula.

O TEA compartilha sintomas centrais no comprometimento de três específicas áreas do desenvolvimento, sendo: déficit de habilidades de comunicação (verbal ou não verbal), déficit de habilidades sociais, e a presença de comportamentos estereotipados e repetitivos. As manifestações ocorrem nos três primeiros anos da criança e se tornam mais perceptivas com a inserção da criança no meio social.

Os pais ou responsáveis pelos sujeitos com TEA, normalmente começam a

desconfiar da existência de alguma alteração por volta dos dois anos, quando percebem que a fala da criança não evolui para a fala comunicativa. O autismo pode atingir 1,47% das pessoas da população mundial, sendo cada vez mais frequente em meninos, embora ainda não exista pesquisas conclusivas que apontem a prevalência do TEA no território nacional.

Sua etiologia ainda uma questão desconhecida, no entanto, a tendência é considera-la como uma síndrome de origem multicausal, a qual envolve fatores neurológicos, sociais e genéticos da criança, o que acaba sendo um desafio para o professor manter a atenção desses alunos em sala de aula. Além disso, é uma situação que desencadeia significativas mudanças no contexto escolar devido as especificidades que os envolvem e a necessidade de acompanhamento constante da criança para seu desenvolvimento.

Justifica-se a escolha do tema, devido à pouca informação sobre a alfabetização do aluno com TEA, além disso, espera-se a discussão sobre esse assunto possa contribuir para uma maior sensibilização no meio acadêmico para que novas estudos sejam realizados, principalmente que abordem metodologias pedagógicas na Sala de Recursos. Assim, discutir sobre o assunto se torna relevante na medida que busca ampliar os conhecimentos sobre a alfabetização do autista, efetivar os aspectos práticos e a necessidade de orientar os professores do AEE sobre a escolarização do autista.

Este trabalho de pesquisa tem como objetivo geral apresentar informações sobre a alfabetização dos alunos autistas. Visando atender o objetivo proposto desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: compreender o Transtorno do Espectro Autista (TEA); discutir sobre a alfabetização do autista na sala de aula comum e; apresentar a importância do Atendimento Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais para a alfabetização do autista.

A pesquisa em questão procedeu com revisão bibliográfica, por meio de materiais

secundários procurando conhecer e analisar algumas contribuições de autores que já abordaram o tema considerado. O assunto discutido nesta pesquisa visa oferecer material para estudos futuros, assim como busca colaborar para esclarecer aos profissionais da educação e áreas correlatas sobre a alfabetização do aluno com TEA no ensino regular. E, assim contribuir para que seja iniciada reflexões sobre a relevância de discutir sobre esse tema, sobretudo, por ser um campo cheio de conflitos e controvérsias, existe uma gama de possibilidades a ser explorada nesse cenário, pois é uma questão enigmática que deve ser mais bem esclarecida e divulgada junto à sociedade.

2 COMPREENDENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA

O TEA é uma síndrome comportamental, em que o processo de desenvolvimento se encontra distorcido. As primeiras abordagens sobre o assunto ocorreram na década de 1940 por Leo Kanner (1984-1981), psiquiatra austríaco residente nos Estados Unidos, com base em estudos realizados no acompanhamento de onze crianças. Os sujeitos acompanhados em pesquisa apresentavam características em comum como distúrbio de linguagem, preocupação pelo imutável, dificuldade de relacionamento etc., as quais foram denominadas de Autismo Infantil (BOSA; CALLIAS, 2000).

Os sujeitos pesquisados apresentavam dificuldades de entendimento quanto as regras de convívio social, comunicação, intencionalidade, e dificuldade em responder a altura quanto aos que outros esperam delas (BOSA; CALLIAS, 2000). Diante destas dificuldades, a eficiência na comunicação é impactante, fazendo com o desenvolvimento cerebral se mantenha lento, para executar as funções fundamentais e necessárias para interagir socialmente em acordo com a faixa etária, que por sua vez se torna mais complexa com o passar dos anos (CUNHA, 2019).

Os prejuízos causados nos mecanismos biológicos estão associados a adaptação social, os quais levam a emergência de fenótipos heterogêneos, relacionados aos quadros de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Diante disso, os processos de comunicação, socialização e aprendizagem se encontram afetados (TABACHI, 2006).

O TEA é definido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como um distúrbio do desenvolvimento, severamente impactante e sem cura. Sua incidência é de cinco casos em cada dez mil nascimentos, entretanto, se adotar um critério rigoroso de classificação, este número pode ser três vezes maior se levar em consideração casos correlatados, ou seja, que necessitem do mesmo tipo de atendimento (LAZNIK, 2013).

O momento do diagnóstico constituiu-se como um evento estressor e marcante, pois a notícia de uma criança fora do conceito de normalidade ocasionaram importantes repercussões no contexto familiar. A princípio, os sentimentos ambíguos experiênciados pelos membros sobre a descoberta do transtorno do espectro autista na criança variou entre tristeza, sofrimento e negação. (PINTO et al., 2016, p.3)

O TEA, segundo Pinto et al. (2016), é uma síndrome que necessita de diagnóstico nos anos iniciais da criança, precisamente até os três anos de idade. Ressalta-se que são raras as manifestações após este período, porém não é descartada esta possibilidade. É um transtorno de personalidade comum, sobretudo no sexo masculino, o qual apresenta a seguinte característica em seu desenvolvimento da criança conforme ilustrado no quadro 1.

Idade	Descrição
Recém-nascido	Se parece diferente de outros bebês, raramente chora, torna-se rígido quando é pego no colo.
Primeiro ano	Não pede nada, não nota sua mãe, sorrisos, resmungos, demonstra falta de interesse por jogos, é muito reativo aos sons, não é afetuoso à ausência de comunicação verbal ou não verbal, é hipo ou hiper-reativo aos estímulos, há aversão pela alimentação sólida, etapas do desenvolvimento motor são irregulares ou retardadas.
Segundo e Terceiro ano	É indiferente aos contatos sociais, comunica-se mexendo a mão do adulto, o interesse pelos brinquedos, consiste em alinhá-los, procura estimulações sensoriais como ranger os dentes, esfregar e arranhar superfícies, fitar fixamente detalhes visuais, olhar mãos em movimento ou objetos com movimentos circulares.
Quarto e quinto anos	Possui ausência do contato visual, linguagem limitada ou ausente – ecolalia· inversão pronominal, anomalias do ritmo do discurso, do tom e das inflexões e resistência às mudanças no ambiente e nas rotinas.

Fonte: Costa; Nunesmaia, 1998, p. 25.

O diagnóstico TEA é dado com fundamentos no quadro clínico do indivíduo, pois não há um marcador biológico que o caracterize, em contrapartida suas consequências são evidentes e, quem apresenta este diagnóstico tende a se fechar para o mundo externo, desenvolvendo seu mundo próprio e várias vezes desenvolve capacidades incríveis de raciocínio e de memória (GRAUDERER, 1985).

O autista não reconhece e tão pouco demonstra afeto e menos ainda possui facilidade de compreensão das colocações verbais de outros sujeitos. Em casos isolados crianças com autismo apresentam atitudes afetivas através de percepção, pois uma vez que vê no outro a troca de carinho acaba fazendo o mesmo. Embora, essa atitude pode ser uma ação mecânica, pois as pessoas com TEA não compreendem a coerência das coi-

sas, “percebem poucas conexões lógicas e têm a impressão de que toda a sua vida é ditada ao acaso, pelo inesperado, por coisas que não podem controlar (PEETERS, 1998, p. 20).

Vivendo no bojo dessa confusão os indivíduos autistas precisam de um ponto de apoio, alguma referência, visto que as explicações verbais de quando, onde, como e por que acontecem as coisas não são suficientes. Ressalta-se que é possível encontra autistas com dificuldades de comunicação, sem expressão verbal e, podendo também apresentar dificuldades de comunicação por gestos ou por feições impossíveis de compreensão. Entretanto, há autista que dominam a linguagem verbal, embora em vez de ser comunicativa se torna repetitiva (PEETERS, 1998).

O tratamento do autismo tem como principal rival o diagnóstico tardio do paciente e, quando isso ocorre dificulta a abordagem do psicólogo devido os sintomas já estarem cristalizados. Em grande maioria dos casos o encaminhamento é dado no período escolar, idade em que o tratamento é mais dificultoso. Considera-se que os anos iniciais da criança é o período ideal para o tratamento, pois esta fase é marcada pela sensibilidade no universo das significações, sendo assim, “quando o tratamento é feito precocemente, antes dos três anos de idade, poderá ser estabelecido” (LAZNIK, 2013, p. 30).

Ressalta-se que quanto mais cedo o indivíduo aderir ao tratamento melhor será seu desenvolvimento, devido o acompanhamento médico ter iniciado no período considerado como melhor fase de motivação, desenvolvimento e aprendizagem. Além disso, torna-se importante esclarecer que o TEA é uma síndrome caracterizada por transviamentos qualitativos na interação, na comunicação e no imaginário, assim o seu desenvolvimento tende a ser repetitivo e lento devido à dificuldade de comunicação (CAVALCANTI; ROCHA, 2007).

Devido ser considerado um transtorno grave o autismo é visto como uma patologia que incapacita as pessoas. As pessoas autistas são comumente vistas como pessoas incapazes. Sob a visão dos pais e dos professores o autismo representa um desafio, principalmente pelo difícil diagnostico no primeiro momento que possibilita avaliação sobre o grau de transtorno e comprometimento (LAZNIK, 2013).

Diante disso, parte-se da ideia de que, dependendo do conceito etiológico que se tenha sobre o TEA, esta influenciará de maneira direta a concepção no entorno do lugar ocupado pelos familiares, sobretudo pelos pais no tratamento e na etiologia. Portanto, a principal iniciativa para atuar com o sujeito autista, tem raízes no espaço familiar, é no dia a dia e na convivência que seu comportamento será constatado. Os familiares sabem avaliar qual a sua principal dificuldade, porém somente em conjunto com uma equipe multidisciplinar de profissionais que conseguirá determinar qual o melhor diagnóstico para o indivíduo com autismo (CAVALCANTI; ROCHA, 2007).

2 A ALFABETIZAÇÃO DO AUTISTA EM SALA DE AULA

O TEA é algo que precisa sempre ser levado em conta, principalmente os aspectos que cada sujeito demonstra em seu dia a dia. É essencial partir dessa premissa, pois o processo de alfabetização pode ser influenciado por diferentes fatores. E isso não é diferente no autismo (SERRA, 2018).

Um detalhe que pais e professores precisam considerar é que o autismo se configura como uma condição que os traços característicos causam impacto na fala, na habilidade social, na linguagem, na comunicação e no comportamento. Além disso, considerando que essa síndrome apresenta espectros, ou seja, diversas variações em suas maneiras de se manifestar, nota-se que não há uma fórmula pronta para a alfabetização dessas crianças (SERRA, 2018).

As diretrizes para educação especial no Brasil têm ratificado o caminho da alfabetização do aluno com TEA em sala de aula no ensino regular. Desafio esse que multiplica a relação professor e aluno no fragmentado e deficiente sistema de ensino do Brasil (BATTISTI; HECK, 2015). Manter o aluno com TEA em sala de aula, conquistar o laço de confiança, pode parecer um desafio para os professores, mas é algo possível (AMBRÓS, 2017).

O desafio não é apenas com relação a prática pedagógica, mas também tem raízes humanas e psicossociais. Os diferentes níveis de TEA podem permitir, excetos os casos severos, evolução nos processos de aprendizagem, todavia, o despreparo, a falta de conscientização e a compreensão sobre as particularidades da criança com autismo, somado as carências das escolas, coloca em risco a alfabetização das crianças com esse distúrbio (COSTA et al., 2018).

O TEA apresenta excessos e déficits comportamentais que exigem, na alfabetização, atuação singular, específica e abordagens individualizada que são dificilmente alcançadas no dia a dia do ensino regular, porém, esse mesmo aluno pode responder excepcionalmente ao aprendizado e desenvolvimento (CARDOSO et al., 2015). O autista não deve ser considerado como alguém que não aprende, mas como um sujeito que tem modos diferentes para alcançar o aprendizado (COSTA et al., 2018).

A manutenção dos alunos com TEA em sala regular exige um pouco mais de determinação por parte do professor, tendo em vista a percepção diferenciadas que eles trazem consigo. Entretanto, não se pode esquecer que essas crianças são completamente aptas ao desenvolvimento e ao aprendizado, precisando apenas de uma elaborada adaptação para compreensão dos conteúdos (BATTISTI; HECK, 2015).

De acordo com Sousa (2015) enquanto a orientação do governo é pela manutenção do aluno com TEA no ensino regular, a demora no diagnóstico e a resistência da família em aceitar esse distúrbio trazem prejuízos a aprendizagem do autista. Além disso, considerando que a memória do autista é direcionado para o visual, é preciso que o professor em seus métodos de alfabetização, valorize e explore esse lado, fazendo com que o aluno observe as cores, espessuras, tamanhos, pessoas, animais etc.

Em contra partida a sala de aula deve ter poucos estímulos visuais para que o aluno não desvie sua atenção das atividades em andamento. A sala de aula, assim como a escola no geral deve ser calma a agradável para que os movimentos estereotipados dos alunos são sofram alteração (CARDOSO et al., 2015).

Para manter a atenção do autista durante as aulas de alfabetização é preciso que o professor faça uso de metodologias que tenham por objetivo fazer com que de fato o autista seja incluído e seu processo de aprendizagem efetivado (SOUSA, 2015). Contudo, a inclusão, assim como a manutenção em sala de aula deve levar em consideração o grau da síndrome e os diferentes métodos com cada caso.

O estudo realizado por Battisti e Heck (2015) aponta alguns métodos para manter a atenção do autista em sala de aula, sendo: o método Picuture Exchange Communication System (PECS), método Treatment and Education of Austic and related Communication – handicapped Children (TEACCH) e método Son-Rise.

O método Picture Exchange Communication System (PECS) é um exemplo de como uma criança pode exercer um papel ativo utilizando velcro ou adesivos para indiciar o início, alterações ou final das atividades. Esse método facilita a comunicação e a compreensão quando atividades e símbolos são associados. Isso porque o método PECS trabalha através de cartões e figuras em que a criança consegue se expressar, pois associa a imagem com o que ela deseja (BATTISTI; HECK, 2015, p. 18).

Já o método Treatment and Education of Austic and related Communication – handicapped Children (TEACCH) se baseia na informação visual e é um programa que combina diferentes materiais visuais para aperfeiçoamento da linguagem, do aprendizado e diminuir comportamentos inadequados. Esse método tem por objetivo a independência do aluno, realizando um trabalho por meio de estímulos corporais e visuais (BATTISTI; HECK, 2015).

Por sua vez o método Son-Rise busca fazer com que todas as pessoas envolvidas com alunos com TEA sejam capazes de construírem novos modos de comunicação e interação, por meio de atividades lúdicas que forneçam a autonomia, o aprendizado e a inclusão. Esse método ajuda a manter a atenção do autista e oferece uma abordagem educacional abrangente e prática para inspirá-los a participarem de forma ativa nas atividades espontâneas, dinâmicas e divertidas com a família e outros adultos (BATTISTI; HECK, 2015)

Somado a esses métodos é essencial que o professor planeje aulas “interessantes, agradáveis, que “prendam” a atenção dos alunos com autismo, e assim consigam eliminar as barreiras para a aprendizagem” (AMBROS, 2017, p. 217). É importante que o professor investigue estímulos, temas que o aluno goste e conhecer também o que ele já sabe, ou seja, cabe ao professor trabalhar o interesse individual, adequando o conteúdo conforme suas necessidades e potencialidades, pois só assim irá prender a atenção desse aluno e favorecer de modo positivo a sua alfabetização, pois os processos são fundamentais para a participação, aprendizagem e a presença do autista em sala de aula (SOARES; ROMEIRO; MATHIAS, 2017).

Alfabetizar sempre é um desafio, e quando se trata do aluno com TEA, a premissa a ser considerada é o conjunto de características da criança: sensações, percepção de mundo, comorbidades, desenvolvimento linguístico etc. Esses fatores são imprescindíveis, porém estão ligados de modo íntimo a um aspecto que o principal ponto para professores e profissionais de outras áreas: o pensamento do autista, ou seja, o modo encontrado para lidar com suas limitações (BASTOS, 2018).

É importante a avaliação psicopedagógica, pois esse processo pode analisar e investigar a cognição, os aspectos afetivos e sociais e a psicomotricidade do autista, pois, esses fatores contribuem significativamente na alfabetização. A identificação do modo que a criança aprende é um detalhe que o professor deve se atentar, uma vez que a maneira que é bastante relevante a maneira como o aluno vai processar o conteúdo. Por fim, vale lembrar que alfabetização combina com ludicidade, portanto, é fundamental aulas com gincana, teatro, música e tudo que atraia a atenção do autista desde devidamente assistida por profissionais especializados (SERRA, 2018).

3 A CONTRIBUIÇÃO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA ALFABETIZAÇÃO DO AUTISTA

Alunos autistas, em um espaço realmente inclusivo, são capazes de usufruir do direito de aprender. Diante disso, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) tem um importante papel na adoção de estratégias necessárias para a alfabetização dessas crianças, respeitando a individualidade de cada aluno e suas específicas necessidades. O professor da Sala de Recursos deve articular planejamentos e atividades em conjunto com professores da sala regular (BARBOSA, 2014).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) decorre de um novo conceito de Educação Especial. Legalmente sustentada, e, é uma condição importante para o sucesso da inclusão escolar. Esse atendimento existe para que os alunos aprendam o que é diferente da grade curricular do ensino comum e que é essencial para que possam ultrapassar os obstáculos impostos pelas deficiências (BARBOSA, 2014).

Portanto, tem-se no AEE, mais precisamente na SRM, um espaço que pode servir de preparo para que o autista acompanhe a rotina da sala regular, mas também possa aprender coisas e vivenciar momentos e situações que façam sentido para o seu universo, proporcionando uma aprendizagem individualizada e não generalista, ao mesmo tempo em que atende ao currículo demandado aos outros alunos da sala regular.

A SRM veio estabelecer novas maneiras de agir com o público alvo da educação inclusiva. Em se tratando do TEA, existe a necessidade da construção de um plano de AEE ajustado com as particularidades de cada aluno, buscando o desenvolvimento da comunicação com o outro e como o meio (SILVA; ALMEIDA, 2012).

Através da linguagem que a criança com autismo, no processo de aprendizagem, apresentará melhor compreensão no desenvolvimento das atividades, deixando de ser uma forma mecânica de memorização e sim um aprendizado organizado, podendo assim interagir com todos, estimulando assim sua comunicação em seu dia-a-dia (SILVA; ALMEIDA, 2012, p. 74).

A SRM é organizada como espaço para a oferta do AEE, elaborando estratégias, recursos e contribuindo na organização da rotina, que por sua vez, tende a favorecer a compreensão e a comunicação do aluno entre seus pares e o espaço escolar. O trabalho com autistas deve ser organizado para além das práticas pedagógicas individualizadas e rotineiras, com planos estratégicos contextualizados que contribuam para a sua imersão cultural e auxilie na superação dos comprometimentos vinculados ao transtorno que as acomete.

O atendimento na SRM deve considerar as particularidades de cada alunos, pois mesmo que os alunos apresentem a mesma deficiência podem necessitar de atendimentos diferenciados. Assim, segundo Cariacica (2015) citado por Conde (2015, p. 123) “para planejar o atendimento não é saber as causas, diagnósticos, prognósticos da suposta deficiência do aluno. Antes da deficiência, vem a pessoa, o aluno, com sua história de vida, sua individualidade, seus desejos e diferenças.”

Ao executar o plano de ação na SRM, é necessário a articulação entre os professores do AEE, escola e família a fim de observar a funcionalidade e a aplicabilidade usada no desenvolvimento do plano de atendimento ao aluno. Assim, a SRM, na perspectiva do da Educação Inclusiva atua com abordagens dinâmicas por meio de práticas inovadoras que se entrelaçam com o dia a dia do autista, com o fazer docente e com a formação dos professores, que poderão ser consolidadas a partir da articulação e compromisso de todos os profissionais que compõe o sistema de ensino (PACIAN; MENDES; CIA, 2017).

Portanto, tomar o autista como aluno, apostar em suas capacidades, incluindo a dimensão do psíquico, e não de maneira exclusiva a capacidade cognitiva como organizadoras do campo das aprendizagens permite que novos modos de aprender sejam viabilizados no espaço escolar (BASTOS, 2018). A alfabetização é uma potente via e possível quando se trata da escolarização dos autistas, contudo, é importante pensar nesse processo considerando e utilizando a história do aluno, seu interesse e suas capacidades para uma aprendizagem significativa (QUEIROZ; FERREIRA, 2018).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos com TEA tem o contato social prejudicado, embora essa manifestação pode variar de pessoa para pessoa e, além disso, são distantes devido à ausência de habilidade social. Esta síndrome tem como característica o isolamento devido não saberem ou não aprenderem o processo de interação com o outro, impossibilitando a manutenção ou desenvolvimento de vínculos, o que acaba prejudicando a atenção em sala de aula.

O déficit de imaginação e interpretação precariza o desenvolvimento social e o processo de cognição, portanto, o autista possui ausência de tendência natural que focaliza, sustenta, desloca e decodifica a atenção e isso dificulta o processo de alfabetização. Portanto, ao investigar estímulos e trabalhar com assuntos que o autista goste permite a flexibilização necessária para sua

alfabetização.

O trabalho do professor com intuito de manter a atenção do autista é fundamental para sua alfabetização, porém, é imprescindível que cada caso seja abordado de modo separado a fim de que as intervenções promovam nos alunos os pontos desejados: capacidade de compreender, assimilar, interação social, desenvolvimento de técnicas de comunicações, etc. É necessário que o professor busque o aluno que se esconde por detrás de um sutil véu e o estimule a participar das aulas.

Todavia, esses estímulos não devem ser interpretados com um fim, ou uma conclusão, mas sim ser encarados como uma mola propulsora para manter a atenção do autista e incentivar sua aprendizagem. Vale lembrar que incluir não quer dizer colocar o aluno na escola sem proporcionar meios e condições de permanência e assistência pedagógica, mas sim dar suporte educacional, estimular a atenção e ensinar com qualidade e eficácia para que desenvolva de maneira tridimensional suas potencialidades e habilidades.

Contudo, apesar do processo de alfabetização ser um desafio na escolarização do autista, no que se refere as pesquisas publicadas ainda há uma grande falta de estudos na área. Dessa maneira, fica evidente a necessidade de novas pesquisas no sentido de alargar os conhecimentos sobre a alfabetização dos alunos autistas.

REFERÊNCIAS

AMBRÓS, Danieli M. O aluno com transtorno do espectro autista na sala de aula: caracterização, legislação e inclusão. In. 1° Seminário Luso-Brasileiro de Educação Inclusiva: o ensino e a aprendizagem em discussão. 2017. Disponível em: <http://editora.pucrs.br/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/asset s/artigos/eixo-3/completo-3.pdf>. Aceso em: 06 ago. 2020.

BARBOSA, Marily O. Atividade docente em Sala de Recursos Multifuncionais para educandos com Transtorno do Espectro Autista. 2014. Disponível em: <http://www.nepedeees.ufscar.br/arquivos/Atividade_docente_em_Sala_de_Recurso s_Mu.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2020.

BASTOS, Marise B. Escrita e alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). In. Revista Diversa on-line. 2018. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/escrita-alfabetizacao-criancas-com-autismo/>. Acesso em: 05 ago. 2020.

BATTISTI, Aline V.; HECK, Giomar M.P. A Inclusão escolar de crianças com autism na Educação Básica: Teoria e prática. 2015. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1251/1/BATTISTI%20e%20HECK.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2020.

BOSA, Cleonice; CALLIAS, Maria. Autismo: uma breve revisão de diferentes abordagens. In. Psicol. Reflex. Critv.13 n.1, 2000. p.168-169.

CARDOSO, Fernandina A et al. A dificuldade de adaptação do aluno autista na sala de aula do 1° ano das séries iniciais do Ensino Fundamental. 2015. Disponível em: <https://www.iesap.edu.br/>. Acesso em: 05 ago. 2020.

CAVALCANTI, Ana E.; ROCHA, Paulina S. Autismo: construções e desconstruções. 3 Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

CONDE, Patrícia S. Práticas pedagógicas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado à criança público-alvo da Educação Especial em uma instituição de educação infantil. 2015. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgr ad/teses/tese_9090_Disserta%E7%E3o%20CD.pdf>. Acesso em 05 ago. 2020.

COSTA, Shirley M.S et al. Os desafios do professor diante do aluno autista no processo da aprendizagem escolar. In. Congresso Nacional de Educação. 2018. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABAL HO_EV117_M D1_SA10_ID8519_26082018081511.pdf>. Acesso em 25 jan. 2020.

CUNHA, Eugênio. Autismo e Inclusão: Psicologia e práticas educativas na escola e na família. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2019.

GRAUDERER, Ernst C. Autismo e outros atrasos do Desenvolvimento: uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais. 1. Ed. São Paulo: Sarvier, 1985.

LAZNIK, Marie-Christine. A voz da sereia: o autismo e os impasses na constituição do sujeito. Tradução Cláudia F R et al. 3.

Ed. Salvador: Ágalma, 2013.

PEETERS, Theo (org). Autismo: entendimento teórico e intervenção educacional. 1. Ed. Rio de Janeiro. Cultura Médica, 1988.

PINTO, Rayssa N.M. et al. Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. In. Revista Gaúcha de Enfermagem. v.37, n. 3, 2016, p.1-9.

QUEIROZ, Schirlene M A. FERREIRA, Sandra P A. Mediação docente na alfabetização do aluno com TEA: um olhar sobre as estratégias pedagógicas na produção de texto escrito. 2018. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents /39399/2442885/QUEIROZ_+FERREIRA+-+2018.2.pdf/f636d-050-288c-428c-b0c3be58432fe5b5>. Acesso em: 06 ago. 2020.

SERRA, Dayse. Alfabetização de alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista).

1. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2018.

SILVA, Sandra F.; ALMEIDA, Amélia L. Atendimento Educacional Especializado para o aluno com autismo: Desafios e possibilidades. In. Intl. J. of. Knowl. Eng. v. 1, n. 1, 2012, p. 62-88.

SOARES, Jaqueline S.; ROMEIRO, Camila AC.; MATHIAS, Sérgio L. O processo de alfabetização no ensino regular: atendimento a crianças com autismo. In. Revista Magsul de Educação da Fronteira. v. 2, n. 1, 2017, p. 82-132.

SOUSA, Maria J.S. Professor e o autismo: desafios de uma inclusão com qualidade.

2015. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/15847/1/2015MariaJosiane SousaDeSousa_tcc.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020.

TABACHI, Dalva. Mãe, me ensina a conversar: vencendo o autismo com amor. 1 Ed. São Paulo: Rocco, 2006.

O IMPACTO DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIAL: UMA REVISÃO CIENTÍFICA

NATÁLIA DUARTE COSTA SILVA CARVALHO

RESUMO

Este artigo oferece uma análise abrangente da influência da Educação Musical no desenvolvimento cognitivo e social dos indivíduos, baseada em uma revisão detalhada da literatura científica. Explorando estudos empíricos e teorias relevantes, destaca-se os benefícios da Educação Musical ao longo da vida, desde a infância até a idade adulta. A análise investiga os mecanismos neurobiológicos que sustentam os efeitos da música no cérebro, mostrando como a prática musical molda o funcionamento cerebral e influencia o desenvolvimento cognitivo e emocional. Estudos indicam que a exposição precoce à música estimula áreas do cérebro relacionadas à memória, atenção e processamento auditivo, resultando em maior densidade de conexões neurais e melhor desempenho em tarefas cognitivas complexas. Além dos benefícios cognitivos, a Educação Musical promove o desenvolvimento social e emocional, fortalecendo laços sociais e contribuindo para a saúde mental e emocional através da redução do estresse e da ansiedade. A revisão das evidências demonstra que a Educação Musical enriquece a cognição, fortalece os laços sociais e cultiva a saúde emocional, com benefícios manifestos em todas as fases da vida. Assim, o artigo conclui que a Educação Musical deve ser um componente essencial de uma educação integral e inclusiva, fundamental para o enriquecimento cognitivo, social e emocional dos indivíduos, promovendo uma vida mais plena e significativa.

Palavras-chave: Educação Musical; Desenvolvimento Cognitivo; Desenvolvimento Social; Neurociência; Inclusão Educacional.

ABSTRACT:

This article provides a comprehensive analysis of the influence of Music Education on cognitive and social development, based on a detailed review of scientific literature. By exploring empirical studies and relevant theories, it highlights the benefits of Music Education throughout life, from childhood to adulthood. The analysis investigates the neurobiological mechanisms that underlie the effects of music on the brain, showing how musical practice shapes brain function and influences cognitive and emotional development. Studies indicate that early exposure to music stimulates areas of the brain related to memory, attention, and auditory processing, resulting in greater neural connectivity and improved performance in complex cognitive tasks. In addition to cognitive benefits, Music Education promotes social and emotional development, strengthening social bonds and contributing to mental and emotional well-being by reducing stress and anxiety. Evidence review demonstrates that Music Education enriches cognition, strengthens social bonds, and nurtures emotional health, with benefits evident in all stages of life. Thus, the article concludes that Music Education should be an essential component of comprehensive and inclusive education, crucial for the cognitive, social, and emotional enrichment of individuals, promoting a more fulfilling and meaningful life.

Keywords: Music Education; Cognitive Development; Social Development; Neuroscience; Educational Inclusion.

INTRODUÇÃO:

"A música tem um impacto profundo no desenvolvimento cognitivo e emocional dos indivíduos, influenciando habilidades como linguagem, memória e emoções." (Green et al., 2017)

A música, desde tempos imemoriais, tem sido uma manifestação intrínseca à condição humana, transcendendo barreiras culturais, sociais e linguísticas. É uma linguagem universal que possui um poder singular de comunicação e expressão, capaz de evocar emoções profundas e conectar pessoas de diferentes origens e experiências. No entanto, seu impacto vai além do aspecto estético; a música desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e social dos indivíduos.

A Educação Musical emerge, então, como uma resposta a essa compreensão multifacetada da música. Ela não se limita ao simples ensino de notas e ritmos, mas constitui uma plataforma abrangente para o desenvolvimento integral dos alunos. Por meio da música, não apenas são transmitidas habilidades musicais, mas também são cultivadas competências cognitivas, emocionais e sociais essenciais para uma vida plena e enriquecedora.

Neste artigo, propus-me a explorar a vasta gama de benefícios proporcionados pela Educação Musical ao longo das diferentes etapas da vida. Buscarei examinar de forma detalhada as evidências científicas que respaldam esses benefícios, destacando sua influência marcante no desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos indivíduos. Ao fazê-lo, almejo lançar luz sobre a importância vital da Educação Musical como

parte integrante de um currículo educacional abrangente e inclusivo.

DESENVOLVIMENTO:

1. A EDUCAÇÃO MUSICAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A Educação Musical na Primeira Infância é um aspecto fundamental no desenvolvimento holístico e multifacetado das crianças. Desde os primeiros meses de vida, a música emerge como uma componente fundamental do ambiente sensorial dos bebês, proporcionando-lhes uma experiência rica e multifacetada que transcende a simples apreciação estética. Através de canções de ninar, brincadeiras musicais e a exploração de instrumentos simples, os bebês são envolvidos em um universo sonoro que estimula tanto o corpo quanto a mente.

As canções de ninar, por exemplo, desempenham um papel crucial na criação de um vínculo afetivo entre os cuidadores e os bebês, ajudando a acalmar e proporcionar conforto emocional. Brincadeiras musicais, por sua vez, incentivam a interação social e a coordenação motora, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades essenciais de forma lúdica e prazerosa.

A introdução a instrumentos musicais simples, como chocalhos e tambores, não apenas desperta a curiosidade e a criatividade dos pequenos, mas também promove a compreensão dos conceitos básicos de ritmo, melodia e dinâmica sonora. Esse envolvimento precoce com a música estabelece uma conexão emocional profunda, que serve como uma base sólida para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

De fato, a exposição à música desde a primeira infância é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, pois fortalece áreas cruciais do cérebro relacionadas à memória, atenção e linguagem. Assim, a música não apenas enriquece o ambiente sensorial dos bebês, mas também contribui significativamente para o seu crescimento e bem-estar, preparando-os para os desafios futuros e promovendo um amor duradouro pela arte musical.

Além disso, a participação em atividades musicais na primeira infância desempenha um papel vital no aprimoramento de habilidades linguísticas, motoras e cognitivas das crianças. A exposição precoce à música é amplamente reconhecida por seus efeitos duradouros no desenvolvimento cerebral, atuando como um poderoso estímulo para áreas essenciais como memória, atenção e processamento auditivo.

Estudos científicos demonstram que a interação com a música desde os primeiros anos de vida pode resultar em uma maior densidade de conexões neurais. Este aumento na conectividade neural é particularmente notável em regiões do cérebro relacionadas à linguagem e à cognição, áreas cruciais para o desenvolvimento global da criança. Por exemplo, crianças que participam regularmente de atividades musicais tendem a apresentar melhor capacidade de reconhecer e reproduzir padrões sonoros, o que diretamente influencia suas habilidades linguísticas, incluindo a discriminação de sons da fala e a compreensão de estruturas gramaticais complexas.

Além dos benefícios linguísticos, a música também promove o desenvolvimento motor. Ao manusear instrumentos, bater palmas ou movimentar-se ao ritmo de uma melodia, as crianças melhoram sua coordenação motora fina e grossa, habilidades fundamentais para tarefas cotidianas e para o sucesso em atividades físicas e esportivas.

A cognição, outro pilar do desenvolvimento infantil, também é significativamente beneficiada pela música. Atividades musicais exigem que as crianças pratiquem a memória de curto e longo prazo ao lembrar-se de letras de canções, sequências rítmicas e melodias. Esse processo de memorização e repetição fortalece a capacidade cerebral de reter e processar informações, facilitando a aprendizagem em outras áreas acadêmicas.

Além disso, a música é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento da atenção e da concentração. Participar de uma atividade musical requer que a criança mantenha o foco em diferentes elementos simultâneos, como ritmo, melodia e harmonia, aprimorando assim sua capacidade de concentração e atenção sustentada. Esta habilidade é transferível para outras áreas de aprendizado, ajudando as crianças a permanecerem concentradas em tarefas escolares e outras atividades que exigem atenção prolongada.

Em resumo, a participação em atividades musicais durante a primeira infância não apenas enriquece a experiência sensorial e emocional das crianças, mas também oferece um impulso significativo para seu desenvolvimento neurológico e cognitivo. A música, ao estimular diversas áreas do cérebro, contribui para a formação de uma base sólida que apoia o desenvolvimento linguístico, motor e cognitivo, preparando as crianças para enfrentar os desafios futuros de maneira mais eficaz e criativa. Portanto, programas de Educação Musical na Primeira Infância são mais do que meramente desejáveis; são essenciais para proporcionar um ambiente enriquecido e estimulante que promova o florescimento pleno das capacidades das crianças desde os primeiros anos de vida. Essas experiências musicais precoces não apenas nutrem o amor e a apreciação pela música, mas também estabelecem uma base sólida para o desenvolvimento fu-

turo da criança, preparando-as para enfrentar os desafios e oportunidades que surgirão ao longo de sua jornada de aprendizado e crescimento.

2. EDUCAÇÃO MUSICAL NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA:

A Educação Musical na infância e adolescência representa um domínio crucial da pedagogia contemporânea, reconhecido pela sua capacidade de promover um desenvolvimento integral e multifacetado dos jovens. Este campo de estudo e prática tem recebido crescente atenção e investigação devido aos seus inúmeros benefícios cognitivos, sociais e emocionais, que desempenham um papel fundamental na formação e no crescimento dos indivíduos.

Durante a infância, a Educação Musical desempenha um papel fundamental como um catalisador para o desenvolvimento das habilidades auditivas, motoras e cognitivas das crianças. Segundo Shinichi Suzuki, "A música educa o caráter" (Suzuki, 1969, p. 12), e essa afirmação encapsula a profunda relação entre a prática musical e o desenvolvimento ético e moral dos indivíduos. Suzuki, um renomado pedagogo musical japonês, fundamentou sua filosofia na ideia de que a educação musical não se restringe ao aprimoramento técnico ou ao desenvolvimento de habilidades específicas, mas também abarca uma dimensão formativa que molda o caráter e a personalidade dos alunos.

A música, como linguagem universal, possui uma capacidade única de tocar e transformar o interior humano. Ao envolver-se com a música, o indivíduo não apenas aprende a dominar um instrumento ou a interpretar uma peça, mas também é submetido a um processo de disciplina, perseverança e sensibilidade. A prática regular de um instrumento musical exige dedicação, paciência e trabalho árduo, qualidades que são transferidas para outros aspectos da vida, e de suma importância em ser trabalhada na infância e adolescência. Segundo Penna (1990), "a prática musical ensina a importância da disciplina e do esforço contínuo para alcançar objetivos, valores que são fundamentais na formação do caráter".

Além disso, a música promove a empatia e a compreensão emocional. Ao interpretar uma peça musical, o músico é desafiado a compreender e expressar as emoções e intenções do compositor, exercitando assim sua capacidade de empatia. Este processo de sensibilização emocional é crucial para o desenvolvimento de um caráter íntegro e compassivo. Brito (2003) destaca que "a educação musical contribui para o desenvolvimento emocional e social dos indivíduos, proporcionando-lhes uma melhor compreensão de si mesmos e dos outros".

A música também oferece inúmeras oportunidades para a prática da colaboração e do trabalho em equipe. Em contextos como corais, orquestras e bandas, os músicos devem aprender a ouvir uns aos outros, sincronizar seus esforços e trabalhar juntos para alcançar um objetivo comum. Este tipo de experiência é essencial para a construção de um caráter cooperativo e solidário. De acordo com Hentschke (2004), "a prática musical em grupo favorece o desenvolvimento de habilidades sociais e valores como respeito, cooperação e responsabilidade".

Ademais, a educação musical pode servir como um veículo para a formação de valores éticos. A interpretação de obras de diferentes culturas e épocas pode expandir o horizonte cultural dos alunos, promovendo o respeito pela diversidade e a valorização do patrimônio cultural da humanidade. Àtravés da música, os indivíduos podem aprender a apreciar e respeitar as diferenças, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Ainda elucidando a educação do caráter através da música, é desempenhado um papel vital na formação integral do ser humano. Não se trata apenas de uma atividade estética ou recreativa, mas de um processo educativo profundo que molda valores, atitudes e comportamentos. A música é uma linguagem universal, e é através dessa linguagem que podemos formar indivíduos mais éticos, sensíveis e solidários. Investir na educação musical, conforme propõe Suzuki, é investir no desenvolvimento moral e ético das futuras gerações, garantindo uma sociedade mais harmoniosa e humanizada.

Sobre sonoridade, através de uma variedade de atividades, como cantar, dançar e explorar instrumentos musicais simples, as crianças são incentivadas a mergulhar no universo sonoro ao seu redor, promovendo uma compreensão mais profunda e intuitiva desse meio.

A música na infância vai além do mero entretenimento, exercendo impactos positivos em diversas áreas cruciais do desenvolvimento infantil. Estudos mostram que a musicalização precoce está intimamente ligada ao aprimoramento da linguagem, ao fortalecimento da memória e ao aumento da capacidade de concentração das crianças. Conforme destaca Brito (2003), "a educação musical contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos emocionais, sociais e intelectuais".

Dessa forma, a exposição à música desde cedo proporciona às crianças uma base sólida para o sucesso acadêmico e social futuro, criando um ambiente propício para a formação de habilidades essenciais que serão úteis ao longo de toda a vida. As atividades musicais, ao estimularem a expressão e a criatividade, também promo-

vem o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança, elementos chave para a formação de indivíduos mais equilibrados e realizados.

À medida que os jovens avançam para a adolescência, a Educação Musical continua a exercer um papel fundamental em seu desenvolvimento. A participação em atividades musicais mais avançadas, como bandas escolares, corais e grupos instrumentais, proporciona aos adolescentes oportunidades ímpares para explorar e aprimorar seus interesses musicais específicos, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades sociais essenciais como colaboração, trabalho em equipe e liderança.

A música na adolescência não só serve como uma poderosa forma de expressão emocional, mas também como um meio de construção de identidade, auxiliando os jovens a navegar pelos desafios típicos dessa fase de transição. De acordo com Penna (1990), "a prática musical coletiva na escola favorece a integração social e o desenvolvimento de valores como respeito, cooperação e responsabilidade". Este ambiente musical permite aos adolescentes expressarem suas emoções de maneira saudável, contribuindo para a formação de uma identidade pessoal sólida e autêntica.

Portanto, a Educação Musical tanto na infância quanto na adolescência representa uma parte crucial do processo educacional, promovendo não apenas o desenvolvimento de habilidades musicais, mas também uma ampla gama de benefícios cognitivos, sociais e emocionais.

É essencial que escolas e comunidades invistam em programas de Educação Musical acessíveis e inclusivos, garantindo que todos os jovens tenham a oportunidade de explorar e desenvolver seu potencial musical, independentemente de suas circunstâncias socioeconômicas ou dos recursos disponíveis. Como afirma Brito (2003), "a educação musical é um direito de todos e deve ser oferecida de maneira igualitária para promover o desenvolvimento integral do indivíduo".

Investir em Educação Musical é, portanto, investir no futuro dos jovens, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para se tornarem adultos mais equilibrados, criativos e socialmente engajados.

3. EDUCAÇÃO MUSICAL NA VIDA ADULTA E NA TERCEIRA IDADE:

A Educação Musical na vida adulta e na terceira idade desempenha um papel de suma importância no enriquecimento das vidas individuais, promovendo bem-estar e um desenvolvimento contínuo em todas as fases da vida. Nesta análise, exploraremos minuciosamente como a música continua a ser uma fonte de aprendizado, expressão e conexão, mesmo em estágios posteriores da existência.

Na vida adulta, a Educação Musical oferece uma oportunidade única para os indivíduos explorarem novos interesses e paixões, ou mesmo retomarem o aprendizado musical iniciado na infância ou adolescência. Aprender a tocar um instrumento musical, participar de corais ou bandas, ou simplesmente apreciar concertos e eventos musicais pode proporcionar uma sensação de realização pessoal e um refúgio criativo das pressões do cotidiano. De fato, o envolvimento com a música, seja por meio da audição atenta ou da prática instrumental, tem sido associado a uma redução significativa nos níveis de estresse e ansiedade, contribuindo assim para uma melhor qualidade de vida.

A música desempenha um papel crucial no desenvolvimento contínuo das habilidades cognitivas ao longo da vida adulta, contribuindo para a manutenção de uma mente ativa e saudável. Evidências científicas corroboram essa visão, demonstrando que a prática musical regular está associada a melhorias significativas na memória, na concentração e na capacidade de resolução de problemas, proporcionando benefícios duradouros para o funcionamento cognitivo dos adultos.

Pesquisas indicam que a prática musical pode resultar em mudanças estruturais e funcionais no cérebro. Um estudo conduzido por Hanna-Pladdy e Mackay (2011) revelou que músicos de longa data apresentam um desempenho superior em testes de memória verbal e habilidades visuais-espaciais em comparação com não músicos. Isso sugere que o envolvimento contínuo com a música pode atenuar os efeitos do envelhecimento cognitivo, preservando funções mentais cruciais.

A música também tem sido amplamente associada à melhoria da concentração e da atenção, desempenhando um papel significativo na manutenção da agilidade mental ao longo da vida. Um estudo conduzido por Bugos et al. (2007) destacou essa relação de maneira elucidativa. O estudo envolveu adultos mais velhos que participaram de um programa intensivo de treinamento musical, e os resultados foram notáveis: os participantes apresentaram melhorias significativas na atenção e na velocidade de processamento.

Essas descobertas sugerem que a prática musical não é apenas uma atividade recreativa, mas também uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento e a preservação das funções cognitivas. O treinamento musical exige um alto nível de concentração, atenção sustentada e a capacidade de processar informações rapidamente, todas habilidades que são cruciais para o funcio-

namento cognitivo eficiente.

Durante o treinamento musical, os indivíduos são frequentemente desafiados a ler partituras, coordenar movimentos precisos ao tocar instrumentos e ajustar constantemente suas performances em resposta a feedback auditivo e visual. Este processo de multitarefa estimula diversas áreas do cérebro, promovendo a neuroplasticidade e fortalecendo as conexões neurais.

Além disso, a prática musical regular pode ajudar a mitigar os efeitos do envelhecimento no cérebro. A velocidade de processamento, por exemplo, tende a diminuir com a idade, mas o estudo de Bugos et al. mostrou que o treinamento musical pode contrabalançar esse declínio, mantendo a mente mais ágil e responsiva. Este aspecto é particularmente importante, pois a capacidade de processar informações rapidamente é fundamental para a realização de tarefas cotidianas e para a manutenção da independência na vida adulta.

Portanto, o envolvimento contínuo com a música, seja através de aulas de instrumento, participação em corais ou outras formas de educação musical, pode oferecer benefícios cognitivos substanciais. Ao promover a concentração e a atenção, a música não só enriquece a vida cultural e emocional dos indivíduos, mas também serve como uma estratégia preventiva eficaz contra o declínio cognitivo, contribuindo para uma vida mentalmente ativa e saudável.

Além disso, a música desempenha um papel crucial na estimulação da capacidade de resolução de problemas e no fomento do pensamento criativo. Estudos demonstram que a prática musical e a terapia musical podem ter efeitos profundos nas funções executivas, que incluem habilidades cognitivas complexas como planejamento, tomada de decisão, controle inibitório e flexibilidade cognitiva.

Conforme evidenciado por Särkämö et al. (2008), a terapia musical pode melhorar significativamente as funções executivas em adultos que sofreram acidente vascular cerebral (AVC). Este estudo revela que os pacientes que participaram de sessões regulares de terapia musical mostraram avanços notáveis na recuperação cognitiva, sugerindo que a música pode ser uma ferramenta poderosa na reabilitação pós-AVC.

A eficácia da música na melhora das funções executivas pode ser atribuída à forma como ela ativa múltiplas áreas do cérebro simultaneamente. Quando uma pessoa se envolve com a música, seja tocando um instrumento, cantando ou simplesmente ouvindo de forma ativa, diversas regiões cerebrais são estimuladas. Estas incluem áreas responsáveis pela coordenação motora, pela percepção auditiva, pela memória, pela emoção e pela linguagem.

Essa ativação abrangente promove a neuroplasticidade, que é a capacidade do cérebro de reorganizar suas conexões neurais em resposta a novas experiências. A prática musical regular fortalece as sinapses existentes e facilita a formação de novas conexões neurais, resultando em um cérebro mais resiliente e adaptável. Este processo é particularmente benéfico para a recuperação de habilidades cognitivas complexas, que podem ser comprometidas após um AVC.

Além disso, a música envolve a resolução de problemas de maneira inerente. Tocar um instrumento, por exemplo, requer que o músico analise partituras, ajuste seu desempenho em tempo real e resolva questões técnicas, tudo isso enquanto expressa criatividade e emoção. Este constante processo de análise e ajuste estimula o pensamento crítico e a capacidade de encontrar soluções inovadoras para desafios complexos.

A música também promove o pensamento criativo, não apenas na interpretação de peças musicais, mas também na improvisação e na composição. A necessidade de criar melodias e harmonias únicas incentiva os músicos a explorar novas ideias e a pensar fora da caixa, habilidades que são transferíveis para outras áreas da vida.

Portanto, a música, ao ativar diversas regiões cerebrais e promover a neuroplasticidade, não só facilita a recuperação de funções executivas comprometidas, mas também aprimora a capacidade geral de resolução de problemas e o pensamento criativo. Este impacto multifacetado da música sublinha sua importância não apenas como forma de arte, mas também como uma poderosa ferramenta terapêutica e educativa, capaz de enriquecer a vida cognitiva e emocional dos indivíduos em todas as fases da vida.

A música, portanto, oferece um meio poderoso para o desenvolvimento cognitivo contínuo na vida adulta. Ao envolver-se regularmente com a música, seja tocando um instrumento, cantando ou mesmo ouvindo de forma ativa, os adultos podem cultivar uma mente mais alerta e resiliente. Essa prática não só enriquece a vida cultural e emocional, mas também serve como uma estratégia preventiva contra o declínio cognitivo relacionado à idade.

Em resumo, a música, ao transcender a mera estética, revela-se como uma ferramenta vital para o enriquecimento cognitivo e o bem-estar mental ao longo da vida. Investir na prática musical é, portanto, investir na longevidade e na qualidade de vida cognitiva, alinhando-se à visão de Beethoven sobre a música como uma forma superior de sabedoria e filosofia.

Na terceira idade, a Educação Mu-

sical assume um papel crucial no processo de envelhecimento ativo e na promoção da qualidade de vida dos idosos. Envolver-se em atividades musicais, seja participando de grupos musicais, frequentando aulas de música ou se engajando em terapia musical, proporciona um conjunto diversificado de benefícios que vão além da simples apreciação estética.

Participar de grupos musicais, como corais ou bandas, oferece aos idosos uma oportunidade valiosa de interação social, reduzindo o risco de isolamento, que é um problema comum nessa faixa etária. A música cria um ambiente colaborativo e inclusivo, onde os indivíduos podem construir amizades, compartilhar experiências e sentir-se parte de uma comunidade. Esse senso de pertencimento e conexão social é fundamental para o bem-estar emocional e psicológico, ajudando a manter um senso de propósito e significado na vida.

Além dos benefícios sociais, a prática musical também está associada a melhorias significativas na saúde física. Tocar um instrumento ou cantar envolve coordenação motora fina e grossa, o que pode melhorar a função motora e ajudar a manter a destreza física. Estudos indicam que a música pode ter efeitos positivos na saúde cardiovascular, promovendo a circulação sanguínea e ajudando a manter a pressão arterial em níveis saudáveis. Esses benefícios físicos são essenciais para a manutenção da mobilidade e da independência dos idosos.

Em termos emocionais, a música atua como uma poderosa ferramenta terapêutica. A prática musical tem sido eficaz na redução do estresse, ansiedade e sintomas de depressão entre os idosos. O envolvimento com a música proporciona uma forma de expressão emocional que pode ser particularmente benéfica para aqueles que enfrentam desafios relacionados ao envelhecimento, como perdas e mudanças de vida. A música pode evocar lembranças positivas e criar um espaço seguro para a exploração e a liberação de emoções, promovendo um estado geral de bem-estar.

A terapia musical, em particular, tem mostrado resultados promissores no tratamento de condições neurodegenerativas, como a doença de Alzheimer e outras formas de demência. Sessões regulares de terapia musical podem estimular a memória e a cognição, ajudando a retardar o declínio cognitivo e a manter habilidades de comunicação. O ato de engajar-se com a música, seja ouvindo ou tocando, ativa múltiplas áreas do cérebro, promovendo a neuroplasticidade e contribuindo para a saúde mental dos idosos.

Em resumo, a Educação Musical na terceira idade desempenha um papel essencial na promoção de um envelhecimento saudável e ativo. Ela oferece uma plataforma multifacetada que não só melhora a qualidade de vida através de benefícios físicos e emocionais, mas também fortalece os laços sociais e proporciona um senso de pertencimento e propósito. Investir em programas de música para idosos é, portanto, uma estratégia eficaz para apoiar o bem-estar integral dessa população, garantindo que os anos dourados sejam vividos com vitalidade, alegria e conexão.

Em síntese, a Educação Musical na vida adulta e na terceira idade é uma fonte inestimável de crescimento pessoal, conexão social e bem-estar geral. É imperativo que as comunidades ofereçam programas de música acessíveis e inclusivos para indivíduos de todas as idades, reconhecendo o poder transformador da música em todas as etapas da vida e promovendo um envelhecimento ativo e saudável para todos os membros da sociedade.

CONCLUSÃO:

A Educação Musical se revela como uma poderosa ferramenta para impulsionar o desenvolvimento integral dos indivíduos em todas as etapas de suas vidas. Desde os primeiros anos até a maturidade, a música desempenha um papel transcendental no aprimoramento cognitivo, social e emocional. Por meio dela, não apenas são transmitidas habilidades musicais, mas são cultivadas competências fundamentais que moldam a essência humana.

No entanto, para que a promessa da Educação Musical seja cumprida plenamente, é imperativo abordar os desafios persistentes que limitam o acesso igualitário a essa forma de aprendizado. Como afirmou Renato Russo, "É preciso amar as pessoas como se não houvesse amanhã", e isso inclui garantir que todos tenham acesso à educação musical, independentemente de suas circunstâncias. A falta de recursos adequados e a escassez de formação de professores capacitados representam barreiras significativas que impedem muitos alunos de desfrutar dos benefícios da música em suas vidas.

Assim, é fundamental reconhecer a música como um componente essencial de uma educação inclusiva e equitativa. Ao investir em programas de Educação Musical acessíveis e de qualidade, podemos garantir que todos os indivíduos, independentemente de sua origem socioeconômica ou localização geográfica, tenham a oportunidade de se envolver plenamente com a música e colher os inúmeros frutos que ela oferece para o desenvolvimento humano.

Portanto, ao estabelecer e fortalecer políticas e iniciativas que promovam a Educação Musical em todas as comunidades e contextos educacionais, estamos não ape-

nas enriquecendo a vida dos indivíduos, mas também construindo um futuro mais vibrante e inclusivo para a sociedade como um todo. A música, com sua capacidade única de conectar, inspirar e transformar, tem o potencial de ser uma força unificadora que transcende todas as barreiras, proporcionando a todos a oportunidade de alcançar seu pleno potencial como seres humanos.

Referências Bibliográficas

Brito, T. (2003). A importância da educação musical para o desenvolvimento integral da criança. Revista Brasileira de Educação Musical, 12(1), 34-45.

Bugos, J. A., Perlstein, W. M., McCrae, C. S., Brophy, T. S., & Bedenbaugh, P. H. (2007). Individualized piano instruction enhances executive functioning and working memory in older adults. Aging & Mental Health, 11(4), 464-471.

Green, L., Welch, G., & Thurman, L. (2017). The impact of music on the development of cognitive and emotional skills. Journal of Music Education Research, 25(3), 215-233.

Hanna-Pladdy, B., & Mackay, A. (2011). The relation between instrumental musical activity and cognitive aging. Neuropsychology, 25(3), 378-386.

Hentschke, L. (2004). A prática musical em grupo: fundamentos e implicações pedagógicas. Cadernos de Educação, 26, 78-90.

Penna, M. (1990). Educação musical: teoria e prática. São Paulo: Edusp.

Russo, Renato. Pais e Filhos. Em: Legião Urbana. As Quatro Estações. EMI, 1989. [CD].

Särkämö, T., Tervaniemi, M., Laitinen, S., Forsblom, A., Soinila, S., Mikkonen, M., Autti, T., Silvennoinen, H. M., Erkkilä, J., Laine, M., & Peretz, I. (2008). Music listening enhances cognitive recovery and mood after middle cerebral artery stroke. Brain: A Journal of Neurology, 131(3), 866-876.

Suzuki, S. (1969). Nurtured by love: The classic approach to talent education. New York: Exposition Press.

CAPOEIRA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

NATÁLIA NERY MENDES NOGUEIRA DE SÁ

RESUMO

A capoeira é uma manifestação cultural brasileira que combina elementos da luta, dança, música e movimentos acrobáticos. Originária da cultura afrobrasileira, a capoeira tem raízes profundas na história do Brasil e tem se tornado cada vez mais popular em todo o mundo. É uma prática inclusiva e democrática, que pode ser praticada por pessoas de todas as idades, gêneros e origens. Além de promover a coordenação motora, resistência física e agilidade, a capoeira também estimula a criatividade, a expressão corporal e o trabalho em equipe.

O presente artigo tem por objetivo apresentar de maneira breve a história da copeira bem como as políticas recentes que norteiam essa manifestação cultural. Por meio de uma revisão bibliográfica o artigo também abordara a capoeira nas escolas como uma maneira de valorizar e preservar essa rica manifestação cultural brasileira, assim como de promover a inclusão social e a diversidade. É importante valorizar e reconhecer a importância do trabalho da copeira na escola, pois ela desempenha uma função essencial para o bom funcionamento do ambiente educacional. Além disso, a presença da copeira também pode contribuir para a formação dos alunos, transmitindo valores como respeito, solidariedade, organização e responsabilidade.

Palavras-chave: Capoeira, manifestação, inclusiva, escola e alunos.

ABSTRACT

Capoeira is a Brazilian cultural manifestation that combines elements of fighting, dance, music and acrobatic movements. Originating from Afro-Brazilian culture, capoeira has deep roots in the history of Brazil and has become increasingly popular around the world. It is an inclusive and democratic practice, which can be practiced by people of all ages, genders and origins. In addition to promoting motor coordination, physical resistance and agility, capoeira also stimulates creativity, body expression and teamwork.

This article aims to briefly present the history of the kitchen maid as well as the recent policies that guide this cultural manifestation. Through a bibliographical review, the article also addressed capoeira in schools as a way of valuing and preserving this rich Brazilian cultural manifestation, as well as promoting social inclusion and diversity. It is important to value and recognize the importance of the kitchen maid's work at school, as she plays an essential role in the proper functioning of the educational environment. Furthermore, the presence of the kitchen maid can also contribute to the training of students, transmitting values such as respect, solidarity, organization and responsibility.

Keywords: Capoeira, demonstration, inclusive, school and students.

INTRUDUÇÃO

A capoeira é uma manifestação cultural brasileira que combina elementos da luta, dança, música e movimentos acrobáticos. Originária da cultura afrobrasileira, a capoeira tem raízes profundas na história do Brasil e tem se tornado cada vez mais popular em todo o mundo.

A capoeira é uma atividade física e cultural que fortalece a identidade de jovens em comunidades carentes. Além de ser uma prática de exercício que traz excelentes benefícios à saúde, ela é inclusiva, pois qualquer pessoa pode participar, e traz a musicalidade de sua herança africana. No entanto, a prática recebe pouca atenção da administração pública quando o assunto é planejamento de atividades para a população (RAUL, 2019).

É uma prática inclusiva e democrática, que pode ser praticada por pessoas de todas as idades, gêneros e origens. Além de promover a coordenação motora, resistência física e agilidade, a capoeira também estimula a criatividade, a expressão corporal e o trabalho em equipe.

O presente artigo tem por objetivo apresentar de maneira breve a história da copeira bem como as políticas recentes que norteiam essa manifestação cultural. Por meio de uma revisão bibliográfica o artigo também abordara a capoeira nas escolas como uma maneira de valorizar e preservar essa rica manifestação cultural brasileira, assim como de promover a inclusão social e a diversidade. Além disso, a capoeira pode ser um instrumento poderoso de educação e transformação, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A razão pela qual a presença da Capoeira é tão forte em todas essas instâncias e a forma como os professores se especializam podem servir de estudo para os cursos

universitários de formação de professores e sinalizam para o potencial sucesso do que Frei Betto defende como modelo de aprendizagem: "hoje a metodologia [nas escolas brasileiras] é teoria-práticateoria, quando o correto seria prática-teoria-prática, ou seja, o ponto de partida e o ponto de chegada é a vida dos educandos" (Betto, apud Bologna, 2002). Nessa revisão vamos conhecer uma breve história da capoeira no brasil, as políticas para a capoeira, os golpes de capoeira mais utilizados finalizando com a capoeira como prática pedagógica. Copeira é uma peça-chave no contexto escolar e sua atuação é fundamental para garantir um ambiente acolhedor, seguro e propício ao aprendizado dos alunos.

HISTÓRIA DA CAPOEIRA NO BRASIL

A capoeira é uma representação cultural afro-brasileira que mistura esporte, luta, dança, cultura popular, música e brincadeira. Ela é caracterizada por movimentos ágeis e complexos, nos quais são utilizados os pés, as mãos e elementos ginástico-acrobáticos. Uma das principais diferenças da capoeira em relação a outras lutas é o uso da música em sua execução.

Capoeira é atitude brasileira que reconhece uma história escrita pelo corpo, pelo ritmo e pela imensa natureza libertária de um homem frente a intolerância. Luta; dança; ritmo e vigor físico. Os negros criaram a capoeira tanto para servir ao prazer quanto ao combate. Realizaram, na própria carne, essa imagem de vida, fundamental até hoje. (Gilberto Gil, 2004).

A capoeira nasceu no século XVI, quando o Brasil era apenas uma colônia. A tática dos senhores de escravos era misturar negros/as de diferentes culturas e línguas, dificultando assim a comunicação entre eles. Porém, esses grupos sentiram imensa necessidade de desenvolver formas de proteção contra a violência dos colonizadores brasileiros. Era proibido a eles praticar qualquer tipo de arte marcial, então se utilizaram do ritmo e movimentos de sua cultura africana, adaptando-as em forma de luta disfarçada de dança.

Enquanto os senhores de escravos governavam através da chibata, os/as negros/as utilizavam do conflito para lutar pela liberdade, a fuga e a organização dos quilombos, permitia um modo próprio de viver que revigorava as culturas africanas negadas pela escravidão. Mesmo separados pelo tempo/espaço os quilombos de antes mantém ligação com a atualidade, a cultura dos negros/as de antes se conecta com a de hoje pela ancestralidade carregada ao longo da história (Gonçalves, 1998). Assim, os/as negros/as faziam política, quando sua prática que era chamada de luta foi disfarçada com cantos e palmas ritmadas, tornando-se dança. Fizeram sua política, ou seja, interferiram na vida de cada um e da coletividade. As formas de resistência à escravidão indicam rupturas nos modos como o poder é exercido (Foucault, 2006).

Os/as negro/as não eram livres de corpo, mas sim de alma. Assim como as mentes, corpos podem ser educados. Afinal o corpo objetiva o sujeito. Os corpos são marcadores que produzem identidades culturais. Os modos como fabricamos discursos acerca dos corpos produzem certas identidades corporais (Soares In: Rago; Veiga-Neto, 2009).

Portanto, a capoeira foi um instrumento importante na resistência física e cultural dos sujeitos escravizados e tinha como funções a preservação da ancestralidade de um povo, que ficou do outro lado do oceano, o alivio das tensões do trabalho desumano e a manutenção da saúde física e mental. Após a abolição da escravatura, a capoeira foi instrumento de educação para os/as negros/as e o seu primeiro sustento, pois faziam apresentações em público em troca de vintém (Neto In: Alveal; Lima; Nascimento, 2012).

Ao criar a capoeira, o povo negro encontrou estratégias de conduzir a si e ao outro, expressando através do corpo, as palavras que não podiam ser ditas e os sentimentos que não podiam tolerar. Trocaram a linguagem verbal por uma linguagem de ação e arte da sobrepujança, ou seja, o desejo de ir além. Inventaram, experimentaram a si mesmo, nas singularidades de suas travessias, muitas vezes, tortuosas.

Como o povo negro criou a capoeira nas entrelinhas do livro da vida e escreveu sua ancestralidade e historicidade na complexa Cultura Africana e Afro-brasileira, suas raízes são tão nobres que permite ensinar e aprender. É tão grandiosa que mesmo quando a vogal se repete não lhe faltam atributos e adjetivos.

Até o ano de 1930, a capoeira era proibida no Brasil e vista como prática subversiva e violenta, passível de aplicação do Código Penal. Essa visão mudou quando um capoeirista corajoso, o Mestre Bimba resolveu apresentar a luta para o então Presidente da República Getúlio Vargas que permitiu sua prática como esporte, já que o ideal, naquele contexto histórico, era um trabalhador forte e eficaz, sendo assim o desporto e a ginástica junto com todas as práticas corporais uma ferramenta para tal finalidade (Neto In: Alveal; Lima; Nascimento, 2012).

A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) reconheceu a capoeira como patrimônio imaterial da humanidade. Um dos motivos para esse reconhecimento é que esta repre-

senta a luta e a resistência dos/as negros/as brasileiros contra a escravidão. Assim como Zumbi dos Palmares, Mestre Bimba não teve tempo de colher os frutos de sua luta, deixando somente sua assinatura na história (Neto In: Alveal; Lima; Nascimento, 2012).

PATRIMÔNIO IMATERIAL NO BRASIL: POLÍTICAS PARA A CAPOEIRA

Pode-se afirmar que, no Brasil, o Estado é o principal ator de legitimidade no discurso oficial da memória e do patrimônio cultural. Na constituição de 1988, nos artigos 215 e 216, o Estado brasileiro sustenta para si a responsabilidade do patrimônio cultural brasileiro e o determina como "bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira".

As políticas recentes para a capoeira a colocaram num lugar até então inédito de destaque no conjunto das políticas culturais, trazendo-a decisivamente para o âmbito da memória institucional, via patrimônio cultural. Como apontei acima, entendo que esta política está em sintonia com concepções de ampliação da cidadania, especialmente no que concerne às ideias de cidadania cultural que progressivamente ganham força desde as lutas pela redemocratização dos anos

1980 (Chaui, 2006). Estas políticas expressam o acesso ao campo institucional da cultura de setores até então desprivilegiados nas políticas de memória (Santos, 2007), que vinham por diversos caminhos tencionando a extensão de direitos convergentes às lutas por reconhecimento de passados de exclusão. No âmbito da cultura, essas demandas encontraram reverberação e conseguiram fortalecer processos de ressignificação do passado, agora entendido como ativo na busca por direitos que podem ir do reconhecimento à redistribuição social12 Estudos afirmam que a gestão de Gilberto Gil à frente do Ministério da Cultura (Minc) (janeiro de 2003 a julho de 2008) é lida como de dilatação das políticas para a cultura (DÓRIA, 2003).

Destaca-se neste momento a entrada de intelectuais de novo tipo, no estabelecimento de ações em sintonia com perspectivas internacionais de cultura, afeitas a novos atores e à apropriação de temas da cultura popular, na busca de subsídios à formação da identidade nacional e potencializando o desenvolvimento das comunidades (DOMINGUES, 2010; TURINO, 2013).

Em agosto de 2004, pode ser localizada a entrada da capoeira na agenda das políticas culturais. Neste momento, Gilberto Gil foi a Genebra realizar um show em homenagem ao embaixador brasileiro Sérgio Vieira de Mello, morto em atentado terrorista no Iraque, e, ao lado de diversos capoeiristas, anunciou o Programa Brasileiro e Internacional para a Capoeira. O registro da capoeira, ocorrido em julho de 2008, é um dos resultados deste programa, assim como uma série de ações que se misturaram às de patrimonialização.

Importante destacar que a capoeira é alçada como um projeto pessoal do ministro, como demonstra seu engajamento no lançamento do Programa Brasileiro e Internacional para a Capoeira13. Especificamente para a capoeira, observa-se na gestão de Gil e de seu substituto, Juca Ferreira, o investimento numa agenda que pode ser elencada nos seguintes programas: Programa Capoeira Viva (2005, 2006 e 2007); Inventário para o Registro e Salvaguarda da Capoeira como Patrimônio Imaterial do Brasil (2006); Programa Nacional de Salvaguarda e Incentivo à Capoeira – Pró-Capoeira (2010); e as subsequentes ações compreendidas como de salvaguarda da capoeira.

O Programa Brasileiro e Internacional para a Capoeira apresentava as seguintes ações:

A construção de um calendário anual, nacional e internacional, da capoeira; 2. A criação de um Centro de Referência, em Salvador, como espaço de pesquisa, documentação e atividades ligadas à capoeira; 3. A criação de um programa a ser implementado em escolas de todo o Brasil pelo Ministério da Educação, considerando a capoeira como prática cultural e artística, e não apenas como prática desportiva; 4. A criação de uma previdência específica para capoeiristas e artistas em geral; 5. O oferecimento de apoio diplomático aos capoeiras que vivem no exterior, considerando-os como embaixadores da cultura brasileira, e reconhecimento do notório saber dos mestres; 6. O lançamento de editais de fomento para projetos que usem a capoeira como instrumento de cidadania e inclusão social.

Ao longo do ano de 2006 as políticas tiveram um maior impacto na comunidade da capoeira, especialmente a partir do lançamento dos editais Capoeira Viva. A partir deste momento, era possível perceber uma série de ações públicas de fomento, no sentido de reconhecimento da capoeira na ideia de "discriminação positiva". Esta ideia pode ser lida na fala de Juca Ferreira, em 2006, no lançamento do Programa Capoeira Viva, quando secretário executivo do Ministério da Cultura (Minc):

(...) desde que o Ministro da Cultura Gilberto Gil assumiu o Ministério, tomou a decisão de que não sairia do Ministério sem modificar a relação do Estado brasileiro com

a capoeira. (...) Durante muito tempo a capoeira foi perseguida, era associada a uma questão de polícia no Rio, na Bahia, Pernambuco (...). Mas hoje a gente vive um momento importante na sociedade brasileira, que é a tentativa de reparar esse erro histórico e recolocar a questão da República, dos direitos e oportunidades iguais para todos, e a capoeira não poderia estar fora disso.

Juca Ferreira realça a leitura das ações para a capoeira como instrumento de reparação, frente ao reconhecimento de um processo histórico de exclusão, apresentando um projeto maior de valorização que considera a memória no âmbito dos direitos. Mais duas versões da Chamada Pública Capoeira Viva foram lançadas em 2006 e 2007, e, assim como a primeira, patrocinadas pela Petrobras, uma empresa estatal de economia mista, por meio da Lei de Incentivo à Cultura. Não obstante a grande adesão da comunidade de capoeiristas às chamadas, elas não foram aceitas passivamente.

Podemos estacar algumas críticas por parte de um conjunto de capoeiristas, em 2007. Neuber Costa afirma que "uma série de entraves, atrasos e falta de informação geraram desconforto e descontentamento entre as capoeiras contempladas no projeto" (2010, p. 296). É representativa uma carta publicada por um grupo de capoeiristas, com o título Manifesto do Capoeira Viva 2007. Neste documento, alguns capoeiristas expressam de forma positiva leitura de que o Programa é uma nova maneira de se fazer política pública, reconhecendo a preocupação com a facilitação do acesso, reconhecendo a tradição oral da capoeira e elogiam a versão anterior, no entanto lamentam a dificuldade de acesso aos resultados e apresentam críticas ao segundo edital. O Manifesto assinalava o atraso no pagamento das parcelas do prêmio (a primeira com 150 dias de atraso e a segunda até o momento do Manifesto, não havia sido paga), falta de diálogo e os gastos não previstos.

Coetâneo aos editais de fomento teve início, em 2006, o inventariamento da capoeira, visando ao reconhecimento como patrimônio cultural imaterial do Brasil, sendo aprovado, em 2008, pelo Conselho Consultivo do IPHAN. A capoeira inaugura o registro em dois livros: A Roda de Capoeira, no Livro de Registro das Formas de Expressão; e O Ofício dos Mestres de Capoeira, no Livro de Registro dos Saberes.

GOLPES DE CAPOEIRA

Os golpes de capoeira são fundamentais para a prática e a expressão dessa arte marcial. Eles representam não apenas a técnica e a habilidade dos capoeiristas, mas também a tradição, a cultura e a história por trás dessa modalidade (PINDUCA, 2024).

Além disso, os golpes de capoeira são essenciais para a dinâmica e a fluidez do jogo, permitindo que os praticantes se movimentem de forma rápida e eficiente. Eles também são uma forma de comunicação entre os capoeiristas, que podem expressar emoções, desafios e respeito por meio dos movimentos.

Os golpes de capoeira são parte integrante da identidade dessa arte marcial e ajudam a preservar e transmitir seu legado. Eles exigem disciplina, concentração e prática constante, tornando-se um elemento essencial para o desenvolvimento pessoal e físico dos praticantes (PINDUCA, 2024).

GOLPES DE PÉ

Meia Lua de Frente – Um golpe circular poderoso que utiliza a perna para atingir o adversário lateralmente. Perfeito para manter a distância ou surpreender o oponente. Requer habilidade e precisão.

Armada – Executado com um giro completo do corpo, este golpe envolve uma perna estendida que varre horizontalmente, visando a cabeça ou o tronco do oponente. Combina força e agilidade.

Queixada – Com um movimento de giro, o praticante atinge o adversário com um chute lateral. É eficaz para criar espaço e medir a reação do oponente. Equilíbrio é chave.

Meia Lua de Compasso – Este golpe é uma combinação de ataque e defesa, onde o capoeirista usa as mãos no chão para ganhar impulso e girar com uma perna elevada. Poderoso e técnico.

Martelo – Um chute frontal rápido e direto, geralmente mirando a cabeça do adversário. Ideal para surpreender e desequilibrar. Requer velocidade e precisão.

Pisão Rodado – Um golpe baixo, visando pisar no pé do oponente para desestabilizá-lo. Útil em combate próximo. Demanda astúcia e oportunismo.

GOLPES DE MÃO

Palma de Ferro – Um golpe com a palma da mão, rápido e direto, visando o rosto ou o peito do oponente. Excelente para defesa e ataque rápidos.

Galopante – Um ataque poderoso com o lado da mão, geralmente direcionado ao pescoço ou ao lado da cabeça do adversário. Requer força e precisão.

Benção – Um chute frontal potente, executado com a base do pé, ideal para atacar o tronco do adversário e ganhar espaço.

Combina força com técnica.

CABEÇADAS

Cabeçada – Usando a cabeça como arma, este golpe é aplicado com um rápido movimento frontal, mirando o peito ou o rosto do oponente. Efetivo em curta distância.

RASTEIRAS

Rasteira – Uma técnica de varredura baixa, mirando as pernas do adversário para derrubá-lo. Requer timing e habilidade para execução. Vídeo explicativo

Banda – Semelhante à rasteira, porém executada com um movimento mais amplo e potente, buscando desequilibrar completamente o oponente. Eficiente e surpreendente. Vídeo explicativo

ACROBACIAS

Aú – Uma acrobacia similar ao movimento de cartwheel, usada para esquivar ou atacar, agregando fluidez e beleza ao jogo. Requer destreza e controle. Vídeo explicativo

Macaco – Um salto para trás com as mãos no chão, permitindo esquivar de ataques baixos e surpreender o oponente. Agilidade e surpresa são essenciais. Vídeo explicativo

Salto Mortal – Uma acrobacia espetacular que envolve um salto para trás com uma rotação completa, usado tanto para esquivar quanto para impressionar. Demonstra habilidade e coragem. Vídeo explicativo

Esses movimentos não eram apenas técnicas de autodefesa; eles eram parte de uma linguagem codificada de resistência e liberdade. A capoeira evoluiu em segredo, praticada nos quilombos – comunidades formadas por escravos fugidos – como uma forma de manter viva a cultura africana e preparar-se para a luta contra a opressão (PINDUCA, 2024).

Com o fim da escravidão, a capoeira continuou a se desenvolver, tornando-se parte integrante da cultura brasileira. Os golpes de capoeira tornaram-se mais sofisticados e foram complementados por movimentos acrobáticos, refletindo a alegria e o espírito acolhedor do povo brasileiro.

Hoje, esses golpes são ensinados abertamente, mas ainda carregam as marcas de seu passado. Eles não são apenas movimentos físicos; são manifestações de uma história de resiliência, uma celebração da liberdade e um testamento à criatividade humana (PINDUCA, 2024).

A CAPOEIRA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

O uso da capoeira para estimular as crianças a manter, aprimorar e, em muitos casos, recuperar movimentos próprios do corpo humano é ponto essencial do trabalho de corpo e movimento para a Educação Infantil.

Após o parto, para atingir a postura ereta, passamos por diversos estágios. Primeiramente rastejamos, posteriormente engatinhamos, passamos para o agachamento e finalmente ficamos eretos. Segundo Keleman (1992), rastejar "é equilíbrio. Empurrar para longe da superfície, incorporar a nova superfície"; o engatinhamento "aproxima das funções típicas dos mamíferos, como agachar, cair, usar os braços para equilibrar e ter a estabilidade necessária aos primeiros estágios do andar".

De acordo com Béziers (1992), é importante que antes mesmo de andar a criança consiga "se arrastar, engatinhar, subir degraus de gatinhas etc.". A capoeira possibilita às crianças um reencontro com posições corporais recémutilizadas no seu desenvolvimento como humanos: rastejar, acocorar, engatinhar ou andar nos quatro apoios, preparando o corpo de modo orgânico para novas experiências corporais.

Com o passar dos anos, a criança tende a imitar os padrões corporais adultos, passando a abandonar gradativamente algumas habilidades motoras. O sofá, as cadeiras e carteiras escolares, a televisão, os jogos eletrônicos, as restrições sociais ao movimento ("para de rastejar, vai sujar sua roupa!") e até o excesso de deveres escolares as levam a permanecer por longos períodos do dia em posições estáticas. O resultado disso são adultos sedentários, com inúmeros encurtamentos musculares resultantes de longos anos de inatividade. Nas escolas para crianças de 1 a 6 anos, a cada movimento mais ousado de um aluno seguem-se os avisos de "Você vai cair! Vai quebrar a perna! Para de correr!". Segundo Sardinha (2004),

a deterioração da condição física da criança começa logo que ela é imobilizada por longas horas nas carteiras escolares nos primeiros anos do Ensino Fundamental e, em alguns casos mais graves, já na Educação Infantil. A mudança da quantidade de movimento que ela fazia antes da escola e que faz na escola é enorme. A escola, então, estimula o sedentarismo?

Em Educação muito se fala na educação bancária, conceito utilizado por Pau-

lo Freire para definir a simples transferência de informações por parte do professor, sem que haja conhecimento significativo por parte do aluno. Porém, outra "educação bancária" tão perniciosa quanto a primeira e muitíssimo menos debatida é aquela que acorrenta os alunos ao "banco" escolar por horas e horas a fio, diariamente, durante anos.

A Capoeira aparece nesse cenário como uma alternativa para a prevenção de doenças e para a manutenção do bom funcionamento corporal.

A Capoeira, como ferramenta educacional, pode servir tanto aos professores especializados na atividade quanto aos educadores formais, leigos na arte, bastando para isso que se conscientizem da necessidade de incluir esses conhecimentos em suas práticas. Isso pode ser difícil devido à formação dos professores, pois, como afirma Silva (apud Dayrell, 1996): "Se atentarmos para os currículos dos cursos de formação de professores, todos eles (são) elaborados e desenvolvidos unicamente a partir de teóricos ocidentais que organizam seu pensamento em base eurocêntrica".

CONSIDERAÇOES FINAIS

A copeira desempenha um papel fundamental no ambiente escolar, garantindo o bom funcionamento das atividades diárias. Ela é responsável por manter a limpeza e organização dos espaços, preparar e servir as refeições, cuidar da higiene e bem-estar dos alunos. Além disso, a copeira contribui para a promoção de hábitos saudáveis, uma vez que auxilia na oferta de uma alimentação equilibrada e de qualidade para os estudantes.

É importante valorizar e reconhecer a importância do trabalho da copeira na escola, pois ela desempenha uma função essencial para o bom funcionamento do ambiente educacional. Além disso, a presença da copeira também pode contribuir para a formação dos alunos, transmitindo valores como respeito, solidariedade, organização e responsabilidade.

Portanto, a copeira é uma peça-chave no contexto escolar e sua atuação é fundamental para garantir um ambiente acolhedor, seguro e propício ao aprendizado dos alunos. Por isso, é importante valorizar e investir na capacitação e valorização desses profissionais, reconhecendo a importância de seu trabalho para o desenvolvimento da comunidade escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÉZIERS, Marie-Madeleine. O bebê e a coordenação motora. São Paulo: Summus, 1992.

CID, Gabriel da Silva Vidal. O registro da capoeira como patrimônio cultural do Brasil: um estudo de caso das políticas recentes de preservação do IPHAN. Monografia (graduação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

CID, Gabriel da Silva Vidal. A capoeira como patrimônio cultural: na roda da memória quem inscreve identidades?. A Política do Intangível. Salvador: UFBA, 2012.

CID, Gabriel da Silva Vidal. A memória como projeto: tensões e limites no processo de patrimonialização da capoeira. Tese (doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

CID, Gabriel da Silva Vidal. Projetos para a capoeira: contribuições para pensar sua identidade, Revista Íbamó (no prelo) 2019. Políticas para a capoeira: patrimônio cultural como reconhecimento e acesso à cidadania CADERNOS NAUI v. 9 n. 17 jul-dez 2020 p. 175-192 190

CID, Gabriel da Silva Vidal. Políticas para o patrimônio cultural afro-brasileiro: algumas interpretações acerca do registro da capoeira e de tombamentos de terreiros de candomblé. 19o Congresso Brasileiro de Sociologia, 2019a.

CID, Gabriel da Silva Vidal, SOUZA, Luciane Barbosa de, VIEIRA, Sandra

Regina Fabiano do Rosário. Tombamento de Terreiros de Candomblé: algumas questões iniciais sobre o caso do estado do Rio de Janeiro. In X Seminário Internacional de Políticas Culturais, Rio de Janeiro: FCRB, 2019.

COSTA, Neuber Leite. Capoeira, trabalho e educação. Dissertação (mestrado), Universidade Federal da Bahia, 2007.

COSTA, Neuber Leite. De ato marginal a patrimônio Imaterial: análise das políticas culturais para a capoeira. Políticas culturais no governo Lula. Salvador, UFBA, 2010.

CHAUI, Marilena. Cidadania cultural. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006

DÓRIA, Carlos Alberto. Os federais da Cultura. São Paulo: Biruta, 2003.

DOMINGUES, João Luiz Pereira; LOPES, Guilherme. Ministério da Cultura: entre o carisma e a coalizão. Desigualdade & Diversidade – Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio, n. 14, jan/jun, 2014.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

GIL, Gilberto. Brasil, paz no mundo. Discurso proferido em 19 de agosto de

2004, ONU, Itália, 2004. Disponível em

http://abadacapoeiraentornogo.blogspot.com.br/2010/12/discurso-de-gilberto-gil-na-onu.html Acesso em 01/07/2024

GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. Os movimentos negros no Brasil: construindo atores sociopolíticos. XXI Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG setembro, 1998. Disponível em:

http://www.academia.edu/2500626/Os_movimentos_negros_no_Brasil_Construindo_atores_so ciopol%C3%ADticos Acesso em 01/07/2024.

IPHAN. Dossiê: Inventário de Registro e Inventário da capoeira para reconhecimento como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil. Brasília: IPHAN, 2007.

KELEMAN, Stanley. Anatomia emocional. Rio de Janeiro: Summus, 1992

NETO, José O. F. Capoeira e suas cantigas: cultura oral, memória e formação da identidade. In: ALVEAL, C.; LIMA, T.; NASCIMENTO, I. (orgs). Colóquio internacional de Culturas Africanas: GRIOTS: culturas africanas: literatura, cultura, violência, preconceito, racismo, mídias. Cadernos de Resumos. Natal, RN, 2012, p. 347-361. Disponível em: file:///C:/Users/user/Downloads/griots_completo2012_v2.pdf Acesso em 02/07/2024.

PINDUCA. Os 23 Golpes de Capoeira, 2024. Disponível em: https://capoeiradobrasil.com.br/golpes-de-capoeira/ Acesso em 02/07/2024.

RAUL; Elisson. Capoeira, um caminho de inclusão para jovens vulneráveis, 2019. Disponível em: https://www.uninter.com/noticias/capoeira-um-caminhode-inclusao-para-jovens-vulneraveis Acesso em 01/07/2024.

SARDINHA, Denise. Corpo e movimento. Rio de Janeiro: Revinter, 2004.

SANTOS, Jocélio Teles dos. O poder da cultura e cultura no poder: a disputa simbólica da herança cultural negra no Brasil. Salvador: UFBA, 2005.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. Entre trocos e atabaques. Projeto Unesco no Brasil, Salvador: UFBA, 2007.

SILVA Jr., Hédio. Discriminação racial nas escolas: entre as leis e as práticas sociais. Brasília: Unesco, 2002.

SOUZA; Miguel. Capoeira, 2015. Disponível em: https://mundoeducacao.uol.com.br/educacao-fisica/capoeira.htm Acesso em 01/07/2024.

SOARES, Carmen Lúcia. Escultura da carne: o bem-estar e as pedagogias totalitárias do corpo. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A (orgs.). Para uma vida nãofascista. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2009, p. 63 – 81.

TURINO, Célio. Era uma vez o Programa Cultura Viva. Revista Observatório Itaú Cultural: OIC, n. 15 (dez 2013/maio 2014), São Paulo: Itaú Cultural, 2013. VASSALLO, Simone Pondé. Capoeira e intelectuais: a construção coletiva da capoeira "autêntica". Revista Estudos Históricos, nº 32/2003/2, 2003.

VASSALLO, Simone Pondé. A capoeira como patrimônio imaterial: novos desafios simbólicos e políticos. Paper. 32° Encontro Anual da Anpocs, Caxambu, 2008.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

NIZETE INÁCIO DOS SANTOS

RESUMO

Este trabalho de pesquisa procurou-se compreender a formação do professor para a educação infantil partindo do pressuposto de que o curso de pedagogia atual abrange uma amplitude de habilitações, que permite que o professor atue em diversas modalidades de ensino, como a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e, permite a atuação na gestão escolar. Este estudo realizou-se por meio da pesquisa teórico bibliográfica, a partir da reflexão crítica da autora, articulando as considerações de Durkheim, a respeito da infância e sua historicidade, além dos saberes docentes abordados por Maurice Tardif e Gauthier e reflexões acerca da competência que o professor de educação infantil precisa ter e como tem se construído esse saber no curso de pedagogia, posto por Tizuko Morchida Kishimoto. Conclui-se que os desafios encontrados pelo professor que atua na educação infantil são inúmeros, devido a uma formação ainda deficitária do ponto de vista de conhecimentos próprios da infância e de experiencias práticas.

Palavras-chave: Infância; Professores; Saberes; Educação infantil.

INTRODUÇÃO

A formação pedagógica oferecida aos professores no curso de pedagogia é insuficiente, a pensar as especificidades das habilitações que lhes são atribuídas, pois, ao sair da graduação é possível atuar desenvolver diversas atividades no contexto escolar, como: gestão; lecionando para o ensino fundamental I, na educação infantil e para jovens e adultos.

Desse modo compreende-se que a formação do professor deve ser ampla e contemplar todas as especificidades para uma educação de qualidade. Mas, cada uma das etapas da vida do ser humano possui características específicas para o seu desenvolvimento, tanto as crianças, com adolescentes, jovens, adultos e idosos.

Sabe-se que os cursos de pedagogia oferecido nas universidades brasileiras, até o ano de 2016 era composto minimamente por três anos. As universidades, em sua maioria, ofereciam o curso com a duração de três anos e algumas poucas, ofereciam o curso com a duração de quatro anos.

No entanto, mesmo as universidades que ofereciam o curso com um período um pouco maior, não contemplavam um currículo que se aprofundasse no estudo de cada faixa etária, com aprofundamento em metodologias relevantes para as diferentes modalidades de ensino. Pensando nisso, a educação infantil, assim como as demais modalidades, ainda fica defasada em relação à formação de professores. Na grade do curso superior de pedagogia, existem poucas disciplinas que tem um olhar atendo para a educação infantil. Sabe-se que tem a psicologia do desenvolvimento e uma disciplina específica de educação infantil. Mas, ainda é insuficiente para uma prática eficaz do profissional em sala de aula.

Sendo assim, tivemos a intenção com essa pesquisa, de revisitar o tema escolhido: Formação de professores da educação infantil: desafios atuais, a partir de uma perspectiva crítica e analítica, pois pensamos que a formação do professor da primeira infância deveria ser complementada antes mesmo do exercício, tendo em vista a qualidade básica desta modalidade de ensino.

Neste contexto, se percebe uma enorme dificuldade do professor de educação infantil na prática cotidiana com a criança pequena. Ainda se confunde o exercício docente com a maternidade na sala de aula, pois há professores que se referem a criança pequena como filhos, sendo permissivos demais, não estimulando como deveria, não os deixando brincar de acordo com a necessidade da faixa etária e nem como deveria ser a brincadeira: livre, em espaços abertos, com brinquedos diversificados e com materiais não estruturados etc.

Neste sentido, se buscou contextualizar a formação do professor na universidade com as peculiaridades advindas do processo de ensino aprendizagem na educação infantil, em que existem diversas situações peculiares do segmento em que é necessária uma formação adequada, um saber para a infância, entendendo plenamente os aspectos psicológicos, sociais, culturais e históricos para garantir que o sujeito se desenvolva, trazendo o seguinte problema: Qual é a importância de uma formação adequada para os professores de educação infantil?

Sendo assim, o objetivo geral deste trabalho é identificar os principais desafios para a formação do professor de educação infantil e as possibilidades. Os objetivos específicos, buscaram nortear a pesquisa, de modo que são os seguintes: investigar os saberes docentes; compreender a infância como uma construção social e como a escola precisa estar preparada para essa criança.

O tema sobre a formação de professores para a infância se justifica à medida

que existe uma lacuna na formação de professores e se faz necessário investigar quais são os saberes docentes essenciais para essa formação acadêmica e o quanto a má formação acaba impactando no desenvolvimento das crianças pequenas.

1 AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA A PARTIR DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Em, 1978, Durkheim associou a escola com a infância, de modo que ela fosse um modo eficaz de disciplinar a criança. Pois, segundo ele, a criança pequena não tinha um humor estável e estava sujeita a diversas mudanças de comportamento de acordo com as situações as quais era exposta em seu cotidiano.

Sendo assim, Durkheim (1978) propôs a teoria de que a criança deveria receber a sua educação apoiada em três pilares: político, social e moral. Esses pilares, portanto, requeriam que a criança tivesse uma série de comportamentos doutrinados, que se estendia desde deixar de fazer atividades típicas da faixa etária como repetir situações sem qualquer objetivo claro, apenas para aprender a se comportar em determinado meio, por exemplo.

Nesses pilares que Durkheim propõe, se considera que a criança é um ser passivo, que não deve questionar para que não pareça uma transgressora das normas consideradas corretas. Ela apenas obedece ao que lhe é imposto e faz o que lhe é solicitado com a finalidade de aprender algo ou agradar os mais velhos, compreendendo, portanto, que se obedecer ao que lhe é imposto terá um conhecimento adquirido. Essa obediência e o comportamento passivo, quando não interferidos tendem a ser cultural, seguido por outras gerações.

Esse estereótipo de criança perdurou por muitos anos, até que na Idade moderna, a infância começou a ser notada com as suas peculiaridades, primeiramente pela igreja. Por conta disso, desde meados do século XX a infância passou a ser valorizada na Europa, com a elaboração da Declaração de Genebra em 1924. A Declaração demonstrou uma profunda preocupação com a criança e o adolescente, além de chamar a atenção das nações para uma discussão sobre o assunto, de modo que o direito humano fosse priorizado em todos os sentidos para o desenvolvimento de sociedades justas e igualitárias.

De acordo com Kishimoto (1999), no Brasil, a creche começou a se expandir após o advento da revolução industrial, em que as mães já não tinham mais com quem deixar os filhos pequenos e eram praticamente obrigadas a fazer parte do mercado de trabalho para prover sustento da família. Contudo, o Estado não pode subsidiar os custos da instituição e o terceiro setor começou a se responsabilizar por esse segmento, que por ora, não tinha qualquer comprometimento educacional e apenas provinha o cuidado das crianças de maneira muito precária. Além disso, não havia a exigência de uma formação para a atuação nesse campo, então, os profissionais que trabalhavam com as crianças pequenas não tinham o pré-requisito de qualquer formação em nível superior.

Aos poucos, o Estado brasileiro começou a reconhecer a importância de uma instituição para infância para além dos cuidados. Isso aconteceu por causa da Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente em 1959, que impulsionou discussões no âmbito legal e foi reconhecido na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente e posteriormente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que a criança e o adolescente têm direito a educação, independentemente de sua condição socioeconômica e que a família, a sociedade e o Estado devem zelar por esse direito.

A educação infantil do século XXI atende a muito mais crianças do que nas últimas duas décadas do século passado. No início do ano 2000, havia uma base de 20 a 30% das crianças do país, entre quatro e seis anos que frequentavam algum tipo de instituição e no ano de 2018, os dados revelam que há por volta de 70 a 80% de frequência das crianças em escolas no Brasil. As frequências das crianças nas instituições de educação infantil mostram que há uma valorização por parte da sociedade acerca da instituição de ensino, de modo que a família valoriza a instituição como um bom lugar onde os seus filhos podem estar e que elas podem partilhar.

De acordo com o Plano Nacional de Educação de 2001, Lei n. 10.172/2001, estabeleceu que em até 2011, a educação infantil atendesse pelo menos 50% da população de 0 a três anos e 80% da população entre 4 e 5 anos. Contudo, se sabe que essas metas ainda continuam sendo um desafio para os municípios, visto as dificuldades econômicas estatal.

Um marco importante para tanto, foi o estatuto da Criança e do adolescente e antes dele, a própria Constituição federal que pela primeira vez na história do Brasil reconheceu a criança como um sujeito de direitos e a partir de então, ela passou a ter um lugar social. Assim, a partir de políticas públicas, tiveram algumas ações que foram importantes na constituição e na garantia de instituições mais democráticas. Então, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, para subsidiar a prática educacional, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil, em 2010, ou seja, um Conselho Nacional que passou a legislar sobre a educação infantil, de modo que ela

não é mais uma caridade às famílias economicamente desfavorecidas.

Corroborando com a disposição acerca da educação infantil retratada na LDB, a DCNEI (1996), resgata a importância de uma educação de qualidade na formação do sujeito, retomando o valor e o espaço que a educação infantil vem tomando como parte da educação básica e apresentando o conceito da educação infantil. A base da educação infantil está organizada em torno de sete direitos de aprendizagem das crianças, que são o direito à: conviver, participar, brincar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

Todos esses direitos de aprendizagem previstos nas diretrizes devem andar juntos na educação infantil, contudo, se sabe que nem sempre foi assim. Antes de reconhecer a criança como um sujeito de direitos, a instituição para a infância, as creches, tinham um caráter assistencialista em que se provia apenas o cuidado com o corpo e não se considerava o desenvolvimento intelectual e a capacidade da criação de culturas infantis.

Deste modo, a Resolução n. 5/2009, vem problematizando o modelo de educação que está posto, bem como, vem questionando e orientando a formação de professores que atuam com crianças pequenas, compreendendo que elas demandam um olhar diferenciado dos professores e dos funcionários que trabalham na instituição. A DCNEI (2010, p. 11), portanto, tem como objetivo "estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil".

Em 2013, com o novo documento que visa nortear toda a educação básica, o MEC lançou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica que vem de encontro com as Diretrizes para a educação infantil, fortalecendo e reforçando algumas concepções e complementando em outros aspectos.

Deste modo, o documento apresenta prioridade no atendimento à educação infantil, ressaltando:

A ampliação das matrículas, a regularização do funcionamento das instituições, a diminuição no número de docentes não-habilitados na Educação Infantil e o aumento da pressão pelo atendimento colocam novas demandas para a política de Educação Infantil, pautando questões que dizem respeito às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças, ou seja, às questões de orientação curricular. Também a tramitação no Congresso Nacional da proposta de Emenda Constitucional que, dentre outros pontos, amplia a obrigatoriedade na Educação Básica, reforça a exigência de novos marcos normativos na Educação Infantil (BRASIL, 2013, p. 82).

De acordo com as Diretrizes, o cuidar e o educar são duas tarefas indissociáveis na educação infantil, uma vez que se compreende que a criança é sujeita integral em que tanto o cuidar como o educar se complementam. Deste modo:

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 (BRASIL, 2009, p. 19).

Sendo assim, é urgente um olhar para a formação dos profissionais que atuam com as crianças pequenas, pois se faz necessário rever a formação, tanto dos profissionais que estão em exercício como os que estão se formando, de modo que, as velhas concepções a respeito da infância sejam esquecidas e que se adotem novas práticas institucionais. Ainda existem inúmeras escolas de educação infantil que se utilizam das velhas práticas, só o cuidar, e não asseguram o direito da criança do seu desenvolvimento pleno, compreendendo a sua formação integral.

Por outro lado, enquanto existe uma dificuldade acentuada em se adotar novas perspectivas para a educação infantil no sentido de educar, existem professores que se sentem desvalorizados pelo fato de também ter que prover os cuidados com a criança pequena. Muitos acham que deveria haver um outro profissional para ficar responsáveis por trocar as crianças pequenas, bem como, dar banho, levá-los ao banheiro, trocar a roupa etc. (KRAMER, 2005).

Além dessa situação conflitante que professores tem enfrentado em relação a sua prática na educação infantil, ainda se tem o fato preponderante que estabelece que a educação para a infância não deve antecipar qualquer etapa do ensino fundamental. Portanto, de acordo com as DNCEI (2010),

[...] têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p. 07).

Deste modo, é importante que haja uma constante busca acerca do esclarecimento do papel docente na educação infantil para que não se perca os objetivos essenciais dessa modalidade de ensino. Uma vez que, a educação infantil deve ser tratada como uma fase de aprendizagem, em que

devem ser respeitadas as peculiaridades infantis, de modo que as crianças possam desenvolver as habilidades e competências de acordo cm cada fase vida.

2 A COMPREENSÃO DOS SABERES DOCENTES

Comumente, os alunos tendem a sair do curso de pedagogia muito angustiados, com muitas dúvidas sobre como ter uma atuação docente com sucesso na sala de aula. Eles se sentem minimamente preparados para enfrentar uma situação conflitante em sala de aula.

Segundo Bernadete Gatti e Elba Siqueira Barreto (2009), evidenciou-se que a falta de comunicação entre teoria e prática, foi um dos principais problemas apontados pelo estudo. Esse estudo, por sua vez, teve como foco a análise da grade curricular de diversos cursos de licenciatura pelo Brasil. Segundo os dados coletados, as ementas dos cursos que eram enviados ao Ministério da Educação, não eram claras em relação aos conteúdos abordados pelo curso.

No Brasil, as primeiras pesquisas que debruçaram na formação docente, datam dos anos 90, período em que foram influenciadas pelas pesquisas norte americanas, as que consideravam o professor como figura importante do processo ensino aprendizagem com enfoque na prática pedagógica complexa e a formação profissional subjetiva que vai se construindo no decorrer da própria atuação docente.

Segundo Tardif (2002, p. 36), o saber docente pode ser definido como "Um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes coerentes da prática profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais". Da mesma forma, que o professor aponta que existem os saberes profissionais, que são provenientes da formação do professor no curso de educação superior.

Assim, pode se dizer que o saber do professor, acaba se tornando subjetivo, pois existe o saber adquirido na universidade e um saber que é concebido pela sua experiência, pelo seu dia a dia. Desta forma, com o passar do tempo na profissão, os saberes vão se delineando e o profissional vai criando uma característica própria, com mais facilidade ou não para lidar com algum tipo de situação de conflito ou para ensinar.

Tardif (2002), contudo, chama a atenção para os saberes experienciais, de modo que ele é o único saber que o professor pode controlar, já que os demais possuem produção independentemente da sua prática. Esse controle que os professores não possuem em relação aos saberes experienciais, acontece porque a cada dia de exercício docente ele precisa de novas estratégias diante de novas situações que surgem, desde os conflitos sociais como uma habilidade que ele precisa desenvolver para lidar com algum tipo de questão, seja ela de aprendizagem ou outro tipo de situação em confronto com as condições da profissão.

A segunda observação de Tardif (2002), os saberes experienciais ocorrem em um processo de aprendizagem rápida, que segundo o autor, são aqueles acumulados nos cinco primeiros anos de vida profissional, discriminados como experiência fundamental. Esse saber advém da prática profissional, em que o professor, no fazer do dia a dia, nas necessidades de inventar e reinventar estratégias de ensino, de avaliar e reavaliar a sua aula, acaba caracterizando uma forma própria de ensinar.

A terceira observação de Tardif (2002) em relação aos saberes experienciais, decorre do objeto-condição, que é basicamente como o professor administra a sua sala de aula, levando em consideração como é a sua relação com o conhecimento e a sua relação com os alunos. O autor afirma, portanto, que o conhecimento prático da turma e das aprendizagens, é mais importante do que os conhecimentos que são necessários em relação a hierarquias, como a Secretaria de Educação ou a relação com outros especialistas.

Para Gauthier (2006), o professor tem um profundo conhecimento sobre a cultura que se institucionaliza na escola e de como ela acontece. Ele é o profissional que sabe o peso que a comunidade representa ou não, sabe as consequências positivas e negativas do entorno, sabe o quanto a família de uma comunidade escolar contribui ou não para o desenvolvimento dos alunos etc.

Além do saber docente apresentado, principalmente, por Tardif (2002), é preciso considerar que ao se tratar da educação infantil, o saber docente precisa de uma formação mais direcionada, com um foco pontual, tendo em vista que a criança possui especificidades próprias da idade e o professor que atua com os pequenos, seja os de 0 a 3 anos ou os de 4 a 5 anos, precisam ter um conhecimento acadêmico garantido, que é essencial para a atuação com os pequenos.

3 DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com uma pesquisa realizada em diversos cursos de pedagogia, por Tuzuko Morchida Kishimoto, renomada especialista da infância, professora da Universidade São Paulo e pesquisadora, evidenciou-se algumas lacunas nos cursos de formação de professores. Essas lacunas são provenientes de variados fatores, sendo que os principais estão relacionados a uma falta de aprofundamento em assuntos que dizem respeito a infância e ao adulto, não são

discutidas as teorias da docência (os saberes docentes) e não há aprofundamento em pesquisas-ação.

Segundo Gatti e Barreto (2009), os cursos de pedagogia, em geral, não foram formatados para formar professores, mas foram feitos como um bacharelado para formar educadores, planejadores da educação e pesquisadores. Com o passar do tempo, algumas disciplinas foram sendo agregadas ao curso, como didática e prática de ensino, mas não com a intenção de formar profissionais com conhecimentos específicos em educação infantil ou em alfabetização, mas para dar aula em escolas de curso normal.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), quando o professor não tem uma formação adequada para lecionar nas diferentes modalidades de ensino, seja qual for, ele demora a adquirir competências, e geralmente, essas competências quando não adquiridas no curso de ensino superior são adquiridas na própria sala de aula com os alunos, através de tentativa e erro. Ou seja, os alunos acabam se tornando espécie de cobaias por conta de uma formação insuficiente.

Gatti e Barreto (2009) ainda afirma que a maioria dos professores de educação básica adquirem o repertório de ensino para a atuação docente no curso normal em nível médio. Contudo, esses repertórios de ensino, onde se aprende uma prática e outra, são superficiais e na prática, o professor acaba se confundindo e misturando as metodologias de ensino.

Desta forma, compreende-se que se faz importante que o professor aprenda sobre metodologias no curso de formação em nível superior e que os fundamentos filosóficos e sociológicos estejam previstos nas próprias metodologias de ensino, que tem os seus fundamentos sociológicos, antropológicos, psicológicos e filosóficos. Assim, entende-se que o método está baseado em uma abordagem de conhecimentos científicos e que ele possui um fundamento lógico, que se transforma em prática.

Campos (1999), também considera inapropriada a proposta de formação para atuação em áreas como educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Para a autora, as instituições de cursos superiores de formação de professores, deveria ter um currículo flexível em que fosse possível montar a grade curricular de acordo com a faixa etária que se pretende atuar. Outra proposta, seria uma organização no recrutamento de professores pela rede de ensino, em que fosse possível admitir o professor que tivesse habilitação específica para determinada modalidade. Para os professores que já atuam na educação, a autora propõe uma formação efetiva em serviço.

A formação efetiva em serviço, de acordo com Campos (1999), precisa ser estimulante, de modo que haja uma recompensa na carreira, seja uma progressão que promova recompensa em prêmios e bonificações, seja recompensa que dê algum tipo de prestígio para o profissional que busca um melhor desempenho na sua função através da formação.

Segundo Dahlberg; Moss; Pencce (1999) apud Kishimoto (2005), ao integrar uma formação para a atuação nas séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, acaba-se multiplicando alguns fundamentos e ensinando antigas práticas, de modo que se forma professores reprodutores, não reflexivos. Além disso, há um descuido em relação a formação para a educação infantil e os professores acabam antecipando a escolaridade e não se importando com a integração do brincar e do educar, ações essas que devem caminhar juntas, considerando a criança um sujeito integral.

Para Cardona (2006), a formação inicial dos professores acaba ficando muito centrada nos pilares da educação, como: a filosofia, a história, a sociologia. Assim, ela explora muito pouco o chão da sala de aula da escola ou da creche. Para a autora, há uma consciência crescente de que isso precisa mudar e que é necessário trazer a realidade das creches e escolas para as universidades. Um grande problema que é decorrente nas escolas e creches com os professores em formação continuada, é que não há uma reflexão sobre as novas práticas, então, acaba se vivenciando mais do mesmo e o professor acaba não tendo uma formação de fato.

Desta forma, por muito tempo, a educação infantil foi descaracterizada, pois foi entendida socialmente como um lugar em que a criança teria que ficar até os pais voltarem do trabalho. Por isso, os profissionais que atuavam nessa modalidade não se viam como professores e sequer, sabiam da importância de desenvolvimento e habilidades nessa fase tão peculiar e importante do desenvolvimento humano.

De acordo com Kishimoto (2005), com base em algumas análises de ementas de cursos superiores de pedagogia, foi possível contatar que apenas 60 a 70% da carga horária dos cursos é destinada a formação pedagógica e dessa, apenas 10 a 16% é destinada a formação do professor para a atuação em educação infantil.

Essa formação específica para a educação infantil, de acordo com Kishimoto (2005), é de extrema relevância, pois, ele deve estudar a criança e a sua forma de interação com as outras crianças e com os adultos, de estudar também a forma como as crianças pequenas entendem o mundo e aprendem, se desvinculando da prática em que se deve fragmentar o conhecimento como tem acontecido com o ensino fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dimensão da formação inicial dos professores inevitavelmente reflete por toda a carreira docente, por anos a fio, por diversas turmas e pela formação de milhares de crianças. Por isso, a nossa insistência em compreender como acontece a formação docente nos cursos de graduação e como essa formação inicial e a continuada se estende para a prática cotidiana.

Sendo assim, pensar na formação docente para a infância, requer algumas especificidades, que de acordo com os autores abordados no decorrer desse trabalho, tem acontecido lentamente no Brasil, já que o curso de formação de professores ainda tem um lugar muito pequeno reservado as disciplinas especificas para a educação infantil.

Além de que, a educação infantil só foi reconhecida como espaço de aprendizagem em meados da LDB de 1996 e aos poucos, esse direito vem sendo reforçado, ganhando característica de acordo com as leis que reforçam esse entendimento como os RCNEI, as DCNEIS e a BNCC.

Por conta do pouco tempo em que começou a haver uma preocupação com a formação docente para a educação infantil, ainda há um longo caminho pela frente em relação a essa questão. É necessário e urgente que haja uma reformulação nos cursos superiores de pedagogia e que se compreenda que as educações infantis, bem como o ensino fundamental, precisam de espaço próprio e específico para essas modalidades de ensino.

Portanto, se evidenciou que a formação de professores no curso de graduação possui alguns pontos relevantes que merecem atenção e temos a convicção de que esse é um tema que merece mais aprofundamento e pesquisa, pois muito tem a se discutir em relação às práticas para a infância.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172. pdf Acesso em 20 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. Resolução n. 5/2009, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica – CEB. Dez. 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. Educação e Sociedade, cedes, ano XX, n. 68, p. 126-142, dez. 1999.

CARDONA, Maria João. Educação de Infância. Formação e desenvolvimento profissional. Chamusca: Ed. Cosmos, 2006.

DURKHEIM. Émile. Educação e sociologia. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GAUTHIER, Clermont et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Pedagogia e a formação de professores (as) de educação infantil. Pro-PosiÁıes, v. 16, n. 3 (48) - set./dez. 2005.

_____. Jogos, brinquedo, brincadeira e a educação. Org: 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KRAMER, Sonia. Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

A CONTRIBUIÇÃO DA MUSICOTERAPIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PAMELA MEDEIROS ALBUQUERQUE

RESUMO

O presente estudo é o resultado das pesquisas sobre o papel da musicoterapia na Educação Infantil e no desenvolvimento. O objetivo é compreender a importância da musicoterapia na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que estão matriculadas na Educação Infantil. A pesquisa é bibliográfica e aborda as pesquisas na área da Arte, Educação Infantil, desenvolvimento e musicoterapia. O trabalho está dividido em três seções. Na primeira aborda-se o ensino de Arte e seus caminhos na Educação Brasileira. Na segunda seção descreve-se a definição de musicoterapia. Na terceira seção descreve-se a aplicabilidade da música no contexto da Educação Infantil. A formação docente para atuar nessa modalidade precisa qualificar sua atuação, já que a presença dessa linguagem acompanha a própria história da humanidade. A música é um recurso apreciado por crianças pequenas, por meio dessa linguagem a criança amplia sua comunicação com o mundo, portanto sua função na educação é relevante. A pesquisa apresenta o estreitamento das referências bibliográficas sobre a linguagem musical e suas amplas possibilidades na Educação Infantil. A música pode possibilitar uma importante aprendizagem na aquisição da oralidade, estreitar contato com a cultura de cada povo e ser trabalhada de forma interdisciplinar favorecendo múltiplas aprendizagens, é consenso entre pesquisadores sua função na aquisição cognitiva, social, e afetiva dos sujeitos. A música é importante na educação infantil, contudo no atual contexto contemporâneo repleto de transformações sociais e educativas mostra-se necessário buscar alternativas para possibilitar um trabalho abrangente com essa linguagem e evitar apenas reproduzir as canções presentes na mídia, muitas vezes, de forma estereotipada e equivocada. A música além da sua função na educação é um recurso apreciado por crianças pequenas, suas possibilidades podem auxiliar os docentes a conhecer as crianças de forma global.

Palavras chave: Arte; Educação Infantil; Ensino- Aprendizagem; Musicoterapia.

ABSTRACT

This study is the result of research on the role of music therapy in early childhood education and development. The goal is to understand the importance of music therapy on learning and development of children who are enrolled in kindergarten. The research is literature and discusses the research in Arts, Early Childhood Education, development and music therapy. The work is divided into three sections. The first addresses the art of teaching and his ways in Brazilian Education. The second section describes the definition of music therapy. The third section describes the applicability of the music in the context of early childhood education. Teacher training to work in this mode need to qualify its operations, since the presence of this language accompanies the history of humanity. Music is a feature appreciated by young children, through this language the child expands its communication with the world, so their role in education is relevant. The research presents the narrowing of references on musical language and its extensive possibilities in kindergarten. Music can allow a significant learning in the acquisition of orality, narrow contact with the culture of each people and be worked in an interdisciplinary way favoring multiple learning is consensus among researchers their role in cognitive acquisition, social, and emotional subjects. Music is important in early childhood education, however in the current contemporary context full of social and educational transformations proves necessary to seek alternatives to enable a comprehensive work with this language and avoid just play the songs in the media often stereotypically and wrong. Music beyond its role in education is a feature appreciated by young children, your chances can help teachers to meet the children globally.

Key words: Art. Childhood Education; Teaching and learning; Music therapy.

INTRODUÇÃO

A música é uma linguagem artística traduzida em formas sonoras, está presente na vida do ser humano desde que nasce. Através dessa linguagem é possível comunicar sensações, sentimentos e pensamentos.

O tema da pesquisa é a musicoterapia e sua aplicação na educação infantil. A educação busca aprimorar as relações entre a aprendizagem de arte e seus diversos contextos e linguagens.

Dentro do contexto escolar a Arte é uma das disciplinas que compõem os currículos desde a educação infantil e presente em toda a Educação Básica, de acordo com a LDB nº. 9.393/96, sendo que seu ensino deve proporcionar as distintas maneiras das artes serem sentidas, ouvidas e visualizadas. (BRASIL, PCN 1998; RCNEI, 1998).

A evolução da Arte enquanto lingua-

gem e disciplina têm delineado uma história de reestruturação e lutas por seu ingresso nos currículos da Educação Básica. Muitas correntes pedagógicas apostam no ensino de Arte na escola enquanto instrumento na construção de subjetividade, já que a educação deve prover o desenvolvimento intelectual e também sócio cultural. (SOUZA, 2007).

Na atualidade a musicoterapia vem sendo amplamente estudada, não somente na educação, mas também enquanto intervenção em ambientes médicos, educacionais e cotidiano com indivíduos, grupos, famílias ou comunidades que procuram otimizar a sua qualidade de vida e melhorar suas condições físicas, sociais, comunicativas, emocionais, intelectuais, espirituais e de saúde e bem estar. (PASSARINI, 2013).

A musicoterapia é entendida enquanto ciência que estuda a relação som/ser-humano/som, apresentando-se assim como um campo de infinitas possibilidades de entendimento de fenômenos e de aplicabilidade nas áreas clínico-terapêutica, educacional e social.

Há um consenso sobre os benefícios positivos em se trabalhar com a linguagem musical na educação, especialmente na educação infantil, que vem ganhando uma crescente importância entre teóricos e estudiosos, que concordam que é necessário possibilitar um desenvolvimento pleno das crianças com aprendizagens múltiplas, portanto concordam entre si que as diversas linguagens, incluindo a musical constituem-se em importantes e relevantes no processo de ensino aprendizado.

Nessa perspectiva o trabalho busca compreender e conhecer a contribuição da música no desenvolvimento cognitivo das crianças na Educação Infantil, que é um período de enorme transformação física, afetiva e social.

Assim, a reflexão sobre a prática motivou um aprofundamento teórico e a revisão bibliográfica das questões sobre a contribuição da música no aspecto cognitivo, quais as estratégias possíveis na Educação Infantil e qual o papel da docência e da formação em música dos profissionais que atuam nessa modalidade.

Contudo, através da pesquisa constatou-se que na Educação Infantil muitas vezes a proposta de música está baseada apenas reprodução e imitação, acompanhada por gestos corporais de forma estereotipada, mecânica, o que leva a criança apenas a memorizar conteúdo. E essa proposta é contrária à apresentada nos Referenciais Curriculares, onde é indicado um trabalho com música como algo a ser construído. Denotando assim as dificuldades para integrar a linguagem musical ao contexto educacional. (BRASIL, RCNEI, 1998).

A formação do docente nessa área precisa trabalhar a inteireza do professor, a competência e o compromisso por meio da sensibilidade. (OSTETTO e LEITE, 2003). Arroyo (2000) compara o oficio docente com uma arte e defende que o educado tem muito de artesão, portanto seu papel no ensino de artes, especialmente na Educação Infantil é relevante.

O objetivo da pesquisa é compreender as possibilidades e perspectivas do trabalho com a musicoterapia na Educação Infantil. Aprofundar conhecimentos sobre musicoterapia nas práticas educacionais; possibilitar reflexões sobre questões relevantes da prática musical e discutir aspectos específicos da música no processo de ensino-aprendizagem.

O estudo tem como metodologia a revisão bibliográfica a partir dos documentos ministeriais Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (1998), Parâmetros Curriculares Nacionais. Arte (1998), Ostetto e Leite (2004), Arroyo (2000), Bosi (2000), Diaz, (2013), Zagonel (2013) Brito, (2003), Passarini (2013), Soares (2000).

1 – O ENSINO DA ARTE

MUDANÇAS NO ENSINO DE ARTE

A arte é um fazer, “é um conjunto de atos pelos quais se muda a forma e acontece à transformação da matéria oferecida pela natureza e pela cultura”, é o movimento que arranca o “ser do não ser, a forma do amorfo, o ato da potência, o cosmo do caos” Bosi (2003, p. 13).

De acordo com Bosi (2000, p. 13) a palavra latina ars, que é a matriz do português arte, está na raiz do verbo articular, ou seja, “denota uma ação de fazer junturas de partes com o todo”, por ser estruturantes as artes recebiam os mesmos nomes de outras atividades que visavam comover a alma, assim como a música, poesia, teatro, tanto quanto os ofícios como artesanato, pintura, cerâmica, tecelagem, ourivesaria, que aliavam o útil ao belo.

Somente a partir do Império Romano que a distinção entre as formas de arte começou a ser imposta e isso tinha um claro sentido social econômico, pois a “artes liberales eram exercidas por homens livres, já as artes servilis, ou ofício eram relegadas a sujeitos de condições mais humildes”, assim os termos artistas e artífice mantém até os dias atuais essa oposição entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. (BOSI, 2000, p. 14).

Segundo Bosi (2000, p.14) o exercício intenso de criação demonstra que “existe uma atração fecunda entre a capacidade de formar e a perícia artesanal”, assim no pintor trabalham em conjunto a mão, o olho e o

cérebro, e no "mais humilde dos trabalhadores existe uma vida intelectual, muitas vezes atenta e aguda, dobrando e plasmando a matéria em busca de formas novas", mesmo que no contexto social e econômico o artífice não receba o reconhecimento prestado ao artista.

Arroyo (2002, p. 18) define o termo ofício a artífice, "o que remete a um fazer qualificado, profissional, o que só os mestres conseguem fazer, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes".

Assim, o ofício de mestre é definido por Arroyo (2002, p. 18) como uma identidade respeitada, reconhecida socialmente e com traços delineados, dessa "forma os mestres carregavam o orgulho da sua maestria, mas com inquietações comumente encontradas na profissão docente".

Arroyo (2002) também destaca que a educação ainda tem muito de artesanal, pois os professores têm muito de artesãos, artífices e artistas, pois somente assim dão conta do magistério. O pensar e o fazer educativos contemporâneos tem como referencias qualidades que vem de longe e perduram nas novas práticas e nas novas gerações de docentes:

O saber fazer, as artes dos mestres da educação do passado deixaram suas marcas na prática dos educadores e das educadoras de nossos dias. Esse saber fazer e suas dimensões ou traços mais permanentes sobrevivem em todos nós. O conviver de gerações, o saber acompanhar e conduzir a infância em seus processos desocialização, formação e aprendizagem, a perícia dos mestres não são coisas descartadas pela tecnologia, pelo livro didático, pela informática ou pela administração de qualidade total. (ARROYO, 2002, p. 18)

Bosi (2000, p. 14) cita Platão por este ter visualizado nitidamente a conexão que existe entre a técnica e as práticas e a metamorfose da realidade, assim:

"Sabes que o conceito de criação (poiesis) é muito amplo, já que seguramente tudo aquilo que é a causa de que algo (seja o que for) passe do não ser ao ser é criação, de sorte que todas as atividades que entram na esfera de todas as artes são criações; e os artesãos destas são criadores ou poetas (poietés)". (PLATÃO apud BOSI, 2000, p. 14).

Doria (2013, p. 11) afirma que a Arte é um grande agente transformador e pode também exercer um papel relevante na inclusão social, portanto aos estudantes dessa área ou aos futuros pedagogos indica a importância de conhecer alguns aspectos dessa disciplina e melhorar a prática pedagógica, dessa forma, em acordo com a autora:

Aprender como são constituídas as diferentes formas de expressão artística e de que maneira apresentá-las aos alunos, para que eles possam fazer, criar e apreciar a arte é um desafio que merece ser enfrentado. Os benefícios, seguramente, atingirão a todos: escola, professores, alunos e sociedade em geral. (DORIA, 2013, p.11).

Em Ostetto e Leite (2004, p. 13) afirma-se que "a formação do docente nessa área precisa trabalhar a inteireza do professor, a competência e o compromisso por meio da sensibilidade", sentimento esse que abre o caminho para as "aprendizagens o encantamento, o maravilhamento, ou seja, oportuniza os ingredientes essenciais para a recriação do cotidiano tanto pessoal, quanto profissional".

De acordo com Ostetto e Leite (2004, p. 13) "a arte tem seu status próprio e não deve se enclausurar na educação somente", as autoras criticam a experiência do ensino de técnicas e sinalizam a necessidade de experiências estéticas significativas para a formação.

A partir da pesquisa é possível ter condições de realizar um trabalho com as linguagens artísticas, mas para isso é necessário refletir sobre a importância dessa disciplina no contexto escolar e na formação do ser humano.

Arroyo (2000) finaliza afirmando que o professor deve ser um mestre em seu ofício, portanto cabe a ele começar a formar e a descobrir suas próprias tendências pedagógicas, também é imprescindível que o docente busque aprimorar constantemente o saber e sua prática.

2 – MUSICATERAPIA

O QUE É MUSICOTERAPIA

"Musicoterapia é a utilização profissional da música e seus elementos", de acordo com essa definição World Federation of Music Therapy (WFMT, 2011 apud PASSARINI, 2013, p. 1) a musicoterapia pode ser usada como "intervenção em ambientes médicos, educacionais e cotidiano com indivíduos, grupos, famílias ou comunidades" que buscam "otimizar a sua qualidade de vida e melhorar suas condições físicas, sociais, comunicativas, emocionais, intelectuais, espirituais e de saúde e bem estar".

Segundo Cunha e Volpi (2008, p. 88) na área educacional a musicoterapia se insere tanto na escola de ensino regular como especial. "O musicoterapeuta que atua no ambiente educacional poderá ter por objetivo estimular o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais dos alunos, ampliando suas possibilidades de aprendizado".

Dentro desse contexto Cunha e Volpi (2008, p. 88) acrescentam que o pro-

cesso musicoterapêutico poderá incidir sobre o desenvolvimento individual do aluno com objetivo de "colaborar com os objetivos gerais da escola". Além dos inúmeros benefícios da música no campo educacional também há adquirem "disciplina, concentração, desenvolvimento das funções cognitivas e criativas, expressão de sentimentos, desenvolvimento da vida afetiva e social". A partir das pesquisas de Cunha e Volpi (2008, p. 88) foi possível constatar que as:

Experiências musicais são favoráveis tanto do ponto de vista acadêmico e intelectual, como também sob a perspectiva de que os aspectos musicais, artísticos e estéticos inerentes à arte musical aproximam os alunos da produção cultural enriquecendo suas vidas. (COSTA-GIOMI, 2006; SEKEFF, 2002 apud CUNHA e VOLPI, 2008, p. 88).

Para Passarini (2013, p. 1) há um crescente interesse da sociedade e da comunidade científica sobre as propriedades terapêuticas da música e os efeitos da mesma no corpo e na mente do ser humano. A musicoterapia enquanto ciência que "estuda a relação som/ser-humano/som nos apresenta infinitas possibilidades de entendimento sobre alguns desses fenômenos e principalmente sobre sua aplicabilidade nas áreas clínico-terapêutica, educacional e social".

Historicamente o processo de estruturação da musicoterapia enquanto área de conhecimento e atuação surge a partir dos anos 40, quando profissionais de diferentes áreas trataram de reunir-se para estudar o tema e é proposto o 1º Plano de Estudos sobre os efeitos terapêuticos da música em Michigan, nos EUA. A partir da "constatação de que soldados feridos na 2ª Guerra Mundial, quando em contato com apresentações musicais realizadas em seus leitos, apresentavam uma recuperação muito mais satisfatória". (PASSARINI, 2013, p. 1).

Passarini (2013) destaca que desde então, acontecem conferências, são fundadas federações, associações de musicoterapia, cursos de pós-graduação e graduação em musicoterapia em diferentes partes do mundo e, o precursor da musicoterapia na América latina, inclusive Brasil, foi Rolando Benenzon, "médico psiquiatra, psicanalista e músico", atuou ativamente nos movimentos ocorridos, inclusive, presidindo os primeiros congressos mundiais e fundando as primeiras associações e cursos de formação.

Nas últimas cinco décadas desenvolveu o "Modelo Benenzon de Musicoterapia", que influencia fortemente a prática musicoterapêutica de profissionais brasileiros, vizinhos latino-americanos e, atualmente, europeus. O Modelo Benenzon de Musicoterapia (MBMT) foi reconhecido oficialmente pela WFMT.

Dessa forma, a musicoterapia então, nutrida por conhecimentos musicais, médicos, psicoterápicos, filosóficos, pedagógicos, entre outros, estabeleceu-se como uma área específica, com suas próprias teorias e práticas. O musicoterapeuta é hoje um profissional da saúde, graduado, que é capacitado para utilizar a música e o contexto não verbal para o reestabelecimento ou manutenção da saúde do sujeito. (PASSARINI, 2013, p. 2).

O musicoterapeuta pode atuar em consultório particular, em empresas, hospitais, escolas, na rede de saúde pública, etc. Atende gestantes, crianças, adolescentes, adultos e idosos, em diferentes contextos, para manutenção, promoção ou reabilitação da saúde.

3 – MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1 O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Assim como a música é uma linguagem presente na vida do ser humano e na educação, mas precisa ser refletida para que realmente seja oportunizada enquanto contribuição positiva no desenvolvimento na educação infantil também é preciso pontuar o currículo nessa modalidade e suas distintas concepções históricas.

A partir de 2012 todas as escolas públicas e privadas do Brasil deveriam incluir o ensino de música em suas grades curriculares. A exigência surgiu com a lei nº 11.769, sancionada em 18 de agosto de 2008, que determina que a música deve ser conteúdo obrigatório em toda a Educação Básica. "O objetivo não é formar músicos, mas desenvolver a criatividade, a sensibilidade e a integração dos alunos", (COSTA et al, 2013, p. 1).

É importante salientar que nas escolas, a música não deve ser necessariamente uma disciplina exclusiva, mas sim que integra o ensino de arte, no passado a música era uma disciplina, contudo na atualidade ela é entendida como uma das linguagens da disciplina chamada artes, que pode englobar ainda artes plásticas e cênicas.

Costa et al (2013) destacam que a ideia é trabalhar com uma equipe multidisciplinar, mas cada escola tem autonomia para decidir como incluir esse conteúdo de acordo com seu projeto político-pedagógico, contudo apesar da iniciativa, o trabalho com equipes multidisciplinares para o ensino de música não tem acontecido de forma satisfatória nas instituições de ensino.

Ao refletir sobre currículo na Educação Infantil somos remetidos a diferentes "fatores socioeconômicos, políticos e culturais", que são responsáveis pelos conteúdos a serem ensinados e aprendidos; as experiências de aprendizagem escolares a serem

vividas pelos alunos; os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; e também nos processos de avaliação que terminam por influenciar nos conteúdos ministrados a cada modalidade. (BRASIL, 2007, p. 18).

Nessa perspectiva de currículo entende-se que a pluralidade cultural do mundo presente na escola é o resultado vivenciado nos espaços sociais, por sua heterogeneidade provoca confrontos e conflitos, tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação.

Na questão da música, percebe-se que as crianças estão distantes das obras clássicas, na atualidade a banalização da cultura e a forte presença dos produtos comercializados relegaram as práticas musicais a repetição de letras pobres e sem sonoridade, assim como imitação corporal de expressões musicais com forte apelo sexual e erotização.

Nessa perspectiva, o currículo constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos escolares. Podemos dizer que os primeiros constituem as origens dos segundos. Em outras palavras, os conhecimentos escolares provêm de saberes e conhecimentos socialmente produzidos nos chamados âmbitos de referência dos currículos. (BRASIL, 2007, p. 22).

Dessa forma, entende-se que é preciso refletir sobre o currículo na Educação Infantil e nas possibilidades de expressar sua visão de mundo. O currículo representa um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. Nesse sentido entende-se que a música no processo educativo contribui positivamente na construção de significados e inserção dos sujeitos em sua cultura.

Ao observar o contexto da Educação Infantil observa-se que é preciso também entender um pouco sobre as fases de desenvolvimento apontadas pelos pensadores e que são amplamente usadas na elaboração dos currículos, já que é o ponto de partida para a compreensão da criança como ser sócio histórico, e incorporando relevância à cultura na constituição da infância. (CRAIDY, 2001).

Em Craidy (2001) encontram-se as contribuições teóricas de Piaget (1896-1980) que construiu uma teoria que tinha como objetivo central como a estruturação do pensamento acontecia. Segundo seus estudos conhecer significa inserir o objeto de conhecimento em um determinado conjunto de relações, que tem início a partir da relação executada sobre o objeto em questão.

Ainda em Craidy (2001, p. 30) "O processo de aquisição do conhecimento envolve a capacidade de organizar, estruturar e compreender", assim a partir da aquisição da linguagem o sujeito é capaz de explicar pensamentos e ações, assim a inteligência vai se aprimorando em contato com a exploração do mundo.

A educação é definida por Craidy (2001) como o processo de constituição dos indivíduos no mundo da cultura, fenômeno pelo qual as crianças, jovens e adultos passam a absorver a cultura de seu grupo, com possibilidades de produzir e transformar todo o conhecimento adquirido historicamente.

Compreende-se então que o modo pelo qual a criança conhece e se apropria do mundo e dos seus significados ocorre de forma dinâmica, mediado por trocas entre os sujeitos. Assim, é por meio do contato com o conhecimento, aqui o musical especificamente analisado, e assim vai construindo sua aprendizagem com base nas experiências vividas.

Para tanto os Referenciais apontam para a importância de resgatar o potencial individual e também envolver todos numa proposta interacionista, desencadear estratégias lúdicas para um trabalho eficiente e dinâmico prepara a criança para a vida, para as relações com o outro, com a cultura e ajuda-a na adaptação das condições que o mundo oferece e a leva a refletir sobre o mundo que a cerca e as relações que estabelece com o outro, durante o processo de ensino aprendizagem (BRASIL, 1998).

Nessa perspectiva a educação não é um processo somente de transmissão cultural, mas sim de acordo com Craidy (2001) é uma produção de sentidos e de significados que a instituição escolar organiza em sua proposta curricular, e em seu projeto pedagógico, nessa linha é preciso rever como a música está sendo oferecida e trabalhada, pois como já apontado, é uma linguagem que pode contribuir muito com a aprendizagem.

A construção do currículo deve ser coletiva e ser considerada partindo das necessidades da criança, mas segundo Craidy (2001) atual definição de currículo tem a preocupação com o conteúdo a ser ensinado, pois a Educação Infantil precisa ser qualificada, tem o desafio de incluir acolhimento, segurança, sensibilidade, mas não pode deixar de lado o desenvolvimento de habilidades, portanto deve buscar um currículo que oportunize a curiosidade e o desafio, dentro dessa concepção a música pode ser um im-

portante instrumento de aprendizagem.

Existe dentro da Educação Infantil uma urgência em oferecer estratégias para um desenvolvimento pleno das crianças por meio de aprendizagens múltiplas, divertidas e contextualizadas, portanto concordam entre si que as diversas linguagens, incluindo a musical são relevantes no processo de ensino aprendizagem. (CRAIDY, 2001).

Para Brito (2003) estabelecer um diálogo com as crianças é importante e pode estimular a atenção e concentração para escutar e esse exercício transforma a consciência com relação aos elementos sonoros e as diferentes sensações provocadas pelo som, também incentivam as crianças a mudar de atitude para uma convivência equilibrada com a paisagem sonora circundante.

Dessa forma a autora sugere que na educação infantil a interpretação e criação de canções, o trabalho vocal, os jogos que reúnem som, movimento e dança, os jogos de improvisação, sonorização de histórias, a elaboração e execução de arranjos vocais e instrumentais, as invenções musicais, a construção de instrumentos e objetos sonoros, o registro e notação, a escuta sonora e musical e as reflexões sobre produção e a escuta proporcionam um significativo aprendizado sobre essa linguagem.(BRITO, 2003, p. 58).

Importante também atentar-se para o fato de que os jogos e brinquedos não estimulem a imitação gestual mecânica e estereotipada que, muitas vezes, se apresenta como modelo às crianças, mas sim mediar momentos de apreciação, criatividade e descobertas.

3.2 A MÚSICA E SUAS POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As possibilidades de trabalho com a música na educação são possibilitadoras de aprendizagens, o docente, mesmo sem ter formação específica pode ampliar o contato da linguagem sonora e musical e assim despertar o gosto por elas desde o berçário, sendo que essa necessidade de incluir a música no currículo está expressa nos documentos curriculares que norteiam a Educação Infantil.

Para realizar um trabalho que realmente leve as crianças a situações de aprendizagem o gosto da criança e sua capacidade de escolha deve ser considerado, mas é preciso qualificar a linguagem musical como conhecimento com estrutura e características próprias.

Nesse sentido encontra-se nos Referenciais (1998) o trabalho com a linguagem musical divididos em produção (experimentação e na imitação); apreciação (som, silêncio, e organizações musicais; reflexão organização, criação, produtos e produtores musicais). (BRASIL, 1998).

Na Educação Infantil é amplamente oferecida a música para a fixação de conteúdos sobre higiene, datas comemorativas e cívicas, números, alfabeto, cores, enfim sempre atrelam as músicas a comportamentos desejados e a fiação de conhecimentos.

Em Brito (2003) destaca-se a necessidade de considerar a atividade lúdica através da música, assim o papel dos jogos é positivo nesse contexto, e há o "jogo sensório motor", onde é possível explorar o som e o gesto; o "jogo simbólico", onde busca-se o valor expressivo do discurso musical; e os "jogos com regras" que permitem uma organização e estruturação da linguagem musical." (BRITO, 2003, p, 31).

Na educação infantil é importante valorizar os aspectos e elementos intuitivos e afetivos, como na exploração sensório-motor, pois as crianças integram à música às demais brincadeiras e jogos, cantam enquanto brincam, acompanham com os sons os movimentos de seus carrinhos, dançam e dramatizam situações diversas e conferem significado simbólico aos objetos sonoros e à sua produção musical.

Os Referenciais indicam ser necessário um conjunto de atividades:

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;

A reflexão sobre a música como produto cultural do ser humano é importante forma de conhecer e representar o mundo. (BRASIL, 1998, p. 57)

Durante essa ideia conclui-se que a educação musical pode trabalhar com a exploração de diversos eixos: interpretação e criação de canções, o trabalho vocal, os jogos que reúnem som, movimento e dança, os jogos de improvisação, sonorização de histórias, a elaboração e execução de arranjos vocais e instrumentais, as invenções musicais, a construção de instrumentos e objetos sonoros, o registro e notação, a escuta sonora e musical e as reflexões sobre produção e a escuta proporcionam um significativo aprendizado sobre essa linguagem. (BRITO, 2003, p. 58).

Contudo, para que a prática musical na Educação Infantil seja possível é preciso ser planejada e avaliada pelo docente:

A conquista de habilidades musicais no uso da voz, do corpo e dos instrumentos

deve ser observada, acompanhada e estimulada, tendo-se claro que não devem se constituir em fins em si mesmas e que pouco valem se não estiverem integradas a um contexto em que o valor da música como forma de comunicação e representação do mundo se faça presente. (BRASIL, 1998, VOL. 3, p. 77).

De acordo com Gohn e Stavracas (2010) ao analisar a necessidade de se trabalhar com a música na Educação infantil é preciso refletir sobre as práticas musicais geralmente encontradas nesse contexto, partindo do conceito de que:

Musicalização é um processo de construção do conhecimento musical que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical da criança, contribuindo para sua capacidade de criação e expressão artística. (GOHN e STAVRACAS, 2010, p. 89).

Na prática da musicalização apontada por Gohn e Stavracas (2010) o lúdico é propiciado em conjunto com a música, assim oferece aos alunos possibilidades de desenvolver e aperfeiçoar a percepção auditiva, a organização, a imaginação, a coordenação motora, a memorização e a expressividade, assim não deve ficar fora dos currículos da Educação Infantil.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que a música pode contribuir no desenvolvimento cognitivo das crianças, contudo é preciso que o profissional qualifique as estratégias e possibilite momentos lúdicos, planejados e em acordo com as necessidades da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o estreitamento com autores e pesquisas sobre as possibilidades de trabalho com a linguagem musical e a musicoterapia conclui-se que a presença da música na educação infantil ainda é uma prática muitas vezes equivocada e de acordo com os pesquisadores consultados a música é trabalhada para preencher lacunas, e atrelada a hábitos e comportamentos, ainda há poucas experiências sobre escuta, possibilidades sonoras e pesquisa musical.

Na educação formal a música desempenhou diversas funções e foi aplicada de muitas formas, atualmente é defendida nos documentos ministeriais enquanto produção social, cultural e histórica de cada povo, já que sempre esteve associada às tradições e às culturas de cada época.

Conclui-se que há muitos desafios a serem enfrentados no campo da aplicação e da pesquisa em educação musical, já que o objeto da pesquisa está dentro de um processo dinâmico como se caracteriza o campo das pesquisas em educação, mas é possível estabelecer uma mediação entre a teoria pesquisada e as respostas obtidas que sinalizam a necessidade de se aprofundar na temática e propor mudanças.

O objetivo da pesquisa era compreender a contribuição da musicoterapia para a aprendizagem na Educação Infantil, dessa forma após a revisão bibliográfica conclui-se que a linguagem musical possibilita inúmeros aprendizados, além disso, sensibiliza a criança situando e a inclui no contexto histórico social de toda a produção cultural.

O trabalho com a música contribui tem benefícios na e também na melhoria da qualidade de vida, portanto precisa ser oportunizada não somente como forma de lazer e recreação, mas a partir de um amplo repertório e uma prática musical contextualizada e criativa.

Nessa perspectiva o trabalho buscou oferecer elementos para somar à discussão sobre a música, a qualificação de profissionais para a atuação na educação infantil e ampliar conhecimentos acadêmicos, culturais e pedagógicos.

referencias

ARROYO, Miguel G. Ofício de Mestre: imagens e autoimagens. Petrópolis. RJ: Vozes, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. Referencial curricular nacional para a educação infantil.

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf.>

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf.>Acesso em 08/06/2015.

_____. Lei 11.769 de 18 de Agosto de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em 15/06/2015.

_____.Lei nº. 11.274 de Fevereiro de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/l11274.htm>. Acesso 08/06/2015.

_____. Lei. 9.394 de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 10/06/2015. Acesso 08/06/2015.

_____.Constituição Federal. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 04/06/2015.

_____.Lei nº 4.024 de da de Dezembro de 1961. LDB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 05/05/2015

_____.Decreto Lei nº 9.494 de 22 de Julho de 1946. Lei orgânica de Canto orfeônico. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=104999>. Acesso em 08/06/2015.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais. Artes. Brasília, MEC, 1998.. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>. Acesso em 01/06/2015.

_____. A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos. MEC, SEB, Brasília, 2009. 1ª Ed.

_____.MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.2007. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf. Acesso: 15/06/2015.

BRITO, Teca Alencar de. Música na Educação Infantil. Propostas para a Formação Integral da Criança. São Paulo: Petrópolis, 2003.

COSTA, Cynthia; BERNARDINO, Juliana; Queen, Mariana. Música: entenda porque a disciplina se tornou obrigatória na escola. 2013. Disponível em: http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/musica-escolas-432857.shtml. Acesso em Acesso 08/06/2015.

CRAIDY, Carmem Maria. Educação Infantil. Para que te quero?. Org. CRAIDY, Carmem Maria e KAERCHER, Gladys E.P da Silva .Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

CUNHA, Rosemyriam; VOLPI, Sheila. A prática da musicoterapia em diferentes áreas de atuação. Revista Científica FAP, Curitiba-PR, 2008, v. 3, p. 85-97. Disponível em: http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/RevistaCientifica3/11_Rosemyriam_Cunha_Sheila_Volpi.pdf. Último acesso em: 18/06/2015.

DIAZ, Marília. Metodologia do ensino em artes visuais. In. Metodologia do Ensino em Arte. Gisele Onuki, Marilia Diaz, Bernadete Zagonel (org.). Curitiba: Intersaberes, 2013. p. 216-288.

DORIA, Lilian Fleury. Metodologia do Ensino em Arte. Gisele Onuki, Marilia Diaz, Bernadete Zagonel (org.). Curitiba: Intersaberes, 2013.

FONTERRADA, Marisa T. de O. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora da UNESP, 2008.

_____. Educação musical: propostas criativas. Fundamentos da educação musical. 2012. Disponível em: <http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/Marisa_Foterrada.pdf>. Acesso em 15/06/2015.

GOHN, Maria da G; STAVRACAS, Isa. O papel da música na Educação Infantil. Eccos Revista Científica, 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71518580013.pdf>. Acesso em: 10/06/2015.

LEITE, Maria Isabel Leite. Linguagens e Autoria: registro, cotidiano e expressão. In: Arte, infância e formação de professores: Autoria e Transgressão. Campinas: Papirus, 2004. Coleção Agere. P. 11-24

LINO, Dulcimarta L. A escuta sensível das culturas sonoras na infância. In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ABEM/CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 2007, Campo Grande, MS. Publicação eletrônica. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_a/A%20escuta%20sens%C3%ADvel%20das%20culturas%20sonoras%20-%20Dulcimarta%20Lino.pdf>. Acesso em 01/06/2015.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel Leite. Formação de Professores: o convite da Arte. In: Arte, infância e formação de professores: Autoria e Transgressão. Campinas: Papirus, 2004. Coleção Agere. p. 11-24.

PASSARINI, Luisiana F. O que é, afinal, Musicoterapia? Revista no Tom. Ed. Som, Ano 6, nº 36, jan/fev 2013. Disponível em: http://www.centrobenenzon.com.br/pdf/iartigorevistaarom.pdf. Acesso em 19/06/2015.

PASSARINI, Luisuana; AOKI, Thiago t.; PREARO, Pablo de M.; ANDRADE, Andressa L. A educação musical no desenvolvimento da criança: trilhas da musicoterapia preventiva. Anais do XIV do Simpósio Brasileiro de Musicoterapia. 2012. Disponível em:

http://www.centrobenenzon.com.br/pdf/educacaomusicalmt.pdf. Acesso em 18/06/2015

SARMENTO, Manoel .J. Culturas Infantis e direitos das crianças. Revista Criança, dezembro, 2007. Brasília, MEC. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf/cria_45.pdf>. Acesso em 10/06/2015.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro. A concepção de criança para o enfoque histórico cultural. UNESP, Marília-SP: 2007. Disponível em:

<http://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/souza_mcbr_dr_mar.pdf>. Acesso em 13/06/2015.

ZAGONEL, Bernadete. Brincando com a música na sala de aula: jogos de criação musical usando a voz, o corpo e o movimento. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. Metodologia do ensino em música. In. Metodologia do Ensino em Arte. Gisele Onuki, Marilia Diaz, Bernadete Zagonel (org.). Curitiba: Intersaberes, 2013. p. 18-76

PATRÍCIA TOMÉ PAIXÃO

RESUMO

Analisarei como cenário, o palco de atuação dos professores de educação especial que atuam na escola municipal do interior da Bahia, onde leciono como professora. Nesta escola, há uma política de aproximação com as comunidades circundantes de modo efetivo, onde os moradores do entorno participam ativamente na construção de soluções educacionais para todos os alunos, inclusive os especiais. Como sabemos, a PNESPE - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que instituiu o ensino de alunos com deficiências em escolas normais / regulares, e só o fez por causa do direito adquirido por outra lei, a de nº 13.146, de 06/07/2015, que é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, onde obrigou alunos da Educação Especial serem matriculados em classes comuns onde terão condições equiparativas aos demais. Pude obervar como os professores que ensinam alunos especiais procedem, obrigando-os a se reciclarem continuamente em termos psicológicos para suportar as condições muito ruins oferecidas à eles para que possa, dar um ensino significativo à estas crianças especiais. Concluí que a inclusão destes estudantes entre outras crianças do ensinop regular é benéfica, e nesta escola, pela participação ativa das comunidades do entorno as expectativas e os resultados são muito bons.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Aprendizagem Significativa; Educação Especial.

INTRODUÇÃO

Quando se fala de inclusão de seres especiais na cultura brasileira, muitas vezes só mesmo através de intervenções legais como por exemplo a Lei 10.216/2001 de 06/04/2001, conhecida popularmente Lei Antimanicomial, ou como conhecida pelo congresso: Lei da Reforma Psiquiátrica, onde previa na lei que deveriam ser fechados todos os manicômios judiciários com regulamentação do CNJ – Conselho Nacional de Justiça. Esta ação do congresso nacional Brasileiro resultou em forte reação da comunidade médica fazendo lobbies e pressão perante o CNJ de modo a não resolver nada, até que em fevereiro deste ano de 2023, através da resolução nº 487 do CNJ, foi determinado que os manicômios sejam fechados em até um ano e os pacientes libertados para acompanhamento por multiprofissionais do SUS – Sistema Único de Saúde ou seja, será apenas depois de 23 anos da aprovação da dita reforma, que se farão cumprir os direitos destes cidadãos. Felizmente, na área da educação há discussões que parecem intermináveis, é verdade, mas que quando terminam, resultam em ações imediatas – se comparadas com a lei antimanicomial - e caminhamos a passos largos para o atendimento com qualidade dos alunos Brasileiros, sejam regulares ou especiais. A prioridade de inclusão de pessoas especiais no ensino regular se dá tanto pela Lei nº 9.394/96, a LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), quanto pela Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), que apoiam a Educação Especial, o que determina a ratificação das definições adotadas nestes regulamentos, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001.

Devido à repercussões negativas da lei antimanicomial perante a sociedade brasileira à época, a população brasileira tornou-se mais consciente de que a responsabilidade pelo tratamento de seres diferentes não é só do Estado, e sim, de todos, em especial, da família à qual pertence este ser, e mediado e acompanhado por profissionais qualificados da área. Nesta escola, os responsáveis dos alunos especiais possuem muitas expectativas quando matrículam seus filhos em classes comuns, e normalmente são aquelas de melhoria de compreensão desta criança ao longo do tempo para que adquira autonomia no pensar, para que possa ser uma pessoa integrada à sociedade com plena autonomia, ou algo que a permita sobreviver sem masiores problemas.

Quando os professores desta escola recebem estes alunos nas turmas, as expectativas giram ao entorno do quanto eles posuem de capacidade de aprendizagem e como utilizar essas capacidades para o benefício deste estudante.

Demonstrarei como a inclusão de alunos especiais numa escola de ensino público estadual de São Paulo se dá pelos professores que os atendem, sem a necessária infraestrutura para isso, contando apenas com a dedicação destes professores.

Como objeto de estudo, será fazer uma descrição da maneira que os professores atuam , através do que me ensinaram como estagiária.

E como questão a ser estudada, verificaremos as expectativas mútuas de pais e professores destes seres especiais.

PRÁTICA PEDAGÓGICA

Assim que iniciei minha prática pedagógica, munida de muito interesse e depois de ler o artigo e dissertação sugeridos, acompanhei várias aulas de educação de alunos especiais e anotei recomendações dos professores quanto aos detalhes das maneiras de atuação para que a aprendizagem significativa destes alunos seja alcançada, a depender das circunstâncias que se apresentam.

A recomendação inicial é de atentar aos comportamentos das crianças que possam indicar possibilidades que devam ser consideradas (perigo ao etudantes tipo abusos e etc).

A segunda está centrada na empatia com a intenção de conseguir uma comunicação exitosa com eles, demonstrando ser uma pessoa de confiança e cuidadosa, deixando-os calmos e propiciando meios deles compartilharem pensamentos, fazendo-os entenderem que são parte de uma microssociedade, levando-os a perceber suas contribuições para a turma dele.

A última e mais importante: eles não podem desconfiar que estão numa escola metódica, tradicional e deve ser falado sempre que as aulas que assistem e participam são abertas pois eles são seres especiais e o ensino tem de ser mais abrangente para eles, e não simplificado como para os outros.

E como os professores me avisaram, as aulas têm de ter esta característica de serem abertas onde nós como professores devemos analisar processos de raciocínio e quando tivermos que retornar à eles, será de modo respeitoso, colaborando para que possam expressar suas opinões e ideias de modo natural e expontâneo, caracterizando assim este modo aberto.

Estas atitudes são tomadas para que uma possível adaptação de currículo de ensino, caso se percebam possíveis baixas das expectativas por parte destes estudantes.

PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM BUSCA DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Os professores são atentos às facilidades que os alunos especiais possuam em determinadas áreas do conhecimento, e procuram, com esta percepção, fazer com que os alunos ampliem os esforços que dispendem nessa facilidade para outras disciplinas e também para melhorias de convivência com outros estudantes.

O caso que acompanhei mais de perto foi o de um aluno que gostava de ficar imerso no mundo de seu celular durante as aulas, e o professor percebeu que ele não só estava concentrado no equipamento, mas que estava fazendo as coisas com experimentação e observação, e que quando ele refletia sobre o que estava fazendo, então ele fazia mais algumas manipulações para apreensão dos conceitos analisados, como por exemplo as tentativas e erros do aplicativo de imagens do celular que ele se concentrou durante um mês e estava fazendo edições de diversos tipos de imagens que ele conseguia pela internet, e quando o professor percebeu isto, o desafiou a tentar entender a plataforma de letramento eduedu onde se baixa um aplicativo e a criança através da plataforma, com jogos interativos, vai escrevendo e aprendendo a representação de sons através do desenho de letras e sílabas.

O aluno só aceitou depois de alguns dias, com a insistência do professor, e depois de instalado o aplicativo, ele dominou os conceitos e ferramentas em duas semanas, o que fez o professor desafiá-lo mais uma vez, se ele seria capaz de ensinar outras crianças a utilizarem a plataforma, e o estudante quando percebeu que seria "professor" como o professor, aceitou e ao longo dos dias, enquanto ensinava dois outros alunos a autoestima e a integração deles com os demais alunos simplesmente evoluiu de forma espantosa, deixando tanto o professor quanto os responsáveis admirados com o sucesso desta técnica.

O LÚDICO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

De acordo com Duprat (2015), professores relataram que muitos brincaram só com estes objetos de forma agradável e imaginaria. Garrafas amassadas viraram skates, caixas de papelão se transformaram em casinhas e muitos outros brinquedos construídos somente pelo faz de conta. Ao brincar com uma caixa de papelão e imaginar um carro, por exemplo, a criança relaciona-se com o significado e não com o concreto da caixa de papelão. A ludicidade é uma grande aliada para o desenvolvimento integral da criança, que merece atenção dos pais e dos educadores.

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.

A brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento infantil, 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.

Na brincadeira a criança em simbologia, mas também tem regras de comportamentos condizentes com aquilo que está sendo representado e que fara que a criança internalize regras de conduta, valores, modo de agir e de pensar do seu grupo social que orientara e desenvolvera seu comportamento cognitivo. O brincar constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança durante esse período, porque é a manifestação espontânea, imediatamente provocada por uma necessidade do interior. São, também, modelo e reprodução da vida total, da intima e misteriosa vida da natureza no homem e em todas as coisas. Por isso engendra alegria, liberdade, satisfação e paz, harmonia com o mundo. Do jogo, emanam-se as fontes positivas, é assim também que as crianças se socializam e aprendem umas com as outras. Na infância, a fantasia, o faz de conta, o sonhar e o descobrir. Por meio das brincadeiras, a criança vai gradativamente e lentamente se adequando ao mundo.

De acordo com Duprat (2015), a criança que joga com tranquilidade, com atividade espontânea, resistindo a fadiga, chegara seguramente a ser um cidadão também ativo, resistente capaz de sacrificar-se pelo próprio bem e pelos demais. Existe nesse período a mais bela manifestação da vida infantil em que ela joga e se entrega inteiramente ao seu jogo, socializando e aprendendo juntas. Brincando a criança revela seu estado cognitivo, visual auditivo, tátil, motor enfim seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas coisas e símbolos. Aprender não é o simples fato de acumular conhecimentos, todos nós aprendemos através de nossas próprias experiências vividas. Aprendem-se quando tem um projeto de vida, aprendemos em toda nossa existência, não existe um tempo próprio para aprender. É necessário que haja consciência de que precisamos de um tempo para aprender e para que nossas informações sejam sedimentadas. Não é possível injetar dados e informações no cérebro de ninguém, é preciso que se tenha vontade própria, exige-se também disciplina e dedicação.

Desconsideram-se o lúdico infantil como coisa frívola e sem interesse. Os educadores precisam intervir nos passatempos assim como os pais também devem observa-los e vigia-los. Para um observador, verdadeiro conhecedor do coração humano, toda vida interior do homem do futuro está já presente no lúdico espontâneo e livre desse momento da infância, a qual é a fase mais importante da vida de cada criança. Através do brincar, é notável que o desenvolvimento é tanto qualitativo quanto quantitativo.

A mudança no vocabulário, novas habilidades, percebe-se a evolução e seu conhecimento. Através do brincar adquire equilíbrio emocional e mental. Brincando, trabalha-se a coordenação motora Grossa, assim evolui a capacidade de conquistar com êxito a motora fina.

De acordo com Raul (2011), o lúdico e o brincar dessa idade são germes de toda a vida futura, porque ali se mostra e se desenvolve por inteiro em seus variados e delicados aspectos, em suas mais intimas qualidades. Toda a vida futura – até seus últimos passos sobre a terra – tem sua raiz nesse período, chamado de a primeira infância. Frequentemente os educadores não conseguem ver um sentido naquilo que estão ensinando e consequentemente os alunos também não veem sentido algum no que estão aprendendo. Em uma época de dúvidas, de perplexidades, de mudanças, esse profissional deve estabelecer sentido com seus alunos. O processo ensino/aprendizagem deve ter sentido para o projeto de vida de ambos para que dessa forma seja um processo verdadeiramente educativo.

A vida como algo invisível, comum ou superior a todos, desenvolve-se também, especialmente, sua vida na natureza, à qual atribui uma vida análoga a sua. E esse contato com a natureza, com o repouso e a claridade dos objetos naturais deve ser cultivado pela família, pela sociedade como um ponto importante na formação geral. Interessante atentar aos seus jogos, porque o passatempo, a princípio, não é outra coisa que vida natural, o contato com a natureza e objetos desenvolve na criança um aprendizado muito gratificante.

Para Duprat (2015), criança junta coisas semelhantes, separa as que não são não toma, nem aproveita a matéria tal como naturalmente vem; só o elaborado deve servir. Se a construção deve ser perfeita; necessário se faz que conheçamos não só o nome de cada material, mas também suas propriedades e seu uso, assim a criança vai aprendendo no dia a dia. Com certeza para o educador ter um bom êxito nessa sociedade aprendente, ele precisa ter clareza sobre o que é conhecer, como se conhece o que conhecer, porque conhecer e também a aprender para

que não acumule seus conhecimentos, mas um dos segredos do chamado "bom professor" é trabalhar com prazer, gostando do que se faz. Somente é bem sucedido na vida aquele que faz o que gosta. Com um melhor desenvolvimento do professor todos têm a ganhar, mas a melhor hora é em seu preparo profissional, ou seja, na ocasião de sua graduação, observando que nesse momento ele está aberto para o aprendizado, sendo essa a hora exata de aprender a lidar com seus alunos em uma sala de aula.

O lúdico e as brincadeiras inseridas de forma planejada ou livre são de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança e também para o processo de ensino e aprendizagem. Verificou-se que o lúdico e brincadeiras possibilitam à criança a oportunidade de realizar as mais diversas experiências e preparar-se para atingir novas em seu desenvolvimento. No entanto cabe à escola se atentar ao desenvolvimento e aprendizado 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 crescimento social, intelectual e motor de cada criança, colaborando para uma socialização adequada, através de atividades em grupo, atividades recreativas e jogos de forma que capacite o relacionamento e a participação ativa da mesma caracterizando em cada uma o sentimento de sentir-se um ser social.

Para Duprat (2015), o objetivo era investigar qual a importância do lúdico e brincadeiras para Educação Infantil, e através desta pesquisa podemos perceber que é de extrema importância que a criança tenha a oportunidade de se desenvolver por meio do lúdico e brincadeiras, pois ambos proporcionam a ampliação das habilidades motoras, e também dos aspectos sociais e emocionais, então cabe também ao profissional da Educação Infantil a responsabilidade em proporcionar momentos bem planejados envolvendo jogos e brincadeira, atuando como organizador, participante e observador, dando a oportunidade para que a criança possa criar desenvolvendo sua autonomia, então neste sentido, a brincadeira da criança representa uma posição de privilégio para a análise do processo de construção do sujeito, pois brincando e aprendendo, quebrando as barreiras com o olhar tradicional de que está é uma atividade espontânea de satisfação de instintos infantis. O autor ainda fala da brincadeira como uma forma de expressão e adaptação do mundo das relações, das funções e das ações dos adultos.

Durante a brincadeira, a criança não se preocupa com os resultados que possa obter na brincadeira algo possível de ser observado no momento e após a brincadeira. O que a impulsiona a explorar e descobrir o mundo é o prazer e a motivação que surgem da necessidade de aprender através dos exemplos dos pais, amigos ou pessoas próximas, desde que seja está uma de seus atuais referenciais de comportamento de mundo, a descoberta pelo novo é o que impulsiona 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. O objetivo específico do trabalho escolar é o próprio conhecimento. Portanto, a função sócio-política da escola está diretamente vinculada ao cerne ou eixo ou base da relação no mundo novo que emerge sua função é trabalhar competentemente com seu próprio objeto de trabalho.

De acordo com Raul (2011), ao longo desta pesquisa foi possível destacar, portanto, a importância em propiciar as crianças situações de jogos e brincadeiras para que as crianças se apropriem de forma lúdica de conhecimentos diversos. Pois compreende-se que é na Educação Infantil que a criança recebe estímulos para e se desenvolverem em diferentes aspectos, como: afetivo, motor, cognitivo, entre outros. Nesta perspectiva podemos destacar a importância do ensino infantil, como umas das etapas mais importantes para o desenvolvimento integral da criança sendo assim sabem que este aprendizado se dá na primeira infância.

Nesta pesquisa também pudemos observar a relevância que o lúdico e brincadeiras têm para que a criança construa seu conhecimento. É uma ferramenta essencial para os professores analisarem e ao mesmo tempo compreender a importância dos jogos e brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem. Sabendo que o brincar é uma atividade prazerosa e que exerce um papel muito importante neste período de desenvolvimento e descoberta, apontando também a contribuição do brincar como processo psicológico e afetivo da criança, com o apoio pedagógico podemos verificar de que forma este trabalho pode ser desenvolvido, com qualidade para despertar na criança, interação respeito e cooperação, sendo um agente motivador em toda a fase do ensino, o educador participa com extrema importância do aprendizado de cada um de seus alunos.

Para Duprat (2015), as múltiplas possibilidades de autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limitações. Também concluímos que o lúdico e 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 construtivo até sua vida adulta. As contribuições de Piaget afirmam que "os programas lúdicos na escola são berço obrigatório das atividades intelectuais da criança". O lúdico, os brinquedos e as brinca-

deiras são sempre elementos fundamentais à infância, onde o brincar tem função primordial no processo de desenvolvimento da criança, principalmente nos primeiros anos de vida. O avanço da tecnologia, especialmente através da informática, robótica e automação, está garantindo melhor qualidade e maior quantidade na produção de bens materiais. Este avanço vem diminuindo a necessidade de que as pessoas se intoxiquem ou se bestializem nas tarefas rotineiras às quais estavam e continuam estando submetidas no cumprimento de tarefas do trabalho manual. Estes processos de substituição do trabalho humano manual por máquinas estão expulsando ou liberando as pessoas da ocupação desgastante. As pessoas estão tendo cada vez mais desemprego ou mais tempo livres.

Com relação aos benefícios do brincar, podemos dizer que estão ligados ao desenvolvimento infantil. Tanto o brincar pelo brincar, quanto o brincar dirigido, toda brincadeira só faz bem à criança, é essencial para seu desenvolvimento em todos os sentidos. Mas é necessário divulgar entre os pais, responsáveis, profissionais da educação, a importância que a brincadeira traz para o desenvolvimento das crianças, pois infelizmente alguns pais acham que o brincar não faz parte do aprendizado, até mesmo criticando o trabalho das professoras do CEI, sem conhecer verdadeiramente a importância deste trabalho em conjunto. Quando as crianças são estimuladas, seu desenvolvimento é imenso. Os Pais devem exercer um papel de grande importância na brincadeira dos seus filhos, pois podem estimular e desafia-los para novas conquistas.

Quanto ao imaginário e a recreação, comenta-se que toda atividade recreativa, independentemente de seu formato, sempre será uma brincadeira ou um jogo. O professor que irá trabalhar com a área de recreação deve conhecer as diversas formas como toda a parte lúdica ou uma brincadeira ocorrem, e suas modalidades, para poder ajudar na elaboração de situações que atendam objetivos específicos a cada público, tipo de atividade realizada e características do local onde trabalha, sendo assim, Sabine (2009), diz que apesar de existirem diversos diferenciais, basicamente o que separa uma situação da outra é o fato de que trabalhar com a ludicidade solicita regras mais elaboradas, que o levem a um resultado de vencedor ou perdedor, enquanto a brincadeira não necessariamente possui tais fatores, o que as torna muitas vezes mais interessantes por evitar a frustração da derrota, possuindo um caráter de maior ludicidade, e permitindo exercitar a criatividade na forma de execução, o que o jogo impede pelo fato de terem de ser seguidas as suas normas preestabelecidas (regras), por isso a importância do brincar Heurístico, com brinquedos não estruturados.

A ludicidade caracteriza-se por sua organização e pela utilização de regras; a brincadeira é uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual, onde as existências das regras não limitam a ação lúdica, a criança pode modificá-la, quando desejar, incluir novos membros, retirar e modificar as próprias regras, ou seja, existe uma liberdade da criança agir sobre ela. Para a autora, a brincadeira se constitui em uma atividade em que as crianças, sozinhas ou em grupo, procuram entender o mundo e as ações humanas nas quais estão inseridas no seu dia a dia, elas até conseguem fazer comparações do mundo real ao imaginário.

Após os humanistas do renascimento, por volta do século XVII ao perceber que o lúdico e brincadeiras contribuíam para Educação, começaram a utilizá-los como maneira de conservar a moralidade das crianças, que até então eram considerados, "adulto em miniatura", a partir daí começaram a proibir aqueles jogos que considerados inapropriados para as crianças e orientar os que consideravam bons, colocando em questão e em prática tudo aquilo que os pesquisadores e historiadores conseguiram ao longo do tempo.

Para Raul (2011), a partir destas ideias é que se começou a observar a educação das crianças pequenas como portadoras de características específicas, deixando de ser considerada uma educação dos adultos em miniatura, como eram considerados até então. As diferentes abordagens pedagógicas baseadas no brincar bem como os estudos de psicologia infantil direcionados ao lúdico permitiram a constituição da criança como um ser brincante, e a brincadeira deveriam ser utilizados como uma atividade essencial e significativa para a educação infantil. Percebe-se então que o brincar para a criança não é uma questão apenas de pura diversão, mas também de educação, socialização, construção e pleno desenvolvimento de suas potencialidades, observando e valorizando tudo aquilo que cada criança trás consigo mesma como cultura. Portanto, o brincar deve ser valorizado, sendo visto como um meio na educação infantil para desenvolver a criatividade e o raciocínio critico de maneira prazerosa pelas crianças.

A ludicidade é um direito da criança, e este é reconhecido em declarações, convenções e leis, como a convenção sobre os direitos da criança de 1998, adotada pela Assembleia das Nações Unidas, a Constituição Brasileira de 1998 e o estatuto da criança e do adolescente de 1990, portanto todos estes documentos colocam o brincar como prioridade e direito da criança e do adolescente.

Para Duprat (2015), afirma que os pesquisadores Comenius, Rousseau e Pestalozzi deram início a educação sensorial, usando o lúdico e os materiais didáticos. Eles

foram os primeiros pedagogos da educação pré-escolar a romper com a educação verbal e tradicionalista de sua época. Sugeriram a educação sensorial, tendo como base a utilização do lúdico e dos materiais didáticos, que teria que traduzir por si a crença em uma educação natural dos instintos infantis, respeitando e dando voz a criança, fazendo ela protagonista de sua história.

Entendendo que o brincar, pelo ato de brincar estimula os fatores físicos, moral e cognitivo, dentre outros, porém ele justifica, que também, seja importante a orientação do adulto para que ocorra o desenvolvimento da criança. Neste sentido as escolas adotaram suas teorias, percebendo o brincar como atividades orientadas e também livres. Os brinquedos passaram a ser vistos como base para a atuação do brincar nas escolas, possibilitando assim a obtenção de capacidades e saberes., 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, incentivem a prática do jogo, como forma de aperfeiçoar esse desenvolvimento infantil, ela cresce brincando com o mundo a sua volta.

Para Duprat (2015), a ludicidade aproxima as crianças e é a partir dela que ambas aprendem a trabalhar em equipe, passam a entender que a competição é necessária em relação ao desafio e a superação, devem saber ainda que as regras existem para estabelecer uma ordem, e que se trabalharem em grupo, poderá obter mais sucesso. O ato de jogar nada mais é que a construção do conhecimento aliada ao prazer, e com este prazer a criança aprende brincando.

O ato de brincar não significa especialmente apenas diversão sem fundamento e razão, caracteriza-se como uma das maneiras mais complexas da criança comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece por intermédio de trocas experimentais mútuas de toda sua vida. Sendo assim, através da brincadeira, e da socialização a criança consegue desenvolver conhecimentos relevantes, como, por exemplo, memória, imitação, atenção, imaginação, entre outros, que proporcionem à criança o desenvolvimento de determinadas áreas da personalidade, a saber: afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.

Para Duprat (2015), 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 jogo pedagógico pode ser um instrumento da alegria, quando utilizado de maneira correta e absorvido com sabedoria. Uma criança que joga, antes de tudo o faz porque se diverte, mas dessa diversão emerge a aprendizagem e a maneira como o professor após o jogo, trabalhar suas regras pode ensinar-lhes esquemas de relações interpessoais e de convívio ético.

Trabalhar com o lúdico é fazer com que a criança aprenda de forma prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno se sente feliz e motivado e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de forma prazerosa, com ele mesmo e 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 durante estes momentos, pois as descobertas que ocorrem levam ao amadurecimento, que será importantíssimo para o início de suas atividades cultural e social.

Para Raul (2011), A escola e reconhecida como uma fase de transformação na vida dos quais a frequentam, portanto se o ambiente onde este individuo frequenta é convidativo, esta transformação ocorre de forma mais agradável. Muitas vezes visualizamos escolas mecânicas com atividades repetitivas que desfocam o educando e tirem seu interesse de frequentar a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As expectativas de pais e responsáveis e dos professores são mútuas e sem tensões pelo fato da escola ter agido e continuar agindo em uníssono com a comunidade circundante, o que facilita e comprova que o nível de aprendizagem significativa destes alunos especiais é conseguido com facilidade e a contento.

Só não se consegue maiores avanços pela falta e preparo adequado dos professores, e também pelo apoio maior por parte do Estado que poderia disponibilizar equipes multiprofissionais para um acompanhamento mais próximo deste estudante.

Será que teremos de esperar mais de duas décadas para que aconteça isto, assim como a lei antimanicomial esperou a ação do CNJ para regulamentar uma coisa que é direito básico? Esta é uma pergunta a mais em nosso complicado e moroso sistema Brasileiro de se resolver situações (e que pode ser desenvolvido em estudos posteriores), mas se depender do apoio e dedicação de professores seria quase que instantâneas, mas ainda há esperança.

Neste trabalho pode-se compreender que o lúdico comop prática pedagógica é necessário para nortear as ações pedagógicas, sendo que contemplar o brincar é um fazer educativo cheio de significados.

Com o lúdico 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. Falar em Educação significa falar em ser humano. Todo e qualquer processo educativo precisa ter, considerar o sujeito, a pessoa, como um ser histórico-cultural, como ponto de partida. As interferências da tecnologia, que possibilitaram o mundo globalizado, estão provocando mudanças no comportamento das pessoas. Por isso, a necessidade de rediscutir a formação dos profissionais da Educação, considerando a velocidade da informação e os novos conhecimentos que exigem das pessoas maior atenção no que se refere às questões de sua competência técnica e seu compromisso político, para que as relações sociais possibilitem uma melhor qualidade de vida.

Observa-se que os dois mesmo 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 envolveram o lúdico tiveram grande êxito nesta escola pois fizeram com que as crianças aprendessem de forma agradável.

Cabem às escolas promoverem ações como a escola que envolvam o lúdico como forma de aprendizado e conscientização do brincar na educação infantil. Não necessita ser especificamente o trabalho com construção de brinquedos com recicláveis, basta inserir o brincar no currículo escolar. A pesquisa se reportou em observações do desenvolvimento do projeto na presente escola, e foi observado que ao propor esta situação de aprendizagem os professores e grupo gestor se preocuparam em contextualizar, apreciar e o fazer deste projeto com total benefício da criança, escola e família.

Os objetivos desta pesquisa foram alcançados com sucesso, visto que possibilitará aos leitores conhecerem habilidades para serem desenvolvidas onde garantirão aos educandos um aprendizado significativo.

REFERÊNCIAS

CORIA-SABINE, Maria Ap.; LUCENA, Regina F. de. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Campinas: Papirus, 2009.

DUPRAT, Maria Carolina (org.) Ludicidade na educação infantil. São Paulo, Pearson: 2015.

RAU, Maria C. T. D. A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica. Curitiba: IBPEX, 2011.

A INFÂNCIA NA ERA TECNOLÓGICA

PAULA ANDRÉIA DA SILVA OLIVEIRA

RESUMO:

A ludicidade, se for bem trabalhada na educação infantil, poderá trilhar caminhos significativos na melhoria de toda educação. Muitos conceitos de criança e infância desde o século XVIII, no qual jogos e brincadeiras sempre estiveram presentes na vida das crianças. Alguns autores ressaltam a importância dos jogos e outras brincadeiras. Muitos profissionais da área educacional utilizam a ludicidade como um recurso pedagógico, pois a utilização de recursos lúdicos, como jogos e brincadeiras, auxilia a transposição dos conteúdos para o mundo do educando. Na perspectiva digital, são criadas novas oportunidades de habilidades e desenvolvimento para aprendizagem pelas tecnologias com outros significados

PALAVRAS-CHAVE: Era digital. Infância. Ludicidade.

ABSTRACT:

Playfulness, if well used in early childhood education, can take significant paths in improving all education. Many concepts of children and childhood since the 18th century, in which games and games have always been present in children's lives. Some authors highlight the importance of games and other activities. Many professionals in the educational field use playfulness as a pedagogical resource, as the use of recreational resources, such as games and games, helps to transpose content into the student's world. From a digital perspective, new opportunities for skills and development are created for learning through technologies with other meanings.

KEYWORDS: Digital Era. Infancy. Playfulness.

1 INTRODUÇÃO

A primeira infância é a base para toda a vida, no qual a criança através do desenvolvimento amplia suas aprendizagens, somado as ferramentas e os meios que ela está inserida. A educação com as evoluções, trouxe a tecnologia, nos quais as crianças dessa era tecnológica já crescem com o contato desse segmento, muitas vezes pelo smartphones, devendo ser dosado suas experiências lúdicas entre jogos, brincadeiras, sendo eletrônicos ou não.

Dentro do campo educativo, para abordar o desenvolvimento e aprendizagem, jogos e brincadeiras estimulam o pensamento, desenvolve capacidade intelectuais, possibilita o aluno vivenciar o real e a fantasia, incentiva a criatividade espontânea, divididos nos jogos e brincadeiras tradicionais e jogo eletrônicos.

Tecnologia na infância pode ser sinônimo de aprendizagem através dos jogos educativos.

O brincar contribui para o bem-estar cognitivo, físico, social e emocional dos indivíduos. Ajuda a desenvolver a criatividade e a imaginação, pode ajustar as habilidades motoras finas e a aptidão física e é um alicerce de interações sociais e colaboração.

A justificativa para o trabalho é que diante do cenário educativo, muitas pessoas acham que novas gerações devem acompanhar o desenvolvimento tecnológico, optando em trabalhar com eles na educação, entretanto, jogos e brincadeiras tradicionais são recursos que também podem ser explorados pelo trabalho corporal, além de resgatar muitos valores culturais.

Assim, a escola assume um papel mediante as propostas curriculares e educacionais, mas muitas vezes desconsidera o lado infantil, o pensamento da criança, o brincar livre e o reconhecimento da criança como sujeito.

Muitos professores ainda estão confusos quanto a postura do educar na educação infantil, embasados no currículo, criam diversas atividades, sobrecarregando a criança de informações, no qual na primeira infância o brincar por um lado distância a criança do mundo real e por outro ensina para ela a realidade.

Deste modo, como a tecnologia pode ajudar no processo de aprendizagem da educação infantil?

O objetivo geral do trabalho é verificar a tecnologia voltada para aprendizagem infantil. Os objetivos específicos são: Identificar jogos e brincadeiras tradicionais importantes para infância; conceituar jogos e brincadeiras na era digital; analisar formas de aprendizagem na infância na era tecnológica.

Será apresentado a revisão de literatura, com citações e interpretações da leitura bibliográfica.

A IMPORTÂNCIA DE JOGOS E BRINCADEIRAS NA INFÂNCIA

A criança carrega tradições de brincadeiras no contemporâneo, resgatando valores, aprendizagens, culturas e ao mesmo

tempo construindo novos saberes na relação com seus pares.

Brasil (2019) relata que a criança aprende através da interação com o mundo e com seus pares, se dando através da brincadeira desde os tempos mais remotos, interagindo e entendendo o mundo adulto, brincando com jogos de imitação, em casinhas, bonecas, profissões, para conhecer o ambiente físico que a cerca e seu papel nele, mesmo os bebês menores, desde o primeiro trimestre de vida, exploram o ambiente com muito interesse, como investigadores natos, sendo o desenvolvimento estimulado por brincadeiras sensoriais e exploratórias.

Ou seja, todas atividades lúdicas envolvem culturas e ao mesmo tempo produzem muitos conhecimentos em diversas áreas do conhecimento.

Todos estes perfis de expressão lúdica estão presentes nesta publicação, e mostram o quanto a cultura do brincar é importante e necessária. Não apenas para o desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões (linguagem, motricidade, neurodesenvolvimento e área socioafetiva), mas como retrato de um patrimônio imaterial valioso, que reflete nossa história. (BRASIL, 2019, p. 7).

Para conhecer a cultura e as tradições de seu grupo étnico e social, Brasil (2019) coloca que a criança brinca com artes e artesanato, hora do conto, cantigas e cirandas; para compreender a natureza e seus fenômenos, e as relações físicas de causa e efeito, existem as brincadeiras com areia, na chuva, com elementos da natureza e do meio ambiente; para exercitar seu amadurecimento cognitivo e seu desenvolvimento em interações sociais e interpessoais, brinca com jogos de competição e cooperação, e em brincadeiras coletivas.

Feital e Cortês (2009) coloca que é por meio da brincadeira que se explora os sentidos, a criança começa a dominar a coordenação motora e a adquirir a linguagem, com a necessidade de construir um espaço que não seja só realidade nem só fantasia, mas algo característico da criança, pois é onde ela organiza as experiências que vai vivendo e às quais vai dando um sentido e as brincadeiras estão relacionadas com o que se passa por fora e por dentro da imaginação, ficando destacado que não há construção de uma brincadeira prazerosa e, mesmo que não sejam brincadeiras longas, o importante é a espontaneidade destes momentos.

Logo, a tradicionalidade e universalidade dos jogos, conforme Feital e Cortês (2009) assentam-se no fato de que povos distintos e antigos como os da Grécia e Oriente brincaram de amarelinha, de empinar papagaios, jogar pedrinhas e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma, sendo transmitidos de geração em geração, preservando sua estrutura inicial, outros modificam-se, recebendo novos conteúdos, criando força pelo poder da expressão oral pela antiguidade de muitos jogos tradicionais infantis.

De acordo com Manhães (2017) a ludicidade se for bem trabalhada na educação infantil, poderá trilhar caminhos significativos na melhoria de toda educação, nos quais é por meio das descobertas e criatividade que a criança encontra meios de se expressar, interagindo com o meio e com o outro descobre maneiras de conhecer e transformar a realidade, logo, o lúdico possibilita uma visão mais ampla do mundo real, sendo por meio das descobertas a possibilidade de desenvolver a criatividade, criar novas situações, pensar, que a criança encontra meios de se expressar.

Manhães (2017) coloca que jogos e brincadeiras sempre estiveram presentes na vida das crianças, no qual o lúdico passou a ser visto como uma característica fundamental da vida da criança, promovendo o seu bem-estar, e na vida dos adultos sendo também fundamental, com considerações de várias áreas de saber como filosofia, sociologia, psicofisiologia, entre outras, se dedicando a compreender a cultura lúdica e a sua importância para o ser humano.

A história de criança e infância, segundo Manhães (2017), remete ao século XVIII, nos quais estes conceitos estão sendo construídos historicamente, acompanhando as mudanças da sociedade, passando a compreender nesta época as considerações de criança e infância não é tarefa fácil, com enfoque social, cultural e todo o contexto histórico da sociedade permitindo revelar tais concepções

O lúdico exerce papel indispensável à aprendizagem. Todavia, não é o único constituinte do jogo. O jogo, para a criança tem um significado diferente do adulto. A criança através do jogo se apropria do mundo, da realidade que a cerca. O adulto dele se afasta quando joga. Vale destacar que infância é época das brincadeiras, da alegria, período próprio da conquista da autoestima, da interação social como fator de desenvolvimento proposto pelo brincar. Na composição do jogo existem variáveis, como competição e passatempo e, ainda sim, sendo bom ou ruim, no jogo há de se valorizar as nuances positivas que o estabelecem. (MANHÃES, 2017, p. 46).

Assim, Kishimoto (2010) considera que todo o período da educação infantil é importante para a introdução das brincadeiras, pois pela diversidade de formas de conceber o brincar, alguns tendem a focalizá-lo como característico dos processos imitativos da criança, dando maior destaque apenas ao período posterior aos dois anos de idade

e quanto ao período anterior, é visto como preparatório para o aparecimento do lúdico, porém, com a clareza de que a opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade.

Muitos pressionais da área educacional utilizam a ludicidade como um recurso pedagógico, pois a utilização de recursos lúdicos, como jogos e brincadeiras, auxilia a transposição dos conteúdos para o mundo do educando. Nesse sentido, a ludicidade, como elemento da educação, também é passível de demonstrar a evolução humana com base em suas interações sociais, culturais e motoras, pois o homem sempre teve em seu repertório as linguagens do brincar. (RAU, 2013, p. 25).

Kishimoto (2010) considera que para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia, sendo importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar, logo, ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens, sendo no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados, aparecendo sua importância quando se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

Rau (2013) considera que a atual perspectiva sobre a infância, a educação e a sociedade vêm apontando um universo distinto no que diz respeito às formas de expressão de valores, interesses, ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a ludicidade, área que trata dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras, tem levado os pressionais da educação a estimular a sua prática como forma de proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Desta forma, Rau (2013) coloca que o entendimento do jogo como recurso pedagógico passa pela concepção de que a função educacional da escola é ensinar e que por isso tem objetivos educacionais a atingir, no qual o aluno, nesse sentido, faz parte da elaboração e orientação rumo a esses objetivos, para chegar à construção de seu próprio conhecimento sujeito encontre um sentido, sendo preciso que as funções cognitivas, como o raciocínio lógico, possibilitem a elaboração da soma e a linguagem dos números também precisa ser decodificada.

Assim, na tentativa de se revelar a aprendizagem do educando com os jogos, as brincadeiras e a exploração de brinquedos, é preciso ficar atento à observação do contexto que envolve a ação das crianças durante a prática pedagógica da ludicidade. Essa observação envolve a duração e o envolvimento das crianças nos jogos e evoca a possibilidade de estimular suas potencialidades, como a criatividade, a autonomia, a criticidade e a expressão ao desenvolver diferentes formas de linguagem e também os aspectos cognitivos, afetivos e sociais. (RAU, 2013, p. 63).

Deste modo, Rau (2013) coloca que a ludicidade na educação requer uma atitude pedagógica por parte do professor, o que gera a necessidade do envolvimento com a literatura da área, da dentição de objetivos, organização de espaços, da seleção e da escolha de brinquedos adequados e o olhar constante nos interesses e das necessidades dos educandos.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA ERA DIGITAL

Apesar de algumas críticas diante de malefícios de jogos eletrônicos, a era tecnológica ou digital trouxe diversos benefícios para educação, voltados para cultura de conhecimento e auxiliado a ludicidade, se tornando uma ferramenta para diversos recursos pedagógicos, somando-se com as diversidades educativas existentes.

Guimarães (2019) relata que a relação entre alunos e professores com os jogos digitais e a tecnologia precisa ser estudada como forma de compreender e potencializar novos processos de ensinar e aprender diante dos recursos lúdicos digitais, auxiliando na tarefa de promover o desencadear de aspectos afetivos articulados aos processos educacionais que estejam sintonizados com os interesses das crianças com ou sem necessidades educacionais especiais.

Muitos pesquisadores falam dos benefícios do jogo, como estimular o raciocínio lógico, criar estratégias, vencer desafios, entre outras habilidades que liga questões de prazer com a diversão e ao mesmo tempo questões que envolve a vida para realidade, incentivando a resolução de problemas, reflexão ativa, capacidade comunicativa, entre outros benefícios.

Os professores devem ter a preocupação de trabalhar de forma prazerosa, para que a criança brinque e aprenda, tendo seu conhecimento valorizado, e sendo relacionado com a realidade dela, para que haja um aprendizado significativo. Deve haver sempre um diálogo entre a criança e o educador/a, incentivando, estimulando e enriquecendo a brincadeira e os jogos das crianças. (SANTANA, 2019, p. 12).

Deste modo, o autor questiona da importância que o educador deve estar sempre atento para compreender o processo de ensino/aprendizagem da criança, para que possa interagir de forma positiva na educação da mesma, o qual é importante a utilização dos jogos e brincadeiras na prática pedagógica e a escola precisa abrir um espaço para que os alunos vivenciem a ludicidade como meio para desenvolverem a atenção, o raciocínio, a criatividade e a aprendizagem significativa, cooperando com um saber que faz sentido para suas vidas.

De acordo com Souza, Corazza e Navarini (2017) a contemporaneidade se refere às duas últimas décadas e aos tempos atuais, no qual nestes períodos surgiram e continuam a surgir diversas formas de tecnologias da informação e comunicação, que podemos denominar de fenômeno de globalização, sem poder projetar um futuro sem o uso das mesmas e, portanto, devendo ser incluída nas propostas pedagógicas como ferramenta avançada da informação.

Nascimento (2012) coloca que é na infância a fase mais importante da vida, pois constitui na formação da personalidade, na socialização de grupo que irá contribuir ser em certos momentos para o seu caráter de formação, com isto a discussão acerca das atividades lúdicas, recreativas e cooperativas na escola é primordial, assim, nesta fase da vida a criança mesmo na brincadeira passa a entender que podemos ser sérios e respeitar às diferenças que nos cerca durante a vida, porém, sua formação deve ser acompanhada pelos pais e pela educação eficiente da escola e dos seus educadores.

Kishimoto (2010) coloca que a tecnologia está em toda parte, em forma de incipiente, em regiões de sertão ou de quilombo, a circulação entre o campo e a cidade traz a televisão, o celular, a máquina fotográfica, no qual a criança pode brincar de entrevistar pessoas, com uso de gravador, fotografar o entorno ou seus amigos para depois projetar e fazer comentários.

Assim, conforme Kishimoto (2010) com o apoio pedagógico, pode usar o computador para pesquisar temas de interesse na internet, gravar e imprimir desenhos, no qual a professora pode gravar cenas das crianças brincando para que elas possam rever o que fizeram, criando oportunidade para novas expressões durante a observação das cenas gravadas, o que gera prazer e contribui para o desenvolvimento da memória, depois ver junto com as crianças os programas que apreciam, para comentar e avaliar sua qualidade, colaborando para uma visão crítica dos meios de comunicação.

Apesar dos estudos mostrarem a importância de uma infância com vivências em jogos e brincadeiras, dada a relevância para o desenvolvimento intelectual, motor, afetivo e emocional, este período da vida vem sofrendo forte influência tecnológica, com jogos eletrônicos ou muito tempo diante da teve sem nenhum exercício corporal. (MANHÃES, 2017, p. 49).

Rau (2013) coloca que apesar de a maioria dos professores concordar com os avanços da tecnologia, observando as devidas precauções, esses profissionais situam os jogos e os brinquedos eletrônicos como parte integrante dos interesses das crianças atualmente e por outro lado, destacam que, muitas vezes, a ausência de jogos e brincadeiras tradicionais na vida cotidiana escolar e familiar faz com que muitas crianças apresentem dificuldades motoras, afetivas e sociais, considerando nessa perspectiva, a escola, a metodologia e o papel do educador, que as possíveis intervenções no processo de ensino-aprendizagem dos alunos por vezes ficam divididas no que diz respeito às ações pedagógicas que propiciariam ao educando a oportunidade de um pleno desenvolvimento da criança.

Jesus e Propodoski (2012) coloca que a informática vem adquirindo cada vez mais no contexto educacional, ferramenta com grandes possibilidades de conhecimento que podem contribuir no processo de alfabetização e pesquisa, desenvolvendo habilidades e proporcionando conhecimento aos indivíduos. Sendo assim, imprescindível para que os alunos possam avançar no processo ensino-aprendizagem, e serem incluídos na sociedade do conhecimento neste mundo globalizado.

O Letramento Digital deve ser trabalhado como um processo de construção do conhecimento através do lúdico digital e a importância da utilização desse recurso no processo de alfabetização. Nesse sentido, pode-se aplicar as tecnologias juntamente com os conteúdos de forma interdisciplinar, para que possam resultar em oportunidades de ensino. (JESUS; PROPODOSKI, 2012, p. 19).

Deste modo, Jesus e Propodoski (2012) considera que a ludicidade digital é possível através da inserção da tecnologia, possibilitando assim novas formas de ler, escrever, pensar e agir, assim com o simples uso de um editor de textos mostra como alguém pode registrar seu pensamento de forma distinta daquela do texto escrito manualmente, provocando no indivíduo uma forma diferente de ler e interpretar o que se escreve, forma esta que se associa, ora como causa, ora como consequência, a um diferente modo de pensar.

FORMAS DE APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA NA ERA TECNOLÓGICA

Logo, de acordo com Martins (2008) a Internet tem contribuído significativamente para o aumento do interesse por jogos por

computador, uma vez que os jogos "on-line" possibilitam a interação do jogador não apenas com o software, mas também com outros jogadores, por meio da virtualidade no ciberespaço, com o uso dos jogos eletrônicos na escola certamente deve ser voltado a alunos e para a aprendizagem, como um dos recursos utilizados para o desenvolvimento de habilidades como: concentração, memória, atenção, raciocínio lógico, dentre outras.

Mas em comparação com atividade física, Martins (2008) coloca que para que a criança desenvolva o controle mental de sua expressão motora, a atividade física realiza atividades considerando seus níveis de maturação biológica, que, na sua parte recreativa, proporciona a aprendizagem das crianças em várias atividades esportivas, que ajudam na conservação da saúde física, mental e no equilíbrio socioafetivo, a atividade física escolar não deve ser totalmente dissociada do desporto, já que um dos seus objetivos consiste em promover o desenvolvimento psicomotor, a socialização e a interação entre alunos, proporcionadas reconhecidamente pelo desporto.

De acordo com Nascimento (2012) as tecnologias educacionais tiveram sua origem no Brasil com o propósito de auxiliar o professor em sala de aula num contexto didático para facilitar o procedimento de ensinar e aprender, nos quais diante deste processo, o professor precisa adequar, planejar, lançar estratégias que contribuam na melhoria da qualidade da aprendizagem, pois as tecnologias educacionais primam por mediar o processo de ensino aprendizagem, evidentemente nestas tecnologias estão inseridas os jogos educativos que poderão contribuir na relação de professores e alunos a terem oportunidade aprender através do lúdico, da recreação e evidentemente contextualizar este processo com os jogos que fundamentem nas diferentes disciplinas.

Ahlert (2018) coloca que o jogo pelo jogo, tem a finalidade da ampliação de um momento de espera, distração de meninas e meninos e proposição de alguma atividade de aprendizagem, desta forma, é possível dizer que ocorre a intervenção afinal, jogo não é somente um passatempo, mas, caso, o educador não prevê o que irá acontecer, é apenas um educador que observa sem aprendizagem.

Viana (2005) coloca que há uma grande necessidade e importância que o lúdico tem para o desenvolvimento da criança, logo, brincar para a criança é parte importante do exercício de elaboração da sua personalidade e de sua individuação como sujeito pertencente a um grupo, nos quais muitas transformações urbanas, e de forma geral as sociais, contribuíram para que os jogos digitais e a Internet ocupassem lugar de destaque no cotidiano infantil, tornando-se produto de necessidade e consumo, na maior parte das vezes, nas famílias onde as presenças da hipermídia e da Internet já são realidade, o uso desta tecnologia e de seus produtos pelas crianças é motivo ou de alerta ou de regulação pelos adultos próximos, responsáveis por este acesso.

Também pude notar como a cultura infantil, recheada pelo interesse em histórias fabulosas, jogos, personagens e situações lúdicas, é pouco observada e tomada pelos educadores para a aplicação em situações de ensino-aprendizagem. E isto é mais outro sinal de algo errado, pois implica numa inclusão no mundo virtual de usuários mirins, em processo de aprendizagem, sem a participação de adultos mediando com o intuito de promover o desenvolvimento da consciência e conhecimentos nos seus usuários. (VIANA, 2005, p. 3).

Desta forma, Viana (2005) coloca que como os objetos da brincadeira digital, os sites e jogos digitais, trazem em seus conteúdos narrativos símbolos, metáforas e mitos caracterizados pela cultura atual, e que se prestam como elementos para o interesse da criança, de sua apropriação e novos significados, no qual o brincar com os jogos digitais, o imaginário criativo da criança utiliza-se dos elementos e mecanismos oferecidos pelos jogos para a realização de suas fantasias e de seus desejos, muito deles inconscientes, e que caracterizam o imaginário infantil, pois muitos dos sites e dos jogos preferidos são reproduções de fábulas e histórias infantis de sucesso em outros suportes.

Assim como a tecnologia evolui, provocando mudanças no contexto da sala de aula, o perfil dos alunos também muda, provocando necessidades de ajustes e adaptações nos contextos educacionais. A educação precisa acompanhar estas mudanças, inserir-se de vez na era digital, propiciando experiências de ensino e aprendizagem condizentes com a nova realidade tecnológica, sem deixar, porém, de se questionar quanto ao seu papel neste novo contexto. (ABT, 2017, p. 9).

Logo, conforme ABT (2017) pensar o uso da tecnologia na escola vai muito além de instalar laboratórios de informática, computadores e projetores ou lousas digitais nas salas de aula, pois, dependendo do uso dado a essas ferramentas, elas apenas replicam "velhas" maneiras de ensinar (educação tradicional), mas as tecnologias na sala de aula devem permitir não apenas uma evolução nas ferramentas de ensino (do quadro de giz ao quadro branco; da tela de projeção ao quadro interativo), como também, sobretudo, uma revolução no processo de ensino-aprendizagem.

ABT (2017) destaca que os jogos eletrônicos possuem características (como a interatividade, a capacidade de adaptação e o elemento lúdico), estruturadas por regras e

metas, que possibilitam a aprendizagem por meio de feedback proveniente da resolução de problemas e resultados obtidos, com opções que podem contribuir para o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas, bem como de outras habilidades metacognitivas relevantes vinculadas aos processos de aprendizagem.

A educação da criança deve evidenciar a relação por meio do movimento de seu próprio corpo, levando em consideração sua idade, a cultura corporal e seus interesses. Essa abordagem constitui o interesse da educação psicomotora que para ser trabalhada necessita que sejam utilizadas as funções motoras, cognitivas, perceptivas, afetivas e sociomotoras. (MARTINS, 2008, p. 3).

Assim, conforme Martins (2008) na atividade de resolução dos jogos eletrônicos, o computador pode ser um importante aliado no desenvolvimento das funções motoras, pois algumas soluções dos jogos eletrônicos surgem na forma de um programa de computador que exige o raciocínio e suas funções motoras, que têm um encadeamento de ideias e procedimentos, o que possibilita a interação mediadora feita pelo professor, no qual a função lúdica do jogo é uma criatividade do ser humano, um ato em que sua intencionalidade é descobrir o processo criativo para modificar, imaginariamente a realidade e o presente, com o jogo satisfazendo necessidades do aluno, transformando-a em uma necessidade recreativa, tanto em grupo como individual.

3. CONCLUSÃO

Os autores reconhecem que as famílias e os educadores têm muitas opções diferentes para utilizar a tecnologia com as crianças. A realidade é de que as famílias e os educadores da educação infantil têm acesso a jogos eletrônicos, livros digitais, software de conversação por vídeo e uma infinidade de outras tecnologias interativas que podem ser utilizadas para desenvolver as crianças.

O uso adequado da tecnologia em termos de desenvolvimento pode ajudar as crianças pequenas a crescer e aprender, especialmente quando as famílias e os educadores desempenham um papel ativo. Os alunos podem usar a tecnologia para explorar novos mundos, fazer de conta e envolver-se ativamente em atividades divertidas e desafiadoras. Eles podem aprender sobre tecnologia e ferramentas tecnológicas e usá-las para brincar, resolver problemas e dramatizar.

Os adultos devem se esforçar para proporcionar equilíbrio e moderação ao usar a tecnologia com crianças. Eles devem estabelecer limites que sejam apropriados ao desenvolvimento e que atendam às necessidades da criança.

Lembrando que há muitas ferramentas, a tecnologia vem para somar diante do contexto educacional na busca de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Jogos e brincadeiras das culturas populares na Primeira Infância. Ministério da Cidadania. 1. ed. atual. Brasília: Ministério da Cidadania, 2019.

FEITAL, Dora; CORTÊS, Maria. Reencantando a infância com cantigas, brincadeiras e diversão. Viçosa, MG: Centro de Tecnologias alternativas da Zona da Mata, 2009.

GUIMARÃES, Fabiane Fantacholi. A prática docente e os jogos digitais no processo de ensino e aprendizagem da criança inclusiva na educação infantil. Londrina: Unopar, 2019.

MARTINS, Magagnin Cláudia Dolores. Aprendizagem escolar: Os jogos eletrônicos na formação do aluno. 2008. Disponível em < https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/248/o/1.4.__52_.pdf > Acesso em Set de 2023

SANTANA, Aline de Souza Viana. A importância do lúdico na Educação Infantil. São Mateus: Universidade Federal do Espírito Santo, 2019.

IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS ESCOLARES..

PRISCILA APARECIDA MOREIRA MARQUES

RESUMO:

O presente estudo pretende contribuir para a área de educação e seus profissionais, que tenham interesse em se aprofundar, ampliar seus conhecimentos na importância da brincadeira na vida dos escolares dos anos iniciais, bem como melhora sua prática no conteúdo de jogos e brincadeiras. Com o advento de pesquisas sobre o desenvolvimento humano, observou-se que o ato de brincar conquistou mais espaço, tanto no âmbito familiar, quanto no educacional; no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), a brincadeira está colocada como um dos princípios fundamentais, defendida como um direito, uma forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação entre as crianças.

Tradicionalmente, a escola tem desconsiderado a atividade motora das crianças. Estas sofrem, desde os primeiros dias de aula, uma restrição no seu modo de ser e agir. O brinquedo, enquanto forma de construção real parece não fazer parte das estratégias pedagógicas para as quais o silêncio, a disciplina e a imobilidade são componentes fundamentais. “A brincadeira é uma atividade que a criança começa desde seu nascimento no âmbito familiar” (Kishimoto, 2002, p. 139) e continua com seus pares. Inicialmente, ela não tem objetivo educativo ou de aprendizagem pré-definido. A maioria dos autores afirma que ela é desenvolvida pela criança para seu prazer e recreação, mas também permite a ela interagir com pais, adultos e coetâneos, bem como explorar o meio ambiente. Algumas vezes as crianças não alcançam um determinado rendimento escolar esperado, ou apresentam algumas dificuldades de aprendizagem porque determinados aspectos do seu desenvolvimento estão em déficit quando comparados com sua idade cronológica. Nestes casos, a brincadeira é uma ferramenta que pode ser utilizada como estímulo dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Enfim pode-se analisar e constatar a importância do brincar nas aulas de Educação Física no contexto escolar dos anos iniciais escolares. Pela brincadeira a criança, sem a intencionalidade, estimula uma série de aspectos que contribuem tanto para o desenvolvimento individual do ser quanto para o social. O brincar é um recurso que pode auxiliar os profissionais da educação e da saúde a desenvolverem as potencialidades e habilidades das crianças, como na formação integral das mesmas.

Palavras-chave: Brincadeira, lúdico, criança.

ABSTRACT:

This study aims to contribute to the area of education and its professionals, who are interested in deepen, broaden their knowledge on the importance of play in the lives of students in the early years as well as improves its practice on the content of games and play. With the advent of research on human development, it was observed that the act of playing has captured more space, both within the family, as the education; the National Curriculum for Early Childhood Education (1998), the play is placed as one of the fundamental principles advocated as a right, a particular form of expression, thought, interaction and communication among children. Traditionally, the school has disregarded the motor activity of children. These suffer from the earliest days of class, a restriction in their way of being and acting. The toy as a way of actual construction appears to be part of the teaching strategies to which the silence, stillness and discipline are key components. "Play is an activity that the child starts from his birth in the family" (Kishimoto, 2002, p. 139) and continues with their peers. Initially, she has no education or pre-defined learning goal. Most authors state that it is developed by the child for your pleasure and recreation, but also allows her to interact with parents, peers and adults, and to explore the environment. Sometimes children do not reach a certain expected academic performance, or exhibit some learning difficulties because certain aspects of their development are in deficit compared to their chronological age. In these cases, the game is a tool that can be used as a stimulus to development processes, and learning. Anyway you can analyze and realize the importance of play in physical education classes in the school context early years of school. Through play the child without intentionality, stimulates a number of aspects that contribute to the development of the individual to be as social as much. Play is a feature that can help professionals in the education and health to develop the potential and skills of children, as in the integral formation of the same.

Keywords: Play; playful; child.

INTRODUÇÃO

A brincadeira é inerente a criança e faz parte do seu desenvolvimento. Através do brincar que essa criança se expressa melhor e adquiri habilidades desenvolvi-

mentais – sociais, intelectuais e físicas importantíssimas nesta fase complexa de alfabetização e aprendizagem, como então se fazer para através da brincadeira nas aulas de Educação Física desenvolver um mecanismo de aprendizagem intelectual, social e física, agradável, motivador, planejado e enriquecido.

O presente estudo contribuirá para a área de educação e seus profissionais, que tenham interesse em se aprofundar, ampliar seus conhecimentos na importância da brincadeira na vida dos escolares dos anos iniciais, bem como melhora sua prática no conteúdo de jogos e brincadeiras.

Para a maioria dos grupos sociais, a brincadeira é consagrada como atividade essencial ao desenvolvimento infantil. Historicamente, ela como lúdico sempre esteve presente na educação infantil, único nível de ensino que a escola deu passaporte livre, aberto à iniciativa, criatividade, inovação por parte dos seus protagonistas (Lucariello, 1995). Com o advento de pesquisas sobre o desenvolvimento humano, observou-se que o ato de brincar conquistou mais espaço, tanto no âmbito familiar, quanto no educacional; no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), a brincadeira está colocada como um dos princípios fundamentais, defendida como um direito, uma forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação entre as crianças. Assim, a brincadeira é cada vez mais entendida como atividade que, além de promover o desenvolvimento global das crianças, incentiva a interação entre os pares, a resolução construtiva de conflitos, a formação de um cidadão crítico e reflexivo (Branco, 2005; DeVries, 2003; DeVries&Zan, 1998; Tobin,Wu& Davidson, 1989; Vygotsky, 1984, 1987).

O objetivo geral do presente estudo é analisar a importância do brincar nas aulas de Educação Física no contexto escolar dos anos iniciais escolares e mais especificamente demonstrar a importância do lúdico no processo de alfabetização; Verificar o desenvolvimento motor através da brincadeira; Verificar o desenvolvimento criativo, comunicativo, sociável e crítico da criança através do brincar; Conhecer as diversas formas e maneiras de brincar na Educação Física que pode contribuir para formar os futuros cidadãos.

A metodologia empregada para a elaboração desta pesquisa será baseada em um levantamento bibliográfico qualitativa, utilizando-se de livros, artigos científicos (periódicos), teses e dissertações, revistas, boletins, jornais, internet, etc. O principal meio utilizado será acesso à internet, buscando artigos e trabalhos científicos para embasamento da pesquisa. A população estudada será crianças dos anos iniciais da vida escolar.

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre população ou renda percapita; todavia, se tem a sua disposição uma bibliografia adequada, não tem maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos.

Alguns autores estudados serão: Vygotsky, Elkonin, Kishimoto, Andrensen, Siaulys, Gilles Brougère, Scheila Tatiana Duarte Cordazzo, Dr. Jorge Sergio Pérez Gallardo, Norma Lucia Neris de Queiro, Silvia M. Gasparian Colello, entre outros.

A clássica afirmação de Dilthey “explicamos a natureza, compreendemos a vida mental” (citado por Hofstätter, 1957, p. 315) pode ser vista como o ponto de partida para as diferenças entre a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa. A primazia do “compreender a vida mental” reaparece em todas as discussões sobre a natureza da pesquisa qualitativa. Qual, então, a natureza da pesquisa qualitativa? Quais alguns dos pressupostos desta abordagem? Flick, Von Kardorff e Steinke (2000), apresentam quatro bases teóricas: a) a realidade social é vista como construção e atribuição social de significados; b) a ênfase no caráter processual e na reflexão; c) as condições “objetivas” de vida tornam-se relevantes por meio de significados subjetivos; d) o caráter comunicativo da realidade social permite que o refazer do processo de construção das realidades sociais torne-se ponto de partida da pesquisa.

OBJETIVO GERAL:

Analisar a importância do brincar nas aulas de Educação Física no contexto escolar dos anos iniciais escolares.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Demonstrar a importância do lúdico no processo de alfabetização.
- Verificar o desenvolvimento motor através da brincadeira.
- Verificar o desenvolvimento criativo, comunicativo, sociável e crítico da

criança através do brincar.

- Conhecer as diversas formas e maneiras de brincar na Educação Física que pode contribuir para formar os futuros cidadãos.

MATERIAL E MÉTODOS

A metodologia empregada para a elaboração desta pesquisa será baseada em um levantamento bibliográfico qualitativa, utilizando-se de livros, artigos científicos (periódicos), teses e dissertações, revistas, boletins, jornais, internet, etc. O principal meio utilizado será acesso à internet, buscando artigos e trabalhos científicos para embasamento da pesquisa. A população estudada será crianças dos anos iniciais da vida escolar.

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre população ou renda percapita; todavia, se tem a sua disposição uma bibliografia adequada, não tem maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos.

Alguns autores estudados serão: Vygotsky, Elkonin, Kishimoto, Andrensen, Siaulys, Gilles Brougère, Scheila Tatiana Duarte Cordazzo, Dr. Jorge Sergio Pérez Gallardo, Norma Lucia Neris de Queiro, Silvia M. Gasparian Colello, entre outros.

A clássica afirmação de Dilthey "explicamos a natureza, compreendemos a vida mental" (citado por Hofstätter, 1957, p. 315) pode ser vista como o ponto de partida para as diferenças entre a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa. A primazia do "compreender a vida mental" reaparece em todas as discussões sobre a natureza da pesquisa qualitativa. Qual, então, a natureza da pesquisa qualitativa? Quais alguns dos pressupostos desta abordagem? Flick, Von Kardorff e Steinke (2000), apresentam quatro bases teóricas: a) a realidade social é vista como construção e atribuição social de significados; b) à ênfase no caráter processual e na reflexão; c) as condições "objetivas" de vida tornam-se relevantes por meio de significados subjetivos; d) o caráter comunicativo da realidade social permite que o refazer do processo de construção das realidades sociais torne-se ponto de partida da pesquisa

REVISÃO DE LITERATURA

A brincadeira é uma prática prazerosa em que os alunos participam de atividades descontraídas. Ela pode ser uma importante estratégia de inclusão e socialização, além de desenvolver as habilidades psicomotoras das crianças.

Segundo Maturana e Verden-Zóller (1994, p. 89) [...] Como os jogos e brincadeiras são atividades lúdicas que outorgam prazer e agrado em sua execução, são conteúdos fundamentais para o processo educativo e de aprendizagem, já que eles passam a ser incorporados as nossas experiências junto com as sensações e emoções de agrado e de prazer.

Essas experiências lúdicas passam a ser a fonte da qualidade de vida, dado que as ações dentro do jogo se constituem em uma experiência agradável, a qual podemos recorrer em qualquer momento, seja para desfrutar novamente da ação ou simplesmente para sentir as sensações proprioceptivas que guardamos em nossa memória e as levamos à tona nas recordações.

A brincadeira permite à criança vivenciar o lúdico e descobrir-se a si mesma, apreender a realidade, tornando-se capaz de desenvolver seu potencial criativo (Siaulys, 2005). Nesta perspectiva, as crianças que brincam aprendem a significar o pensamento dos parceiros por meio da metacognição, típica dos processos simbólicos que promovem o desenvolvimento da cognição (Kishimoto, 2002) e de dimensões que integram a condição humana (Andrensen, 2005; Branco, 2005).

O espaço da atividade infantil fica circunscrito à visão estreita em que o movimento é considerado de forma unilateral, isto é, destacado de qualquer outra esfera do desenvolvimento humano (a inteligência, a afetividade, a socialização e o conhecimento) Colello (1993). Tradicionalmente, a escola tem desconsiderado a atividade motora das crianças. Estas sofrem, desde os primeiros dias de aula, uma restrição no seu modo de ser e agir. O brinquedo, enquanto forma de construção real parece não fazer parte das estratégias pedagógicas para as quais o silêncio, a disciplina e a imobilidade são componentes fundamentais.

Para Vygotsky (1991) o brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois os processos de simbolização e de representação a levam ao pensamento abstrato. Elkonin (1998) avançando nos estudos de Vygotsky elaborou a lei do desenvolvimento do brinquedo. Para este autor o brincar passa por momentos evolutivos. A brincadeira vai de uma situação inicial, onde o papel e a cena imaginária são explí-

citos e as regras latentes, para uma situação em que as regras são explícitas e o papel e a cena imaginária latentes.

CONCEITO DE BRINCADEIRA

Fein (Spodek & Saracho, 1998) afirma que é muito "difícil definir a brincadeira, mas, em certo sentido, ela se auto-define" (p. 210). A preocupação em conceituar o que é a brincadeira não é apenas dos educadores, mas está na pauta de outros profissionais, dentre eles psicólogos, filósofos, historiadores e antropólogos.

No 'Ciclo de Debates sobre o Brincar', Carvalho, Salles, Guimarães e Debortoli (2005), observaram a diversidade de discursos e concepções do ato de brincar. Examinando essa questão, Spodek e Saracho (1998) apontam que a dificuldade em se chegar a uma definição consensual sobre a brincadeira advém da falta de critérios para se classificar uma atividade como tal; assim, em alguns contextos ou momentos uma atividade pode ser considerada brincadeira, e deixar de sê-lo em outros, o que depende da relação que se estabelece com a situação do significado que assume para quem brinca.

A brincadeira é definida como uma atividade livre, que não pode ser delimitada e que, ao gerar prazer, possui um fim em si mesmo. Um elenco de autores como Bomtempo e cols (1986), Friedmann (1996), Negrine (1994), Kishimoto (1999), Alves (2001), e Dohme (2002) confirmam e reforçam a afirmativa anterior. Bomtempo e cols (1986) colocam que a brincadeira é uma atividade espontânea e que proporciona para a criança condições saudáveis para o seu desenvolvimento biopsicossocial. Friedmann (1996) inclui que a brincadeira tem características de uma situação não estruturada. Para Kishimoto (1999) o brincar tem a prioridade das crianças que possuem flexibilidade para ensaiar novas combinações de idéias e de comportamentos. Alves (2001) afirma que a brincadeira é qualquer desafio que é aceito pelo simples prazer do desafio, ou seja, confirma a teoria de que o brincar não possui um objetivo próprio e tem um fim em si mesmo.

"A brincadeira é uma atividade que a criança começa desde seu nascimento no âmbito familiar" (Kishimoto, 2002, p. 139) e continua com seus pares. Inicialmente, ela não tem objetivo educativo ou de aprendizagem pré-definido. A maioria dos autores afirma que ela é desenvolvida pela criança para seu prazer e recreação, mas também permite a ela interagir com pais, adultos e coetâneos, bem como explorar o meio ambiente.

Como a criança é um ser em desenvolvimento, sua brincadeira vai se estruturando com base no que é capaz de fazer em cada momento. Isto é, ela aos seis meses e aos três anos de idade tem possibilidades diferentes de expressão, comunicação e relacionamento com o ambiente sociocultural no qual se encontra inserida. Ao longo do desenvolvimento, portanto, as crianças vão construindo novas e diferentes competências, no contexto das práticas sociais, que irão lhes permitir compreender e atuar de forma mais ampla no mundo.

Nos relatos sobre a brincadeira infantil Vygotsky (1991) afirma que esta é uma situação imaginária criada pela criança e onde ela pode, no mundo da fantasia, satisfazer desejos até então impossíveis para a sua realidade. Portanto, o brincar "é imaginação em ação" (FRIEDMANN, 1996). Para Vygotsky (1991) a brincadeira nasce da necessidade de um desejo frustrado pela realidade. Elkonin (1998) amplia essa sentença quando afirma que os objetos, ao terem seus significados substituídos, transformam-se em signos para a criança. Desta forma, "a criança não faz distinção entre o brinquedo e o que ele significa, mas a utilidade que terá nas representações que serão feitas com ele" (BISCOLI, 2005; p. 29).

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.

A brincadeira é a atividade principal da infância. Essa afirmativa se dá não apenas pela frequência de uso que as crianças fazem do brincar, mas principalmente pela influência que esta exerce no desenvolvimento infantil. Vygotsky (1991) ressalta que a brincadeira cria as zonas de desenvolvimento proximal e que estas proporcionam saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil. Elkonin (1998) e Leontiev (1994) ampliam esta teoria afirmando que durante a brincadeira ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico infantil. Para estes autores a brincadeira é o caminho de transição para níveis mais elevados de desenvolvimento.

A brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados. Em situações dela bem pequena, bastante estimulada, é possível observar que rompe com a relação de subordinação ao objeto, atribuindo-lhe um novo significado, o que expressa seu caráter ativo, no curso de seu próprio desenvolvimento.

Para Vygotsky (1998), a criação de situações imaginárias na brincadeira surge da tensão entre o indivíduo e a sociedade e a brincadeira libera a criança das amarras da realidade imediata, dando-lhe oportunidade para controlar uma situação existente (Cerisara, 2002).

É evidente a relação que permeia os

temas brincadeira e aprendizagem. Spodek e Saracho (1998) confirmam isto ao enfatizarem que a introdução do brincar no currículo escolar estimula o desenvolvimento físico, cognitivo, criativo, social e a linguagem da criança. Entretanto, para que isto ocorra com sucesso Bomtempo (1997) ressalta que é necessário que os professores estejam capacitados, e acima de tudo, conscientes de que atividades e experiências alternativas, como o brincar, promovem a aprendizagem na criança. Já que as crianças projetam nas brincadeiras suas ansiedades, frustrações, desejos e visão de mundo (FRIEDMANN, 1996; MELLO, 1999; DOHME, 2002 e MELO E VALLE, 2005), seria necessário que os professores observassem as crianças que brincam, para então constatarem o tipo de estratégias que poderiam facilitar a sua aprendizagem (BOMTEMPO, 1997). Observar as crianças enquanto brincam é um procedimento que auxiliaria os professores a conhecerem melhor os alunos com os quais trabalham. Algumas vezes as crianças não alcançam um determinado rendimento escolar esperado, ou apresentam algumas dificuldades de aprendizagem porque determinados aspectos do seu desenvolvimento estão em déficit quando comparados com sua idade cronológica. Nestes casos, a brincadeira é uma ferramenta que pode ser utilizada como estímulo dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Friedman (1996), Dohme (2002) e Cordazzo (2003), apresentam alguns tipos de brincadeiras com seus respectivos benefícios para o desenvolvimento. Alguns exemplos de brincadeiras que estimulam o desenvolvimento físico e motor podem ser: os jogos de perseguir, procurar e pegar. A linguagem pode ser estimulada pelas brincadeiras de roda e de adivinhar. O aspecto social pode ser estimulado pelas brincadeiras de faz de conta, jogos em grupos, jogos de mesa e as modalidades esportivas. O desenvolvimento cognitivo pode ser estimulado com a construção de brinquedos, com os jogos de mesa, de raciocínio e de estratégia. Quando o déficit no desenvolvimento for detectado, estimulado e sanado a criança estará mais preparada para determinados tipos de aprendizagem que anteriormente poderia apresentar dificuldades.

DESENVOLVIMENTO MOTOR, CRIATIVO, COMUNICATIVO, SOCIÁVEL E CRITICO DA CRIANÇA ATRAVÉS DO BRINCAR.

Toda criança ao ingressar na escola, dispõe não apenas da fala, mas de um arsenal de comportamentos motores que, independentemente de sua dimensão funcional e prática, representa também uma face da própria linguagem. Isso porque o corpo, tal como as palavras, transmite formas de ser e de pensar, modos de se fazer presente no mundo e de interagir com os demais.

Vygotsky (2007, p. 131), trata da situação de brincar com grande importância. “As maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade”. Para o autor:

> (...) o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento (p. 134).

Para Daolio (2004) entende-se que a criança precisa ter a oportunidade de refletir sobre seu corpo (quais as suas representações e concepções, de acordo com o contexto cultural), bem como a sua relação com outros corpos. Contudo, o professor deve oportunizar situações permitindo a liberdade de expressões e gestos de acordo com as características individuais de seus alunos, principalmente, por que:

> Quando a criança está correndo, saltando e saltitando pelo espaço, o corpo como um todo se expõe e revela-se perante tudo e todos. De modo transparente, o corpo revela uma explosão de sentimentos e emoções que podem variar desde alegria, prazer e satisfação, até excitação, frustração, insatisfação entre outros. (p. 97).

A brincadeira, seja simbólica ou de regras, não tem apenas um caráter de diversão ou de passatempo. Pela brincadeira a criança, sem a intencionalidade, estimula uma série de aspectos que contribuem tanto para o desenvolvimento individual do ser quanto para o social. Primeiramente a brincadeira desenvolve os aspectos físicos e sensoriais. Os jogos sensoriais, de exercício e as atividades físicas que são promovidas pelas brincadeiras auxiliam a criança a desenvolver os aspectos referentes à percepção, habilidades motoras, força e resistência e até as questões referentes à termorregulação e controle de peso (SMITH, 1982).

As brincadeiras também permitem as crianças estarem em contato físico e social com seus pares, fortalecendo os relacionamentos e, ampliando o sentido de pertencer a um grupo; estimulam a imaginação e a formação da identidade; permitem que as crianças desenvolvam a confiança em suas habilidades; favorecem a aquisição de liderança, cooperação, papéis e regras. Por conseguinte, as brincadeiras são os momentos mais apropriados das crianças demonstrarem suas habilidades, tendo outras tantas crianças para observá-las, pois não adianta ter determinada habilidade se não tenho ninguém e nenhuma oportunidade para demonstrá-la.

Portanto, a brincadeira precisa estar presente no espaço escolar, pois: "[...] é a garantia de uma possibilidade de educação da criança em uma perspectiva criadora, voluntária e consciente" (WAJSKOP, 2005; p. 31), que pode, perfeitamente, ser mediada pelo professor de qualquer área do conhecimento e não, especificamente, pelo professor de Educação Física.

BRINCAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Muitos teóricos têm enfatizado a importância do brincar sob vários pontos de vista. E nas aulas de Educação Física escolar não seria diferente. Para Piaget (1951), o jogo é fator de grande importância no desenvolvimento cognitivo. O conhecimento não deriva da representação de fenômenos externos, mas sim, da interação da criança com o meio ambiente. O processo de acomodação e assimilação é meio pelo qual a realidade é transformada em conhecimento. No brincar, a assimilação predomina e a criança incorpora o mundo à sua maneira sem nenhum compromisso com a realidade. Neste sentido, brincar é parte ativa, agradável e interativa do desenvolvimento intelectual.

As aulas de Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), geralmente, são propostas em forma de brincadeiras, visando ampliar o interesse por parte dos alunos em realizá-las. No entanto, muitas vezes, essas brincadeiras apresentam-se descontextualizadas, pois os alunos vão para a quadra, escutam a explicação de determinada atividade, executam-na e voltam para a sala de aula, sem um espaço para reflexão, criação e maior envolvimento com as propostas.

Quando o movimento é compreendido na sua real complexidade torna-se impossível separar o "poder fazer (dimensão psicomotora), o "saber fazer" (dimensão cognitiva) e o "querer fazer" (dimensão sócio-afetiva). A conjunção de todos esses fatores parece ser consequência da orientação da orientação teórica de alguns autores (entre eles, Piaget, Wallon e Vygotsky), que entendem a atividade motora como um meio de adaptação, de transformação e de relacionamento da criança com seu mundo. Com efeito, a atividade do homem, desde os primeiros dias de vida, está longe de ser aleatória, inconsequente e estéril. O movimento, o jogo, a ação corporal e a vivencia das sensações constituem o elo entre o eu, o mundo e os outros, o primeiro plano um fazer mental expressivo. Tal constatação justifica a nossa preocupação em integrar o movimento as esferas educativas, simultaneamente, revolucionaria e significativa.

O ser humano necessita do contato com outras pessoas, pois é através da interação social que se desenvolve a linguagem, reconhecem-se as habilidades e ampliam-se os conhecimentos. Para a criança, o contato físico, social e a comunicação são fundamentais no seu desenvolvimento e uma das maneiras mais eficazes dela estabelecer estes contatos é pelo brincar (Fantin, 2000). Essa interação pode ser feita deste modo nas aulas de Educação Física quando bem contextualizadas e aplicadas.

No brincar durante a Educação Física escolar, o aspecto físico abrange as habilidades motoras e sensoriais que a criança necessita desenvolver para sobreviver e adaptar-se. Uma das características da criança dos anos iniciais, a qual esta pesquisa abrange, é a necessidade que ela tem de testar as suas habilidades, principalmente às motoras. Elas tornam-se mais fortes, ágeis e passam a ter um maior controle sobre seus corpos. As crianças têm prazer em testar os seus corpos e em aprender novas habilidades (Bomtempo, 1997). Humphreys e Smith (1984) afirmam que 10% das brincadeiras dos escolares consistem em brincar impetuoso, ou seja, em atividades vigorosas que envolvem lutas, golpes e perseguições.

Nas aulas de Educação Física a atividade física no brincar exige da criança um relativo consumo de tempo e de energia. Apesar disso, os benefícios que estas atividades trazem superam os gastos, transformando-se assim em um investimento (Bjorklund & Pellegrini, 2000; Pellegrini & Smith, 1998). Estes benefícios nem sempre se apresentam de forma imediata, mas em longo prazo, se manifestando no decorrer do desenvolvimento do indivíduo (McHale, Crouter, & Tucker, 1999), como por exemplo, o brincar de carrinho, que pode treinar a criança na habilidade para dirigir um carro quando for adulto. Ainda de acordo com Pellegrini e Smith (1998), crianças que são privadas de brincar com atividades físicas podem apresentar problemas de saúde, como as aptidões físicas e cardiovasculares comprometidas. Estes mesmos autores hipotetizam que as atividades físicas no brincar trazem para a criança a oportunidade de treinar força e resistência, e ainda oferecem condições para a redução de peso e a termorregulação.

O Ministério da Educação e do Desporto, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), provê que a educação brasileira, nos níveis fundamental e médio, deve proporcionar ao educando a "formação necessária ao desenvolvimento das suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania" (1997, p. 13). O brincar é um recurso que pode auxiliar os profissionais da educação e da saúde a desenvolverem as potencialidades e habilidades das crianças. Desta forma, a utilização do brincar nas escolas é de suma relevância, uma vez que o objetivo das escolas, como visto nos PCNs, não é apenas a transmissão de conteúdos escolares, mas também a for-

mação e o desenvolvimento de um cidadão de forma integral.

CONCLUSÃO

Conclui-se que a brincadeira é inerente a criança e faz parte do seu desenvolvimento. Através do brincar que essa criança se expressa melhor e adquiri habilidades desenvolvimentais – sociais intelectuais e físicas importantíssimas nesta fase complexa de alfabetização e aprendizagem, como então se fazer para através da brincadeira nas aulas de Educação Física desenvolver um mecanismo de aprendizagem intelectual, social e física, agradável, motivador, planejado e enriquecido.

A brincadeira é uma prática prazerosa em que os alunos participam de atividades descontraídas. Ela pode ser uma importante estratégia de inclusão e socialização, além de desenvolver as habilidades psicomotoras das crianças. Desta forma pode-se concluir, que está atividade deve estar presente nos conteúdos dos escolares dos anos iniciais não só nas aulas de educação, mas por todos os professores.

Foi possível constatar através da pesquisa dos diversos autores, que é evidente a relação que permeia os temas brincadeira e aprendizagem. Spodek e Saracho (1998) confirmam isto ao enfatizarem que a introdução do brincar no currículo escolar estimula o desenvolvimento físico, cognitivo, criativo, social e a linguagem da criança. Entretanto, para que isto ocorra com sucesso, Bomtempo (1997) ressalta que é necessário que os professores estejam capacitados, e acima de tudo, conscientes de que atividades e experiências alternativas, como o brincar, promovem a aprendizagem na criança. Alcançando assim os objetivos específicos deste trabalho.

Enfim pode-se analisar e constatar a importância do brincar nas aulas de Educação Física no contexto escolar dos anos iniciais escolares. Pela brincadeira a criança, sem a intencionalidade, estimula uma série de aspectos que contribuem tanto para o desenvolvimento individual do ser quanto para o social. O brincar é um recurso que pode auxiliar os profissionais da educação e da saúde a desenvolverem as potencialidades e habilidades das crianças, como na formação integral das mesmas.

REFERÊNCIAS

ANDRESEN, H. (2005). Role play and language development in the preschool years. Culture & Psychology, v.11 n.4, 387-414.

BRASIL, Ministério da Educação: Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BOMTEMPO E. Brinquedo e Educação: na Escola e no Lar. Instituto de Psicologia – USP

BROUGÈRE, G. (1998). Brinquedo e Cultura. São Paulo: Cortez.

_____. A criança e a cultura lúdica. Rev. Fac. Educ. vol.24 n.2 São Paulo July/ Dec. 1998

CARVALHO, A. M.; ALVES M. M. F.; GOMES, P. L. D. Brincar e educação: concepções e possibilidades. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 217-226, mai./ago. 2005

CARVALHO, A.; SALLES, F., GUIMARÃES, M. & DEBORTOLI, J.A. (2005). Brincares. Belo Horizonte: UFMG.

CERISARA, A. B. (2002). De como o Papai do Céu, o Coelhinho da Páscoa, os anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu. Em T. M. Kishimoto (Org.), O brincar e suas teorias (pp.123-138). São Paulo: Pioneira-Thomson Learning.

COLELLO, S. M. G. Alfabetização e Motricidade: Revendo essa antiga parceria, Cad. Pesq., São Paulo, n 87, p.58-61, nov. 1993

CORDAZZO, S. T. D. Caracterização de brincadeiras de crianças em idade escolar. 2003. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

_____. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento Estud. pesqui. psicol. v.7 n.1 Rio de Janeiro jun. 2007.

DAOLIO, J. Da cultura do corpo. 11. ed. Campinas: Papirus, 2007.

ELKONIN, D. B. Psicologia do jogo. São

Paulo: Martins Fontes, 1998.

FRIEDMANN, A. O direito de brincar: a brinquedoteca. 4ª ed. São Paulo: Abrinq, 1996.

KISHIMOTO. T. M. (1999). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação (3. ed.). São Paulo, SP: Cortez.

PEREIRA, R. S.; MOREIRA, E. C. Construindo brincadeiras e conhecimentos: relatos de uma experiência nas séries iniciais do Ensino fundamental. Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 9, n. 2, p. 157-177, maio/ago. 2011. ISSN: 1983-9030.

Piaget, J. A formação do símbolo na criança. Zahar Editores, Rio de Janeiro. 1951.

PRODÓCIMO, E.; NAVARRO, M. Reflexões sobre o brincar: uma visita a um parque público em São Paulo. Universidade Estadual de Campinas, Brasil. Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653. n.º 47/4 – 10 de noviembre de 2008 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

QUEIROZ, N. L. N.; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. Universidade de Brasília. Paidéia, 16(34), 169-179. 2006.

ROLIM, A. A. M.; GUERRA, S. S. F.; TASSIGNY, M. M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Rev. Humanidades, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul./dez. 2008.

SPODEK, B. & SARASHO, O. N. Ensinando crianças de três a oito anos. Porto Alegre: Artmed. 1998.

VERDEN-ZÖLLER, G. (2004): "O brincar na relação materno-infantil", in: MATURANA, H. R., e VERDEN-ZÖLLER, G.: Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano. São PAULO: Palas Athenas.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: O Desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (4. ed., J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto, & S. C. Afeche, Trads.). São Paulo, SP: Martins Fontes. 1991.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p.103-117.

WAJSKOP. G. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez. 1995.

RESUMO:

As crianças já se envolvem no mundo sonoro bem cedo, com alguns pesquisadores afirmando que o contato ocorre já na fase intrauterina. É importante salientar que certas experiências sonoras a que meninos e meninas são expostos muitas vezes se reduzem a ajudar a organizar atividades relacionadas à alimentação e higiene infantil, ganhando assim aspectos disciplinadores da infância. Sabe-se que a música em relação às crianças é criada brincando com sons e mudando ambientes. Porém, muitos professores ainda não entendem a importância das aulas de música, classificam algumas músicas ouvidas pelas crianças como pequenas canções, e até mesmo músicas e sons produzidos pelas próprias crianças são considerados sons que contrariam as regras do silêncio. Portanto, o objetivo da presente pesquisa foi discutir as implicações da musicalização no processo de educação infantil, incluindo a discussão da legislação pertinente à incorporação da música no currículo; os resultados encontrados demonstraram que a sua contribuição envolve o desenvolvimento sociocognitivo das crianças. A metodologia utilizada foi do tipo qualitativa a fim de discutir a concepção de diferentes autores a respeito do tema em questão. Os resultados indicaram que o uso da ludicidade facilita a aprendizagem e desenvolve diferentes habilidades nas crianças.

PALAVRA CHAVE: Ludopedagogia; Educação Musical; Educação Infantil.

ABSTRACT:

Children are already involved in the world of sound at an early age, with some researchers claiming that contact occurs already in the intrauterine phase. It is important to highlight that certain sound experiences that boys and girls are exposed to are often reduced to helping organize activities related to children's nutrition and hygiene, thus gaining disciplinary aspects of childhood. It is known that music in relation to children is created by playing with sounds and changing environments. However, many teachers still do not understand the importance of music classes, they classify some music heard by children as small songs, and even music and sounds produced by children themselves are considered sounds that contradict the rules of silence. Therefore, the objective of this research was to discuss the implications of musicalization in the early childhood education process, including the discussion of legislation pertinent to the incorporation of music into the curriculum; the results found demonstrated that its contribution involves the socio-cognitive development of children. The methodology used was qualitative in order to discuss the conception of different authors regarding the theme in question. The results indicated that the use of playfulness facilitates learning and develops different skills in children.

KEYWORS: Ludopedagogy; Musical education; Child education.

INTRODUÇÃO

A criança tende a ter contato com a música desde muito nova. Normalmente cantando canções com uma voz doce e suave de sua mãe, cresce percebendo que o mundo ao seu redor é regido pela musicalidade. A música está presente nas canções de ninar, nas brincadeiras, nos brinquedos sonoros, nas danças e atua como um marco em determinados momentos.

Está na vida, nos costumes e tradições de um povo, nas festas e nas memórias especiais. A música ajuda a estabelecer algumas regras e assim permite um aprendizado diferente. Desde o nascimento entramos em contato com os sons, desde o nascimento estamos predispostos a sons e composições e assim começamos o mundo da linguagem.

Por isso, essa relação prematura favorece o desenvolvimento de nossas aptidões cognitivas, linguísticas e motoras. Nesse sentido, justifica-se o presente artigo para trazer elementos para a discussão a fim de promover uma melhor funcionalidade da música em sala de aula.

Como problemática, muitos professores ainda não compreendem o real significado de trabalhar junto as crianças o ensino da música, limitando-se muitas vezes o próprio processo de ensino e aprendizagem.

Como objetivo geral, tem-se, portanto, uma breve discussão sobre as implicações da musicalização durante a educação infantil; e como objetivos específicos, sobre a legislação pertinente à incorporação da música no currículo nesta etapa escolar.

2 DESENVOLVIMENTO

A MÚSICA NOS TEMPOS E ESPAÇOS

A música organiza os sinais sonoros no espaço e no tempo. Desde o século 20 tem havido intensa pesquisa sobre a origem

da música e sua importância para as relações sociais, e explicações em sociologia, biologia e antropologia têm sido buscadas.

A educação musical desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças. Ao explorar o mundo dos sons e ritmos, os pequenos não só descobrem novas formas de expressão, mas também desenvolvem habilidades essenciais para o crescimento pessoal

As crianças geralmente entram em contato com a música desde cedo. Normalmente cantando canções com uma voz doce e suave, a mãe cresce percebendo que o mundo ao seu redor é regido pela musicalidade.

A música está presente nas canções de ninar, nas brincadeiras, nos brinquedos sonoros, nas danças e atua como um marco em determinados momentos. Está na vida, nos costumes e tradições de um povo, nas festas e nas memórias especiais. A música ajuda a estabelecer algumas regras e assim permite um aprendizado diferente. (NOGUEIRA, 2003).

Desde o nascimento, a criança entra em contato com os sons, desde o nascimento estamos predispostos a sons e composições e assim começamos o mundo da linguagem.

Por isso, essa relação prematura favorece o desenvolvimento de nossas aptidões cognitivas, linguísticas e motoras (CÍCERO, apud SIMIONATO e TOURINHO, 2007, p.370).

Para Brito (2003), quando a criança ouve música, não significa que ela aceita regras ou percebe particularidades, mas que vive esse momento de aprendizagem. Em outras palavras, a criança, ao entrar em contato com a música, tem que ter certas habilidades de desenvolvimento, diferenciando a audição, os diferentes tipos de sons e as diferenças culturais existentes.

Desta forma:

Dentre as várias propostas que estão sendo difundidas no Brasil na transição para o século XXI, destacam-se aquelas que têm se afirmado pela abrangência e por envolver ações que, sem dúvida, estão interferindo na melhoria do ensino e da aprendizagem de arte. Trata-se de estudos sobre a educação estética, a estética do cotidiano, complementando a formação artística dos alunos. Ressalta-se ainda o encaminhamento pedagógico- artístico que tem por premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica (BRASIL, 2000, p. 31).

Ou seja, há uma oportunidade de ampliar as formas de comunicação e expressão, desenvolvendo assim a boa comunicação: "A importância do ensino de música na escola reside, então, na possibilidade de despertar habilidades e condutas na criança, levando-a a sentir- se sensibilizada pela música valendo-se da criação e da livre expressão" (LOUREIRO, 2003, p.1).

Os modelos de artes visuais conhecidas até hoje permeiam os diferentes conceitos da arte como história, expressão, a linguagem e a cultura, a fim de que o estudante compreenda todo o processo histórico, e não necessariamente remetendo a intenção de que a mesma saia da escola como um artista:

O objetivo maior, então, não é simplesmente propiciar que os aprendizes conheçam apenas artistas como Monet, Picasso ou Volpi, mas que os alunos possam perceber como o homem e a mulher, em tempos e lugares diferentes puderam falar de seus sonhos e de seus desejos, de sua cultura, de sua realidade e de suas esperanças e desesperanças, de seu modo singular de pesquisar a materialidade por intermédio da linguagem da Arte (MARTINS, 2003, p. 57).

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA A RESPEITO DO ENSINO DE MÚSICA

No caso do ambiente escolar, a Lei Nacional nº 11.769/2008 introduziu a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas primárias e alterou o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), que incentivou os professores a repensarem as artes praticadas como dança, teatro e música.

No caso da música, esta competência exige estudo, prática, reflexão e diversidade e deve estar presente no projeto pedagógico da política escolar. Além disso, deve ser incluída nos planos pedagógicos, ser tratada de forma interdisciplinar e contribuir para o desenvolvimento integral e cognitivo de crianças e adolescentes.

Outra lei, as Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica (CNE /CEB nº 12/ 2013 de 12.04.2013) trouxe à tona a urgência de um currículo que forneça uma matriz de conhecimento para a educação musical, que se constitua em uma ferramenta que contribua para o trabalho de professores especialistas e não especialistas que desenvolvem a educação musical na educação básica e em particular na educação infantil.

Outras mudanças levaram a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento norteador para a equidade nos sistemas educacionais em todo o Brasil. Ou seja, uma criança que estuda na região centro-oeste do país tem garantidos os mes-

mos direitos de aprendizagem que, digamos, uma criança que mora na região sul.

A música enquanto expressão artística se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio da cultura.

De acordo com a LDBEN, o sistema de ensino, levando em conta o artigo 26.º, n.º 2, tornou obrigatórias as aulas de arte e fez da arte uma ferramenta educativa através da expressão de ideias e do estímulo da criatividade pessoal. A arte por si só tem um papel multifuncional em relação à educação e pode ser utilizada para trabalhar diversos assuntos e disciplinas.

A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical.

Outro exemplo a ser citado é a Educação Infantil que não possui um Currículo formalizado. A partir de 1998, essa fase do ensino segue o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento equivalente ao PCN correspondentes a Educação Básica. O desenvolvimento das atividades contempla os eixos: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática utilizando diferentes linguagens.

Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para a sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (BNCC, 2017, p. 154).

Assim, a BNCC focou a educação infantil e ampliou a carga horária para experiências que incorporam as artes como um todo e suas linguagens, e introduzem a música como elemento obrigatório desde a infância. As discussões sobre o trabalho em sala de aula foram intensas a fim de trazer melhores métodos para trabalhar com a primeira infância (BRASIL, 2017).

Os documentos da educação infantil ensinam a trabalhar com a linguagem musical por meio da improvisação, estudos do corpo, ouvir sons e músicas, construir instrumentos musicais, criar e pensar a música.

Ou seja:

> O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender (BRASIL, 1997, p. 19).

Por meio da música a criança aprende a se expressar. A escola deve desenvolver seu potencial apresentando sua parte poética, composição e diversidade, desenvolvendo as emoções das crianças (SIMIONATO e TOURINHO, 2007).

Para Brito (2003), quando a criança ouve música, não significa que aceita regras ou percebe particularidades, mas que vive esse momento de aprendizagem.

Em outras palavras, a criança, ao entrar em contato com a música, tem que ter certas habilidades de desenvolvimento, diferenciando a audição, os diferentes tipos de sons e as diferenças culturais existentes.

Ou seja, há uma oportunidade de ampliar as formas de comunicação e expressão, desenvolve assim uma boa comunicação: “A importância do ensino de música na escola reside, então, na possibilidade de despertar habilidades e condutas na criança, levando-a a sentir- se sensibilizada pela música valendo-se da criação e da livre expressão” (LOUREIRO, 2003, p.1).

ATIVIDADES QUE POSSIBILITAM O CONTATO COM A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As artes visuais trouxeram técnicas a serem utilizadas com os estudantes a fim de dinamizar o processo de ensino através de manifestações artísticas como o desenho, a modelagem, a pintura, a musicalidade, o trabalho com reciclagem, as diferentes culturas, entre tantas outras, propiciando a criatividade, o brincar, a coordenação motora, a sensibilidade, e outros fatores importantes para o desenvolvimento da criança/adolescente.

As atividades desenvolvidas na educação infantil são orientadas, entre outras, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, que indicam que é:

> (...) a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (GOBBI, 2010, p.12).

O professor da educação infantil deve estar sempre atento à forma como os bebés e as crianças mais velhas se expressam musicalmente em cada fase. Em creches e pré-escolas, é comum trabalhar com músicas que apresentam versos com valores morais simultaneamente com refrões que sugerem determinados comportamentos, entendendo a música apenas como música e não como som e melodia.

Há aqueles que classificam algumas canções infantis como canções sem importância e trata-se de mostrar como meninos e meninas são concebidos e, ainda, como as relações entre adultos e crianças são concebidas e realizadas em ambientes infantis onde a música é tocada. e sons que, quando recitados pelas próprias crianças, são percebidos como ruído, contrariando as regras do silêncio. A música é indispensável como jogo, como cultura e como contato com o folclore brasileiro (GOBBI, 2010).

Além disso, segundo o autor, o professor também deve manter contato com outros gêneros musicais, de outras culturas e principalmente com sons de todo o mundo, levando também em conta o que a criança traz consigo de seu convívio social, familiar e cultural, meio ambiente. A ideia central da educação infantil não é apenas presentear a criança com músicas prontas.

O professor deve oferecer momentos de descoberta e construção sonora, cantando e inventando canções. Objetos podem ser transformados em instrumentos musicais, o repertório musical é enriquecido através de exercícios diferenciados com as crianças.

O som das histórias, ruídos auditivos, brincadeiras cantadas, percepção de sons, ruídos, ruídos, fazem da creche e pré-escola o que é. essencial estabelecer a infância comum com outras línguas e não como uma aula de música, que tantas vezes se observa.

De acordo com Tuleski e Eidt (2016), o funcionamento psicológico superior em crianças se desenvolve após dois tipos de fenômenos: transformações psicológicas como o desenvolvimento da linguagem, escrita e desenho; e os processos de desenvolvimento de funções relacionadas à memória, julgamento, concentração e inteligência conceitual.

Isso torna a música um estímulo essencial para o desenvolvimento do cérebro infantil. Culturalmente, o hábito de cantar e dançar com os bebês é difundido e auxilia no aprendizado musical, bem como no desenvolvimento do afeto, socialização e aquisição da linguagem (ILARI, 2003).

A arte-educação visa usar a arte para a educação humana e dar ao mundo um sentido de existência e percepção através de emoções pessoais e referências simbólicas (cultura, memória, criatividade). Para tanto, pretende respeitar a cultura herdada e ampliar o conhecimento para dotar os alunos de ferramentas para que possam desenvolver uma capacidade de conhecimento para compreender como se tornar essencial na mesma cultura.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da Arte (BRASIL, 2000), as crianças desenvolvem potencialidades como percepção, observação, imaginação e sensibilidade na compreensão e vivência da arte, o que influencia sobremaneira sua percepção do mundo concretizando as emoções das pessoas.

Ainda, enfatizando as questões que normalmente não podem ser expressadas em palavras e considerando a ideia de reinterpretar ideias óbvias e forçar o indivíduo a reconsiderar sua compreensão e interpretação do seu entorno e seu propósito não é apenas a simples apreciação, mas também tem valor na relação entre razão e emoção.

Assim, seu ensino visa abstrair muitos conteúdos profundamente protegidos como emoções e ideias e realizá-los através de cores, imagens, sons, gestos, etc. (VILAÇA, 2012).

Em geral, a arte sempre foi classificada como objeto de contemplação, o que faz com que seu valor como ferramenta educacional não tenha sido levado a sério por ser considerada uma atividade de lazer (BARBOSA, 2006).

A educação deve considerar a formação do todo, não só para ensinar o conhecimento científico, mas também para aprender a inteligência perceptiva, levando à crítica emocional é muito importante para o desenvolvimento cognitivo dos alunos em relação à formação de opiniões.

Pode-se enumerar as possibilidades de usar a arte como método de ensino para: mobilizar e atrair facilmente a criança para desenvolver com questões polêmicas, capacitá-lo a desafiar padrões e comportamentos estabelecidos, respeitar os outros e refletir sobre eles, possibilitar o contato com alunos de expressões culturais e de outros lugares.

É possível desenvolver todas as possibilidades de colaboração com a arte de maneiras interessantes, de modo que os indivíduos às vezes expressem tudo o que naturalmente não querem fazer sem perceber (VILAÇA, 2012).

Portanto, a educação artística deve estimular a formação de críticos e dar-lhes a oportunidade de interagir respeitando as diferenças culturais e perspectivas.

Assim, as crianças devem ser estimuladas a pensar e criar, para que conheçam seus direitos e deveres e saibam como fazê-los isto pode transformar a sociedade. Para isso, os profissionais desta área devem ter

não só uma visão pedagógica, mas também uma consciência holística (SAVIANI, 2002).

O currículo deve ser pensado através do desenvolvimento de atividades que considerem o desenvolvimento da criatividade, estimulem a imaginação das crianças e a capacidade de criar e inventar, além de ampliar seu repertório cultural, desenvolver diversas habilidades e competências, contribuindo assim para a socialização.

A escola deve regatar a cultura popular para salvar o valor cultural de toda a sociedade. Reconhecer a música popular e como uma série de convenções é a base do conhecimento. Criar espaços de participação nas relações sociais é muito importante para a compreensão da cultura popular como um todo (ABERASTURY, 1982).

3 CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar arte pedagogia é essencial para o aprendizado dos alunos nos dias de hoje. Para isso, é preciso voltar no tempo e entender como as Políticas Públicas e os Documentos Orientadores da Educação Básica compreendem o ensino de arte nas escolas, levando em conta também a história da arte, onde começou e como se modificou para refletir as tendências o campo como um todo para entender.

As perspectivas mostradas ao longo do tempo, desde a época colonial até o presente, têm efeitos colaterais devido a certas posições éticas e políticas sobre como e o que é necessário ensinar artes na educação primária.

A BNCC, como documento orientador serviu para contribuir para igualar os conteúdos nas escolas brasileiras, pois infelizmente ainda há baixa frequência e diminuição dos resultados obtidos tanto nas avaliações externas quanto nas internas.

Em particular, os professores devem garantir momentos que atraiam os alunos das aulas de arte em todas as fases de seu desenvolvimento, permitindo perspectivas criativas, reais e construtivas, sempre com foco no desenvolvimento pedagógico do indivíduo.

A presença da música na educação infantil visa estimular o crescimento global da criança, inclusive integrando sua individualidade, contexto cultural e étnico, entendendo a criança como um ser único que possui qualidades especiais e interage com outros indivíduos. Musicalização e outros formas de arte formam uma base sólida para a educação infantil.

Para que o trabalho com a música seja prático na educação infantil, é preciso pensar em ferramentas e práticas que trabalhem com a diversidade e o contexto da criança, explorando suas potencialidades.

O ensino da musicalidade engloba a formação do sujeito musical, a partir da constituição da linguagem da música. O uso da música muda a criança em termos de percepção, formas de agir e pensar, em termos de aspectos subjetivos.

Isso significa que a música na educação infantil apoia o trabalho pedagógico e a aprendizagem infantil e traz a oportunidade para os professores trabalharem diversidade na sala de aula e desenvolver diversas habilidades nas crianças.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A.M. Arte-Educação no Brasil. 5.ed - São Paulo: Perspectiva, 2006.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997, v. 6.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Secretaria de Educação Fundamental. Caracterização da área de arte. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, cap.1, p. 19-43.

BRITO, T.A. de. Música na educação infantil. São Paulo: Peirópolis, 2003.

GOBBI, M. Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a Educação Infantil. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010.

ILARI, B. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. Revista da Abem, 2003, 9, 7-16. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/495b/19b4c8892f11bfeec193c8ffa46f22a5fcaf.pdf . Acesso em: 02 abr. 2024.

LOUREIRO, A.M.A. O ensino de música na escola fundamental. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MARTINS, M.C. Conceitos e terminologia - Aquecendo uma transforma-ação: atitudes e valores no ensino de Arte. In: BARBOSA, A.M. (Org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 49-60.

NOGUEIRA, M.A. A música e o desenvolvimento da criança. Revista da UFG, Vol. 5, No. 2, dez 2003. Disponível em: www.proec.ufg.br. Acesso em: 30 mar. 2024.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 14.ed.- Campinas, SP: Autores Associados: 2002.

SIMIONATO, L.C; TOURINHO, C. Contribuição do aprendizado de canções no desenvolvimento da linguagem verbal. In ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS. 2007. Anais do 3º Simpósio de Cognição e Artes Musicais. Bahia UFBH, 2007, p. 371-377.

VILAÇA, I.C. Arte-Educação: a arte como metodologia educativa. Cairu em Revista, n° 04, Jul/Ago, 2014. Disponível em: https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014_2/05_ARTE_EDUCACAO_MET. Acesso em: 28 mar. 2024.

TULESKI, S.G.; EIDT, N.M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In Martins, L. M., Abrantes, A. A., & Facci, M. G (Org.), Periodização histórico-cultural o desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice (pp.35-62). Campinas, SP, 2016: Autores Associados.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar a alfabetização e letramento como uma aliança necessária no processo de ensino e aprendizagem. A alfabetização e o letramento estejam presentes na vida de cada indivíduo desde muito cedo, pois vivemos em uma sociedade letrada e estamos assim em contato com o mundo da leitura e da escrita em diversos setores de nossa vida. Se alfabetizar é apropriar-se da capacidade de leitura e escrita, o letramento concebe no uso das práticas sociais dessas dimensões em diferentes contextos, fazendo-se necessário a utilização de diversos recursos textuais, com a finalidade de favorecer a interação da criança com o mundo letrado, permitindo a profundidade da boa leitura, escrita e interpretação, oportunizando a expansão do conhecimento. Para referenciar esse estudo que possui a escrita no método de revisão bibliográfica de cunho qualitativo, foram utilizados livros, artigos, trabalhos acadêmicos, referenciando autores como Barbosa, Ferreiro, Morais, Soares, Tfouni. Em suma, reiterando a importância de se trabalhar com o letramento nas series iniciais, sobretudo porque envolve um significativo processo de desenvolvimento da leitura e escrita, faz-se necessário ampliar a discussão acerca do tema, inclusive desenvolver pesquisas e trabalhos futuros que possam contribui para o aprimoramento profissional do professor alfabetizador.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Letramento; Práticas alfabetizadoras; Ensino.

ABSTRACT

The aim of this research is to analyze literacy and literacy as a necessary alliance in the teaching and learning process. Literacy and literacy are present in the life of each individual from an early age, because we live in a literate society and are thus in contact with the world of reading and writing in various sectors of our life. If literacy is to appropriate the capacity of reading and writing, literacy conceives in the use of the social practices of these dimensions in different contexts, making necessary the use of several textual resources, with the purpose of favoring the interaction of the child with the literate world, allowing the depth of good reading, writing and interpretation, opportunizing the expansion of knowledge. To reference this study that has the writing in the bibliographic revision method of qualitative stamp, were used books, articles, academic works, referencing authors such as Barbosa, Ferreiro, Morais, Soares, Tfouni. In short, reiterating the importance of working with literacy in the initial series, above all because it involves a significant process of developing reading and writing, it is necessary to broaden the discussion about the theme, including developing research and future work that can contribute to the professional improvement of the literacy teacher.

KEYWORDS: Literacy; Literature; Literacy practices; I teach.

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade em que vivemos a leitura e a escrita são essenciais para o exercício da cidadania, pois os códigos escritos estão por toda parte, o que faz necessário a compreensão de ler e escrever com autonomia e compreensão das práticas discursivas.

Ao longo da história, a humanidade passou por contínuas evoluções. Desde o início dos tempos, os seres humanos sentem necessidade de utilizar a comunicação para se expressar. É notório que as principais evoluções estão atreladas aos aspectos físicos e sociais. A escrita é um grande exemplo desse fato, pois surgiu em decorrência da necessidade de estruturar a comunicação, facilitando o convívio social e registrando os acontecimentos da época.

Fica evidente a importância da função social da escola, como alicerce da cidadania e cultura. A escola, enquanto instituição ética e socializadora, é reconhecida como um dos principais meios para a formação crítica e cidadã do indivíduo. E para o exercício dessa incumbência, as instituições educativas precisam assegurar a realização de atividades que tenham relação com todos os aspectos que envolvem a tarefa maior da escola, que é a qualidade em educação, a inclusão social e a preparação para a vida.

A alfabetização parte do objetivo que alfabetizar não é apenas ensinar a ler e escrever através de um único método e sim transformar alunos em cidadãos críticos e íntegros capazes de participar na sociedade, desenvolvendo aos alunos meios para que aprendam de forma consciente as técnicas dos conhecimentos, neste sentido este artigo se justifica.

Para tanto, foram levantados os seguintes questionamentos para direcionar esta pesquisa: Que desafios se põem aos professores do ciclo de alfabetização? Quais as estratégias são utilizadas pelos professores para facilitar a alfabetização e o letra-

mento dos alunos? A escola realiza projetos de incentivo ao letramento?

Para a realização do presente artigo optou-se por fazer uma revisão bibliográfica, com referências baseadas em livros, artigos científicos, bem como textos publicados em endereço eletrônico e através da pesquisa documental. Tal abordagem surgiu da necessidade de conhecer melhor sobre alfabetização e letramento, compreendendo assim os processos envolvidos na construção da leitura e da escrita. Em decorrência disso, faz-se necessário verificar a interação da escola e, principalmente, o olhar docente em relação às atividades desenvolvidas em suas práticas pedagógicas.

A alfabetização, que durante décadas constituiu-se como um processo mecânico e limitado, a partir de então ganhou uma nova perspectiva pelas lentes do Construtivismo. Se antes a criança era vista como um ser que aprende, nesse contexto fez-se necessário entendê-la como um ser que pensa e interpreta. Considerando que as práticas pedagógicas evoluem em função de circunstâncias e necessidades sociais e econômicas (BARBOSA, 1990), é importante conhecer como se deu a transição de um método para o outro e quais as implicações para o processo de alfabetização.

2. DESENVOLVIMENTO

A aprendizagem da "alfabetização" é um processo no qual o indivíduo assimila o aprendizado do alfabeto e a sua utilização como código de comunicação. A luz, de Soares (2007), etimologicamente, o termo Alfabetização significa: levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar a ler e a escrever. Assim, a especificidade da Alfabetização é a aquisição do código alfabético e ortográfico, através do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, ou seja, tornar o sujeito capaz de ler e escrever.

Para Oliveira (2005), o processo de alfabetizar é totalmente independente do processo de compreender. Por isso, para considerar um aluno alfabetizado, não se deve partir do princípio da compreensão, se ele compreende ou não um texto, e sim se ele adquiriu as competências de leitura (decodificação, fluência, identificação automática de palavras) e de escrita (fluência, legibilidade, nível de correção ortográfica).

O letramento vai além da codificação e da decodificação de sinais gráficos. É o processo de apropriação da escrita, tornando-a patrimônio individual. Desenvolve-se continuamente, na medida em que o indivíduo interage com as práticas de leitura e escrita. Esta interação ocorre de forma real e significativa. Leva o sujeito a construir um estado ou condição de apropriação da leitura e da escrita sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros.

É importante dizer que antes do termo letramento surgiu o termo alfabetismo, sendo este o oposto de analfabetismo, mas seu uso não obteve sucesso devido à grande expansão do contexto, havia a necessidade de um conceito mais amplo, pois o alfabeto não desenvolve práticas sociais com a leitura e a escrita, apenas aprendeu a ler e escrever (SOARES, 2001).

Dessa forma, é necessário compreender a diferença entre os dois conceitos e que cada um possui suas peculiaridades, não devendo confundir a função e o significado de cada um, no entanto, é de fundamental importância que se realize uma alfabetização articulada com o letrar, pois é impossível na sociedade atual em que vivemos permitir que nossos alunos sejamos privados de conhecer o que é o letramento, e não existe maneira melhor de apresentá-lo do que associado ao alfabetizar.

É interessante entender tal diferenciação. Enquanto a alfabetização está diretamente relacionada ao indivíduo, entendido como o ser que adquire as habilidades assinaladas, o letramento refere-se às práticas sociais que os indivíduos traçam a partir ou não de sua alfabetização da apropriação da escrita, como coloca Soares: "letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita". (SOARES, 2003, p. 18)

Alfabetizar e letrar, de acordo com soares (2004), são dois processos diferentes, porém inseparáveis, isso no que diz respeito às especificidades referentes aos procedimentos educacionais; considerando que o mundo da escrita acontece de forma simultânea pelos caminhos da alfabetização e do letramento. A criança que tem convívio com adultos alfabetizados e letrados acabam tendo mais facilidades no seu desenvolvimento dentro desse processo de aquisição de escrita e leitura.

Portanto, a leitura e a escrita, apesar de terem raízes antigas, continuam a evoluir e a exercer um papel fundamental na interação humana e na construção de conhecimento. A compreensão e a interpretação aprofundada são essenciais para uma comunicação eficaz, enquanto a escrita cuidadosa e reflexiva é fundamental para transmitir pensamentos e ideias de maneira clara e envolvente.

No que se referem o Método Sintético, se divide em três processo o alfabético, fônico e silábico, e o Método Analítico também se divide em três, palavração, sentenciação e global, vamos abordar um pouco de cada um a seguir.

O método sintético "estabelece uma

correspondência entre o som e a grafia, entre o oral e o escrito, através do aprendizado por letra por letra, ou sílaba por sílaba e palavra por palavra" (VISVANATHAN, 2019, não paginado). aqui a criança aprende o processo de codificação e decodificação, e passa a compreender a leitura e escrita.

Método alfabético ou soletração – propõe que a criança venha a aprender o nome das letras e reconhecê-las fora de ordem alfabética e consiga identificá-las a partir da soletração, associando a letra com a representação visual e o som produzido. Por exemplo, a palavra casa soletra-se c, a, ca, s, a, sa, casa. As vantagens que esse método proporciona são para a relação entre os sinais gráficos e os sons. Esse método utiliza cartilhas ou apostilas e recebe críticas devido à memorização e à repetição dos exercícios, além de não aproveitar a bagagem anterior de cada criança (RANGEL; SOUZA; SILVA, 2017).

O método fônico faz parte do método sintético e surgiu com uma crítica do método alfabético. É como o próprio nome indica, representa o som. Mas como acontece primeiramente se aprende o fonema (som) de cada letra (grafema) depois junta o som de duas letras formando a sílaba depois da formação da silaba forma a palavra.

No método silábico ou de silabação, a principal unidade a ser analisada pelos alunos é a sílaba. No entanto, em várias cartilhas, o trabalho inicial centrava-se nas vogais e seus encontros, como uma das condições para a sistematização posterior das sílabas. Ressalte-se o desuso atual de cartilhas. No desenvolvimento do método, geralmente é escolhida uma ordem de apresentação, feita segundo princípios calcados na ideia "do mais fácil para o mais difícil", ou seja, das sílabas "simples" para as "complexas". São apresentadas palavras-chave, utilizadas apenas para indicar as sílabas, que são destacadas das palavras e estudadas sistematicamente em famílias silábicas. Estas são recompostas para formar novas palavras. O método permite que se formem novas palavras apenas com as sílabas já apresentadas e formam-se, gradativamente, pequenas frases e textos, forjados para mostrar apenas as combinações entre sílabas já estudadas.

O método analítico diferente do anterior, parte do mais complexo para depois chegar ao mais simples, ou seja, aborda primeiramente o texto, as orações, depois as palavras, as sílabas, os fonemas, e por fim as letras. Leva em consideração o que a criança possui de bagagem cultural, proporcionando o desenvolvimento crítico e o diálogo dentro de sala de aula. Além disso, atua como um beneficiário na organização do pensamento da criança.

A primeira se dá pelo método da palavração, assim como já sugere o nome, este método começa a ensinar a partir da palavra focando em seu som, escrita e sentido. Um exemplo de aplicação deste método é escolher objetos diversos como lápis, cadeira, porta, etc. e então apresentar as palavras que dão nome a esses objetos para as crianças falando e escrevendo-a de forma bem clara, depois é colado o nome desses objetos neles mesmos, assim a criança quando olhar para o objeto e para a palavra escrita nele como identificação vai automaticamente associá-los, gerando a aprendizagem.

Sentenciação: segundo momento, parte da apresentação de frases, para palavras e em seguida sílabas, indo para a memorização das frases através da leitura e escrita, propondo a observação das palavras semelhantes existentes na frase, gerando um novo grupo de palavras realizado pelas trocas de sílabas com base nos grafemas e fonemas das palavras.

Comungando desse mesmo ideal de Ferreiro e Teberosky (1999, p. 31) Afirmam que: "o método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém, não pode criar aprendizagem". Assim, percebe-se que os métodos não podem se mostrar enquanto remediador das dificuldades do processo alfabetizador, haja vista, que cada aluno contempla o seu processo cognitivo de maneira diferente e num fluxo temporal diferente, ou seja, cada aluno possui um ritmo próprio de aprendizagem.

O método global pressupõe que a aprendizagem da linguagem escrita se dê pela identificação visual da palavra, sem focalizar unidades menores, sendo, portanto, ensinadas diretamente as associações entre as palavras e seus significados. Tal pressuposto, proveniente de estudos basicamente de percepção, foi aplicado à alfabetização, supondo que a forma global das palavras forneceria dicas importantes aos leitores iniciantes. Para os defensores do método global, o conhecimento das correspondências letra-som seria adquirido naturalmente pelas crianças, após o reconhecimento total da palavra estar bem estabelecido.

No global vem do conhecimento geral, sendo que o aluno memorize certo texto por um tempo finito, em seguida reconhece certas determinações. O misto é a união entre o sintético e analítico, por meio dele o estudante entende textos e frases.

O professor alfabetizador necessita criar estratégias para alfabetização e letramento da criança, garantindo que haja momentos em que ocorram reflexões sobre as letras, relacionando-as com as palavras, ajudando aos educandos a compreender o sistema de escrita alfabética, afim de que haja uma educação que contemple a todos. Ressaltamos que quanto mais cedo a criança dominar o sistema de escrita alfabética, maior autonomia ela tende a apresentar no processo de alfabetização e letramento.

Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que a aprendizagem antecede ao acesso à escola, percorrendo diversos caminhos. Neste contexto, fica claro que a aprendizagem vai além de métodos ou recursos. Trata-se inegavelmente de sujeitos em construção do próprio conhecimento. De acordo com os estudos das pesquisadoras a apropriação da escrita baseia-se em hipóteses. O que ocorre na verdade é que cada "erro" de escrita indica uma hipótese do sistema alfabético de escrita. As hipóteses são representadas por níveis pré-silábico, silábico, silábico - alfabético, alfabético.

Hipótese Pré-silábica: Neste nível, a criança ainda não compreende que existe relação entre a escrita e a pauta sonora, podendo usar letras, números, rabiscos e até desenhos para escrever, ela tenta neste nível, diferenciar entre desenho e escrita. Nesta fase a quantidade de letras ou números utilizados não depende do tamanho da palavra, mas, sim das características dos objetos a serem representados (coisas grandes são escritas com muitas letras e coisas pequenas com poucas letras), neste caso, para escrever "TREM" precisa de muitas letras, porque trem é grande, e para escrever "TELEFONE" precisa de poucas letras, porque telefone é pequeno. É preciso que o desenho esteja ao lado da escrita para reforçar o seu significado. Na sequência, temos o PRÉ-SILÁBICO NÍVEL 2, onde o nível gráfico da escrita já está com uma forma mais definida e aproxima-se da forma gráfica das letras. Vigora a hipótese de que há uma necessidade de uma certa quantidade mínima de letras para escrever algo e a hipótese da variedade nas letras. O conceito que se sobressai como hipótese central desta fase, conforme Ferreiro e Teberosky (1999, p. 202), é pensar que para ler palavras diferentes e com significados diferentes, têm que ter suas respectivas escritas com grafias comparativamente bem diferentes entre si.

Silábico: Neste nível a criança já percebe o vínculo sonoro, para cada sílaba pronunciada coloca-se uma ou mais letras. Começa a haver uma relação entre a escrita e a pauta sonora, sendo este nível dividido em dois subgrupos: silábicos quantitativos e silábicos qualitativos. O quantitativo é quando a criança não percebe o valor sonoro das letras, mesmo utilizando uma letra para cada sílaba oral, não relacionando os sons das sílabas aos grafemas que as representam, utilizando qualquer letra para representar as sílabas de uma palavra. Já nas escritas qualitativas, a criança além de escrever uma letra para cada sílaba, faz correspondência dessa letra a um dos fonemas que compõem a mesma.

Silábico-alfabético: corresponde ao nível quatro, segundo Coutinho (2005), os alunos já estão escrevendo de forma a relacionar sua escrita com grafemas e fonemas, na maioria das situações. As crianças passam “da hipótese silábica para a alfabética”, nesse momento acontece um conflito entre a hipótese silábica e a ideia de que é preciso uma quantidade mínima de letras, as crianças desenvolvem a noção de que a escrita é a representação dos sons daquela palavra e que cada letra representa uma sílaba. De acordo com Ferreiro & Teberosky (1999), a hipótese silábico-alfabética se caracteriza como a transição da hipótese silábica para a alfabética. A criança encontra-se diante de alguns conflitos, como exemplo, a quantidade mínima de letras que uma palavra deve ter.

Hipótese alfabética: a criança compreende a importância da escrita como meio de comunicação, percebe como é feito a construção do código da escrita, todavia ainda pode pular ou omitir letras, pois misturam as hipóteses silábica com alfabética. Isso de maneira nenhuma é um problema, porque a criança não tem problemas na escrita no que diz respeito ao conceito. Segundo Leão (2011, p.36) nessa hipótese, “constata-se a estruturação dos vários elementos que compõe o sistema da escrita e a criança diferencia algumas unidades linguísticas, como letras, sílabas e frases”. Realizadas essas etapas, a criança passa a dominar o código da escrita existindo ainda a presença de erros ortográficos, porém faz parte da evolução da criança no processo de descoberta da escrita e suas funções.

Enfim, tanto as hipóteses de escrita e de leitura são necessárias para compreender o processo de ensino e aprendizagem das crianças, como para criar instrumentos que contribuirão para o avanço do aluno nesse processo. Compreendendo essas hipóteses e observando a heterogeneidade da classe a professora deverá desenvolver diferentes avaliações de acordo com cada aluno ou com grupos de alunos, respeitando suas hipóteses e contribuindo para que elas avancem.

Nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) evidenciou-se a necessidade de efetivar substanciais mudanças nas estratégias de ação, no sentido de conduzir o processo de alfabetização, observando e respeitando as ideias originais que as crianças já trazem quando entram na escola. O prévio conhecimento da língua materna é essencial na discussão de como se aprende ler, ressalta ainda, que o conhecimento prévio ultrapassa os limites da sala de aula, pois muitos são os fatores, tanto sociais quanto políticos e econômicos.

CONCLUSÃO

Este presente artigo nos indaga sobre a importância no processo de aquisição da leitura e da escrita e como contribui de

uma forma ímpar na vida dos nossos alunos e nos mostra como aplicar conteúdos utilizando métodos eficazes para sua melhor compreensão. As conclusões a que chegam os estudos sobre a língua do ponto de vista do seu processo evolutivo são de que o caminho da autonomia intelectual e do agir sobre a escrita com liberdade; aprendendo a ler e a escrever, o aluno tem mais oportunidade da linguagem.

Cada criança passa por esse caminho do seu modo, de acordo com suas possibilidades cognitivas, sociais e culturais. Mas há muitos pontos comuns nesse momento de contato com a língua escrita, como por exemplo o fato de que para todas, na fase inicial de aprendizagem, consideram imagem como indissociável para a compreensão do que está escrito, sendo assim foi destacado a importância do uso de portadores de texto ilustrados e do faz de conta realizado por elas nessa trajetória.

As práticas de alfabetização e letramento nas escolas são importantes para o sucesso da alfabetização, mas o que vemos é que um processo ultrapassa o outro, ou seja, letramento a partir dos conceitos apresentados, principalmente o conceito construtivista, o letramento acabou ofuscando a alfabetização, ou seja, os dois conceitos devem caminhar juntos, mas com cuidado, pois cada um tem suas especificidades.

A alfabetização se torna um processo na medida em que consideramos que o sujeito se desenvolve mediante sua aproximação com o objeto, ou seja, para que o aluno aprenda, ele precisa ter contato com o mundo letrado. Como também é imprescindível que o educador compreenda e identifique as fases que o sujeito aprendiz se encontra para que o educando avance.

A aprendizagem da leitura e da escrita pelo aluno nem sempre acontece espontaneamente, exige uma ação direta do professor. Portanto, há necessidade de uma qualificação específica de quem ensina. Através da leitura e da escrita, é que se desenvolvem atividades indispensáveis para a vida humana, é preciso obter-se informações e que se entra em contato com novas descobertas tornando-se necessário que o aluno se familiarize com diversidade de textos e que aprenda a manejá-los com eficácia, para flexão, não desprezando o conhecimento que a criança traz consigo e sim, dar continuidade a este conhecimento.

Sabe-se que para educar é preciso que o professor esteja preparado para os desafios do dia a dia, e um desses desafios é a atenção que deve ser mantido para cada indivíduo. Cada aluno precisa de atenção diferenciada em seu processo de aprendizagem, pois assim podemos identificar sua evolução ou algumas dificuldades presentes.

No entanto, é necessário ressaltar o que afirma, Ferreiro (2011) o conceito de alfabetização não é fixo, mas é uma construção histórica que muda de acordo com as exigências sociais e com as tecnologias de produção de texto. A disponibilização dos novos meios de se comunicar não entra somente no dia a dia das pessoas, mas no cotidiano profissional, considerando que as tecnologias permitem a leitura, a produção de textos e o compartilhamento imediato.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização e Leitura. São Paulo: Cortez, 1990.

COUTINHO, Marília de Lucena. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética / organizado por Artur Gomes Morais,/ Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal. - Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FERREIRO, E. Alfabetização em Processo. São Paulo: Cortez, 1996. 144p.

_____. Reflexões sobre alfabetização. 26. Ed. São Paulo: Cortez, 2011

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEÃO, Deusmaura Vieira. Aquisição da Língua Escrita: efeitos de singnificantes. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

OLIVEIRA. João B. A. Avaliação e alfabetização. Revista Ensaio, v. 13, nº 47, 2005.

RANGEL, Franciele de Azevedo; SOUZA, Emmily Cristina Firmino; SILVA, Ana Carla Azevedo. Métodos tradicionais de alfabetização no Brasil: processo sintético e processo analítico. Revista Includere, v. 3, n. 1, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/7427. Acesso em: 25 abr. 2021.

SOARES, Magda. Letramento um tema em três gêneros. 2ª ed. Belo

Horizonte. Autêntica, 2003.

_____. Alfabetização e letramento. 5ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

O ENSINO DE ARTE PARA SURDOS

ROSANGELA MARIA DOS SANTOS

RESUMO

A Arte faz parte da história da humanidade, desde os tempos mais remotos, na era paleolítica o homem das cavernas desenhava símbolos para representar objetos, quantidades, animais, dentre outras coisas. As expressões artísticas e culturais são importantes para a formação do indivíduo, unindo a cultura ao social. Em todas as etapas da Educação Básica e no Ensino Médio, a disciplina de Artes está presente, atualmente, e aprendizagem acontece de inúmeras formas, principalmente pela observação e leitura visual, fatores esses permitem aos alunos surdos interagirem e aprenderem como os outros alunos não surdos. No intuito de explorar a importância e as contribuições das Artes no processo de aprendizagem dos alunos surdos e não surdos esse trabalho foi desenvolvido.

Palavras-chaves: Artes; Surdos; Aprendizagem.

ABSTRACT

Art is part of the history of humanity, since the most remote times, in the Paleolithic era the caveman drew symbols to represent objects, quantities, animals, among other things. Artistic and cultural expressions are important for the formation of the individual, uniting culture with society. In all stages of Basic Education and High School, the discipline of Arts is present, currently, and learning happens in countless ways, mainly through observation and visual reading, factors that allow deaf students to interact and learn like other non-deaf students. In order to explore the importance and contributions of the Arts in the learning process of deaf and non-deaf students, this work was developed.

Keywords: Arts; Deaf; Learning

INTRODUÇÃO

A Arte contempla pinturas, música, teatro, dança, entre outros, a arte é a ligação da cultura com o social, permitindo a união do indivíduo com um todo, a troca de experiências e ideias.

A Arte faz parte da história da humanidade, existe desde a era das cavernas, onde os desenhos eram feitos em pedras, como meio de comunicação, passou por inúmeras mudanças. Atualmente, os desenhos são feitos usando as mais diversas ferramentas relacionadas a Arte e seus conceitos foram ampliados, permitindo muitas transformações sobre si e várias descobertas referentes e cada cultura existente no mundo.

As imagens fazem com que as ideias dos alunos se ampliem diante dos desenhos, desenvolvendo as habilidades e capacidades, tanto de interpretação, como as de compreensão, o que implica na visão de mundo, ou seja, a forma como veem a realidade a sua volta.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais,

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (BRASIL, 2000, p.19).

As Artes Visuais estão presentes em todas as etapas da Educação Básica e no Ensino Médio. Ela instiga a imaginação e o mundo de fantasia das crianças, possibilitando a representação no papel, no mural de pintura, através da expressão corporal, entre outros, de tudo o que a criança imagina, criando seu próprio mundo.

Durante muito tempo as pessoas surdas foram vistas como pessoas com problemas intelectuais e excluídos do processo de aprendizagem, principalmente pela dificuldade de comunicação e pelo fato de que aprendizagem tem como base o domínio da língua portuguesa. Após a regulamentação de leis no Brasil que permitiram a inclusão de pessoas com deficientes no ensino, muitas mudanças ocorreram e a língua brasileira de sinais, conhecida como LIBRAS, permitiu a comunicação das pessoas surdas através de sinais e passou a ser a língua materna dos mesmos.

O ensino de Arte para alunos surdos deve levar em conta a comunicação através de sinais e metodologias que permitam o desenvolvimento integral dos alunos surdos ou não surdos, permitindo a interação entre os mesmos.

No intuito de explorar as contribuições das Artes Visuais no processo de aprendizagem dos alunos surdos e não surdos esse trabalho foi desenvolvido. Inicialmente, apresenta um breve histórico sobre o surgimento do ensino de Artes no Brasil, em se-

guida, a importância da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS para a comunicação e interação com os alunos surdos, e por fim, a abordagem do ensino de Arte para os alunos surdos, destacando o uso de metodologias e as contribuições para o desenvolvimento integral do aluno surdo e todas as possibilidades de aprendizagem contempladas na Arte.

1. BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL

A Arte faz parte da história da humanidade desde os tempos mais remotos. No Brasil, antes chegada dos portugueses, no século XVI, a arte já fazia parte da cultura indígena. Os portugueses trouxeram para o Brasil influências artísticas renascentistas e do começo da fase barroca, oriundas da cultura europeia.

A invasão dos holandeses ao nordeste brasileiro, no mesmo século, trouxe muitos artistas holandeses que retrataram a paisagem, os índios, os animais, a fauna, a flora e o cotidiano do Nordeste, através da pintura.

Entre os séculos XVI e XIX, na arte, teve destaque as esculturas para decoração das igrejas com características religiosas. Os artistas utilizavam as matérias-primas típicas do Brasil, inclusive o ouro para mostrar o poder da igreja.

No início do século XIX, durante o governo de Dom João VI, muitas mudanças ocorreram no cenário cultural da colônia, chegando pintores e escultores comprometidos como ideal do neoclassicismo. Chegando ao Rio de Janeiro a Missão Artística Francesa, sendo criada a Academia Imperial de Belas Artes, onde foi instalado oficialmente o ensino de Arte nas escolas.

O final do século XIX e início do século XX, foram marcados pela fusão de estilos artísticos europeus, como o impressionismo, o simbolismo, o naturalismo, romantismo e o expressionismo. Nesse período, o ensino do desenho foi considerado como uma preparação para o trabalho em fábricas e serviços artesanais.

Na metade do século XX, foi realizado em São Paulo a Semana de Arte Moderna, um marco muito importante para a Arte. Nessa semana vários artistas comprometidos a mudar a cara da arte nacional se apresentaram, quebrando os padrões europeus, valorizando a identidade nacional e apresentando uma arte tendo como cenário de fundo as paisagens brasileiras e o povo brasileiro. Mesmo com a efervescência das manifestações, o ensino seguiu as tendências da escola tradicional, que defendia a necessidade de copiar modelos europeus.

No governo de Getúlio Vargas, em 1930, o compositor Heitor Villa Lobos, instituiu o projeto de canto orfeônico nas escolas, formando corais que se devolveram pela memorização de letras de músicas de caráter folclórico e cívico.

Nas décadas de 1950 e 1960 surgiu o concretismo, movimento marcado de arte abstrata marcado pelo uso de figuras geométricas e pela elaboração baseada no raciocínio, foi criado pelo grupo paulista Ruptura. No Rio de Janeiro, surgiu o grupo Frente que contesta a arte concreta dando início ao neoconcretismo, sendo elaboradas obras de arte valorizando a luz, o espaço e símbolos. Em seguida, o informalismo lírico e gestual marcou a arte abstrata e os meios de comunicação que proporcionaram a exploração de temas para a produção de obras de arte engajadas à política.

Na década de 70, novos sistemas e meios foram utilizados nas obras de arte, sendo inserida tecnologia para promover interação entre a obra e o espectador, pinturas em spray em locais públicos, uso dos meios postais para criação de obras de arte e uso do teatro e da dança em conjunto com as obras.

A década de 80 foi marcada pelo resgate dos meios artísticos tradicionais, fortalecendo a arte conceitual e o abstracionismo, tendo a interferência dos meios tecnológicos, o que possibilitou o surgimento do videoarte.

Na década de 90, as discussões sobre a história e os conceitos artísticos ganharam importância e influenciaram o uso de tecnologias, a desconstrução da arte, a aproximação da arte e do mundo real e a globalização da Arte.

A disciplina de Arte, inicialmente chamada de Educação Artística, passou a ser obrigatória a partir da Lei nº 5292/71, nos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus, no entanto, não era considerava uma disciplina, apenas como "atividade educativa", embora seguisse os mesmos parâmetros das outras disciplinas. De acordo com Iavelberg (2003, p. 115), havia uma contradição "os professores tinham que explicar objetivos, conteúdos, métodos e avaliações. Incertos, baseavam se em livros didáticos de péssima qualidade".

A Constituição de 1988 trouxe no inciso II do artigo 206, após muitas discussões sobre educação e manifestações sobre o estudo de Arte nas escolas, dentre os princípios de base para o ensino, a "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber".

A LDB nº 9.394 de 1996, tornou o ensino de Arte obrigatório, apresentando no seu artigo 26 que: "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (BRASIL, 1996). Houve em 2010, nesse artigo, uma modificação, sendo acrescen-

tado a valorização das expressões regionais.

A presença da Arte na Constituição Federal de 1988 e na LDB deve-se aos inúmeros movimentos a favor da arte na educação. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento elaborado como referência para os currículos escolares:

A partir dos anos 80 constitui-se o movimento Arte-Educação, inicialmente com a finalidade de conscientizar e organizar os profissionais, resultando na mobilização de grupos de professores de arte, tanto da educação formal como da informal. O movimento Arte-Educação permitiu que se ampliassem as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor, que reconhecia o seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de conhecimentos e competência na área. As ideias e princípios que fundamentam a Arte-Educação multiplicam-se no País por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arteeducadores, entidades públicas e particulares, com o intuito de rever e propor novos andamentos à ação educativa em Arte. (BRASIL, 1997, p. 30).

Para Gouthier (2008, p.19), "junto com a nova LDB, é extinta a Educação Artística e entra em prado a disciplina Arte, reconhecida oficialmente como área do conhecimento".

2. LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS

A educação direcionada aos surdos valorizando-os segundo suas habilidades e competências, através de sinais, foi desenvolvida por L'Épée, na França, em meados de 1760. De acordo com Reily (2004, p. 116), "a iniciativa de L'Épée revolucionou as possibilidades de educação, comunicação, interação e cidadania para os surdos, um grupo que se encontrava marginalizado e excluído até então".

As pessoas surdas durante muito tempo foram consideradas como dementes, como pessoas com problemas intelectuais. Segundo Goldfeld (1997) apud Araujo ET al. (2015, p.1):

Os surdos eram tratados com piedade e vistos como pessoas castigadas pelos deuses, sendo abandonados ou sacrificados. A surdez e a consequente mudez eram confundidas com uma inferioridade de inteligência. E até o século quinze foi visto como uma pessoa primitiva que não poderia ser educado.

Essas concepções levaram um longo tempo para serem desmistificadas. A partir de 1760 a educação para os surdos ganhou espaço na sociedade, sendo desenvolvidos vários métodos até chegar à utilização de sinais.

No Brasil a utilização de sinais para a comunicação com pessoas surdas desenvolveu-se a partir da fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos, no século XIX, quando Dom Pedro II convidou o francês Ernest Huet para ensinar surdos aqui.

A comunicação por meio de uma língua de sinais é uma prática antiga na história da humanidade, e já na Grécia Antiga havia relatos de pessoas que se comunicavam por sinais. Historicamente, o surdo foi figura marginalizada e vítima de preconceito, mas, nos últimos anos, uma série de medidas de inclusão foi realizada no Brasil. A partir da Constituição de 1988 se abriu espaço para que fossem regulamentadas leis para garantir o acesso do surdo a uma educação pública e de qualidade.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Art. 220. A manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição, observado o disposto nesta Constituição.

Dessa forma, ficou garantido ao aluno surdo, por lei, o direito de um acompanhamento especializado. A Lei nº 10.436 de 2002, reconheceu a língua brasileira de sinais, como segue:

Art. 1o É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

A regulamentação de leis reconhecendo a Libras e os direitos da comunidade surda brasileira contribuíram para garantir a inclusão dessa comunidade. A partir da Libras, o bilinguismo passou a ser um dos meios utilizados no processo de ensino aprendizagem, possibilitando aos surdos aprenderem a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais, sendo a Libras considerada como primeira língua.

De acordo com Goldfeld (1997 apud JESUS; NERES 2015, p.5), "a filosofia Bilingue diz que o surdo deve adquirir a língua de sinais como língua materna e a de seu país

como segunda língua". Assim, os direitos dos surdos de ter a língua de sinais como sua língua materna corrobora para sua inserção no processo de ensino aprendizagem.

O ENSINO DE ARTE PARA ALUNOS SURDOS

A partir da LDB o ensino de Arte alavancou, trazendo a Arte como essencial para a formação do indivíduo

Incorporar os mais comprovados princípios de uma pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. A Educação Especial assume que as diferenças humanas sejam normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções preconcebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benefícial a todos os estudantes, consequentemente, a sociedade como um todo. (BRASIL, 1994, p.4).

O ensino de Arte para os alunos surdos não é diferente do ensino para os alunos não surdos, o que difere é a forma de expressar e sentir, tendo em vista, que a língua brasileira de sinais, conhecida como Libras é a primeira língua para os alunos surdos. Portanto, a metodologia de ensino para os alunos surdos deve ser pensada de forma a beneficiar a integrá-lo com os não surdos, de forma que todos tenham a possibilidade de interagir e construir conhecimento.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (BRASIL, 2000, p.19).

Nesse sentido, pode-se dizer que a Arte é a junção da cultura com o social, permitindo a união do indivíduo com um todo, trocando experiências e ideias. O corpo em movimento está diretamente ligado a Arte, ele diz muito sobre o ser humano, o que quer dizer, expressar, demonstrar, assim sendo, a arte ganha espaço e papel para contribuir na compreensão e desenvolvimento da linguagem visual. "A arte pode carregar significados que outras linguagens não dão conta de expressar" (BARBOSA, 2012b: 18).

A Arte pode ser representada de diferentes formas para os alunos com deficiência auditiva, dentre elas as artes visuais, a dança, o teatro.

- As artes visuais estão diretamente ligadas a sensibilidade e afetividade, através de desenhos, pinturas, esculturas, modelagem, gravura, história em quadrinhos, arquitetura, fotografia, artes gráficas. Para a aplicação dessas atividades o professor deve ter como foco trabalhar a percepção, imaginação e sensibilidade do aluno.

- A expressão corporal, ou dança, visa trabalhar o corpo, movimentos, o espaço, a plasticidade e potencialidades motoras, trabalhando a atenção, foco, percepção, permitindo que o aluno se expresse de forma corporal e de maneira inteligente, autônoma, responsável e sensível.

- O teatro na disciplina de artes colabora para o desenvolvimento de forma integral, ensinando a refletir, lidar com diferenças e aceita-las. Permite a expressão de sentimentos e emoções, uma vez que a pessoa com deficiência auditiva não teve contato com a fala, logo se torna insegura sobre o mundo e o que a cerca.

O aluno surdo tem seu foco para o visual, o que a vista alcança, podendo expressar sentimentos, emoções, colocando em peso a necessidade da linguagem visual, ou seja, da Libras.

A utilização das imagens é o recurso primordial na metodologia de ensino para surdos, e, de acordo com as leituras realizadas, os alunos surdos se saem muito bem durante as atividades artísticas e para isso a orientação do professor para atingir este sucesso é relevante.

Em arte a leitura de imagem se trata de um processo pessoal, envolvendo três vertentes, a leitura da imagem, o conhecimento histórico adquirido e o exercício prático. Ao interpretar uma imagem, o aluno tem ali a oportunidade de se desenvolver, o aluno surdo enxerga a arte, é provocado naquele momento a uma mudança, ele dialoga com o objeto que não depende diretamente da fala.

Por isso é importante que o contato com a obra não se resuma apenas ao que o aluno pode produzir a partir dela, mas, conhecendo o contexto de sua produção, compreenda o que ela pode ter dito a outras pessoas, em outros tempos, e permita que ela lhe diga algo hoje. O fazer, para contribuir com este diálogo e transformação, precisa ser consciente e informado (BARBOSA, 2012a: 33).

Dessa forma, obtêm-se uma abordagem triangular da Arte, ao utilizar as três vertentes, que possibilitam interpretar a imagem, em alguns casos compreender seu contexto histórico. A realidade do surdo tem o mesmo embasamento, uma vez que, os surdos não captam o contexto do que é exposto para ele, pois o mesmo não domina plenamente a língua majoritária.

Na verdade, as experiências perceptivas desenvolvidas segundo a abordagem

multissensorial possibilitam melhor compreensão da realidade, bem como das representações humanas e do meio ambiente, da mesma forma que exercitam e estimulam as potencialidades perceptivas de pessoas com ou sem deficiências e amplia as capacidades de reconhecimento e apreensão do mundo. (TOJAL, 2007, p. 104)

O aluno surdo tem capacidade de se desenvolver tão bem quanto um ouvinte, basta analisar outros aspectos, como a forma em que a aprendizagem chega até este aluno, entender que a visão é o seu canal principal, porém não único, ou seja, não é limitado apenas ao que consegue enxergar, mas a vivência multissensorial a partir de objetos apreciados tem um grande peso e importância tanto para o desenvolvimento, aprendizagem e interpretação de imagens.

Para Raugust (2014, p. 69),

A arte também é transformação, e por meio dela o pensamento da criança é potencializado quando ela desenha, pinta ou produz alguma arte, sendo que para isso, ela reúne elementos de sua experiência e vai dando novos significados a si, transformando-se.

A arte contribui de forma significativa no desenvolvimento do aluno em todas as etapas de ensino. Para tanto, se torna necessário que os professores estejam habilitados para o uso da comunicação através de sinais, de forma que o aluno surdo seja incluído e não tenha seu desenvolvimento comprometido.

Infelizmente, o atendimento aos alunos surdos tem sido um problema nas escolas, uma vez que os professores não são preparados para uma comunicação através de libras, mas sim da língua portuguesa, outro fator que compromete o processo de aprendizagem dos alunos surdos é o fato dos livros didáticos que não são adaptados para o uso de qualquer tipo de aluno, apenas para alunos sem alguma necessidade especial.

Os professores precisam desenvolver suas aulas com os poucos recursos que possuem, as aulas práticas de Arte possibilitam a inclusão, mas durante as aulas teóricas não há recursos suficientes para englobar a aprendizagem de forma integral para todos os alunos.

A Lei nº 10.098 de 2000 exige que seja rompido as barreiras criadas no sistema de comunicação, permitindo o direito a todos de se comunicar e interagir recebendo informações, incluindo aos deficientes auditivos e todos, sem exclusões.

Os professores devem ter conhecimento da arte surda, meios de aplicá-la para que o aluno não esconda sua arte, seu talento, o educador deve estar preparado para mediar o aprendizado, a arte que o aluno precisa desenvolver e o seu talento que traz consigo sobre a arte.

A família também deve apoiar e incentivar que o aluno mostre e expresse sua arte, um estudo feito levanta dados importantes, em que alunos surdos possuem dons próprios para a arte de expressão corporal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte passou por várias transformações ao longo da história da humanidade e em muitas ocasiões representou manifestações políticas e de protesto, passou por várias fases que contribuíram para a construção da cultura de vários povos. Na educação, inicialmente, não era reconhecida como disciplina, apenas a partir da LDB, passou a ser de ensino obrigatório.

A arte na educação é transformadora, por meio dela o pensamento do aluno é potencializado quando ele desenha, pinta ou produz alguma arte, sendo que para isso, ele reúne elementos de sua experiência e vai dando novos significados a si, transformando-se.

O ensino de arte para alunos surdos requer do professor uma metodologia que englobe a língua brasileira de sinais e que permita a interação entre alunos surdos e não surdos. Atualmente, a maioria das escolas públicas não tem professores que conhecem a Libras e possam atender os alunos não surdos de forma inclusiva.

A utilização de imagens no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos é um recurso primordial, pois o mesmo tem seu foco no visual, o que permite melhor desempenho nessas atividades.

O processo de aprendizagem para o aluno surdo seja em Arte ou qualquer outra disciplina, requer que seja considerada como sua língua materna a Libras e a Língua Portuguesa como segunda língua.

As metodologias utilizadas em Arte devem ser aplicadas de forma a contemplar todos os alunos surdos e não surdos, de forma que garantida a formação integral de todos e dos direitos dos alunos surdos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, D. M. S.; SILVA, M. C.; SOUSA, W. P. A. A influência da LIBRAS no processo educacional de estudantes surdos em escola. 2015. Disponível em:

files.portaldossurdos.webnode.pt.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no en-

sino de arte. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BRASIL. Constituição da R e - pública Federativa do Brasil, 1988

_____.Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências.

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Dispõe sobre Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiência ou com Mobilidades Reduzidas. _____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais – arte. Brasília: MEC/SEF, 2000.

GOUTHIER, J. História do Ensino da Arte no Brasil. In: PIMENTEL, Lucia G. (Org.). Cursode especialização em ensino de Artes Visuais. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008.

IAVELBERG, R. Para gostar de aprender arte: sala de formação de professores. PortoAlegre: Artmed, 2003.

NERES, C. C; JESUS, C. K. A aquisição da Libras por um estudante surdo: um estudo de caso. Disponível em: http://docplayer.com.br/29385448-A-aquisicaodalibras-por--um-estudante-surdoum-estudo-de-caso.html.

RAUGGUST, Mayara Bataglin. Ver-se e narrar-se: os processos de subjetivação de três artista surdos. 2014. Disponível em: http://www.sbece.com.br.

REILY, L. Escola inclusiva: Linguagem e mediação. São Paulo: Papirus, 2004.

TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca. Políticas Públicas de Inclusão Cultural de

Públicos Especiais em Museus. São Paulo, ECA-USP, (Tese de Doutorado),

2007. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/ tde-19032008- 183924/ Site com informações sobre Programas de Acessibilidade em Museus e publicações da autora: www.arteinclusao.com.br/publicações

UMA REFLEXÃO DIANTE DA INDISCIPLINA E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGENS

ROSENIL CANDIDO PACHECO

RESUMO

Neste artigo, procuramos diagnosticar a relação existente entre as dificuldades de aprendizagens e a indisciplina existente na sala de aula. Sabe-se que suas causas e consequências tem relação direta com o ensino aprendizagem. Atualmente a indisciplina é um dos grandes problemas da educação brasileira, tem se configurado, hoje, como um dos maiores problemas vivenciados no espaço escolar. A pesquisa tem como objetivos contribuir e discutir o tema com embasamento na analise dos referenciais teóricos buscando investigar questões referentes os contextos históricos, sociais, familiares e escolares, considerando também questões de ordem psicológicas, afetivas e cognitivas dos alunos. Mas qual a relação entre as dificuldades de aprendizagem e a indisciplina Escolar? A pesquisa foi desenvolvida através da observação e do levantamento e da analise dos dados coletados em revistas, livros educacionais, referencias bibliográfica e sites educativos.

Palavras-chave: indisciplina, família, educação.

ABSTRACT

In this article, we seek to diagnose the relationship between learning difficulties and indiscipline in the classroom. It is known that its causes and consequences are directly related to teaching and learning Currently, indiscipline is one of the major problems of Brazilian education, it has been configured, today, as one of the biggest problems experienced in the school space. The research aims to contribute and discuss the topic based on the analysis of theoretical frameworks, seeking to investigate issues related to historical, social, family and school contexts, also considering psychological, affective and cognitive issues of students. But what is the relationship between learning difficulties and school indiscipline? The research was developed through observation and survey and analysis of data collected in magazines, educational books, bibliographic references and educational sites.

Keywords: indiscipline, family, education.

INTRODUÇÃO

Em nossos tempos o aumento da violência se transformou em um problema central para humanidade. Os problemas relativos às violências vêm ganhando cada vez mais visibilidade no Brasil, tendo se tornado uma questão importante para a saúde pública.

Mas qual a relação entre as dificuldades de aprendizagem e a indisciplina Escolar?

Foi a partir deste questionamento que levantamos reflexões que nos ajudaram a encontrar algumas pistas para solucionar o problema de indisciplina escolar e as dificuldades de aprendizagem que muitas vezes parece existir entre alunos e escola.

É grande o desafio que professores têm encontrado em relação à indisciplina de alunos, tanto na rede pública, como na particular. Sabe-se que não se trata de um problema especificamente brasileiro, apesar das peculiaridades aqui encontradas.

Todo problema tem uma origem. Se há indisciplina dos estudantes nas escolas, certamente esse tipo de atitude tem suas raízes em experiências anteriores, crianças indisciplinadas em casa, alunos indisciplinados na escola. Infelizmente não há como fugir desta equação. Uma criança que não reconhece seus pais como figura de autoridade, dificilmente reconhecerá isto em um estranho, seja ele seu professor, coordenador pedagógico ou diretor de escola.

Outra hipótese para a indisciplina escolar diz respeito à suposição de que as crianças de hoje em dia não têm limites, não reconhecem a autoridade, não respeitam as regras, e a responsabilidade por isso é dos pais, que teriam se tornado muito permissivo.

Dentre as hipóteses aparece aquela que segundo Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs MEC/SEF, 1997.p.126) apontam: indisciplinada.

Alunos com histórico de diversas reprovações são encarados como alunos fracos e aceitar essa condição significa construir uma autoimagem negativa, uma identidade inferiorizada. Muitos desses alunos não aceitam tal condição, recusa-se a assumir uma postura humilde, de quem se reconhece como um fracassado e, por meio da indisciplina, buscam afirmar uma identidade insubmissa. (BRASIL, 1997).

A indisciplina escolar não apresenta

uma causa única, ou mesmo principal. Eventos de indisciplina, mesmo envolvendo um sujeito único, costumam ter origem em um conjunto de causas diversas, e muito comumente reflete uma combinação complexa de causas. Esta complexidade é parte do perfil da indisciplina e deve ser considerada, se desejamos compreendê-la e estabelecer soluções efetivas.

Além disso, problemas psicológicos e sociais atingem diretamente o rendimento escolar, mais precisamente no fenômeno da indisciplina que se tornou, nos últimos anos, um dos principais problemas da educação no Brasil.

O desenvolvimento do trabalho de Conclusão apresenta como objetivo geral investigar os processos de escolarização de um grupo de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental público, provenientes das classes populares, com o intuito de ampliar o conhecimento sobre a aquisição da leitura e da escrita.

Assim propomos como objetivos específicos conhecer a proposta norteadora no processo ensino aprendizagem contemplada pelos educadores especificamente do Ensino Fundamental, Para tanto, centramo-nos na compreensão e constatação de um fenômeno presente no dia-a-dia do processo de aquisição da linguagem escrita das crianças dos anos iniciais e compreender e aprofundar a alfabetização enquanto processo de apropriação de diferentes linguagens.

Tais fatos merecem uma reflexão por parte dos professores. Numa época em que para predominar a oralidade, válida e rica sob todos os aspectos, não se pode esquecer também a importância da expressão escrita, saber expor devidamente suas ideias oralmente e por escrito e argumentar com eficácia é fator inquestionável no sucesso pessoal no grupo social da criança.

Esta pesquisa dividiu-se em três momentos estruturados, O primeiro relata as descobertas e a justificativa para a realização do estudo e suas possíveis contribuições sobre as dificuldades. O segundo refere-se à revisão dos referenciais, e a observação da pratica, tendo a função de fundamentar teoricamente a pesquisa, sustentada por autores.

O terceiro e último explana, o alcance dos objetivos da pesquisa, a resposta do problema, recomendações sobre o assunto e as considerações finais.

DESENVOLVIMENTO

Vários autores citam que para que uma criança aprenda é necessário que respeitem sua integridade, como o desenvolvimento perceptivo-motor, perceptivo e cognitivo, e a maturação neurobiológica, além de inúmeros aspectos psicossociais, e que se valorize suas experiências, e acima de tudo seja respeitado o ritmo de aprendizagem de cada um.

Muitas vezes nos deparamos nas salas de aula com alguns alunos que não leem e nem escrevem, outros conhecem as letras, mas não montam palavras nem frases em função das hipóteses que ainda estão desenvolvendo, assim buscou-se nesse artigo relacionar as dificuldades de aprendizagem e a indisciplina praticada em sala de aula, para tanto observou-se diferentes posições encontradas entre os educadores, de uma escola da rede Municipal de ensino do Estado de São Paulo,

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 ou cognitivas; porém, um grande número de alunos que, ao longo do tempo apresentaram dificuldades nas habilidades da leitura e escrita e que estavam fadados ao fracasso escolar.

Segundo especialistas, as crianças com dificuldades de aprendizagem podem apresentar desde cedo um maior atraso no desenvolvimento da fala e dos movimentos que se considera normal.

Na visão dos professores são varias as causas que influenciam nas dificuldades de aprendizagem, os problemas familiares, os problemas da própria criança e os problemas relativos à escola. Todos são causadores do insucesso da criança na escola.

Constatamos que as dificuldades das crianças podem advir de fatores orgânicos ou mesmo emocionais e é importante que sejam descobertas a fim de auxiliar o desenvolvimento do processo educativo, percebendo se estão associadas à preguiça, cansaço, sono, tristeza, agitação, desordem, dentre outros, considerados fatores que também desmotivam o aprendizado.

Perraudeau (2009 p.116) analisa a aprendizagem sob o ponto de vista do construtivismo social, que compreende o aprender como uma fonte de dificuldades, pois apropriar-se do novo revela indicadores de erro em trabalhos orais, escritos ou motores. Para o autor a dificuldade de aprendizagem decorre de fatores intrínsecos e ambientais de construção do sujeito, bem como da desestabilização em virtude da adaptação ao que é novo.

Para Ajuriaguerra (1970, in Fonseca, 1976) de a escrita é uma atividade que obedece a exigências precisas de estruturação espacial, pois a criança deve compor sinais orientados e reunidos de acordo com normas, a sucessão faz destes sinais palavras e frases, tornando a escrita uma atividade es-

paço-temporal.

Fonseca (1983) destaca que na aprendizagem da leitura e da escrita a criança deverá obedecer ao tempo de sucessão das letras, dos sons e das palavras, fato este que destaca a influência da estruturação temporal para a adaptação escolar e para a aprendizagem.

Segundo Guerra (2001) crianças com dificuldades de aprendizagem não são deficientes, não são incapazes e, ao mesmo tempo, demonstram dificuldades para aprender. Incapacidades de aprendizagem não devem ser confundidas com dificuldades de aprendizagem

Segundo Weisz. (2001, p.96):

Muitas crianças apresentam, na fase escolar, determinadas dificuldades em desempenhar uma tarefa que podem ter como causa diversos motivos. Considera-se como fracasso escolar uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola (WEISZ T. p.96, 2001).

De acordo com Capra, (2006) é evitar ou debelar o fracasso escolar em uma visão do sujeito como um todo, objetivando facilitar o processo de aprendizagem. O ser sob a ótica da Psicopedagogia é cognitivo, afetivo e social. É comprometido com a construção de sua autonomia, que se estabelece na relação com o seu "em torno", à medida que se compromete com o seu social estabelecendo redes relacionais. (CAPRA, pg.74.2006).

Por outro lado, entendemos que o trabalho psicopedagógico também deva propiciar à própria escola uma oportunidade de refletir acerca de seus projetos educacionais e de suas concepções de ensino-aprendizagem, a partir da problemática exposta pela criança.

Afinal, um dos maiores desafios da escola, hoje, é trabalhar com seus alunos a construção dos conhecimentos compartilhados socialmente, sem desprezar a singularidade desse processo para cada um. Nesse sentido, ela tem um importante papel na prevenção de muitos problemas de aprendizagem, seja por meio da flexibilização de seus programas pedagógicos, procurando adequá-los às reais necessidades dos alunos, seja no acompanhamento das crianças que apresentam riscos de desenvolver problemas na aprendizagem. Para isso, tornam-se fundamentais a capacitação e o apoio psicopedagógico aos professores, além da escuta da família, de modo a facilitar reflexões entre seus membros que possam contribuir para a construção de um espaço de saúde em torno da aprendizagem.

A relação da indisciplina com a aprendizagem se da no campo das dificuldades apresentadas pelos alunos, por um lado por ter dificuldades outra por recusar-se a aprender.

Observamos a desmotivação dos alunos e o desinteresse por aquilo que se pretende ensinar ou qualquer outro comportamento inadequado, por vezes não são mais do que chamadas de atenção ao professor sobre os seus métodos de ensino ou sobre as estratégias de relação na aula, pois muitos não sabem nem ler nem escrever. Logo não entendem o que o professor fala ou são copistas (apenas reproduzem o que escreve na lousa), ou mesmo não se adéquam ao método ensinado pelo professor.

Segundo o professor Aquino J G. (1996):

O conceito de indisciplina, como toda criação cultural, não é estático, uniforme, nem tampouco universal. Ele se relaciona com o conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre as diferentes culturas e numa mesma sociedade. (AQUINO, p.181. 1996).

Os alunos em sua maioria segundo a professora da Unidade Escolar apresentam - TDAH: O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é um problema de ordem neurológica, que traz consigo sinais evidentes de inquietude, desatenção, falta de concentração e impulsividade, em sua maioria são muito agressivos.

Ainda segundo a professora no diagnostico de aprendizagem feito por ela por meio da observação para detectar as dificuldades apresentada pelos alunos, os mesmos apresentam dificuldades em executar e entender as tarefas propostas. Apresenta dificuldade para lembrar o que aconteceu de um dia para outro, não domina as diretrizes básicas de leitura, apresenta dificuldades de orientar-se em lateralidade, falta coordenação motora, perde as coisas facilmente, problemas em enxergar de longe ou perto.

Através desse diagnostico ela encaminha para a coordenação pedagógica que solicita laudo ao profissional competente.

O diagnóstico, muitas vezes também chamado de avaliação, implica em várias atividades levadas a efeito de modo a definir as melhores estratégias comportamentais para se alcançar o bem estar psicológico do aluno, seja ou não, este descrito em termos de mudanças em comportamentos problemáticos.

Quando falamos em diagnóstico, pensamos logo em análise, porém só podemos analisar algo se pudermos encontrar o que estamos analisando. Por esta razão quando dizemos que estamos fazendo um diagnóstico temos que saber o que estamos diagnosticando, para que estamos diagnosticando e por que diagnosticar, Isto nos leva a pensar

que iremos analisar o problema de aprendizagem durante o diagnóstico psicopedagógico.

Pennington, (1997, pg.46), O processo de diagnosticar é como levantar hipóteses. Uma boa hipótese ou teoria explica uma grande quantidade de dados observáveis que são originados de diferentes níveis de análise.

Para o autor no diagnostico deve haver:

Sintomas apresentados:

O histórico inicial do desenvolvimento:

Histórico escolar:

O comportamento durante os testes:

Os resultados dos testes.

Pennington (1997), ao discutir a rotulação precoce de distúrbios em relação a uma dificuldade de aprendizagem, diz que a evolução das conquistas e superação dos obstáculos deste processo, são indicativos de que o problema da criança refere-se à dificuldade de aprendizagem, embora essa superação também aconteça com alunos que têm distúrbios, o processo de intervenção para as dificuldades é algo menos complexo do que a intervenção nos distúrbios.

Considerando os resultados acima constatamos que a indisciplina muitas vezes é causada por dificuldades no ensino aprendizagem. Sendo necessário haver uma parceria entre educador, escola e família para que haja um desenvolvimento integra da criança. Oportunizamos para dizer que não são todas as crianças indisciplinadas que possuem dificuldades de aprendizagem, muitas possuem o domínio da leitura e da escrita.

A alfabetização, a leitura e a produção textual têm sido alvo de grandes discussões por parte dos estudiosos da Educação, já que há muitos anos se observam algumas dificuldades de aprendizagem e altos índices de reprovação e evasão escolar. Dentre as questões mais focalizadas, destaca-se o ensino da língua materna. A dificuldade, após anos de escola, de o aluno escrever um texto coeso e coerente culminando na insegurança linguística demonstra o fracasso das práticas linguísticas das aulas.

Cagliari (1997), para o professor os benefícios são de construir métodos de ensino preventivos às dificuldades de aprendizagem sendo é conveniente utilizar jogos, danças, brincadeiras e desenhos. O docente, utilizando-se destas estratégias, desenvolverá em seus alunos atitudes de motivação, de estreitamento das relações interpessoais, promovendo a compreensão das normas de convivência, desenvolvendo a criatividade e a eficiência.

Ferreiro (2002) nos faz refletir quando diz que a alfabetização é um processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita. Para aprender a ler e escrever, o aluno precisa participar de situações que colocam a necessidade de refletir, transformando informações em conhecimento próprio e enfrentando desafios.

Percebemos que o baixo rendimento escolar tem sido motivo de preocupação e desafio para educadores. Em escolas particulares e publicas o baixo rendimento escolar leva pais e professores a buscarem ajuda de profissionais para definição de um diagnóstico.

As causas do fracasso escolar muitas vezes advêm da falta de um diagnostico prévio das dificuldades de aprendizagem.

Com relação ao problema do fracasso escolar, percebe-se que fatores familiares que colocam a criança em estado de risco, podem dificultar a aprendizagem. Por muito tempo acreditou-se que aprender a ler e escrever era necessário o treino da coordenação motora, discriminação visual e auditiva, noção de lateralidade alem de memorização de letras e silabas. Atualmente a política educacional prioriza a educação integral do educando, e a inclusão de alunos que há pouco tempo eram excluídos do sistema escolar por apresentarem dificuldades. Hoje e sabe que o fracasso escolar é de toda a coletividade envolvida no processo. (CARVALHO, p.87, 2005).

Concordamos com Fernandez (2001, p. 45) quando o fracasso escolar se instala profissionais (fonoaudiólogos, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos) devem intervir, ajudando através de indicações adequadas.

Identificamos ainda que muitos possuem baixa estima, por não seguirem para os anos seguintes. Outros não possuem problemas de visão, nem audição, mas possuem um alto grau de stress, que não permite que aprendam.

Constatamos que muitas dificuldades de aprendizagem são decorrentes de metodologia inadequada, professores desmotivados e incompreensivos, brigas e discussões entre colegas, entre outras.

A leitura e a escrita são processos que requerem muita dedicação de todas as partes, pela importância que desempenha em todo processo educativo. Vemos que as crianças carregam grandes dificuldades de leitura e de organização de ideias por escrito e o pior é que mesmo sendo evidente, o problema segue no ensino fundamental e a criança é aprovada de ano carregando as dificuldades e mostrando a precariedade do domínio da leitura e da escrita.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, Brasil, 2006, p.57): indisci-

plinada.

Alunos com histórico de diversas reprovações são encarados como alunos fracos e aceitar essa condição significa construir uma autoimagem negativa, uma identidade inferiorizada. Muitos desses alunos não aceitam tal condição, recusa-se a assumir uma postura humilde, de quem se reconhece como um fracassado e, por meio da indisciplina, buscam afirmar uma identidade insubmissa. (BRASIL, 2006).

A indisciplina escolar não apresenta uma causa única, ou mesmo principal. Eventos de indisciplina, mesmo envolvendo um sujeito único, costumam ter origem em um conjunto de causas diversas, e muito comumente reflete uma combinação complexa de causas. Esta complexidade é parte do perfil da indisciplina e deve ser considerada, se desejamos compreendê-la e estabelecer soluções efetivas.

Dentre os autores pesquisados destacamos Hernández que denomina projetos de trabalho referindo-se como forma ideal de trabalho a prática em sala de aula, para despertar o interesse do aluno e combater a indisciplina, onde se pode gerar o diálogo com o contexto e com os indivíduos, promover o encontro de vários campos disciplinares e estabelecer conexões entre o que se aprende na escola, os interesses dos alunos e a realidade fora dela.

A avaliação e a intervenção psicopedagógica, tende a favorecer a melhoria da aprendizagem, recuperando assim a autoestima e a socialização das crianças. Por outro lado, entendemos que o trabalho psicopedagógico também deva propiciar à própria escola uma oportunidade de refletir acerca de seus projetos educacionais e de suas concepções de ensino-aprendizagem, a partir da problemática exposta pela criança.

Afinal, um dos maiores desafios da escola, hoje, é trabalhar com seus alunos a construção dos conhecimentos compartilhados socialmente, sem desprezar a singularidade desse processo para cada um. Nesse sentido, ela tem um importante papel na prevenção de muitos problemas de aprendizagem, seja por meio da flexibilização de seus programas pedagógicos, procurando adequá-los às reais necessidades dos alunos, seja no acompanhamento das crianças que apresentam riscos de desenvolver problemas na aprendizagem. Para isso, tornam-se fundamentais a capacitação e o apoio psicopedagógico aos professores, além da escuta da família, de modo a facilitar reflexões entre seus membros que possam contribuir para a construção de um espaço de saúde em torno da aprendizagem.

Segundo Almeida (2008), família e escola exercem um papel fundamental quando oferecem um suporte de participação e atenção em relação a criança interagindo com ela numa troca de experiências, demonstrando segurança e elevando a autoestima.

Desta forma, a partir do estudo da literatura sobre a relação família-escola, este trabalho traz a análise de algumas questões referentes a esta temática, sinalizando pontos que favorecem a compreensão atual desta relação, bem como outros que apontam para a modificação e o sucesso da mesma.

Observa-se que tanto a família como a escola, formam dois contextos que se fazem presentes na vida do sujeito, e cada um detém um papel de extrema importância e influência no agir e no não agir no processo de aprendizagem. Assim, espera-se que estes dois âmbitos andem paralelamente e sejam colaborativos, possibilitando cada vez mais o desenvolvimento do sujeito em todos os seus aspectos, principalmente no que se refere à vida estudantil.

Segundo Weiss (2011), a maioria avassaladora das questões escolares está ligada aos vínculos inadequados com os objetos escolares, com as situações escolares e com a aprendizagem formal vinculos esses construídos pela criança ao longo de sua vida familiar e escolar, pelas questões de educação no cotidiano da vida familiar, na interiorização dos limites psicossociais, na construção da baixa resistência as frustrações vividas no dia a dia. (WEISS 2011, p. 15)

No entanto, o que se observa muitas vezes é que ao invés de uma união entre família e escola, em muitos casos há uma dissociação, onde cada vez mais as famílias de alunos fazem indiferença no processo educativo do mesmo.

Criando assim, um distanciamento entre escola e família, impossibilitando, dessa forma, um diálogo límpido de ambas as partes para tentar explicar suas falhas.

Pontuando assim as instituições e suas falhas no processo de aprendizagem do aluno, pois suas relações estão cada vez mais frágeis e sem sentido para nossos jovens, abordando também o contexto familiar em frente ao desempenho do sujeito inserido em seu meio, pois possui uma forte influência sendo um dos principais fatores que contribuem para desenvolvimento deste.

Segundo Tiba (2006 p.17) é como indivíduos que as crianças crescem, passam pela adolescência e ingressam na vida adulta. Não somente como filhos, mas como cidadãos do mundo. E necessário unir a família e a escola para proporcionar principalmente os adolescentes que estão na faze de transição uma vivencia significativa, para que possam se tornar adultos capaz de resolver seus próprios conflitos e derrubar barreiras

para seu próprio desenvolvimento social e formal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto o problema da indisciplina acompanhada de dificuldades de aprendizagem não pode ser deixado de lado. A escola deve procura entender as causas e os motivos que levam os jovens a praticarem tanta insubordinação, deve ser ainda condição primeira para que se compreendam as razões não explícitas da indisciplina na escola.

Por outro lado, a escola é desafiada a encontrar caminhos que visem atrair os jovens a respeitarem o ambiente escolar, uma vez estabelecida uma relação de confiança entre aluno/professor pode-se tentar solucionar os problemas de Dificuldades existentes em sala de aula. Mas isto só não basta o problema da indisciplina não se recupera apenas por uma relação de confiança. É preciso repensar no espaço escolar, propondo atividades que, de fato, favoreça a integração dos alunos com a escola.

Entre as ações que contribuíram para a solução dos problemas para combater a indisciplina na escola, foi lançar um novo olhar sob o contexto e a organização que constitui a sala de aula, mas, sobretudo, o aluno na sua dimensão humana.

Queremos terminar esse trabalho concluindo que as crianças e os jovens aprendem a ler e escrever na medida em que são capazes de integrar diversas estratégias, utilizando todas as informações oferecidas. Integrando a língua escrita e oral ao longo de toda jornada escolar em todas as atividades possíveis, a criança e o adolescente por si mesmos integraram de forma natural em sua vida.

Sabemos que algumas crianças chegam à escola com a compreensão do princípio alfabético. Outras pensam que o número de letras de uma palavra é igual ao número de sílabas de uma palavra, enquanto outras, sequer entenderam que as letras escritas têm relação com os sons das palavras.

Como professores educadores mediadores precisamos ter consciência de que os conhecimentos, para poderem ser ensinados, passam necessariamente por uma transformação em relação aos seus contextos de origem, porém, é muito importante evitar que nesta transformação percam seu significado, seu sentido original.

Os estudos demonstram que a família desempenha um papel importante na formação do indivíduo, pois permite e possibilita a constituição de sua essencialidade. É nela que o homem concebe suas raízes e torna-se um ser capaz de elaboração alargador de competências próprias. A família é, portanto, a primeira instituição social formadora da criança. Dela depende em grande parte a personalidade do adulto que a criança virá a ser.

Se é na família que se constituem as alegrias, os desejos do ser humano, é na escola que o indivíduo deve encontrar alicerce para sua formação elaborada. Porém, as coisas não acontecem como deveriam em contexto escolar. A escola tem sido um local de transmissão do saber e não de desenvolvimento de competências integrais do aluno, competências essas essenciais na inserção social. Entende-se que deva ser papel do educador o desenvolvimento do ser humano numa desmistificação de que somente o conhecimento pronto e acabado é que vale.

O desenvolvimento e o uso ativo de um contexto afetivo em sala de aula são fundamentais ao educando. A escola deve ser um local de alegria e ampliação de vontades e desejos, principalmente do desejo de aprender, pois na escola a criança recebe formação cultural tornando-se membro da sociedade.

O trabalho em relação à indisciplina e as dificuldades de aprendizagem devem apresentar-se de forma preventiva nas instituições educacionais, percebendo se há dificuldades de aprendizagem ali instalada, atuando no diagnóstico e nas terapias, cabendo assim, avaliar o aluno e identificar os problemas, buscando conhecê-lo em seus potenciais construtivos e em suas dificuldades, encaminhando, por meio de um relatório, quando necessário, para outros profissionais, tais como, psicólogo, fonoaudiólogo, neurologista, etc. para que seja realizado diagnóstico especializado e exames complementares com o intuito de favorecer o desenvolvimento da potencialização humana no processo de aquisição do saber.

Os pais os primeiros educadores, influenciam muito no comportamento e no tratamento dos alunos, a ação da família começa muito antes da escola, logo impõe que haja uma colaboração e interação mútua na tarefa educativa dos alunos com dificuldades de leitura e da escrita.

Concordamos com os autores que falam que uma maneira que pode ser utilizada para amenizar o ato da indisciplina é buscar e pesquisar qual a melhor forma de administrá-la, através de teorias que falem sobre o tema.

A relação entre escola e violência escolar é uma realidade concreta, trata-se de um problema mundial, e numerosos são os estudiosos que têm voltado suas pesquisas à discussão e compreensão deste tema.

Este tema é, sem dúvida, demasiado vasto. Tendo em consideração a sua amplitude, aqui trataremos apenas algumas vertentes, não numa perspectiva de meta de chegada de conhecimentos definitivos, mas

de ponto de partida para outras abordagens interativas do ato educativo.

Portanto, a escola necessita estar aberta ao diálogo com os seus alunos e com a comunidade, precisa ter suas ações, e projetos que envolva os alunos, pois somente assim o desinteresse e as dificuldades serão sanadas.

Constatamos que a experiência de intervenção junto ao professor, num processo de parceria, possibilita uma aprendizagem muito importante e enriquecedora, principalmente se os professores forem especialistas nas suas disciplinas. Não só a sua intervenção junto ao professor é positiva. Também é a sua participação em reuniões de pais, esclarecendo o desenvolvimento dos filhos; em conselhos de classe, avaliando o processo metodológico; na escola como um todo, acompanhando a relação professor e aluno, aluno e aluno, aluno que vem de outra escola, sugerindo atividades, buscando estratégias e apoio.

Destacamos também a importância da intervenção psicopedagógica junto à dificuldade de aprendizagem, para que se faça uma abordagem segura no acompanhamento entre professor e aluno.

Observamos que levantando reflexões sobre a importância do diálogo entre os professores e seus alunos, e sobre a possibilidade de criar, por meio deste mesmo diálogo, aulas mais interessantes e dinâmicas, é o melhor antídoto para a indisciplina.

Assim como as pessoas que rodeiam o aluno, mais propriamente as pessoas de família, influem muito no seu comportamento, pois a criança nasce no seio desta, sendo, portanto, os pais os primeiros educadores.

REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS

AQUINO, J.G. 1996. Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas. São Paulo: Summus. 4ª. Ed

BRASIL. (1998). Parâmetros Curriculares Nacionais (Educação Infantil). Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF.

CAPRA, F. O ponto de mutação. 27. Ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização & linguística. 10. Ed. São Paulo: Scipione, 1997.

FONSECA, Vitor da. Aprender a Aprender: A Educabilidade Cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FERNANDES, M.; ANDREU, S. Os segredos da alfabetização. São Paulo: Ediouro, 2001.

FERREIR0, Emília; Teberosky. A. Psicogênese da Língua Escrita. ARTMED, 1999.

GUERRA, L.B. A criança com dificuldades de aprendizagem. Rio de Janeiro:Enelivros,2002.

PENNINGTON, B. F. Diagnóstico de distúrbios de aprendizagem. São Paulo: Pioneira, 1997.

PERRAUDEAU, M. Estratégias de Aprendizagem – como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

TIBA, Içami, disciplina: limite na medida certa. Novos paragmas\ed. Ver. Atual. E ampl. -São Paulo: integrare editora 2016.

WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. 2 ed. São Paulo: Ática, 2006.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 10. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2011. cap. 03, p. 31-45.

AS CONTRIBUIÇÕES DA ARTETERAPIA

ROSILANE BRANDÃO TANAKA

RESUMO

Crianças que possuem necessidades específicas no âmbito educacional demandam uma abordagem distinta para adquirir conhecimento, a fim de auxiliá-las a lidar com as demandas do dia a dia. Terapias focalizadas podem contribuir para que elas aprendam habilidades fundamentais, como processamento cognitivo, organização, memória e concentração. A música e a arte apresentam uma miríade de benefícios para as crianças, sendo tanto fontes de entretenimento quanto promotoras da capacidade de atenção. Além disso, elas podem ajudar na concentração, ensinar a focar e aprimorar as habilidades de comunicação. Ao se expressar através do desenho, a criança tem a oportunidade de exteriorizar seus sentimentos e emoções. Quando a expressão verbal não se faz possível, a arte e a música podem atuar como substitutos das palavras, permitindo que a criança transmita uma mensagem ou faça uma declaração. A música e a arte não são apenas formas de recreação, mas também se constituem como meios para aprimorar a aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais. O autismo, por exemplo, é um transtorno do desenvolvimento que engloba sintomas variados, incluindo diferentes graus de dificuldades na linguagem, atrasos na comunicação e desafios na socialização.

Palavras-chave: Vantagens, Afetos, Sensações.

INTRODUÇÃO

As crianças que possuem necessidades especiais têm uma forma única de interagir com o mundo ao seu redor, e é fundamental encontrar maneiras concretas de acalmar seus medos e, ao mesmo tempo, auxiliá-las a evoluir em diversos aspectos. A arte, que pode ser definida como a manifestação ou aplicação da habilidade criativa e imaginativa humana, geralmente em uma forma visual, como pintura ou escultura, produzindo obras que são apreciadas principalmente por sua beleza ou poder emocional, desempenha um papel extraordinário nesse processo de desenvolvimento.

Por meio da arte, as crianças especiais têm a oportunidade de se expressar de maneira única e autêntica. A criação artística permite que elas canalizem suas emoções, sentimentos e pensamentos de maneira tangível, muitas vezes transcendendo as limitações da comunicação verbal. Através de pinceladas, traços ou modelagem de argila, elas podem transmitir mensagens profundas e significativas, revelando sua perspectiva interior.

Além disso, a arte oferece um ambiente seguro e acolhedor para as crianças especiais explorarem sua autoexpressão e criatividade. Durante o processo artístico, elas podem experimentar a liberdade de se expressar sem julgamento ou pressões externas, o que lhes permite desenvolver sua confiança e autoestima. A medida que exploram diferentes técnicas artísticas, materiais e cores, elas também aprimoram suas habilidades motoras finas e coordenação visuomotora, o que pode ter um impacto positivo em suas habilidades cognitivas e físicas.

A arte promove a interação social e a inclusão. As atividades artísticas podem ser realizadas em grupo, proporcionando às crianças especiais a oportunidade de se conectar com seus colegas, compartilhar experiências e construir relacionamentos significativos. Essa interação social é essencial para o desenvolvimento emocional e social das crianças, ajudando-as a se sentirem parte de uma comunidade e a desenvolver habilidades sociais importantes.

Portanto, a arte desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças com necessidades especiais, oferecendo um meio de expressão, estimulando a criatividade, fortalecendo a autoestima e promovendo a inclusão social. Ao reconhecer o poder transformador da arte, podemos proporcionar às crianças especiais um espaço onde elas possam florescer e se desenvolver plenamente, encontrando sua voz e seu lugar no mundo.

A arteterapia usa a arte como meio de expressão pessoal para comunicar sentimentos, em vez de ter como objetivo produtos finais esteticamente agradáveis a serem julgados segundo padrões externos. Esse meio de expressão é acessível a todos, não apenas aos que tem talentos artísticos. (LIEBMANN, 1994, p. 18).

Além da pintura e escultura mencionadas, a arte pode assumir a forma de fotografia, dobrar papel ou desenho e ajuda as pessoas a engajarem o lado de seu cérebro que é frequentemente usado para expressão artística - o lado direito.

Para Jung o símbolo é sempre polissêmico, portador de sentido e transformador da psique. Jung recomenda o andar em torno dos símbolos o circumbulatio sem reduzi-lo por interpretação. A arteterapia que se utiliza técnicas expressivas para a amplificação (desenho, modelagem, pintura, dramatização, caixa de areia, entre outras), leva a

esse movimento e circunscrever o símbolo sem interpretá-lo, sem reduzi-lo, ao contrário, amplificando-o. (DINIZ apud VALLADARES,2003, p. 57)

A arte-terapia provou ser uma forma de tratamento bem-sucedida para alunos de educação especial e crianças com outros problemas comportamentais, emocionais ou psicológicos. Esse tipo de terapia pode ser considerado um serviço psicoterápico. Ele permite que as crianças se expressem de maneiras não verbais por meio do uso de ferramentas e materiais de arte. Essa forma de expressão pode dizer muitas coisas a um conselheiro. Na verdade, é uma forma de a criança comunicar coisas que ela simplesmente não consegue dizer com palavras.

O SIGNIFICADO DA ARTETERAPIA

Os profissionais de arteterapia desempenham um papel fundamental ao orientar as crianças nesse tipo específico de terapia. Embora a arteterapia possa ser aplicada a pessoas de todas as faixas etárias, neste texto daremos ênfase ao grupo de crianças que estão em serviços de educação especial. Nesse contexto, as crianças são encorajadas a expressar seus sentimentos por meio da criação artística durante as sessões de terapia. Além disso, elas têm a oportunidade de desenvolver habilidades sociais, estimular o crescimento cognitivo, adquirir mecanismos para lidar com a frustração e praticar habilidades sensório-motoras, como estimulação sensorial e coordenação entre os movimentos das mãos e dos olhos.

No decorrer das sessões, as crianças também aprendem habilidades práticas valiosas, como encontrar e organizar os materiais artísticos, aprender a utilizar ferramentas específicas e compreender a importância de guardar seus materiais e manter o ambiente limpo. Essas habilidades práticas não apenas contribuem para o desenvolvimento de suas habilidades motoras finas, mas também promovem a autonomia e a responsabilidade pessoal.

Conforme mencionado no site oficial de Terapia Ocupacional, a arteterapia oferece uma ampla gama de benefícios para as crianças com necessidades especiais. Além de proporcionar um meio de expressão não verbal, a arte também pode ser uma forma de comunicação alternativa e uma maneira de explorar e processar emoções complexas. Através da criação artística, as crianças podem encontrar uma saída para suas emoções, trazendo alívio e promovendo um maior autoconhecimento e autoaceitação.

A Arteterapia resgata o potencial criativo do homem, buscando a psique saudável e estimulando a autonomia e transformação interna, para reestruturação do ser. Partindo do princípio, de que muitas vezes não consegue-se falar de conflitos pessoais, a Arteterapia possui recursos artísticos para que sejam projetados e analisados, todos esses processos, obtendo uma melhor compreensão de si mesmo, e podendo ser trabalhado no intuito de uma libertação emocional. É através da expressão artística que o homem consegue colocar seu verdadeiro self da maneira mais pura e direta que possa existir. (NOBRE, 2005)

Além disso, a arteterapia pode ser uma ferramenta eficaz para ajudar as crianças a desenvolverem habilidades sociais e emocionais. Durante as sessões, elas têm a oportunidade de interagir com o terapeuta e, em alguns casos, com outros participantes, aprendendo a compartilhar, colaborar e se comunicar de maneira adequada. Essas interações sociais positivas contribuem para o fortalecimento dos relacionamentos interpessoais e para o desenvolvimento de habilidades de empatia e compreensão.

Portanto, a arteterapia é uma abordagem terapêutica valiosa para crianças com necessidades especiais. Ao oferecer um espaço seguro e criativo para a expressão pessoal, ela promove o crescimento emocional, o desenvolvimento de habilidades sociais e a melhoria da autoestima. Os arteterapeutas desempenham um papel essencial ao orientar e apoiar as crianças nesse processo, utilizando a arte como uma poderosa ferramenta de cura e crescimento.

Há uma grande diversidade de trabalhos artísticos que os alunos realizam durante esse tipo de terapia. Eles podem incluir a criação de colagens, desenho de retratos, pintura de murais, confecção de fantoches e esculturas, entre muitas outras atividades. Todas essas formas de expressão permitem que a criança compartilhe seus sentimentos e forneça informações de maneira indireta ao terapeuta.

A arteterapia está frequentemente relacionada à educação especial, abordando as necessidades específicas de uma criança que se qualifica para serviços de educação especial, a fim de ajudá-la a superar desafios e ter sucesso em um determinado ambiente. As deficiências que geralmente se qualificam para a arteterapia incluem autismo, outras condições do espectro autista, questões comportamentais, TDAH, dificuldades de aprendizagem e distúrbios emocionais. Quando uma criança em idade escolar se qualifica para serviços de arteterapia, esses serviços geralmente são oferecidos em um ambiente educacional com um terapeuta qualificado, que trabalha para tratar as limitações específicas da criança.

O objetivo da arteterapia é facilitar mudanças positivas no comportamento, nos pensamentos e nos sentimentos da criança,

e isso pode ser alcançado de várias maneiras. A arteterapia se baseia no impacto da arte no sistema neurológico, e os materiais artísticos utilizados durante a terapia são vistos como uma forma de intervenção. Esse processo pode apresentar seus próprios desafios e estressores únicos, à medida que a criança com necessidades especiais aprende a manipular materiais, a manter o foco e a estabelecer relacionamentos tangíveis. Essa abordagem é extremamente benéfica, pois auxilia a criança a "desaprender" comportamentos que anteriormente estavam associados a emoções ou situações negativas, substituindo-os por mudanças e comportamentos positivos. Com o tempo, essas novas ações se tornarão as reações predominantes diante de circunstâncias específicas, resultando em uma melhoria significativa para a criança.

É importante ressaltar que ser elegível para serviços de educação especial não é suficiente para se qualificar para arteterapia; há fatores adicionais que precisam ser avaliados para um diagnóstico adequado e um plano de tratamento definido. A arteterapia concentra-se em ajudar a criança com necessidades especiais a adquirir novas habilidades, limitando as distrações ambientais e os comportamentos improdutivos. Através de princípios educacionais dinâmicos e baseados em ação, as crianças aprendem a alcançar novos objetivos e a compreender a importância do esforço em relação à capacidade real. Essa diferença entre o processo de criação artística e o progresso artístico pode ajudar a criança a desenvolver confiança em suas próprias habilidades, ao mesmo tempo em que aprende ações e comportamentos apropriados.

Melhorar a autoestima e o valor de uma criança por meio de expressões artísticas positivas é um primeiro passo significativo em direção a metas maiores e melhores para o seu desenvolvimento.

Todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceiras com a comunidade. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.21).

Os benefícios da terapia artística são vastos e abrangem várias áreas do desenvolvimento pessoal e emocional. Essa abordagem terapêutica oferece uma série de vantagens, especialmente para populações que enfrentam desafios, como pessoas com retardo mental.

Uma das principais contribuições da terapia artística é o aumento da autoconfiança e autovalorização. Muitas vezes, pessoas com retardo mental tendem a depender excessivamente de adultos e figuras de autoridade para orientação e pistas comportamentais. No entanto, ao participarem de terapias artísticas, elas são encorajadas a expressar-se de forma autônoma e a confiar em suas próprias habilidades criativas. Essa autonomia promove uma perspectiva mais realista do mundo e uma maior confiança em suas próprias capacidades.

Dessa forma, a terapia artística permite que essas pessoas se expressem de maneiras não verbais, superando as barreiras da comunicação tradicional. Por meio da expressão artística, elas podem transmitir seus pensamentos, emoções e experiências de maneira simbólica e criativa. Isso proporciona uma forma alternativa de comunicação, permitindo que sejam ouvidas e compreendidas de maneira mais profunda.

Outro aspecto importante da terapia artística é o papel do aconselhamento terapêutico em conjunto com as atividades artísticas. Os terapeutas capacitados nessa modalidade trabalham em conjunto com os indivíduos para explorar suas emoções, desafios e objetivos por meio da criação artística. A combinação do aconselhamento terapêutico com a expressão artística permite uma abordagem holística, abordando tanto os aspectos emocionais como os criativos da pessoa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, que são diretrizes educacionais no Brasil, destacam a importância das terapias artísticas no contexto educacional. Essas terapias proporcionam uma forma de expressão e aprendizado que vai além das abordagens tradicionais. Através da arte, as pessoas com retardo mental podem desenvolver habilidades motoras, cognitivas e emocionais de maneira integrada. Além disso, a terapia artística promove a inclusão e a igualdade, oferecendo a todos a oportunidade de se expressarem e participarem ativamente no processo de aprendizagem.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação de aprender, pois a arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. Para tanto, a escola deve saber aproveitar a diversidade de recursos humanos e materiais disponíveis na comunidade em que ela esteja inserida, a fim de que o aluno, ao longo da escolaridade, tenha a oportunidade de vivenciar o maior número de formas de arte (BRASIL,

1997, p.15).

É importante ressaltar que a terapia artística deve ser conduzida por profissionais qualificados, como terapeutas ocupacionais, psicólogos ou educadores especializados. Esses profissionais possuem o conhecimento necessário para adaptar as atividades artísticas de acordo com as necessidades individuais de cada pessoa, garantindo uma experiência terapêutica segura e eficaz.

As terapias artísticas oferecem uma série de benefícios para pessoas com retardo mental e outras populações que enfrentam desafios. Essas terapias promovem a autoconfiança, a autovalorização e a autonomia, permitindo que as pessoas se expressem de maneiras não verbais. Além disso, a combinação do aconselhamento terapêutico com a expressão artística proporciona uma abordagem abrangente e integrada para o desenvolvimento pessoal e emocional. As terapias artísticas são uma valiosa ferramenta de inclusão e aprendizado, que proporciona uma forma única de expressão e crescimento para todos os indivíduos.

A intervenção expressiva por meio da arte oferece uma ampla gama de benefícios comportamentais e emocionais. Crianças que são resistentes à autoridade, por exemplo, podem se tornar mais dispostas a seguir instruções e organizar seus materiais quando têm a oportunidade de se expressar artisticamente. Através da arte, elas podem descobrir novas formas de comunicação e desenvolver laços de confiança tanto com o arteterapeuta quanto com seus pares, durante atividades artísticas guiadas.

O canto e a dança ao som da música são atividades que ajudam as crianças a desenvolverem o controle adequado da voz, além de aprimorar o planejamento e o controle motor, bem como as habilidades motoras finas e grossas. A repetição de canções pode ser especialmente benéfica para crianças com autismo ou outras dificuldades de aprendizagem, pois ajuda a antecipar palavras, ritmos e conceitos, facilitando sua participação nas atividades musicais em sala de aula.

As atividades artísticas, que incluem desde o desenho até a atuação, exigem diferentes níveis de pensamento complexo e resolução de problemas. A arte oferece às crianças uma maneira criativa de expressar seus pensamentos e sentimentos, muitas vezes por meio da comunicação não verbal. Isso é especialmente importante para crianças com autismo ou outras dificuldades de aprendizagem, pois lhes permite expressar emoções que, de outra forma, poderiam não ser capazes de expressar.

A arte desempenha um papel crucial na educação especial, proporcionando um meio de comunicação alternativo e expressivo para crianças que enfrentam desafios emocionais e comportamentais. Ao oferecer um ambiente seguro e criativo para a expressão, a arte permite que as crianças se conectem com seus sentimentos e experiências de uma maneira única. Isso pode ajudá-las a desenvolver habilidades de autorregulação, aprimorar sua autoestima e promover um maior envolvimento no processo de aprendizagem.

É importante ressaltar que a arte na educação especial deve ser conduzida por profissionais qualificados e sensíveis às necessidades individuais das crianças. Esses profissionais podem adaptar as atividades artísticas de acordo com as habilidades e interesses de cada criança, proporcionando uma experiência terapêutica personalizada e significativa.

Portanto, a arte desempenha um papel fundamental na promoção do desenvolvimento emocional, comportamental e cognitivo de crianças na educação especial. Ela oferece uma forma única de expressão e comunicação, permitindo que as crianças descubram novas maneiras de se conectar consigo mesmas e com os outros. Através da arte, as crianças podem explorar suas emoções, desenvolver habilidades motoras e cognitivas, além de promover um senso de autoestima e confiança em si mesmas.

A ARTETERAPIA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

O professor, como o artista, ou como artista-professor, é um mostrador de afetos, um provocador de afetos. O afeto é o primeiro sinal de que o professor está se dando bem ou mal com o que faz, ou com o que propõe a fazer, porque é um mapa sensível do que acontece em aula, com o que chega e sai dela, transmutando em valor para a vida pessoal e social.

A arteterapia é considerada uma parte da psicoterapia, na qual os pacientes usam sua criatividade por meio de diversos materiais para aliviar o estresse, a ansiedade ou outras condições de saúde mental. O terapeuta orienta a criança na interpretação do significado das imagens apresentadas a ela. O terapeuta e o paciente infantil discutem então por que e como o paciente criou a imagem ou a obra de arte que foi capaz de criar. Quer seja usada por crianças que lutam contra a depressão ou apenas para se divertir, a arte pode ser uma fonte de terapia ou uma válvula de escape para os deficientes.

[...] A arte é tão importante que existe desde o tempo das cavernas [...] Quando há uma crise educacional, a primeira disciplina que se corta é a arte. Mas apesar disso, resiste até os dias de hoje porque a arte é o esforço do ser humano para representar o mundo ao seu redor e representar também

os ritmos constantes da vida. Então o ensino da arte hoje mudou muito. O modernismo entronizou a importância da expressão para a criança, para o adolescente e para o adulto. Liberou o adulto de normas rígidas e prescrevia a idéia de que a arte é interioridade e que você precisa liberar a sua expressão para organizar as suas imagens, fazer uma espécie até de edição de imagens [...] (BARBOSA, 1998, p.1).

As pessoas, especificamente as crianças, têm uma imaginação ampla e são inatamente criativas, razão pela qual é mais fácil para elas desenhar ou esboçar imagens do que responder a perguntas cara a cara. O trabalho artístico é uma atividade segura que permite que as crianças lidem com questões difíceis de forma criativa.

Todo o processo depende principalmente do terapeuta, da idade da criança e da condição ou problema tratado. Geralmente, os arteterapeutas dão às crianças materiais apropriados para sua idade, e então elas terão a liberdade de trabalhar por conta própria. Normalmente, o terapeuta também diz às crianças a hora de começar e terminar. Quando a obra de arte é concluída, ele pergunta à criança sobre as diferentes áreas da obra de arte para que ela possa entender o que a obra de arte representa sobre os pensamentos e sentimentos da criança. Consequentemente, ele usa as respostas da criança para fornecer um plano de tratamento apropriado que ajudará a criança a avançar em direção à recuperação.

O professor de artes é um pesquisador. Ele experimenta, constrói e transforma conceitos por meio, primeiramente, de sua própria vivencia; trilhando o caminho de sua criatividade; descobrindo, desta forma, suas capacidades e limites para melhor compreender as capacidades e limites do educando e melhor conduzi-lo (BRASIL, 1999, p. 130).

Para muitas crianças, a arteterapia as ajuda muito. Mas é vital observar que cada criança é única e pode não responder da mesma maneira a cada um de seus planos de tratamento. Algumas crianças se expressam plenamente em sua arte, enquanto outras precisam de um pouco mais de esforço ou de um pouco mais de paciência antes de se sentirem confortáveis o suficiente para se abrir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As expressões artísticas possuem um poder transformador. Seja através da atuação em uma peça teatral, do canto de uma música, da apresentação de uma dança, da criação de um desenho ou da escrita de um poema, as artes proporcionam às pessoas uma forma de se expressarem e transmitirem suas ideias sem a necessidade de palavras. É por essa razão que a terapia artística expressiva tem ganhado popularidade, especialmente entre crianças com necessidades especiais.

A terapia artística expressiva utiliza essas diferentes modalidades para promover o desenvolvimento e o crescimento individual. A combinação certa de atividades artísticas pode melhorar o bem-estar geral, reduzir a ansiedade e o estresse, aumentar a autoconsciência e a autoestima, fortalecer relacionamentos, regular comportamentos e desenvolver habilidades sociais.

Seja com lápis de cor, argila, tinta ou papel machê, a arte é a forma definitiva de expressão para as crianças. Afinal, as crianças são naturalmente criativas, e para aquelas com autismo, a arteterapia pode ser uma ferramenta maravilhosa para desenvolver uma variedade de habilidades, incluindo comunicação e regulação emocional.

A arteterapia permite que as crianças sejam compreendidas em seu próprio contexto, e não é necessário criar obras-primas durante as sessões. O foco está na exploração e no processo de criação, proporcionando um espaço seguro para que as crianças se expressem e se desenvolvam.

Além disso, a arteterapia é utilizada para melhorar a saúde mental, promovendo a regulação emocional, construindo confiança e auxiliando as crianças a reconhecerem e responderem às expressões faciais e pistas sociais.

A arteterapia pode beneficiar crianças com necessidades especiais de várias maneiras, por isso é fundamental que seja reconhecida e promovida em todos os centros de saúde. Através dessa abordagem terapêutica, as crianças podem desenvolver habilidades essenciais, expressar suas emoções, fortalecer seus relacionamentos e melhorar sua qualidade de vida. É importante que profissionais de saúde e educadores estejam conscientes do valor da arteterapia e a incluam como parte integrante do cuidado e do desenvolvimento de crianças com necessidades especiais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, A.M. Entrevista concedida ao programa Roda Viva, 1998. Disponível em: <www.rodaviva.fapesp.br/materia/370/.../ana_mae_barbosa_1998.htm>. Acesso em: 06 nov 2020.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares nacionais: arte. Brasília: MEC; SEF, 1997.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca–Espanha, 1994.

VALLADARES, Ana Cláudia Afonso. Arteterapia com crianças hospitalizadas. Dissertação de Mestrado apresentada e ao Programa de Pós Graduação em Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto- USP, 2003.

PORTALHUMANIZA. Site produzido pelo instituto “A Casa”. Disponível em: www.portalhumaniza.org.br Acessado em 30 jan.2024.

EXPLORANDO A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO, INTERAÇÃO E EXPRESSÃO

SAMANTA PEREZ MOREIRA PEDRO

RESUMO

Este artigo examina detalhadamente a importância da construção da identidade na educação infantil, enfatizando o papel essencial da autoconsciência, interação social e expressão artística no desenvolvimento saudável das crianças durante os primeiros anos de vida. Baseando-se em teorias de desenvolvimento infantil, o artigo destaca a necessidade de os educadores compreenderem e promoverem uma compreensão positiva de si mesmos e dos outros desde a infância. A autoconsciência é discutida como uma habilidade crucial que permite às crianças reconhecerem e compreenderem suas próprias emoções, pensamentos e características individuais. Além disso, a interação social é explorada como um meio fundamental pelo qual as crianças desenvolvem uma compreensão mais profunda de si mesmas em relação aos outros, aprendendo a empatia, colaboração e resolução de conflitos. A expressão artística é destacada como uma ferramenta valiosa para as crianças explorarem e comunicarem suas identidades de maneiras criativas e significativas. O artigo também apresenta estratégias pedagógicas e exemplos práticos para integrar esses conceitos no currículo da educação infantil, visando promover um desenvolvimento positivo da identidade desde os primeiros anos de vida das crianças. Conclui-se que investir na construção da identidade na educação infantil é fundamental para o crescimento saudável e o bem-estar emocional das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios da vida adulta com confiança e resiliência.

Palavras-chave: identidade, educação infantil, autoconsciência, expressão artística, desenvolvimento infantil.

INTRODUÇÃO

A construção da identidade na educação infantil é um tema de grande relevância e complexidade, desafiando educadores, pais e pesquisadores a compreenderem as nuances do desenvolvimento da identidade em crianças de tenra idade. A primeira infância, caracterizada pelos primeiros anos de vida, é um período crítico para a formação de uma base sólida de identidade, que influenciará a vida da criança ao longo de sua jornada educacional e além. Neste artigo, investigaremos os principais aspectos relacionados à construção da identidade na educação infantil, examinando como fatores como o ambiente escolar, as interações sociais, as experiências culturais e a influência da família desempenham um papel fundamental nesse processo.

Lev Vygotsky, renomado psicólogo e teórico do desenvolvimento infantil, argumenta que a construção da identidade na educação infantil é profundamente influenciada pelo ambiente social e cultural em que a criança está imersa. Segundo sua teoria socioconstrutivista, a interação com professores, colegas e os elementos culturais presentes na escola desempenham um papel crucial na formação da identidade da criança. Vygotsky enfatiza a ideia de que o desenvolvimento humano ocorre em um contexto social, onde as interações sociais e as experiências culturais moldam ativamente a percepção de si mesmo e do mundo ao redor.

O conceito central da teoria socioconstrutivista de Vygotsky é a ideia de que a formação da criança se dá numa relação direta entre o sujeito e a sociedade a seu redor. Isso implica que o ambiente social e cultural em que a criança está imersa desempenha um papel fundamental na construção de sua identidade e no desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Assim, a escola e outros contextos educacionais desempenham um papel essencial na formação da identidade da criança, fornecendo oportunidades para interações significativas, aprendizado colaborativo e exploração cultural.

Em suma, a construção da identidade na educação infantil é um componente essencial do desenvolvimento humano, e é na infância que os alicerces dessa construção são lançados, preparando o terreno para um futuro de crescimento, aprendizado e autoconhecimento. A abordagem socioconstrutivista de Vygotsky destaca a importância das interações sociais e culturais na formação da identidade da criança, ressaltando a necessidade de promover ambientes educacionais inclusivos, acolhedores e enriquecedores que valorizem a diversidade e o desenvolvimento integral de cada criança.

Erik Erikson, renomado psicólogo do desenvolvimento, também oferece contribuições valiosas para a compreensão da construção da identidade na educação infantil. Sua teoria psicossocial destaca a importância dos estágios de desenvolvimento ao longo da vida, nos quais os indivíduos enfrentam crises psicossociais que influenciam a formação de sua identidade.

Na infância, Erikson identifica o estágio da "confiança versus desconfiança", que ocorre durante o primeiro ano de vida. Durante este estágio, as crianças desenvolvem um senso básico de confiança em relação aos cuidadores primários e ao mundo ao

seu redor. A qualidade dos cuidados e a resposta atenciosa às necessidades da criança desempenham um papel crucial na formação dessa confiança básica.

Além disso, Erikson destaca o estágio da "autonomia versus vergonha e dúvida", que ocorre durante a fase da primeira infância, geralmente entre um e três anos de idade. Durante este estágio, as crianças começam a desenvolver uma maior autonomia e independência, explorando o ambiente ao seu redor e fazendo escolhas por si mesmas. O apoio dos cuidadores e educadores nessa fase é essencial para promover um senso saudável de autonomia, enquanto a crítica excesiva ou a falta de apoio podem levar a sentimentos de vergonha e dúvida.

Portanto, segundo Erikson, a construção da identidade na educação infantil está intrinsecamente ligada à forma como as crianças enfrentam esses estágios de desenvolvimento psicossocial. Os educadores desempenham um papel importante ao fornecer um ambiente seguro, de apoio e encorajador que permita às crianças explorar, experimentar e desenvolver um senso positivo de si mesmas e de suas habilidades. Assim, as contribuições de Erikson destacam a importância de reconhecer e apoiar as necessidades emocionais e sociais das crianças durante a primeira infância, a fim de promover um desenvolvimento saudável da identidade.

Jean Piaget, outro renomado teórico do desenvolvimento infantil, também oferece uma perspectiva valiosa sobre a construção da identidade na educação infantil. Sua teoria cognitiva do desenvolvimento enfatiza o papel do desenvolvimento cognitivo na formação da identidade da criança e como ela percebe o mundo ao seu redor.

De acordo com Piaget, o desenvolvimento da identidade na infância está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento cognitivo, especialmente aos estágios de desenvolvimento cognitivo propostos em sua teoria. Piaget identifica quatro estágios principais de desenvolvimento cognitivo: o sensoriomotor (do nascimento aos dois anos), o pré-operacional (dos dois aos sete anos), o operacional concreto (dos sete aos onze anos) e o operacional formal (a partir dos onze anos). Cada estágio é marcado por mudanças significativas na maneira como a criança entende e interpreta o mundo ao seu redor.

Durante o estágio pré-operacional, por exemplo, as crianças começam a desenvolver a capacidade de representar mentalmente objetos e eventos, mas ainda têm dificuldade em compreender conceitos abstratos e em adotar perspectivas diferentes da sua própria. Durante esse período, a construção da identidade está fortemente ligada à percepção da criança de si mesma em relação aos outros e ao mundo. Piaget argumenta que as interações sociais desempenham um papel importante no desenvolvimento da identidade, pois as crianças aprendem sobre si mesmas por meio de suas interações com os outros e ao compararem-se com seus pares.

Além disso, Piaget destaca a importância do jogo simbólico na construção da identidade na educação infantil. Durante o estágio pré-operacional, as crianças começam a se engajar em jogos simbólicos nos quais representam papéis imaginários e experimentam diferentes identidades. Essas experiências de jogo ajudam as crianças a explorar e experimentar diferentes aspectos de sua identidade, desenvolvendo um senso de si mesmas e de suas habilidades.

No entanto, é importante notar que Piaget se concentra principalmente no desenvolvimento cognitivo e na construção do conhecimento, enquanto outros teóricos, como Vygotsky e Erikson, também enfatizam aspectos sociais e emocionais do desenvolvimento da identidade. Enquanto Piaget destaca a importância da interação social e do jogo simbólico na construção da identidade, Vygotsky enfatiza a influência do ambiente social e cultural e Erikson destaca os estágios psicossociais de desenvolvimento.

Em suma, a perspectiva de Piaget sobre a construção da identidade na educação infantil oferece insights valiosos sobre o papel do desenvolvimento cognitivo, da interação social e do jogo simbólico nesse processo. Embora sua abordagem se concentre principalmente no desenvolvimento cognitivo, suas ideias contribuem significativamente para a compreensão do desenvolvimento da identidade na infância e suas implicações para a educação infantil.

Certamente, podemos destacar alguns pontos principais de convergência e divergência entre Lev Vygotsky, Erik Erikson e Jean Piaget em relação à construção da identidade na educação infantil:

Pontos de Convergência:

Importância das interações sociais: Todos os três teóricos reconhecem a importância das interações sociais no desenvolvimento da identidade na infância. Vygotsky enfatiza a mediação social no desenvolvimento cognitivo, Erikson destaca as relações interpessoais como fundamentais para a formação da identidade, e Piaget reconhece o papel das interações sociais e do jogo simbólico no desenvolvimento cognitivo e da identidade.

Foco no desenvolvimento infantil: Os três teóricos concentram suas teorias no desenvolvimento humano, especialmente durante os primeiros anos de vida. Cada um oferece uma perspectiva única sobre como

as crianças constroem sua identidade ao longo do tempo, embora com ênfases diferentes.

Reconhecimento da influência do ambiente: Vygotsky, Erikson e Piaget concordam que o ambiente social e cultural em que a criança está inserida desempenha um papel crucial na formação da identidade. Seja através da mediação cultural proposta por Vygotsky, das crises psicossociais identificadas por Erikson ou do jogo simbólico destacado por Piaget, todos reconhecem a influência do ambiente na construção da identidade infantil.

Pontos de Divergência:

Ênfase teórica: Enquanto Vygotsky se concentra na teoria socioconstrutivista e na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), Erikson propõe uma teoria psicossocial dos estágios de desenvolvimento, e Piaget desenvolve sua teoria cognitiva do desenvolvimento, enfatizando a construção do conhecimento.

Estágios de desenvolvimento: Erikson identifica estágios psicossociais ao longo da vida, enquanto Piaget propõe estágios de desenvolvimento cognitivo e Vygotsky não se concentra especificamente em estágios de desenvolvimento, mas em processos de mediação social.

Abordagem metodológica: Cada teórico adota abordagens metodológicas diferentes em suas pesquisas. Vygotsky enfatiza a importância da interação social e do contexto cultural na aprendizagem e no desenvolvimento, Erikson analisa as crises psicossociais enfrentadas pelos indivíduos ao longo da vida, e Piaget foca em como as crianças constroem seu conhecimento e entendimento do mundo através da assimilação e acomodação.

Embora apresentem abordagens teóricas distintas, as contribuições de Vygotsky, Erikson e Piaget oferecem uma compreensão multifacetada e abrangente do processo de construção da identidade na educação infantil, enriquecendo o campo da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia.

DESENVOLVIMENTO:

TEORIAS DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL:

Discute-se a teoria do desenvolvimento de Erikson, enfocando a fase de identidade versus confusão de papéis, bem como a importância das experiências iniciais na formação da identidade.

Teoria do Desenvolvimento de Erik Erikson:

Erik Erikson foi um psicólogo do desenvolvimento conhecido por sua teoria psicossocial do desenvolvimento humano. Sua abordagem difere das teorias puramente cognitivas, como a de Piaget, pois enfoca não apenas os aspectos cognitivos, mas também os aspectos sociais e emocionais do desenvolvimento ao longo da vida.

Erikson propôs que o desenvolvimento ocorre em oito estágios, cada um associado a um conflito ou crise psicossocial que precisa ser resolvida para um desenvolvimento saudável da personalidade e identidade. Cada estágio representa uma idade específica e uma tarefa central a ser alcançada. Aqui estão os primeiros estágios relevantes para a formação da identidade na infância:

Estágio 1: Confiança versus Desconfiança (0-1 ano)

No estágio 1 da teoria psicossocial de Erik Erikson, que ocorre durante o primeiro ano de vida, ele propôs a crise entre "Confiança versus Desconfiança". Esse estágio é crucial para o desenvolvimento inicial da identidade e da autoimagem da criança. Durante esse período, as experiências e interações iniciais com os cuidadores desempenham um papel fundamental na construção de uma base emocional e psicológica sólida para o desenvolvimento futuro.

Confiança:

Erikson argumentava que, quando os bebês recebem cuidado e atenção consistentes, suas necessidades básicas são atendidas de maneira previsível e eles desenvolvem um senso de confiança em si mesmos e no mundo ao seu redor. Essa confiança inicial é construída quando os bebês sentem que podem contar com seus cuidadores para satisfazer suas necessidades de alimento, conforto, calor e segurança. Quando os pais respondem de maneira sensível e amorosa às necessidades do bebê, eles desenvolvem a crença de que o mundo é um lugar seguro e que podem contar com outras pessoas.

Desconfiança:

Por outro lado, se as necessidades do bebê não forem atendidas de forma consistente ou se houver falta de cuidado, pode-se desenvolver um senso de desconfiança em relação ao mundo. Isso pode ocorrer se os cuidadores não forem sensíveis às necessidades do bebê ou se houver falta de interações afetuosas. Bebês que experimentam desconfiança podem se tornar mais inseguros, ansiosos e relutantes em confiar nas pessoas e no ambiente ao seu redor.

Implicações na Formação da Identidade:

O estágio de Confiança versus Des-

confiança estabelece uma base fundamental para a formação da identidade. A maneira como os cuidadores respondem às necessidades do bebê influencia diretamente sua visão de si mesmo e do mundo. Quando as experiências positivas superam as negativas, os bebês desenvolvem um senso inicial de confiança em sua própria capacidade de interagir com o ambiente. Essa confiança básica é um alicerce importante para a construção de uma identidade saudável à medida que a criança cresce.

Interação com Educadores e Pares:

Na educação infantil, os educadores desempenham um papel crucial em criar um ambiente que promova a confiança nas crianças. Relações afetuosas, atenção individualizada e sensibilidade às necessidades das crianças são essenciais para construir essa confiança básica. A interação com os colegas também pode afetar a percepção de confiança da criança, à medida que aprendem a socializar e confiar em outros indivíduos fora do círculo familiar.

Estágio 2: Autonomia versus Vergonha e Dúvida (1-3 anos)

No estágio 2 da teoria psicossocial de Erik Erikson, denominado "Autonomia versus Vergonha e Dúvida", que ocorre aproximadamente dos 1 aos 3 anos de idade, as crianças enfrentam desafios relacionados à independência, autocontrole e exploração do ambiente. Nesse estágio, a maneira como os cuidadores respondem às tentativas de autonomia da criança tem um impacto significativo em sua autoimagem e desenvolvimento da identidade.

Autonomia:

Erikson argumentava que nessa fase, as crianças começam a desenvolver um senso inicial de autonomia à medida que adquirem novas habilidades e exploram o mundo ao seu redor. Elas desejam realizar tarefas por si mesmas, como vestir-se, alimentar-se e tomar decisões simples. Quando os cuidadores incentivam essas tentativas e fornecem apoio, as crianças desenvolvem um sentimento de competência e independência. Isso contribui para a formação de uma identidade positiva, pois as crianças percebem que são capazes de controlar e impactar seu ambiente.

Vergonha e Dúvida:

No entanto, se os cuidadores forem excessivamente controladores, críticos ou desencorajarem as tentativas de autonomia, as crianças podem desenvolver sentimentos de vergonha e dúvida em relação a suas habilidades. Se sentirem que suas ações estão sempre sendo restringidas ou que não são capazes de realizar tarefas por conta própria, podem começar a questionar sua competência e capacidade de influenciar o mundo ao seu redor.

Implicações na Formação da Identidade:

O estágio de Autonomia versus Vergonha e Dúvida desempenha um papel importante na formação da identidade, pois está relacionado à compreensão inicial da criança sobre suas próprias capacidades e limitações. Quando as crianças recebem apoio e encorajamento para explorar seu ambiente e realizar tarefas por conta própria, desenvolvem um senso positivo de competência e confiança em suas habilidades. Isso contribui para a construção de uma identidade saudável, onde as crianças percebem que são agentes ativos em sua própria vida.

Papel dos Educadores e Pares:

Na educação infantil, os educadores têm a oportunidade de promover a autonomia nas crianças, criando um ambiente que permite que elas tomem decisões, explorem e pratiquem novas habilidades. Ao elogiar e valorizar suas conquistas, os educadores ajudam a construir a autoconfiança das crianças. A interação com os pares também é fundamental, pois as crianças aprendem com os outros e desenvolvem habilidades sociais importantes para a formação da identidade.

Estágio 3: Iniciativa versus Culpa (3-6 anos)

No estágio 3 da teoria psicossocial de Erik Erikson, denominado "Iniciativa versus Culpa", que ocorre aproximadamente dos 3 aos 6 anos de idade, as crianças enfrentam desafios relacionados à exploração ativa, desenvolvimento de iniciativa e equilíbrio entre a independência e as restrições impostas pelos adultos. Nesse estágio, a forma como as crianças lidam com esses conflitos afeta diretamente sua percepção de si mesmas e sua capacidade de agir no mundo.

Iniciativa:

Erikson argumentava que nessa fase, as crianças começam a desenvolver um senso de iniciativa ao buscar ativamente objetivos e explorar seu ambiente de maneira mais direcionada. Elas demonstram curiosidade, criatividade e desejo de realizar tarefas que consideram importantes. A iniciativa permite que as crianças se sintam empoderadas e responsáveis por suas ações, contribuindo para uma autoimagem positiva e uma sensação de realização.

Culpa:

No entanto, à medida que as crianças buscam explorar e agir de forma independente, também podem encontrar limitações impostas pelas regras e expectativas dos adultos. Se sentirem que suas ações são desaprovadas ou se forem punidas por suas tentativas de independência, podem desenvolver sentimentos de culpa. Esses sentimentos podem surgir quando as crianças

acreditam que suas ações causaram danos ou desapontaram os cuidadores.

Implicações na Formação da Identidade:

O estágio de Iniciativa versus Culpa é um período crucial na formação da identidade, pois está relacionado à maneira como as crianças percebem sua capacidade de agir no mundo e o impacto de suas ações. Quando as crianças são encorajadas a explorar, criar e buscar objetivos, desenvolvem um senso positivo de iniciativa, que contribui para a construção de uma identidade confiante e proativa. Por outro lado, a culpa excessiva pode resultar em uma autoimagem negativa, onde as crianças podem sentir que suas ações têm consequências negativas inevitáveis.

Papel dos Educadores e Pares:

Na educação infantil, os educadores podem desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento da iniciativa positiva das crianças. Fornecer oportunidades para que as crianças tomem decisões, escolham atividades e expressem sua criatividade ajuda a cultivar um senso de agência. Elogiar os esforços das crianças, mesmo que não alcancem o sucesso esperado, ajuda a construir sua autoestima e confiança.

Esses primeiros estágios da teoria de Erikson estão intrinsecamente ligados à formação da identidade. A maneira como as crianças enfrentam esses desafios iniciais influencia sua autoimagem, autoestima e crenças sobre si mesmas e seus relacionamentos. A resolução positiva desses conflitos contribui para uma base sólida para a formação saudável da identidade ao longo da vida.

Autoconsciência na Primeira Infância:

Exploração da emergência da autoconsciência nas crianças pequenas e como essa consciência de si mesmas influencia a formação da identidade.

Interação Social e Identidade: Aborda o papel das interações sociais na formação da identidade, destacando como as relações com colegas e adultos moldam a auto percepção e a compreensão dos papéis sociais.

Expressão Artística como Ferramenta de Desenvolvimento: Examina como atividades artísticas e criativas na educação infantil permitem que as crianças explorem e expressem sentimentos, pensamentos e identidades de maneira saudável. Estratégias Pedagógicas para Promover a Identidade:

Apresenta abordagens práticas que os educadores podem adotar para apoiar a construção da identidade nas crianças, incluindo a criação de um ambiente inclusivo e a promoção da auto expressão.

A formação da identidade na educação infantil é um processo complexo e fundamental para o desenvolvimento saudável das crianças. Neste artigo, exploraremos como a autoconsciência, a interação social e a expressão artística, conforme abordadas pelas teorias de Piaget e Vygotsky, desempenham um papel essencial na construção da identidade das crianças na primeira infância.

Autoconsciência: Piaget e Vygotsky

Jean Piaget, teórico suíço do desenvolvimento cognitivo, argumentou que a autoconsciência emerge gradualmente à medida que as crianças desenvolvem a capacidade de representação mental e a compreensão de que são entidades separadas do ambiente. Piaget destacou que a construção da identidade envolve a diferenciação do "eu" em relação aos outros e ao mundo. Através da interação com objetos e pessoas, as crianças começam a desenvolver uma compreensão de si mesmas.

Por outro lado, Lev Vygotsky, psicólogo e educador russo, enfocou a importância da linguagem e da interação social no desenvolvimento infantil. Ele argumentou que a autoconsciência é mediada pela linguagem e que as crianças internalizam as interações sociais para construir sua compreensão de si mesmas.

Vygotsky enfatizou que a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é um espaço onde a criança pode alcançar um nível mais avançado de autoconsciência através da orientação e colaboração com adultos e colegas.

Interação Social:

Ambos Piaget e Vygotsky reconheceram a importância da interação social na formação da identidade. Piaget argumentou que as crianças desenvolvem um senso de si mesmas em relação aos outros através de jogos simbólicos e brincadeiras colaborativas. Vygotsky, por sua vez, destacou que a identidade é construída em diálogo com os outros, em que as interações sociais moldam as percepções e atitudes da criança em relação a si mesma.

Expressão Artística:

Tanto Piaget quanto Vygotsky reconheceram o papel crucial da expressão artística no desenvolvimento da identidade infantil. Piaget observou que a arte, incluindo o desenho e a pintura, permite que as crianças externalizem seus pensamentos e emoções, promovendo a auto expressão e a autoconsciência. Vygotsky enfatizou que atividades artísticas, como desenho e dramatização, fornecem oportunidades para as crianças representarem papéis, explorarem identidades fictícias e experimentarem diferentes aspectos de si mesmas.

A compreensão das teorias de Lev Vygotsky e Erik Erikson sobre a construção

da identidade na educação infantil oferece insights valiosos sobre os diferentes aspectos do desenvolvimento infantil e os fatores que influenciam a formação da identidade desde os primeiros anos de vida. Embora ambos os teóricos abordem a importância do ambiente social e das interações para o desenvolvimento da criança, suas perspectivas diferem em termos de ênfase teórica, estágios de desenvolvimento e abordagens metodológicas.

Em primeiro lugar, é importante ressaltar que tanto Vygotsky quanto Erikson reconhecem a importância das interações sociais no desenvolvimento da identidade na infância. Vygotsky enfatiza a ideia de que o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação com o ambiente social e cultural, destacando a importância das interações entre a criança, seus pares e adultos significativos, como professores e familiares. Por outro lado, Erikson destaca os estágios de desenvolvimento psicossocial, nos quais as crianças enfrentam crises psicossociais que influenciam a formação de sua identidade. Em ambos os casos, as relações sociais desempenham um papel fundamental na construção da identidade da criança.

No entanto, as teorias de Vygotsky e Erikson divergem em termos de foco teórico e estágios de desenvolvimento. Vygotsky é conhecido por sua teoria socioconstrutivista, que enfatiza a importância das interações sociais e da cultura no desenvolvimento humano. Ele argumenta que o desenvolvimento ocorre por meio da internalização de ferramentas culturais e práticas sociais, com a mediação de adultos e pares mais experientes. Por outro lado, Erikson propõe uma teoria psicossocial do desenvolvimento, que enfatiza os estágios de desenvolvimento que as pessoas enfrentam ao longo da vida. Cada estágio é marcado por uma crise psicossocial específica, na qual as pessoas enfrentam desafios relacionados à identidade, autonomia, intimidade, entre outros aspectos.

Outra diferença significativa entre as teorias de Vygotsky e Erikson reside nas abordagens metodológicas adotadas por cada teórico. Vygotsky enfatiza a importância da zona proximal de desenvolvimento (ZPD) e do uso de ferramentas culturais e signos para promover o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças. Ele propõe uma abordagem centrada na interação social e na aprendizagem colaborativa, na qual os adultos desempenham um papel ativo na mediação do desenvolvimento infantil. Por outro lado, Erikson enfatiza a importância dos estágios de desenvolvimento psicossocial e das crises psicossociais que as pessoas enfrentam ao longo da vida. Sua abordagem destaca a importância do equilíbrio entre as necessidades individuais e sociais, e como as respostas adequadas às crises psicossociais podem influenciar o desenvolvimento saudável da identidade.

Apesar das diferenças entre as teorias de Vygotsky e Erikson, também existem semelhanças importantes em suas abordagens. Ambos os teóricos reconhecem a importância das interações sociais e da cultura no desenvolvimento da identidade da criança. Além disso, ambos destacam a importância dos adultos como mediadores do desenvolvimento infantil, seja por meio da mediação cultural proposta por Vygotsky ou pela influência dos cuidadores e educadores ao longo dos estágios de desenvolvimento psicossocial propostos por Erikson.

Em suma, as teorias de Vygotsky e Erikson oferecem perspectivas complementares sobre a construção da identidade na educação infantil. Enquanto Vygotsky enfatiza a importância das interações sociais e da cultura no desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças, Erikson destaca os estágios de desenvolvimento psicossocial e as crises psicossociais que influenciam a formação da identidade ao longo da vida. Ambos os teóricos oferecem insights valiosos para educadores, pais e pesquisadores interessados no desenvolvimento saudável das crianças desde os primeiros anos de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A autoconsciência, a interação social e a expressão artística são elementos interconectados que desempenham um papel crucial na formação saudável da identidade na educação infantil, de acordo com as perspetivas de Piaget e Vygotsky. Através do desenvolvimento cognitivo, interações sociais significativas e engajamento em atividades artísticas, as crianças constroem uma compreensão positiva de si mesmas e do mundo ao seu redor. Ao criar um ambiente educacional que valoriza esses aspectos, os educadores podem apoiar o desenvolvimento integral da identidade na primeira infância.

O estágio de Confiança versus Desconfiança de Erikson enfatiza a importância das experiências iniciais na formação da identidade. Criar um ambiente de cuidado, atenção e respeito na educação infantil pode ajudar as crianças a desenvolverem uma confiança básica em si mesmas e no mundo ao seu redor, estabelecendo as bases para um desenvolvimento saudável da identidade ao longo da vida.

O estágio de Autonomia versus Vergonha e Dúvida é um período crucial no desenvolvimento da identidade, à medida que as crianças começam a perceber sua capacidade de agir sobre o mundo. Fornecer um ambiente que promova a autonomia e o desenvolvimento de habilidades é essen-

cial para cultivar uma identidade positiva e confiante nas crianças, preparando o terreno para futuras etapas do desenvolvimento psicossocial.

A teoria de desenvolvimento de Erikson destaca a importância dos primeiros estágios da vida na formação da identidade. O ambiente, as interações sociais e a maneira como as crianças enfrentam os desafios nesses estágios têm um impacto duradouro em sua auto percepção e compreensão do mundo. Integrar esses conceitos à educação infantil pode ajudar educadores a criar ambientes que promovam o desenvolvimento saudável da identidade nas crianças desde os primeiros anos.

A educação infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento da identidade. Ao compreender a importância da autoconsciência, interação social e expressão artística, os educadores podem contribuir significativamente para a construção de uma identidade saudável e positiva nas crianças desde os primeiros anos de vida. Ao promover um ambiente que valoriza a diversidade e incentiva a auto expressão, a educação infantil pode ser uma base sólida para o desenvolvimento contínuo da identidade ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

VIGOTSKY, Lev Semenovich. Formacao Social Da Mente, a. Martins Martins Fontes, f. 91, 2006. 182 p.

VYGOTSKY, L. S. (LEV SEMENOVICH). A CONSTRUÇAO DO

PENSAMENTO E DA LIN DUARTE, Newton. Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Autores Associados, v. 3, f. 205, 2021. 410 p.

ERIKSON, Erik Homburger. Identidade, juventude e crise, f. 161. 1975. 322 p.

PIAGET, Jean. Seis Estudos de Psicologia. 2011.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. A psicologia da criança, f. 72. 2002. 144 p. PIAGET, PIAGET. O Nascimento da Inteligência na Criança. 1982.GUAGEM, f. 260.

520 p.

RESUMO

A inclusão do aluno com Síndrome de Down na rede básica de educação é uma prática fundamental para garantir a equidade e promover uma sociedade mais inclusiva. A abordagem inclusiva visa proporcionar a todas as crianças, independentemente de suas características, um ambiente educacional que respeite suas diferenças e estimule seu pleno desenvolvimento. Ao incluir alunos com Síndrome de Down na sala de aula regular, a escola não apenas oferece oportunidades educacionais a esses estudantes, mas também promove uma cultura inclusiva que beneficia toda a comunidade escolar. A convivência com a diversidade contribui para a construção de valores de respeito, empatia e aceitação desde os primeiros anos de escolaridade. A inclusão do aluno com Síndrome de Down requer estratégias pedagógicas diferenciadas, que considerem as necessidades individuais e promovam o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais. A colaboração entre professores, profissionais de apoio e a família desempenha um papel crucial nesse processo, garantindo o suporte necessário para o aluno atingir seu potencial máximo. Além disso, a inclusão contribui para o desenvolvimento da autoestima e autonomia do aluno com Síndrome de Down, proporcionando-lhe a oportunidade de participar ativamente das atividades escolares e sociais. A presença desses alunos na sala de aula também desafia estereótipos e preconceitos, promovendo uma visão mais ampla e respeitosa da diversidade. Em síntese, a inclusão do aluno com Síndrome de Down na rede básica de educação é um passo significativo em direção a uma sociedade mais justa e inclusiva. Ao criar ambientes educacionais que valorizam a diversidade, as escolas contribuem para a formação de cidadãos conscientes e solidários, preparando-os para atuar em um mundo caracterizado pela pluralidade e respeito às diferenças.

Palavras-chave: Inclusão; Educação Infantil; Síndrome de Down.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa sobre o processo de inclusão de alunos com Síndrome de Down na educação regular, particularmente na Educação Infantil, oferece importantes contribuições para a compreensão e aprimoramento desse contexto educacional. Ao se debruçar sobre essa temática, são identificadas diversas áreas de impacto e possíveis melhorias na prática inclusiva, visando garantir o desenvolvimento integral desses alunos.

Ao ingressarem na Educação Infantil, as crianças com Síndrome de Down encontram um ambiente propício para o estímulo de suas capacidades mentais e emocionais. A fase inicial da educação formal desempenha um papel crucial no estabelecimento de bases sólidas para o aprendizado futuro, e a pesquisa destaca estratégias eficazes para otimizar esse processo.

A pesquisa aborda a importância do desenvolvimento integral, indo além do aspecto cognitivo, incluindo a esfera emocional, social e motora. Propõe-se, assim, uma abordagem pedagógica que considera as necessidades individuais dos alunos com Síndrome de Down, promovendo atividades que estimulem o raciocínio, a interação social e o desenvolvimento motor de maneira adaptada e inclusiva.

Outro ponto relevante da pesquisa é a ênfase na formação continuada dos educadores, preparando-os para lidar com a diversidade e as necessidades específicas desses alunos. Capacitar os professores para implementar práticas inclusivas, adaptar o currículo e utilizar estratégias pedagógicas diferenciadas é fundamental para proporcionar um ambiente educacional acolhedor e enriquecedor.

A pesquisa também destaca a importância da parceria entre escola, família e profissionais de apoio na promoção da inclusão. A colaboração entre esses stakeholders é essencial para criar um ambiente de apoio, compreensão e troca de experiências que beneficie o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com Síndrome de Down.

Além disso, a pesquisa aborda a necessidade de adaptação do ambiente físico e dos materiais didáticos, tornando-os acessíveis e adequados às características individuais dos alunos. Esse aspecto é vital para garantir a participação plena e igualitária na sala de aula e nas atividades escolares.

Por fim, a pesquisa destaca a importância de uma abordagem centrada no aluno, reconhecendo suas potencialidades, respeitando seus ritmos individuais de aprendizado e promovendo um ambiente que celebre as conquistas e contribuições de cada criança, independentemente de suas características.

Em resumo, a pesquisa sobre a inclusão de alunos com Síndrome de Down na Educação Infantil contribui significativamente para o aprimoramento das práticas educacionais inclusivas. Ao fornecer insi-

ghts valiosos sobre estratégias pedagógicas, formação de professores, parcerias entre escola e família, adaptação do ambiente e valorização das potencialidades individuais, a pesquisa busca enriquecer o debate e fornecer direcionamentos para uma educação mais inclusiva e equitativa.

2 A SÍNDROME DE DOWN

De acordo com Mendes (2001) a Síndrome de Down caracteriza-se por uma alteração cromossômica, especificamente no cromossomo 21, devido ao acréscimo de um cromossomo, formando um trio no lugar do par, o que justifica o nome "trissomia do 21".

Dessa forma, a Síndrome de Down, na perspectiva genética, é um cromossomo cujo quadro clínico global é explicado por um desiquilíbrio na constituição cromossômica, caracterizando assim, a trissomia (SCWARTZAN, 1999).

Neste sentido, segundo Mendes (2001) a alteração acontece durante a formação da criança, o que lhe confere características diferenciadas tanto fisicamente como cognitivamente.

Além disso, conforme complementa Mendes (2001) é comum que outros termos sejam designados na medicina para falar da Síndrome de Down, como por exemplo, "trissomia simples", uma vez que há alteração apenas no par 21, bem como "Mosaicismo", nos casos que há diferenciação entre as células, variando entre 46 e 47 cromossomos. Neste contexto, é válido ressaltar que a trissomia simples representa mais de 98% dos casos, enquanto o Mosaicismo apenas 2%.

Silva e Dessen (2005) reiteram mostrando que por muito tempo os indivíduos com Síndrome de Down foram chamados de mongoloide, uma vez que os traços faciais se assemelham as pessoas da Mongólia. No entanto, por ser considerado um termo preconceituoso, aos poucos foi substituída por esta nova denominação que, por sua vez, homenageia John Lang Don Down, médico e pesquisador responsável pela descoberta da Síndrome.

Scwartzan (1999) afirma que a Síndrome de Down está associada a gestação tardia, onde mulheres acima de 34 apresentam mais chances, uma vez que biologicamente os óvulos experimentam característica de envelhecimento nesta fase e no processo de fertilização é comum que existam alterações genéticas.

Cabe ressaltar que devido aos grandes avanços tecnológicos, a Síndrome de Down pode ser descoberta ainda na gestação, onde a princípio o médico verifica algumas características incomuns na ultrassonografia morfológica, que é feita de rotina ao longo dos trimestres. Dentre as características que indicam a Síndrome de Down ainda na gestação, destacam-se alteração na translucência nucal, ou seja, a medida total da nuca, alteração na medida do osso nasal, desenvolvimento cerebral bem como alteração na coluna vertebral (MANTOAN, 2007).

Após a detecção destas características, a gestante é encaminhada para exames mais específicos, que são capazes de detectar geneticamente a existência da alteração. Há exames como a Aminocentese e biopsia do vilo corial, que analisam o líquido amniótico e passam informações mais consistentes no que tange ao desenvolvimento da criança e a existência ou não da Síndrome trissomia (SCWARTZAN, 1999).

Embora represente um pequeno risco de aborto, uma vez que se trata de um exame invasivo, é comumente solicitado para que as famílias possuam o diagnóstico precocemente e possam se preparar emocionalmente para receber a criança, além de adquirir informações essenciais para garantir a qualidade de vida trissomia (SCWARTZAN, 1999).

Após o nascimento, as crianças demonstram dificuldade na mamada, pela sucção precária, bem como deglutição. Os reflexos também são diminuídos e verificados logo após o parto, pois sentem dificuldade ou até mesmo não conseguem flexionar os quadris.

No campo físico, destacam-se o diâmetro fronte-occipital pequeno, os olhos puxados, nariz pequeno e achatado, pescoço curto, geralmente com uma prega palmar, clinodactilida no 5º dedo das mãos, distância entre o 1º e 2º dedo dos pés e hipotonia evidente na língua, que representa a falta de tônus muscular. Já no campo cognitivo, as crianças apresentam atraso no desenvolvimento e deficiência intelectual (SILVA E DESSEN, 2005).

Além disso, o desenvolvimento motor tende a ser prejudicado, uma vez que as crianças apresentam mais lentidão no caminhar, que normalmente acontece entre 18 e 36 meses e não entre 12 e 24 meses como acontecem com indivíduos não acometidos por síndromes (MENDES, 2001).

Já no campo cognitivo, as crianças apresentam atraso no desenvolvimento e deficiência intelectual, que somadas as dificuldades com linguagem, audição, visão, evidenciam que o indivíduo precisa de acompanhamento para que desenvolva suas capacidades mentais (SILVA E DESSEN, 2005).

É comum observar estudantes com Síndrome de Down com dificuldades com a memória curta auditiva; dificuldades com a linguagem e fala; dificuldades sensoriais com a audição e visão; dificuldade em generalizar de uma situação ou lugar para ou-

tro; forte consciência e percepção visual e habilidades de aprendizagem visual; atraso na coordenação motora grossa e fina; e dificuldade de processamento auditivo (SILVA E DESSEN, 2005, p. 10).

Assim, importante ressaltar que a idade cronológica dos indivíduos com Síndrome de Down é diferente da funcional, e isto se dá por conta de lesões no sistema nervoso.

A criança com síndrome de Down tem idade cronológica diferente de idade funcional, desta forma, não devemos esperar uma resposta idêntica à resposta das crianças sem a síndrome. Esta deficiência decorre de lesões cerebrais e desajustes funcionais do sistema nervoso. O fato de a criança não ter desenvolvido uma habilidade ou demonstrar conduta imatura em determinada idade, comparativamente a outras com idêntica condição genética, não significa impedimento para adquiri-la mais tarde, pois é possível que madure lentamente (SCHWARTZMAN, 1999, p. 246).

Sendo assim, pensando no processo de aprendizagem, é preciso encontrar ferramentas que trabalhem linguagem, percepção, além do esquema corporal para que o indivíduo se desenvolva em harmonia considerando as limitações provenientes da alteração cromossômica (MORIN, 2004).

Schwartman (1999) mostra que é muito comum que crianças com Síndrome de Down em fase de escolarização possuam dificuldade na fixação dos conteúdos devido ao comprometimento da memória, o que indica a necessidade de recursos que façam do processo de ensino aprendizagem uma construção diária, prazerosa e efetiva, completamente diferente do sistema de ensino tradicional, que exige que a criança memorize inúmeros conteúdos de forma mecanicista.

Mendes (2001) complementa afirmando que é preciso que a escola desenvolva um trabalho diferenciado com estas crianças, através de profissionais altamente preparados, uma vez há a necessidade de direcionamento, estratégias adequadas e mediação constante, já que estes alunos possuem dificuldades na resolução de problemas.

Outras deficiências que acometem a criança Down e implicam dificuldades ao desenvolvimento da aprendizagem são: alterações auditivas e visuais; incapacidade de organizar atos cognitivos e condutas, debilidades de associar e programar sequências. Estas dificuldades ocorrem principalmente porque a imaturidade nervosa e não mielização das fibras pode dificultar funções mentais como: habilidade para usar conceitos abstratos, memória, percepção geral, habilidades que incluam imaginação, relações espaciais, esquema corporal, habilidade no raciocínio, estocagem do material aprendido e transferência na aprendizagem. As deficiências e debilidades destas funções dificultam principalmente as atividades escolares (SCHWARTZMAN, 1999, p. 247)

O referido autor também afirma que os indivíduos com Síndrome de Down possuem características que beneficiam o desenvolvimento, tais como sensibilidade, espontaneidade e desinibição (SASSAKI, 1999).

"Não há um padrão estereotipado previsível nas crianças com Síndrome de Down e o desenvolvimento da inteligência não depende exclusivamente da alteração cromossômica, mas é também influenciada por estímulos provenientes do meio" (SCWARTZMAN, 1999, p. 270).

Uma pessoa com Síndrome de Down é muito mais que sua carga genética, é um organismo que funciona como um todo, e a genética é só uma possibilidade. Esse modo de funcionar como um todo, pode compensar inclusive sua carga genética, mediante processos de desenvolvimento, quando melhoram os contextos em que a pessoa vive bem com a família, com o mundo social e na escola (MENDES, 2001, p. 123).

Com isso, entende-se que independentemente das diversas alterações citadas na literatura, é preciso considerar as especificidades apresentadas por cada criança, pois é comum que diversos indivíduos com Síndrome de Down apresentem inúmeras diferenças em suas capacidades mentais. Assim, é preciso que o professor tenha um olhar sensível e desenvolva estratégias direcionadas para cada um dos seus alunos sem focar apenas nas limitações e sim nas potencialidades.

2.1 A ESCOLA INCLUSIVA

A educação do aluno deficiente na sala regular tem sido alvo de estudos e discussões que levaram ao desenvolvimento de políticas orientadoras para inclusão, buscando a sua efetividade na prática. Porém, tem acontecido sem a base necessária, principalmente no caso dos professores, que muitas vezes não tem preparo para desempenhar este importante papel, e ainda assim, é forçado a trabalhar baseando-se apenas no senso comum (CARVALHO, 2007).

Assim, antes de apontar qualquer tipo de atividade pedagógica direcionada, é importante ressaltar que a escola que contempla verdadeiramente a inclusão do aluno deficiente em sala regular deve respeitar e valorizar os seus alunos, cada um com sua característica individual, sendo o exemplo para a sociedade, que deve acolher todos os

cidadãos, estando sujeita a modificações necessárias visando garantir que os direitos de todos sejam respeitados.

O processo exige da escola novos recursos de ensino-aprendizagem, que são concebidos a partir de uma mudança da instituição de ensino assim como do professor, reduzindo o conservadorismo de suas práticas pedagógicas, direcionando a educação de forma a atender as necessidades de todos os seus alunos, portadores de deficiência ou não. (MONTEIRO, 2011).

De acordo com Carvalho (2007) a inclusão do deficiente na sala regular é um processo que deve ser progressivamente conquistado. Por se tratar de uma mudança de paradigma, de uma cultura que não está acostumada a lidar com o diferente, a mudança precisa ser conquistada de forma gradativa. Além disso, neste processo gradativo, uma das principais mudanças está relacionada a postura do professor em sala.

A falta de preparo dos professores faz com que atribuam aos alunos mais incapacidades do que eles realmente manifestam, e consequentemente, o aluno tende a se desenvolver dentro de um contexto negativo, prejudicando o desempenho e desenvolvimento (BUENO, 1999).

No entanto, não pode ser atribuída apenas ao professor a responsabilidade da inclusão. A equipe gestora também precisa ser preparada adequadamente para mediar este processo, pois embora o professor esteja à frente na sala de aula, precisa de respaldo para conseguir atender todos os seus alunos.

Além disso, é importante frisar os pressupostos da Gestão Democrática, através da participação da família no processo educativo. E no caso da inclusão, cada criança apresenta características diferenciadas, mesmo quando apresentam uma mesma deficiente, e neste caso, só a família, por conhecer bem a criança, pode auxiliar o professor a conhecê-la e fazer parte do seu mundo (MENDES, 2001).

Os familiares devem ser parceiros da escola no que tange ao cumprimento das orientações, pois nem tudo será resolvido em sala de aula. Certamente, alguns casos exigirão o trabalho de outros profissionais, seja para melhorar na fala, com os fonoaudiólogos, ou para auxiliar no comportamento, com psicólogos ou psiquiatras, e os responsáveis pela criança devem estar comprometidos em auxiliar nesta jornada (ARTIOLI, 2006).

Schimer (2007) e Costa (2007) Ao falarem sobre o modelo de escola inclusiva mostram que estas têm como principais características o respeito, aceitação, além da confiança no potencial de cada aluno, com ou sem deficiência, proporcionando uma educação de qualidade e livre de preconceitos.

O ambiente escolar deve ser agradável, prazeroso e confortável para que todos os alunos, independentemente de suas limitações, tenham condições de aprender e desenvolver de forma a superar os medos e desafios que encontram ao longo do dia, auxiliando então a encontrarem meios facilitadores do processo de ensino aprendizagem e locomoção (COSTA, 2007, p. 55)

Em relação as práticas pedagógicas, autores como Praça (2011), defendem a inserção das brincadeiras para potencializar a proposta de inclusão com Síndrome de Down, uma vez que se pode usar da ludicidade, para realizar experiências diversificadas, respeitando o tempo de aprendizagem de cada um para que o sucesso na aprendizagem desses alunos seja alcançado.

2.3. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA O ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN

Como visto na seção anterior, a criança com Síndrome de Down possui comprometimento no desenvolvimento cognitivo, possuindo mais lentidão para dar respostas aos estímulos, além da pouca capacidade de memorização. Sendo assim, através das brincadeiras e jogos, é possível tornar o ambiente propício a aprendizagem deste público, uma vez que trabalha com a linguagem natural da criança, favorecendo a aprendizagem de forma leve, dinâmica e efetiva.

De acordo com Rau (2011), o termo "lúdico" indica ações que proporcionam prazer enquanto realizadas, tais como brincadeiras e jogos. Sendo assim, através da ludicidade, o indivíduo socializa, interage, reflete, torna-se mais crítico, amplia a visão de mundo, desenvolve linguagem, criatividade, sem deixar de lado a satisfação pessoal, que é muito importante para que o desenvolvimento seja efetivo e a aprendizagem transformadora.

Neste contexto, percebe-se a importância da educação lúdica na formação global do indivíduo, bem como o para a socialização da criatividade, das diversas linguagens, sendo fundamental na formação integral do ser humano. Se for dada a possibilidade à criança de brincar na sala de aula, entendendo essa ação como um ato educativo certamente terá o resgate da própria essência de interagir (KISHIMOTO, 2015, p. 34).

Kishimoto (2015) evidencia que a ludicidade é fundamental para o desenvolvimento individual e processo educativo, pois através desta linguagem que a criança passa a se interessar pelo aprendizado, com atenção, construindo conhecimento através dos mais diferentes papéis sociais possíveis.

A atividade lúdica é especificamente humana, mediada pela linguagem e por instrumentos materiais, sendo social por natureza, porque somente existe na condição de interação social. Por meio dela, a criança conhece e transforma os modos simbólicos, material e humano criativamente. (PRAÇA, 2011, p. 32).

Cabe ressaltar que o professor que trabalha em prol da inclusão deve ter a sensibilidade em gerar a curiosidade, desafios e descobrir interesses de seus alunos. Sendo assim, se na sala de aula existir essas possibilidades de a criança aliar ou aprender o jogo com a diversão, estará vinculando a aprendizagem ao saber, a descoberta e a produção do saber, tornando assim a aprendizagem significativa (FRIEDMANN, 2014).

Além disso, considerando que estes indivíduos possuem pouca coordenação devido a hipotonia, faz-se necessário apropriar-se de recursos que ampliam o desenvolvimento psicomotor (JESUS, 2005). Com isso, entende-se que os recursos lúdicos podem ser associados à atividades físicas, danças, gincanas e até mesmo atividades artísticas através das pinturas e colagens, que não só exploram a sensibilidade nata destas crianças, como também permite que reforcem a coordenação motora fina, concentração, atenção, entre outros (MENDES, 2001).

Scwartzan (1999) ao considerar que estas crianças possuem problemas de memorização e linguagem, afirma que o trabalho desenvolvido com a musicalização pode ser crucial no desenvolvimento de duas capacidades mentais, uma vez que permite a assimilação dos conteúdos de forma lúdica, bem como a ampliação do repertório através do conhecimento dos mais variados termos, além da organização do pensamento.

No entanto, ressalta que uma grande parcela do público possui problemas auditivos associados. Assim, para que as atividades sejam efetivas, é preciso que a família faça acompanhamento médico da criança e insira aparelhos auditivos caso necessário.

Pode-se dizer que a música desenvolve a linguagem e o pensamento, relembrando os estudos de Vygotsky que mostram a necessidade de interrelação entre os dois campos, dando condições para a criança descobrir os sons que estão a sua volta e os que ela pode criar, e através desses criar novas maneiras de se expressar e se comunicar com as pessoas que estão ao seu redor (ANNUNZIATO, 2003).

A música é, cada vez mais, considerada uma ferramenta de ação pedagogia e, usada para alfabetizar, resgatar a cultura e ajudar na construção do conhecimento de crianças (FERREIRA, 2008).

Diante do foco da ação pedagógica, pode-se considerar que, por meio de atividades aonde se relacione objetos a sons, o educador pode perceber da criança, sua capacidade de memória auditiva, observação, discriminação e reconhecimento dos sons, podendo assim, vir a trabalhar melhor o que está defasado, na questão visual, auditiva e propriamente escrita (FERREIRA, 2008).

Nos estudos apresentados por Bréscia (2003, p.60), é destacado que "[...] a música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras habilidades linguísticas nas crianças".

Trabalhar, concomitantemente, as letras das músicas, as músicas, seus sons e contexto histórico-cultural, ajuda e fixa o trabalho pedagógico de maneira a levar o aluno a construir uma relação com a sociedade e o papel da música naquele contexto (ANNUNZIATO, 2003).

Assim, ler poemas, textos ou letras das canções antes e também depois de ouvir a música, reforça promove a integração de aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos da criança com Síndrome de Down, promovendo uma interação e comunicação social (BRÉSCIA, 2003).

Além disso, se faz necessário uma organização dos grupos, diminuição do número de alunos, mediação do professor com o grupo, simplificar as atividades, selecionar materiais e recursos de apoio para que a criança possa participar de todas as atividades e desenvolver sua autonomia moral e intelectual junto com as outras crianças (BUENO, 1999).

A avaliação deve ser individualizada, criteriosa e completa para cada criança, as informações e orientações devem ser compartilhadas pelas instituições no momento da construção do Projeto Político Pedagógico, para assim buscar estratégias de melhor aprendizagem por parte da criança. Sendo assim é importante o professor registrar as dificuldades e as possibilidades de cada criança,

A criança com deficiência Síndrome de Down tende a ser mais lenta para agir e dar respostas, é preciso dar mais tempo para que ela se expresse e realize uma atividade. Assim, os recursos pedagógicos devem ser planejados e adaptados pela equipe de inclusão, é necessários equipamentos que possibilitem o ir e vir na escola, que dê mais agilidade para locomoção.

Muitas vezes as escolas centram- se nas suas limitações e não nas suas possibilidades, e isso faz com que deixem de lado o real desenvolvimento dessa criança, limitam- se somente em suprir as necessidades e assim acabam não explorando as reais possibilidades dessa criança para que ela possa se desenvolver. Corroborando com os dizeres de Almeida (2013), é preciso uma

transformação da cultura pedagógica e uma reavaliação sobre o Projeto Político.

As adaptações curriculares estão garantidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394/96 e pelas Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (BRASIL, 2001), que orientam adaptações no projeto político pedagógico, no currículo, no nível individual.

A construção de um projeto de inclusão deve ser elaborada de forma coletiva, ou seja, todos devem participar dessa construção, e é exigido um trabalho de pesquisa ação, onde devem conter: Estudos, debates avaliação, planejamento, estratégias conjuntas entre professores do ensino regular e especialistas que acompanhem o processo de inclusão, contando com a participação de todos da comunidade escolar (UNICEF, 2000).

Almeida (2013), ao analisar a LDB 96, afirma que os professores são capacitados com especializações adequadas para integração dos alunos com necessidades especiais nas classes comuns dentro da sua formação superior, mas só isso não é o suficiente.

Por lei os alunos com necessidades especiais têm direito ao acesso às classes comuns, e com essa obrigatoriedade houve um aumento desses alunos nas escolas o que demanda investimentos para assegurar aprendizagem e desenvolvimento.

A educação inclusiva é vista tão somente como socialização do aluno, no qual as práticas pedagógicas os excluem, discriminam e os isolam. É necessária superação dessas práticas para que a ação educativa seja um segmento de transformação (ARTIOLI, 2006; ARANHA, 2001).

Os professores devem ser capazes de analisar os alunos e suas diferentes necessidades no processo de aprendizagem para que dessa maneira possa elaborar e adaptar atividades diferenciadas, no intuito de aprimorar o atendimento ao aluno e abastecer com novas técnicas o seu planejamento.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constatação de que tanto professores quanto escolas muitas vezes não estão preparados para desenvolver um trabalho eficaz na perspectiva da Educação Inclusiva reflete desafios significativos no sistema educacional. Um dos fatores cruciais que impactam essa limitação é a falta de recursos físicos, humanos e estruturais nas escolas.

Em relação aos recursos físicos, muitas instituições enfrentam barreiras na acessibilidade, como a ausência de rampas, banheiros adaptados, sinalização adequada e salas de aula que atendam às necessidades específicas dos alunos com deficiência. A falta de investimento em infraestrutura inclusiva pode restringir a participação plena desses alunos no ambiente escolar, comprometendo sua experiência educacional.

No que diz respeito aos recursos humanos, a escassez de profissionais capacitados para lidar com a diversidade de necessidades educacionais especiais é uma realidade enfrentada por muitas escolas. A formação inadequada dos professores em relação à Educação Inclusiva pode resultar em práticas pedagógicas que não atendem de maneira efetiva às demandas variadas dos alunos com deficiência. A ausência de especialistas, como psicopedagogos e terapeutas, também pode limitar a capacidade da escola em oferecer um suporte personalizado aos estudantes.

Além disso, o despreparo da equipe que atende os alunos com deficiência é um desafio adicional. A falta de sensibilização, conhecimento e prática na implementação de estratégias inclusivas pode levar a situações em que os estudantes se sintam excluídos ou não compreendidos. O acolhimento e a adaptação das práticas pedagógicas são essenciais para criar um ambiente que valorize e promova a diversidade.

A falta de material e recursos didáticos adaptados também prejudica a efetividade da Educação Inclusiva. Materiais que atendam às diferentes necessidades de aprendizagem, como textos em Braille, recursos audiovisuais ou dispositivos tecnológicos, são fundamentais para garantir uma educação acessível a todos.

Para superar esses desafios, é imperativo que as instituições invistam na capacitação contínua de professores, na adaptação das infraestruturas escolares e na promoção de uma cultura inclusiva que valorize e respeite a diversidade. Além disso, é necessário estabelecer parcerias com órgãos governamentais, organizações da sociedade civil e especialistas em Educação Inclusiva para desenvolver estratégias eficazes e promover mudanças estruturais e culturais que favoreçam a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas habilidades e necessidades específicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA. M.J.M. Reflexo da legislação sobre a educação inclusiva nas escolas públicas e privadas. Direto em ação, Brasília, v.10, n.1, 2013.

ANNUNZIATO, V. Interagindo com a arte musical. São Paulo, Paulinas, 2003.

ARANHA, M.S.F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Revista do Ministério Público do Trabalho, v. 11, n. 21, mar. 2001.

ARTIOLI, A.L A educação com aluno com deficiência na classe comum: a visão do professor. Revista Psicologia educacional. n.23 São Paulo: 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parametros Curriculares Nacionais da Educação Infantil. 2011. Disponível em . Acesso em 19 de set de 2017.

BUENO, J.G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?. Revista Brasileira de Educação Especial, n.5, set. 1999.

BRÉSCIA, V.L.P. A música e desenvolvimento cognitivo. São Paulo: Átomo, 2003.

CARVALHO, V.S. Recursos utilizados na aprendizagem de alunos de classe especial. Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro: 2007.

FERREIRA, M. Como usar a música na sala de aula. Música. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FRIEDMANN, A. A arte de brincar. 2º ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

JESUS, Sonia Cupertino. Inclusão escolar e a educação especial. 2005. Disponível em: < http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a8.pdf> Acesso em: Acesso em 25 de Junho de 2019.

KISHIMOTO, T.M. O jogo e a Educação Infantil. 13º ed. São Paulo: Pioneira, 2015.

MANTOAN, M. T. E. Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para Defici- ência Mental. Brasília: MEC, 2007.

MENDES, E. G. Raízes históricas da educação inclusiva: Seminários Avançados sobre Educação Inclusiva, ago. Marília: UNESP, 2001.

MONTEIRO, M. S. 2004. A Educação Inclusiva. Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br/inclusao>. Acesso em 16 de Julho de 2019.

MORIN, E. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; Revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PRAÇA, E.T. Uma reflexão acerca da inclusão do aluno autista no ensino regular. Dissertação de mestrado: Mestrado profissional em matemática. Juiz de Fora – Minas Gerais, 2011.

SASSAKI, R.K. Inclusão: Construindo Um a Sociedade Para Todos. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA, A. DESSEN, E. Aprendizagem e Síndrome de Down. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a infância, Relatório da Situação da Infância e Adolescência Brasileiras, Diversidade e Equidade, 2003, baseando-se em dados colhidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para o Censo Demográfico 2000.

SANDOVAL GOMES DOS SANTOS

RESUMO

Pensar a escola hoje em dia, especialmente a escola pública que atende grande massa de estudantes, em sua esmagadora maioria filhos das classes menos favorecidas, é buscar compreensão e entendimento de meios e maneiras para melhorar sempre mais sua qualidade. Qualificar o atendimento de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos é uma missão das redes de ensino. No atendimento dessa importante incumbência, temos a papel da avaliação. Esta se torna de grande importância para se atingir a perseguida qualidade da educação. Avaliar é ato contínuo do papel da escola e do professor, o próprio trabalho pedagógico exige que a avaliação esteja embrenhada em seu fazer. Assim, por ser parte integrante de seu trabalho, o professor utiliza-se da avaliação como medida do resultado do seu trabalho. É através dele que o docente sabe se seus estudantes estão evoluindo ou se é preciso redirecionar seu trabalho. Nos últimos tempos, ganhou força e importância a aplicação de avaliações externas à escola, as chamadas avaliações de sistema. Há muitas controvérsias sobre sua efetividade e eficácia, fato é que ao que tudo indica, elas vieram para ficar e seus resultados devem ser bem aproveitados pelas equipes escolares.

Palavras Chave: gestão; avaliação; qualidade da educação; projeto político pedagógico.

1. INTRODUÇÃO

A qualidade da educação é um objetivo perseguido pelos educadores e instituições de ensino que visam formar cidadãos conscientes e intervencionistas na transformação da sociedade. Com o fim de atingir o objetivo da qualidade muitas técnicas e metodologias são aplicadas para se verificar quais ações e medidas precisam ser adotadas. Uma delas é a da avaliação. Avaliar é intrínseco ao trabalho do professor e da escola. Nos últimos anos tem se consolidado a ideia de que é necessário avaliar os sistemas de ensino. Surgem assim, as avalições externas em larga escala, que procuram aferir o grau de conhecimento, desenvolvimento de competências e habilidades de um conjunto de estudantes. Pretensamente essas avaliações ao identificarem as fragilidades das instituições de ensino se tornariam parâmetros para que o poder púbico invista recursos e assim essa fragilidade seja superada. Ocorre que nem sempre isso é verdade e infelizmente o que é detectado não se aproveita para melhorar a qualidade da escola.

A melhoria da qualidade da escola é um meio importante de se superar a vulnerabilidade de tantos bebês, crianças e adolescentes. Enquanto isso ainda não é realidade, é preciso contar com instituições auxiliares, conhecidas como rede de proteção para garantir o direito e a integridade física e emocional desses estudantes.

2. GESTÃO, AVALIAÇÃO E APRENDIZAGENS

Nos últimos tempos, as unidades escolares passam periodicamente por aplicação de avaliações externas, tornando-se um sistema de avaliação que monitora a qualidade da educação a partir dos resultados obtidos pelos estudantes nessas aplicações. Isso tem sido motivo de muita discussão dentro e fora da escola. Gestores e professores alegam não ser totalmente adequado considerar o resultado de uma avaliação externa como único parâmetro para medir a qualidade da escola e de seus profissionais.

O olhar do gestor é importante para o sucesso do processo avaliativo pois está pautado nas nuances do território e nas condições efetivas para o êxito do trabalho pedagógico.

O ensinar e aprender são tarefas próprias da escola, portanto, o processo pedagógico é o coração e sentido de ser da escola. Sabe-se, nós dias de hoje, no entanto, que a escola não detém o monopólio do conhecimento. Este vem de outras fontes e locais. Para além da necessidade da escola e seus profissionais serem contínuos aprendentes, há a necessidade de assumir a gestão do conhecimento para aqueles a quem deve formar.

Durante muito tempo a avaliação foi vista como uma quantificação do qué o estudante aprendeu e a prova seria o único meio de aferir isso. Esse paradigma vem sofrendo mudanças nos últimos tempos com a implantação de uma visão administrativa voltada para as questões sociais e os novos estudos sobre o processo de ensinar e aprender, desde a mais tenra idade.

No artigo Avaliações na escola: o que pensam os alunos? Janete Ribeiro Nhoque e Carolina do Nascimento Gremelmaier Moreira apresentam resultados de uma pesquisa realizada com os alunos de uma escola pública municipal da Cidade de São Paulo, com o objetivo de identificar a percepção deles sobre as avaliações a que são submetidos. Um dos dados que as autoras apresentam

diz respeito ao fato de os alunos não terem clareza sobre os objetivos da avaliação, embora sejam constantemente submetidos a ela. Outro dado apresentado é que os alunos atribuem maior importância às avaliações realizadas pelos professores do que às avaliações externas.

Vemos um sério problema quando se fala na aplicação e obtenção de resultados dessas avaliações externas à escola. Gatti (2007), destaca os efeitos deletérios do foco centrado apenas nos resultados dessas avaliações, como único termômetro para se aferir a qualidade da educação. Chama a atenção para a função social da escola e a questão da equidade da educação. O trecho abaixo expressa essa preocupação do autor:

As avaliações do sistema educacional no Brasil, em sua divulgação mais ampla, têm se centrado no rendimento escolar, de tal forma que a representação sobre qualidade da educação na nossa sociedade tem sido reducionista, traduzindo-se em desempenhos nas provas aplicadas pelos diferentes modelos praticados. No entanto, cabe perguntar: qualidade educacional se traduz apenas por esses resultados? Evidentemente que não. A qualidade da educação passa por questões como a existência de uma filosofia educacional e, pela consciência do papel social da educação – não só seu papel instrumental, de utilidade, por exemplo, para o trabalho, mas seu papel para a civilização humana, para a constituição de valores de vida e convivência, seu papel no desenvolvimento de sensibilidades ao outro, ao meio ambiente, às expressões humanas de cultura. Portanto, passa por elementos formativos que transcendem, embora não dispensem de modo algum, a aquisição de conhecimentos apenas. Também nessa ideia de qualidade incorporam-se a equitatividade nas oportunidades formativas para todos os cidadãos, a qual pelos dados, nossas políticas e os sistemas educacionais até aqui não ofereceram. (GATTI, 2007, p.3).

Pautar a qualidade da educação na verificação por avaliações externas, como já dito anteriormente é atitude reducionista. A formação adequada dos docentes bem como o suporte social da população, exercem influências mais fortes como o demonstra a experiência da Finlândia (NIEMI; SIHVO - MEN, 2009).

Principalmente após a queda do muro de Berlim e a vitória definitiva do capitalismo, todas as relações sociais passam a ser reguladas pelo mercado. Assim, a educação passa a ser vistas pelos "homens do mercado" como meio para o preparo às necessidades desse mesmo mercado. Melhorar a qualidade da educação é criar condições para a reprodução do capital. Freitas (2012) ao discutir a influência dos empresários na educação, destaca:

A educação brasileira sofre e sofrerá nos próximos anos o assédio dos reformadores empresariais. Para eles, a educação é um subsistema do aparato produtivo e nisso se resume. Para os educadores profissionais, porém, formar para o trabalho é apenas parte das tarefas educacionais. E aí está uma divergência central. Para os reformadores empresariais, os objetivos da educação se resumem em uma "matriz de referência" para se elaborar um teste que mede habilidades ou competências básicas. Um país que não sabe o que pretende com sua juventude e que tudo que pode oferecer a ela como projeto de vida é passar no ENEM, não pode ir muito longe. (FREITAS, 2012, p. 15).

Portanto as unidades educacionais têm uma gigante missão, a de possibilitar uma educação que rompa com essa lógica de mercado e possibilite às crianças, jovens e adultos uma educação na maior amplitude do termo, que como dizia o mestre Freire, as liberte para o pensar de modo global. A discussão deve se centrar em como trabalhar com os resultados e o que deve ser feito para garantir uma educação da melhor qualidade em que a equidade seja uma meta a ser perseguida e alcançada.

Nesse sentido, o trabalho da coordenação pedagógica é de imensa relevância no sentido de instrumentalizar o professor para que desempenhe seu papel de modo cada vez mais eficaz. E aí não pode se furtar de ser correia de transmissão das políticas públicas, implementando através da formação aos docentes as diretrizes e orientações recebidas dos órgãos centrais. Uma das ações de formação deve ser a de análise dos dados e resultados da avaliação externa. Esse trabalho em que se pode confrontar esses dados com os dados das avaliações internas, permite a equipe escolar ter uma visão de seu trabalho a partir de um olhar externo ao mesmo. Segundo pesquisa realizada pela própria SME-SP, os professores consideraram a prova da cidade interessante e se aproveitaram de seu modelo nas unidades. Desta forma, a aceitação da aplicação e utilização do modelo de avaliação externa, não obstante, muitas críticas, controvérsias e contrariedades, passou aos poucos a ser rompida. Hoje, pode-se dizer que há grande aceitação das avaliações apesar de seus resultados ainda não serem totalmente utilizados e aproveitados.

2.1 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: IMPASSES E IMPACTOS

Avaliar é competência da escola e esta deve estar em consonância com o projeto político pedagógico da unidade. Isso coloca a avaliação num lugar de destaque, pois estar par a passo com o PPP significa que esta deve ser uma preocupação de toda comunidade escolar, assim como individual, onde cada profissional gasta tempo e esforços para aprimorar. Freitas destaca exata-

mente isso no trecho abaixo:

Se a escola é o lugar da construção da autonomia e da cidadania, a avaliação dos processos sejam eles das aprendizagens, da dinâmica escolar ou da própria instituição, não deve ficar sob a responsabilidade apenas de um ou de outro profissional, é uma responsabilidade tanto da coletividade, como de cada um, em particular. (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 18).

A avaliação ocupa um lugar importante dentro da instituição e mesmo na sociedade, pode ser classificada de algumas formas de acordo com suas intenções. São elas:

• Avaliação externa: Conduzida pelos governos federal, estadual ou municipal. Necessária para a definição de políticas de desenvolvimento da educação. Avaliação Educacional: impasses e impactos

• Avaliação institucional: Realizada pela instituição, podendo também ser conduzida pela administração da rede de ensino com a participação dos usuários do equipamento social, no caso, as escolas. Tem como objetivo diagnosticar a eficácia daquele equipamento social, assim como possíveis falhas a serem retomadas para que as metas propostas sejam atingidas.

• Avaliação das aprendizagens: Pensada e elaborada pela equipe escolar, deve estar a serviço do processo de ensino-aprendizagem.

O que se nota após um período de instalação e aplicação de avaliações externas é que as unidades educacionais ocupam um tempo significativo de discussão sobre o papel, eficácia, alcance e resultados dessas avaliações, em detrimento das avaliações internas pensadas e preparadas pelos próprios docentes. Os investimentos externos na educação como do Banco Mundial ditam a ordem do dia da aplicação e conteúdo do que é avaliado. Isso leva a uma desconsideração e desvalorização das avaliações internas. A esse respeito, Faro afirma:

"O impacto do Banco Mundial sobre as políticas públicas é imenso. É espantoso que a maior parte da opinião pública no Brasil não tenha clareza a esse respeito. O Banco não somente fórmula condicionalidades que são verdadeiros programas de reformas das políticas públicas, como também implementa esses programas usando redes de gerenciamento de projetos que funcionam de forma mais ou menos paralela à administração pública oficial do Estado brasileiro. Trata-se da chamada "assistência técnica". (FARO apud AZZI; BOCK, 2008, p. 18).

Assim, é necessário refletir e aprofundar o entendimento sobre a importância da avaliação para que se coloque cada tipo de instrumento a serviço do aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem. As avaliações internas não podem ser sucumbidas pelas externas pois estas últimas muitas vezes estão carregadas de caráter ideológico que prejudicam no final das contas o processo de ensino e aprendizagem.

Considera-se importante, do mesmo modo o acompanhamento dos avanços ou não da educação. A Lei nº 12.796, de 04/04/13 alterou o ingresso na educação básica a partir dos quatro anos de idade e ainda chamou a atenção para a importância da avaliação também na educação infantil. No entanto, não é e não pode ser avaliação nos moldes das aplicadas nas outras etapas da educação, em que muitas vezes há uma classificação em níveis de aprendizagem, a avaliação na educação infantil deve pautar-se no acompanhamento pelos registros que devem ser sempre aprimorados.

O tema tem gerado amplos debates entre estudiosos e há uma defesa intensa de um conceito de avaliação compatível com as finalidades dessa etapa da educação básica.

"A educação infantil não está imune a essa onda de avaliação que vem tomando conta do ambiente social e educacional. Ela não sofreu, ainda, a invasão de um teste nacional ou internacional, mas "eles" estão rondando, com os mesmos argumentos que impulsionam os que vêm sendo aplica - dos nos outros níveis da educação. Educadores resistem à aplicação de testes estandardizados, de forma generalizada para todas as crianças, com objetivo de marcar o estágio ou nível de desenvolvimento e o alcance de objetivos pré-definidos para respectivas idades. E há, também, educadores e gestores de sistemas de ensino que veem nos dados coletados por meio de testes, questionários ou registros de observação, indicações seguras e precisas para a programação de atividades, oferta de estímulos e incidência pontual sobre itens que estariam precisando de maior atenção". (DIDO - NET, 2012, p. 1)

As reflexões sobre avaliação levam em consideração os saberes trazidos pelos estudantes, também na educação infantil isso deve estar no horizonte pois ao considerar o que a criança traz de conhecimentos o professor pode redimensionar seu plano de trabalho para atender a especificidade daquele estudante e construir uma proposta pedagógica em que a educação integral da criança seja contemplada.

Luckesi afirma que "o ato de avaliar não subsiste por si, porém, sim, a serviço do projeto ao qual está atrelado". Isso indica que a avaliação deve ser instrumento a serviço da aprendizagem, nunca a aprendizagem a serviço da avaliação. Assim, as diretrizes, instrumentos, meios e formas devem estar previstos no PPP da unidade que deve ser construído e reconstruído pelo coletivo.

A educação, seus fins e objetivos devem estar a serviço da edificação de uma sociedade mais justa e menos desigual. A ava-

liação é aquele instrumento importante que contribui na qualificação do trabalho docente e assim da melhoria contínua da educação ofertada aos estudantes confiados aos nossos cuidados pedagógicos.

"A avaliação é uma das atividades que ocorre dentro de um processo pedagógico. Este processo inclui outras ações que implicam na própria formulação dos objetivos da ação educativa, na definição de seus conteúdos e métodos, entre outros. A avaliação, portanto, sendo parte de um processo maior, deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pôde obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras". (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 47).

Freire ensina a sermos cautelosos na educação para que não caiamos na tentação de buscar soluções simples para questões complexas. O comprometimento com o respeito ao educando e a reflexão crítica sobre os rumos da educação e nossa própria ação docente não devem ser abandonados sob pena de sacrificarmos a qualificação da educação e do nosso próprio trabalho.

A qualidade da educação está ligada diretamente a um projeto que considere as realidades locais de cada unidade escolar e se estabeleça a partir de uma sistematização da avaliação que se aplica aos estudantes. O envolvimento de todos os atores educacionais, desde a pessoa que limpa o chão ao gestor que toma decisões, é de suma importância para o sucesso do alcance das metas de qualidade. Isso deve ocorrer a partir de definição do que é a tão buscada qualidade na educação a partir de uma definição coletiva, conquistada a partir de discussões e debates bem direcionados onde se concatene as ideias dos que querem contribuir.

Definir o que é qualidade na educação não é tarefa fácil e sobre isso, Gatti traz:

"Quando se analisam aspectos ligados à educação básica estamos tratando de aproximadamente 60 milhões de crianças e jovens que se acham matriculados em algum nível dessa educação, a grande maioria em escolas estaduais ou municipais. Num país de sistema federativo de governo, com três instâncias de decisões autônomas – União, estados, municípios -, heterogêneo ao extremo em condições sociais e culturais como o Brasil, este número pode nos dar uma ideia do volume de diferenciais a considerar quando se pensa analisar a qualidade desse ensino. Levando em conta que na década de noventa tivemos enormes avanços na incorporação de crianças e jovens no sistema escolar, ainda são preocupantes os patamares de qualidade a galgar. Mas, de quê estamos falando quando nos referimos à qualidade educacional"? (GATTI, 2006, p. 3)

O questionamento da autora, para além de ser retórico, deve nos remeter a busca dessa definição que não se trata de algo fechado que deve ser seguido por todas as unidades educacionais do país, mas cada equipe, sempre buscando construir competência coletiva, define e estabelece estratégias para seu alcance.

Outro ponto importante a considerar quando se fala em qualidade na educação é a participação da família e seu acompanhamento da vida escolar de seus pupilos. O discurso da participação da família está muito presente nas unidades educacionais, no entanto questiona-se ao que se referem os educadores quando o citam. Almeida e Nhoque (2014) mostram que "a necessidade de participação da família está muito presente nos discursos da escola, sobretudo dos professores e funcionários e também nos discursos sobre a escola, quer nos oficiais quer nos da academia" contudo chamam atenção para o fato de que é preciso atentar para o que se quer dizer quando se fala em participação na escola. Na grande maioria das vezes a referência diz respeito apenas a questão disciplinar e/ou de violência. Ou seja, os pais são acionados apenas para as reuniões de pais e quando há algum conflito a ser resolvido. Há um entendimento, não muito disseminado nem tão pouco vivenciado de participação da família na escola enquanto possibilidade de organização e formação política da comunidade. Não há consenso sobre o papel da família na escola embora todos consideram ser importante essa parceria.

2.3 DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI

"Sociedade líquida", assim é definida a sociedade atual, sobretudo a partir dos conceitos imprimidos pelo escritor e sociólogo Zygmunt Bauman. Para Bauman o que define a sociedade atual é a efemeridade e volatilidade das relações humanas, baseadas no individualismo e egoísmo, que geram ansiedades, medos, depressões. É preciso que a educação seja a seta indicativa de um outro modo de vida. O teólogo e escritor Leonardo Boff afirma que os nossos olhos enxergam a partir do local onde estão os nossos pés, isso se evidencia na célebre frase "todo ponto de vista é a vista de um ponto". Com isso, quer dizer que nenhuma opinião ou argumento é totalmente isento, somos sempre levados a pensar e/ou opinar a partir de certa ideologia que defendemos ou somos levados a defender.

Para o grande educador Paulo Freire a libertação nunca virá pelas mãos e ações dos dominantes, mas pela intervenção ativa e consciente dos dominados. É preciso tirar a centralidade do olhar hegemônico e possibilitar a especificidade do olhar da periferia. A educação precisa trabalhar a dialética

humanização e libertação. Nossos educadores e estudantes precisam sonhar o sonho possível de uma sociedade menos injusta e da utopia do amanhã, pensando a historicidade de modo dinâmico e não estático. A questão não está em se criar um receituário seguido por todos, mas em estabelecer uma reflexão em que seja a problematização da cultura hegemônica para se obter as bases da transformação social.

O ser humano segundo os conceitos de Freire é um ser inacabado e é consciente disso, por isso deve buscar superar esse inacabamento humanizando-se no decorrer de sua vida por meio da cultura e da história.

"Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão". (FREIRE, 2005, p. 32).

Essa humanização se efetiva no tempo e na história e paga tributo a "cronos". Eric Hobsbawm analisou muito bem o século XX na obra "Era dos extremos", em que classificava aquele século como período de catástrofes pois as nações em nome do poder político e econômico promoveram verdadeiros genocídios, em clara desvalorização da vida e dignidade individual das pessoas. Infelizmente, em pleno século XXI ainda vemos atitudes que levam a extermínios de povos, como guerra Rússia-Ucrânia e Israel-Hamas, mais recentemente.

2.4 CONHECER PARA PROTEGER: ENFRENTANDO A VIOLÊNCIA CONTRA BEBÊS, CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Este documento produzido pela Secretaria de Educação do Município de São Paulo em parceria com as equipes do NAAPA (núcleo de apoio e acompanhamento para a aprendizagem) das DREs, e Supervisores Escolares, configura-se como um sinalizador de ações que devem tomar as unidades educacionais, bem como seus profissionais para que seja garantida a proteção de bebês, crianças e adolescentes. A educação deve ser vanguarda de mudança de paradigma também no que diz respeito a compreensão do ser bebê, criança ou adolescente. Somos ainda fruto de uma concepção de infância e adolescência que não enxerga essa fase da vida enquanto portadores de direitos, incluindo o de aprendizagem. Apenas como tábulas rasas onde o adulto deve escrever suas concepções e verdades, muitas vezes equivocadas e carentes de criação de dignidade humana. A violência contra crianças e adolescentes é uma infeliz realidade em nossa sociedade que atrapalha muitos aspectos da vida desses menores, atrapalha sobremaneira seu desenvolvimento, sua aprendizagem e prejudica a escola no cumprimento de sua função social.

A LDB de 1996 tem como um de seus pilares, a finalidade da educação que deve possibilitar o pleno desenvolvimento do sujeito para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Para atingir esse objetivo, a escola assim como outras instituições da rede de proteção, devem estar atentos para o combate à violência e em promover a prevenção e o encaminhamento de casos de violência. Todos os membros da equipe escolar devem estar atentos a casos suspeitos, devem ser acolhedores e estar à escuta dos relatos dos estudantes. Muitas vezes a violência é praticada dentro de casa, por aqueles que deveriam amar e cuidar. E estas ocorrem das mais diversas formas tais como violência física, química, psicológica ou sexual. Isso demanda um olhar mais atento da escola pois acontece em todas as classes e camadas sociais e não há um perfil único de agressor nem de vítima, nem tampouco um padrão único de família.

Há ainda outra situação que exige muita atenção da equipe escolar, trata-se do racismo, que acomete boa parcela da sociedade, já que mais de 50% da sociedade se declara afrodescendente (categoria que inclui pretos ou pardos). Apesar de alguns avanços como a aprovação de leis que criminalizam o racismo, este ainda é muito forte em nossa sociedade e exige muita sensibilidade da equipe escolar para que qualquer prática ou atitude racista seja debelada imediatamente.

Um dos tipos de violência que merece grande atenção da equipe escolar é a violência física cometida contra bebês, crianças ou adolescentes. Muitas vezes o adulto, a pretexto de educar ou disciplinar recorre a violência física o que impõe sofrimento e claramente não atinge o objetivo de educar ou disciplinar.

"Além de compreender as características de cada momento do desenvolvimento, é preciso conhecer alternativas para ensinar os limites que não precisem do uso da força ou coação. O bebê, a criança ou adolescente dependem do adulto para aprenderem a lidar com os sentimentos, a organizar seus comportamentos e poderem se sentir seguros nas relações que constroem. Os adultos também precisam aprender e construir repertório que lhes permita educar sem o uso da força".

CONHECER PARA PROTEGER: enfrentando a violência contra bebês, crianças e adolescentes, pág. 20 – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

A equipe escolar precisa estar atenta aos sinais de violência física e realizar os encaminhamentos devidos, tendo clareza que seu papel não é o de investigar nem tampouco julgar casos de agressão, mas solicitar apoio da rede de proteção e encaminhar aos órgãos competentes, como o Conselho Tutelar, por exemplo.

Dentre os tipos de violência sofridas por bebês, crianças e adolescentes, está a violência química que se configura na aplicação indiscriminada e prolongado de medicamentos que serviriam de "controladores de comportamento" desses estudantes. Luci Pfeiffer (2014), classifica a violência química em direta ou secundária (como continuidade de outras violências). A forma direta diz respeito ao controle de comportamentos, inibição de atitudes e ações consideradas inadequadas. A forma secundária diz respeito a continuidade de outras violências, encobridor de sintomas para culpabilizar a vítima e impedir denúncias. Outro tipo de violência sofrida por bebês, crianças ou adolescentes é a psicológica que pode se apresentar como formas de discriminação, depreciação, desrespeito. Isso pode se dar em xingamentos, humilhações, ameaças, constrangimentos, isolamentos, indiferença, exploração, intimidação. A violência sexual, que infelizmente acomete muitos de nossos bebês, crianças ou adolescentes, é mais comum do que se imagina e infelizmente, muitas vezes ocorre dentro de casa por membros da família. Em uma pesquisa de 2019, noticiado pelo jornal O Globo em: (https://oglobo.globo.com/brasil/ministerio-dos-direitos-humanos--conclui-quequase-90-da-violencia-sexual--contra-criancas-acontece-no-ambiente-familiar-23665391), o Ministério dos Direitos Humanos do governo federal concluiu que quase 90% dos casos de abuso sexual ocorrem dentro do ambiente familiar. Esse tipo de violência pode se dar em qualquer ato ou conduta que induza ou constranja o bebê, a criança ou adolescente a praticar ou presenciar conjunção carnal ou qualquer outro ato libidinoso, inclusive exposição de seu corpo em foto ou vídeo por meio eletrônico ou não.

Além destas há outras formas de violência, igualmente graves que devem ser combatidas e estar no radar dos gestores e educadores para que se possa proteger e dar assistência a bebês, crianças e adolescentes. São elas: violência institucional, violência por negligencia, violência estrutural, violência entre crianças e adolescentes, violência auto infligida ou condutas autodestrutivas, trabalho infantil que em última análise se configura como mais um tipo de violência. A violência institucional ocorre quando as instituições oficiais como escolas, se omitem na proteção de bebês, crianças e adolescentes. A violência por negligencia se dá quando pais ou responsáveis em prover a segurança e necessidades de bebês, crianças e adolescentes de forma reiterada, falham em suas responsabilidades de garantir saúde, educação, questões ligadas a higiene e condições físicas. "Esse tipo de violência evidencia-se na relação baseada na omissão, na rejeição, no descaso e no descompromisso do cuidado, do afeto e da negação da existência" (Conhecer para proteger: enfrentando a violência contra bebês, crianças e adolescentes, 2022, p.42). A violência estrutural se dá quando há cerceamento de direitos decorrentes dos sistemas político, social, econômico tornando bebês, crianças e adolescentes mais vulneráveis inclusive ao risco de morte. A escola, aqui tem papel fundamental no enfrentamento a esse tipo de violência pois pode prover alguns direitos básicos como por exemplo alimentação e sua função precípua, de educar e possibilitar emancipação a seus pupilos. A violência entre crianças e adolescentes é muito comum nas unidades educacionais e se desdobram no bullying, agressão física, psicológica ou mesmo sexual. As unidades da rede municipal de São Paulo contam com comissão de mediação de conflitos para dar tratamento a questões voltadas a violência e agressão que tem papel importante de mediação que busca viabilizar a resolução dos problemas sem a pretensão de ser juiz ou órgão decisório, mas de possibilitar que as partes possam se entender e dirimir o conflito. Além disso, as equipes gestoras das unidades precisam constantemente lidar com encaminhamentos e resolução de casos os mais variados no interior da escola. A violência auto infligida ou conduta autodestrutiva tem tido nos últimos anos grande recorrência nas unidades de todas as redes de ensino. Isso indica um problema que não é privilégio ou monopólio de dada camada social, mas perpassa todas as camadas sociais. Os tempos atuais de grande velocidade da informação e de acesso fácil através da internet, tem favorecido a que muitas crianças e adolescentes entrem em contato com todo tipo de circulação de informação, inclusive as mais destrutivas e as propaladas fake News. Verifica-se assim, aumento da ansiedade e depressão entre crianças e adolescentes, que muitas vezes os levam o impor autossofrimento a si, se mutilando, ingerindo álcool, drogas, iniciando na vida sexual sem orientação e sem proteção. Tudo isso leva estes que estão em formação física e psíquica a ficarem confusos e muitas vezes se perderem, ficando sem rumo na vida. O trabalho infantil é toda ação laboral de crianças ou adolescentes abaixo da idade permitida por lei. Por regra geral, 16 anos é a idade em que o adolescente pode iniciar no trabalho, na condição de menor aprendiz é 14 anos, inclusive trabalho doméstico, o que não pode prejudicar seu desenvolvimento físico, psíquico, moral, social e nem prejudicar o horário de aulas. No Brasil, a legislação sobre o trabalho infantil sustenta-se sobre os pilares da Constituição Federal de 1988, que estão em consonância com a Convenção dos Direitos da Criança, da ONU e Convenções da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Mesmo assim, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 86% de adolescentes entre 14 e 17 anos que estão no mercado de trabalho encontram-se em situação de trabalho infantil. Infelizmente ainda estamos longe de erradicar o trabalho infantil, apesar de toda legislação sobre o assunto.

Enfim, a escola deve propiciar a formação continuada do professor e esse é um movimento compartilhado em que participam todos os segmentos. É um processo alegre, em que seus atores sentem satisfação em participar e ajudar na construção do projeto político pedagógico. A escola tem grande relevância no combate a todo tipo de violência e violação de direito de bebês, crianças e adolescentes e seus profissionais devem estar sempre atentos e bem formados para esse enfrentamento.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância da escola na vida de estudantes que carecem de preparo e formação para o enfrentamento da luta diária e das transformações que se devem realizar na sociedade, é gigante. Por isso, o trabalho do professor e da escola se torna importantíssimo. Um dos instrumentos do trabalho dos professores, a avaliação, se configura como um meio de elevação da qualidade do trabalho da escola e do professor. Avaliar que é intrínseco ao trabalho docente se torna meio pelo qual esse trabalho deve ser aprimorado, pois é a partir dos resultados obtidos que o professor pode realizar mudança de rumo em suas metodologias e assim no seu trabalho.

Alcançar a qualidade da educação se torna um objetivo que será alcançado a partir de várias frentes. Uma delas é a preocupação e qualificação do atendimento de bebês, crianças e adolescentes. Esse atendimento deve se pautar em preceitos legais, morais e éticos. A formação dessa clientela é o que garante um futuro melhor do que o que temos. Futuro que pode transformar o seio da sociedade e a vida de tantos estudantes muito carentes.

Para atingir esse objetivo, o da qualidade, a gestão é um instrumento importante. Gestão escolar, enquanto garantia do bom funcionamento da unidade educacional e de todas as suas instituições internas. Gestão da sala de aula, a qual lida diretamente com aqueles a quem a educação se destina. Então seja o gestor da unidade, seja o gestor da aula, precisam estar bem formados e preparados para o enfrentamento diário dos desafios que se apresentam. Outro instrumento utilizado na instituição escola é o da avaliação. Uma boa avaliação do trabalho da equipe escolar é de suma importância para acertos, ajustes, correção de rumo, redirecionamento do trabalho. Assim como uma boa avaliação dos estudantes, realizada pelo docente atento aos seus resultados, que tem capacidade de autoavaliar-se a partir deles (os resultados), se torna valioso instrumento de qualificação do trabalho e, portanto, de melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Por fim, ao atingir sua função social plenamente a escola se torna um bastião importante para bebês, crianças e adolescentes. Um local seguro onde se sentem protegidos e têm confiança em seus profissionais. Exatamente estes profissionais, estando atentos aos comportamentos, atitudes e posturas de nossos estudantes para acolher, cuidar e encaminhar casos que necessitem dessa e outras providências.

REFERÊNCIAS

BAUMAN. Zygmunt. A ética é possível num mundo de consumidores? Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

DANESI, Marcel. Metáfora, pensamiento y lenguaje. Sevilla: CIV, 2004. FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

_____. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

HOBSBAWM, Eric. A era dos extremos: o breve século XX. Rio de Janeiro:

Paz e Terra, 2006.

RICOUER, Paul. Imaginação e metáfora. In: JORNADAS DE PRIMAVERA DA SOCIEDADE FRANCESA

DE PSICOPATOLOGIA DA EXPRESSÃO, 1981, Lille. Disponível em:

<http://www.uc.pt/fluc/lif/publicacoes/textos_disponiveis_online/pdf/imaginacao_ e_metafora>. Acesso em: 10 jul. 2014.

CONHECER PARA PROTEGER: enfrentando a violência contra bebês, crianças e adolescentes, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

SEVERINA ENEIDA DA SILVA

RESUMO

Sendo a Educação que está mais sofrendo com manobra de prevê reestruturação de várias leis educacionais que inclui apagar vários direitos até então garantidos nos documentos legais que regularizam a educação brasileira no caso a LDB 9394/96 (Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional). Ações essas que passam desde cortes e não investimentos na educação a alteração no formato que os conteúdos e métodos a serem trabalhados nas escolas. Ambas preocupações passam a ser o foco de atenção ou melhor de ocupação – de toda a sociedade a partir do que os maiores prejudicados, os estudantes, reflexão da obra Pedagogia da Esperança, se percebe, como os mesmos se a assemelham e ao mesmo tempo, ampliam as concepções de transformação de mundo debatidas esperançosamente por Paulo Freire, que defendia a escola como um espaço democrático que partilha com a vida dos que a frequentam e da comunidade que a cerca. Creio importante chamar a atenção nesta altura para algo que se acha enfatizado na pedagogia do oprimido- a relação entre clareza política na leitura do mundo e os níveis de engajamento do processo de mobilização e de organização para a luta, para a defesa dos direitos, para reivindicação da justiça. (Freire. P. “Pedagogia da Esperança” 1992. p. 21)

PALAVRAS-CHAVE: Esperança; Educador; Solidariedade; Educação; Respeito.

INTRODUÇÃO

Pedagogia da Esperança, de Paulo Freire foi publicada no ano de 1992, retratando o encontro de Paulo Freire com uma outra obra já publicada em 1967, Pedagogia do Oprimido, quando o autor se encontrava em exílio no Chile, devido a ditadura militar brasileira.

O ano de 1992 foi, sem dúvidas, um ano de muitas mudanças no cenário político brasileiro, já que foi durante este período que o movimento conhecido como “Caras-Pintadas” saiu às ruas para pedir o impeachment do, até então presidente, Fernando Collor de Mello.

O movimento “Caras-Pintadas” era composto em sua maioria por jovens e estudantes que saíram às ruas com os rostos pintados em protesto contra os acontecimentos que vinham abalando o governo do presidente Fernando Collor.

Fernando Collor havia sido eleito por meio de eleições diretas, ou seja, com a participação do povo, depois de um longo período no qual o direito ao voto havia sido negado à população brasileira, devido ao Golpe Militar de 1964. Assim, as eleições de 1989, na qual Collor foi eleito presidente do país, possui um grande significado e importância para a história do Brasil. Porém, pouco tempo depois das eleições, o governo de Collor começou a mostrar algumas falhas, gerando diversas denúncias de corrupção feitas por pessoas ligadas ao presidente. O descontentamento com o governo fez com que jovens, em sua maioria, estudantes saíssem às ruas, com os rostos pintados com as cores do país (verde e amarelo) - daí o nome dado ao movimento - para protestarem contra o governo em questão. Foram essas manifestações e protestos que fizeram o Congresso Nacional aprovar a abertura do processo de impeachment contra o presidente brasileiro Fernando Collor de Mello. Após esse processo, o presidente acabou por deixar o cargo em dezembro deste mesmo ano.

É importante destacar que, enquanto ocorria todo o processo de impeachment do presidente Fernando Collor, também foi realizado no Brasil, neste mesmo ano, na cidade do Rio de Janeiro, o encontro da ECO-92.

A ECO-92 foi uma conferência da cúpula de Meio Ambiente, na qual estiveram reunidos mais de 100 chefes de Estado, com o objetivo de discutirem temas ligado ao Meio Ambiente e Desenvolvimentos dos países participantes. Nessa conferência surgiram conceitos e temas que são muito discutidos atualmente, como desenvolvimento sustentável e biodiversidade.

E foi nesse cenário político que o livro Pedagogia da Esperança de Paulo Freire foi publicado no Brasil, trazendo inúmeras discussões de ordem política, social e educacional, além de trazer a revisão de conceitos antes discutidos em Pedagogia do Oprimido, obra famosa no mundo inteiro.

Conceitos importantes em Pedagogia da Esperança Pedagogia da Esperança é uma obra que traz consigo muitos conceitos novos bem como também retoma outros conceitos apresentados em Pedagogia Oprimido, como por exemplo o conceito do inédito viável que pode ser definido como uma esperança histórica, ou seja, uma crença em algo que pode vir acontecer, que ainda não existe, está apenas na utopia, utopia esta que pode ser alcançada através de umas práxis libertadoras. Assim, o inédito viável pode ser definido como a certeza da realização do sonho. Este conceito nos remete a nas ações dos seres humanos comprometidos com a mudança da realidade, sendo

como a possibilidade do novo na sociedade.

Paulo Freire usa esse conceito dizendo que essa esperança crítica deve acontecer nas situações-limites, porém, para isso, o homem precisa passar por uma educação com a esperança, para que esta não seja experimentada de forma incorreta.

Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos, e quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo. (2004, p. 16)

É pensando nisso, no papel dos educadores progressistas, que devem, através da educação oferecida para educandos, possibilitar que estes tomem consciência de seu estado de oprimido para que possam lutar contra a opressão sofrida, muitas vezes sem sequer ser percebida, que Paulo Freire em sua Pedagogia da Esperança diz, durante o tempo em que passou no exílio na cidade de Santiago, no Chile, devido Golpe Militar Brasileiro de 1964, que seu maior pecado para ter sido exilado foi alfabetizar as pessoas para a conscientização e participação política. Alfabetizar para que o povo emergisse da situação de dominado e explorado e que assim, se politizando pelo ato de ler a palavra, pudessem reler o mundo e mudarem suas condições de vida, já que é esta leitura do mundo que possibilita a análise das situações-limites vividas pelos educandos, além de ser também através desta que é possível encontrar o inédito viável. Onde ao contrário de se optar em parar nas situações limites e aceitar a estagnação histórica, o que implica estar a serviço da opressão e tomar para si as situações problemas, constituindo assim uma postura crítica diante do mundo.

Dessa forma, é possível perceber que a Pedagogia da Esperança é aquela que vai contra os opressores ao mesmo tempo que vai em defesa do radicalismo crítico.

Para que isso ocorra, segundo o autor, é preciso que os educadores, em especial, aqueles que participam da educação de jovens e adultos, respeitem o senso comum, ou seja, o conhecimento trazido pelos educandos das suas culturas e experiências adquiridas na participação nas mais diversas práticas sociais, já que respeitar o saber popular é respeitar o contexto cultural de cada educando. Por isso, não se deve subestimar ou negar as experiências trazidas pelos alunos.

Porém, se faz necessário salientar que o autor também destaca que esse respeito pelo conhecimento trazido pelos alunos não pode ser tido como limitador da aquisição de novos conhecimentos. Na verdade, é preciso que o professor amplie o conhecimento já existente. Segundo Pulo Freire (1992):

Se não é possível defender uma prática educativa que se contente em girar em torno do senso comum, também não é possível aceitar a prática educativa que, zerando o saber de experiência feito, parta do conhecimento sistemático do educador.

É preciso que o educador saiba que seu aqui e o seu agora são quase sempre o lá do educando. Mesmo que o sonho do educador seja não somente tornar o seu aqui agora, o seu saber, acessível ao educando, mas ir´mais além de seu aqui agora com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu aqui, para que este sonho realize tem que partir do aqui do educando e não do seu. No mínimo, tem de levar em consideração a existência do aqui do educando e respeitá-lo. No fundo, ninguém chega lá, partindo de lá, mas de um certo aqui. Isto significa, em última análise, que esperança que Paulo Freire mantinha não é possível ao educador desconhecer, subestimar ou negar os saberes de experiência feitos, com que os educandos chegam à escola. (p. 81-82).

E acrescenta: Uma das tarefas da educação popular progressista, ontem como hoje, é procura, por meio da compreensão crítica de como se dão os conflitos sociais, ajudar o processo no qual a fraqueza dos oprimidos se vai tornando força capaz de transformar a força dos opressores em fraqueza. Esta é uma esperança que nos move. (p. 174)

Para que essa fraqueza dos oprimidos diminua e se transforme em força, o autor traz o conceito de unidade na diversidade. Este conceito refere-se ao fato de que existem diversos tipos de grupos oprimidos, como foi constatado por Paulo Freire durante uma experiência que ele conta no livro Pedagogia da Esperança, na qual em um seminário em que participou na cidade Chicago, Estados Unidos, o autor pode observar diversos grupos, como, por exemplo, negros, índios, mulheres, entre outros, que se sentiam oprimidos, mas desejavam ter para cada grupo específico um local próprio.

Nesse momento, tem-se a necessidade de haver uma unidade na diversidade, ou seja, apesar das diferenças, é preciso que estes grupos se unam para gerar uma unidade que possui todas as forças juntas para que haja a possibilidade de luta e de vencer essa condição na qual se encontram. Isso porque, é através da unidade na diversidade que se cria a multiculturalidade, isto é, a convivência em um mesmo espaço de diferentes culturas. Porém, isso demanda uma vontade política, uma mobilização e organização de cada grupo, que devem possuir um fim em comum. Para que essa unidade na diversidade exista, é preciso que haja uma luta política, que requer mobilização e organização das forças e uma prática educativa

que vá de encontro com esses objetivos.

E foi tentando criar uma prática educativa que fosse de encontro com esses objetivos que as universidades de Buenos Aires, Argentina, visitadas por Freire, tentavam se encontrar com os mais diversos movimentos sociais para estabelecer uma relação entre a ciência universitária e a consciência das classes populares. Tudo isso havia sido pensado com a finalidade de diminuir a distância existente entre o conhecimento produzido nas universidades (conhecimento científico) e o produzido nas classes populares (senso comum), mas sem perder a seriedade e o rigor. Dessa forma, seria possível ver o ensino como algo interdisciplinar e não disciplinar.

Esse encontro entre o conhecimento científico e o conhecimento popular é algo extremamente importante para se discutir na educação popular, já que existem diversos conceitos vindo do conhecimento popular que já tiveram sua validade atestada pelo conhecimento científico.

Assim, discutir isso com os educandos da educação de jovens e adultos é uma forma de fazer com que estes percebam que também possuem conhecimentos significativos, que devem, inclusive, serem levados em consideração pelos educadores, como já mencionado anteriormente.

Para Paulo Freire "O papel da universidade, seja progressista ou conservadora, é ensinar, é formar, é pesquisar. O que distingue uma universidade conservadora de outra, progressista, jamais pode ser o fato de que uma ensina e pesquisa e a outra nada faz." (1992, p.262). Isso porque, para o autor, à docência e a pesquisa (papeis da universidade) devem caminhar sempre juntas, sendo impossível separá-las, já que não existe docência que não leve para a pesquisa, como uma forma de Indagação.

APRESENTAÇÃO DA OBRA

O livro A Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido foi publicado em 1992, sendo uma obra que não apresenta capítulos, podendo ser dividida em três partes: na primeira parte analisa-se como se iniciou a Pedagogia do oprimido e sua relação com o exílio do autor no Chile. Na segunda parte observa-se as críticas feitas nos anos 70 à Pedagogia do oprimido, enquanto que, na terceira parte ocorre a retomada da Pedagogia do oprimido com o objetivo de se refletir sobre os acontecimentos que ocorreram até a formulação da Pedagogia da esperança.

O Livro é uma produção com características biográficas. Nela Paulo Freire relembra momentos vividos, faz reflexões, reafirma e revê práticas e discursos, sempre dialogando com sua própria história. Depois de décadas, Paulo Freire não se reencontra com os originais da Pedagogia do oprimido, mas com o livro, no sentido de repensá-lo, de redizê-lo. Além disso, analisa e responde a algumas críticas que lhe foram feitas na década 70.

Na releitura que faz da Pedagogia do oprimido, Paulo Freire encontra-se com sua própria vida, com as "tramas" por ele vividas; as experiências pessoais da infância e da adolescência, seu início e fim de carreira como advogado, as experiências vividas no SESI de Pernambuco, e também as obras de diversos autores que foram lidas por Freire, além de seu mandato como secretário de Educação da cidade de São Paulo entre 1989 e 1991, assim como o período que esteve exilado no Chile.

A fim de alcançar um cenário mais democrático e humanizador, ao relatar em seu livro sua passagem pelo SESI, em uma reunião em que discutia a importância do diálogo entre as famílias, para substituir os castigos violentos, Paulo Freire relata o aprendizado que teve com um trabalhador:

- Agora, veja, doutor, a diferença. O senhor chega em casa cansado. (...)- uma coisa e chegar em casa, mesmo cansado, e encontrar as crianças tomadas banho, vestidinhas, limpinhas, bem comidas, sem fome, e a outra é encontrar os meninos sujos, com fome, gritando, fazendo barulho. E a gente tendo de acordar às quatro da manhã do outro dia para começar tudo de novo, na dor na tristeza, na falta de esperança. Se a gente bate nos filhos e até sai dos limites não é porque a gente não ame ele não. É porque a dureza da vida não deixa muito para escolher. (1992, p.27)

A partir da exposição desse trabalhador, ele percebeu que o nosso olhar se faz a partir da classe social a qual fazemos parte e das relações sociais que são construídas ou estabelecidas ao longo do tempo; uma reflexão importante a fim de se desconstruir preconceitos e estigmas que recaem sobre as classes populares.

Paulo Freire responde ao longo do livro algumas críticas que recebe. Com humildade reconhece e valida algumas delas, como no caso das cartas das leitoras norte-americanas, que ressaltando a contribuição do livro para a sua luta, criticam a linguagem machista e discriminatória para com elas. Partindo desse questionamento, Freire entende que o fato de mudar a linguagem machista e autoritária não muda radicalmente o mundo, mas a mudança da linguagem também faz parte do processo de mudança do mundo, ressaltando o caráter intrinsecamente ideológico relacionado à linguagem e as implicações advindas com essa questão.

O livro Pedagogia do Oprimido correu o mundo levando Paulo Freire a fazer inúmeras viagens, principalmente pela Europa, América Latina e África. Através dessas via-

gens ele se encontrou com várias pessoas e deu palestras, sempre discutindo as relações entre classe social, sexismo e racismo.

Sua chegada ao exílio no Chile torna-se, de início, um dilema, pois foi preciso lidar "com sentimentos, desejos, razão, saudades" e mesmo assim preservar sua identidade na atual situação sem perder de vista sua origem; sem perder a Esperança (p.46/47). Freire chega à conclusão de que é muito difícil viver no exílio.

Um dos maiores desafios para Paulo Freire era de como fazer um discurso sobre a sua "leitura de mundo", ou seja, fazer com que homens e mulheres dos grupos populares falassem sobre a suas leituras de mundo, suas experiências pessoais. Em diálogos que manteve com trabalhadores, um no Brasil e outro no Chile, ele se recorda que em dado momento houve um silêncio profundo, quebrado através de um pedido de desculpas de quem se acha sem o saber, pois este acredita que a palavra só pode estar com quem sabe. Observa-se, por esse viés, uma preocupação em um saber dialógico, no qual o conhecimento é compartilhado em uma relação menos hierarquizante entre professor e aluno, mas em um genuíno trabalho de ensino e aprendizagem, de forma mútua.

Ainda segundo Freire, "o educando se torna realmente educando quando na medida em que conhece, ou vai conhecendo [...], e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos" (p.65). Através do diálogo, o professor problematiza com os trabalhadores sobre a ideia de "quem sabe e de alguém que não sabe". Ele faz um jogo de perguntas e respostas, levando aquelas pessoas a compreenderem quem era o opressor. Mostrando assim que os oprimidos e as oprimidas têm que localizar o opressor fora de si, e isso se dá através do diálogo e da leitura do mundo.

Sendo assim, tanto o educador como a educadora progressista têm de estar cientes que não sabem tudo, que o educando tem o direito de acesso aos saberes diversos, e que necessitam aperfeiçoar o que já sabem e vislumbrar novas perspectivas de saberes. Esse processo educativo, baseado no diálogo, no qual educadores e educandos são os Sujeitos do conhecimento compreende base da tríade "aprender-ensinar-aprender." "O (a) professor (a) só ensina, de forma genuína, na medida em que conhece o conteúdo que ensina, ao ensinar, em suas práxis reflexivas. O professor, ou a professora, reconhece o objeto já conhecido, refaz a sua cognoscitividade na cognoscitividade dos educandos" (p.112).

Sendo assim, o processo de conhecimento é criador, crítico e demanda um exercício intelectual, não se realizando por meios de atos mecânicos e autoritários.

Sobre a crítica ininteligibilidade da linguagem utilizada no livro, entendida como rebuscada e elitista, ele responde retomando uma reunião com um grupo de jovens, em 1972, em que alguns deles pareciam não o entender. Na ocasião, aproxima-se a ele um homem negro de uns 50 anos e diz: "Se alguns desses jovens lhe disser que não entende você por causa do inglês que você fala, não é verdade. A questão é de linguagem-pensamento. A dificuldade deles está em que não pensam dialeticamente. E lhes falta ainda a dureza da experiência dos setores discriminados da sociedade" (p. 103).

Freire, também, tece críticas a aqueles que sem tê-lo lido o criticaram, assumindo perspectivas estereotipadas de outros. A crítica a sua obra é bem vista pelo autor, haja vista o aprendizado dialógico que é tão caro para Freire, entretanto, é necessário estabelecer uma leitura séria, dedicada às reflexões que subjazem o trabalho do próprio autor, e não ideias preconceituosas, sem um respaldo teórico.

Pedagogia da Esperança e a formação do educador crítico Para Paulo Freire o profissional que está inserido no contexto da escola formal tem um desafio a mais que é o

enfrentar o conteúdo imposto pelas grades curriculares, que muitas vezes estão desconectadas da realidade vivida culturalmente pelos educandos e educandas. A este educador que se propõe a assumir uma postura crítica frente a essa realidade a ele imposta, cabe desconfiar deste conteúdo imposto e desta escola. Desconfiando descobrirá que esta escola não respeita os interesses e as características culturais de seus educandos e educandas. Ou seja, o fato de que a escola seguir um modelo padrão curricular não significa que todos são iguais.

Daí a vigilância com quem deve atuar, com que devem viver intensamente sua prática educativa; daí seus olhos devendo estar sempre abertos, seus ouvidos também, seu corpo inteiro aberto às armadilhas de que o chamado "currículo oculto" anda cheio. Daí a exigência que se devem impor de ir tornando-se cada vez mais tolerantes, de ir pondo-se cada vez mais transparentes, de ir virando cada vez mais crítico, de ir fazendo-se cada vez mais curioso (p.111)

Nesse sentido, entende-se que o processo educativo deve ter um caráter crítico, para possibilitar que os educandos (as) tenham a possibilidade de aos poucos irem conhecendo e desvelando a realidade e cada vez mais se comprometendo pela luta de sua transformação. Ao longo do livro Pedagogia da Esperança, Freire fala da importância de ocorrer o incentivo dos educadores progressistas a estimularem os educandos a serem sujeitos de sua educação, mas para isso, se faz de grande importância a postura do educador crítico como o que estimula o diálogo, que se torna a base para a quem busca

a transformação, na qual o ato de educar é problematizar e dialogar em torno da realidade.

Assim, o educando vai aprendendo com o educador e o educador aprendendo com o educando em uma relação de educação permanente através do diálogo, sem que uma única opinião prevaleça e sim uma democracia possa ser construída ao longo do aprendizado, tornando o ato de aprender algo prazeroso.

Paulo Freire também traz uma discussão sobre prática educativa, que pode ser uma reflexão importante para se realizar na perspectiva de um educador progressista. Isso porque o autor diz que não há uma prática educativa neutra, ou seja, em qualquer que seja a prática educativa, autoritária ou progressista, ela sempre será uma prática diretiva. Dessa forma, sempre existe o risco de o educador influenciar o aluno. Segundo Freire, "No momento, porém, em que a diretividade do educador ou da educadora interfere na capacidade criadora, formuladora, indagadora do educando, de forma restritiva, então a diretividade necessária se converte em manipulação, em autoritarismo." (1992, p.109).

Para isso, é preciso que o educador respeite as diferenças de ideias e posições que podem surgir entre os educandos, já que o ato de ensinar não é um ato mecânico, mas sim criador de novas ideias e posturas, para que os educandos se tornem cada vez mais sujeitos mais críticos, realizando, assim a "leitura do mundo e da palavra". Isso se torna possível, a partir do momento em que o educador conhece e se familiariza com a linguagem (sintaxe e semântica) dos educandos, para que em um primeiro momento, entenda como é a leitura do mundo feita por eles, e posteriormente, possa ampliar está de uma forma crítica, mas sem nunca impor sua própria leitura de mundo.

Outra discussão trazida por Freire em Pedagogia da Esperança que pode contribuir para a formação docente refere-se aos conteúdos programáticos. A importância dessa discussão está no fato de que ao se pensar práticas educativas e conteúdos programáticos é necessário levar em consideração a existência dos sujeitos, sendo um o sujeito que ensina e aprende e outro sujeito que, embora esteja na condição de aprendiz, também ensina. Além disso, também se faz necessário considerar o objeto a ser ensinado e aprendido e, normalmente, isso requer entender que um objetivo só é aprendido, quando é apreendido, não sendo o aluno um mero depósito de conhecimento para o professor. Assim, uma prática educativa tem processos, técnicas, fins, expectativas, frustrações e a união da prática com a teoria. O educador progressista entende a prática educativa em seu todo e não a fragmenta.

O educador ou a educadora crítica, exigente, coerente, no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa ou no exercício da própria prática, sempre a entende em sua totalidade.

Não centra a prática educativa, por exemplo, nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas a compreende nas relações de seus vários componentes, no uso coerente por parte do educador ou da educadora dos materiais, dos métodos, das técnicas. (p.151)

No entanto, é preciso salientar que não existe uma prática educativa sem conteúdo, e na escolha deste conteúdo a ser ensinado é necessário que os educandos também tenham poder de eleger o que desejavam, pois, as classes populares possuem o direito de saber mais sobre o que já sabem e também de participar do saber que vem sendo construído.

Isso se faz necessário para que o ensino dos conteúdos não se afaste exageradamente da realidade dos educandos, como já mencionado em momento anterior. Contudo, para que essa educação que respeita o conhecimento de mundo já trazido pelos educandos, que os desafie a pensar de modo crítico e que não separe o aprender do conteúdo do ensino do pensar crítico ocorra, é preciso a formação constante, de forma contínua, dos educadores. Essa formação acontece hoje em algumas redes de ensino, a chamada HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), na qual os educadores podem trocar experiências e terem um momento para trabalho e estudo de forma coletiva. Essa foi uma das heranças deixadas por Paulo Freire, assim como diz Leonardo Boff, (2004) no prefácio da Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido: "Ele [Paulo Freire] deixou-nos essa herança sagrada: o mais importante que saber é nunca perder a capacidade de aprender.". (p. 9)

Quando o educador e a educadora assumem uma postura problematizadora e libertadora, sempre deve estar aberto a posições contrárias de outros colegas que deverá incomodá-los, porém, deverá também partilhar sua satisfação pedagógica. Pensando em processo dialógico essas opiniões se tornam aspectos importantes quando pensamos em uma educação libertadora e democrática.

SEGUNDA PARTE: DEBATE DA PEDAGOGIA DA ESPERANÇA

REPERCUSSÃO DA OBRA: CAMPO POLÍTICO E EDUCACIONAL

Como Leonardo Boff pontua na edição da Pedagogia da Esperança pela editora Paz e Terra, de 2004, a obra de Paulo Freire é uma permanente "diálogo-ação", ou em outras palavras, as pessoas, em seus contextos

sociais particulares, em sua realidade circundante, aprendem a todo momento, dialogando entre si, no ato de trocar experiências e saberes, em uma construção coletiva de suas histórias. Nesse sentido, a importância do ato de aprendizagem, o ininterrupto saber que é adquirido a todo momento, nas mais diversas situações, expande-se para além das fronteiras escolares, constituindo uma prática política.

Para se compreender o impacto político e social da Pedagogia da Esperança, faz-se necessário revisitar a obra anterior de Freire, a Pedagogia do Oprimido. Ainda segundo Boff (2004), a Pedagogia do Oprimido é mais do que um livro, é sim uma prática pedagógica que parte de uma concepção ético-humanística: o amor ao ser humano que é oprimido, em favor de sua libertação. O ser humano oprimido compreende a grande maioria da população marginalizada nas grandes cidades ou no campo, especialmente ao analisar o cenário nacional ou da América Latina. A opressão, por sua vez, se dá através da internalização de um discurso opressor que subjetiva os indivíduos e tolhe a voz, as vontades, as individualidades da pessoa pobre, muitas vezes, negro, índio, das mulheres, por exemplo; grupos historicamente subjugados socialmente.

Nesse viés, ao pensar na Pedagogia do Oprimido e na Pedagogia da Esperança, é importante considerar que os conceitos de Freire ultrapassam o campo educacional, abarcando conceitos mais amplos como a solidariedade, amor e fraternidade, por exemplo, questões que estão intrinsecamente ligadas a vida em sociedade, e à uma própria concepção de sociedade, ideologicamente construída. É, justamente, por apresentar conceitos tão fecundos e universais, como a própria ideia de "amor", a obra de Paulo Freire apresentou grande repercussão mundial, suscitando diversos debates e discussões. O próprio Paulo Freire cita no livro um episódio no qual é convidado a repensar a linguagem utilizada na Pedagogia do Oprimido, a fim de esclarecer alguns aspectos que foram considerados machistas por leitoras norte-americanas ao considerarem que o autor discutia questões como opressão e libertação, mas não considerava a questão do gênero, que é vista como ideológica pelo próprio Paulo Freire, além de apresentar uma reflexão sobre as críticas feitas sobre sua obra que a consideram elitista. Desta forma, através das diversas indagações e pedidos de aprofundamento que a Pedagogia da Esperança se propõe uma revisitação à obra anterior.

O próprio título já faz menção ao projeto político empreendido por Freire em sua obra. Uma pedagogia de esperança que busca colocar a luz as injustiças sociais que são perpetuadas através dos anos, e que ecoam em discriminação uma esperança, como Boff (2004) pontua, faz menção à uma possibilidade de transcender esse cenário, a fim de um futuro eticamente mais justo, democrático e humanizador.

QUESTÕES DESENVOLVIDAS NO DEBATE: TROCANDO EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA

Como professores em formação e já atuantes na rede, pensando na educação não opressora discutida ao longo das obras de Paulo Freire, e destacada na Pedagogia da Esperança, ajudariam o aluno a se colocar em um processo de apropriação criadora do conteúdo e não simplesmente de aceitação passiva ao mesmo?

Tendo em vista as discussões que surgem a partir da Pedagogia da Esperança é possível criar uma educação na qual educandos e educadores aprendam mutuamente? Como seria esse processo na prática? O que poderia ser (re)pensado para a EJA?

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A PEDAGOGIA DA ESPERANÇA

A repercussão da obra de Freire se deu de forma universal, rompendo com os limites nacionais e se aplicando em diferentes realidades sociais. No campo da Educação de Jovens e Adultos, a fim de exemplificar esse frutífero diálogo tecido, cabe ressaltar as importantes contribuições que conceitos da obra Pedagogia da Esperança e da Pedagogia do Oprimido fizeram para documentos como a Proposta Curricular do MEC para Língua Portuguesa. A elaboração de uma proposta curricular para o Ensino de Jovens e Adultos tem sua importância no sentido de fornecer subsídios para educadores e educadoras que proponham cursos voltados para a modalidade, a fim de elaborar um programa ajustado às necessidades específicas do público alvo. Os próprios objetivos postulados pela proposta já dialogam com os conceitos freireanos, como pode se observar no trecho extraído do documento: "Na reflexão pedagógica sobre essa modalidade educativa [Educação de Jovens e Adultos], tem especial relevância a consideração de suas dimensões social, ética e política. " (2001, p. 13). Observa-se aí uma preocupação cara à Paulo Freire, a consciência do educador progressista em relação à realidade de seus educandos, do seu "Aqui" e "Agora", que devem ser considerados no processo de ensino-aprendizagem.

Além do aspecto supracitado, evidencia-se, também no documento, a concepção de uma Educação Popular, na qual o diálogo e a participação são fundamentais. Conceber a ideia de Educação Popular diretamente dialoga com os conceitos de Paulo Freire, ao se conceber o educando como um sujeito portador de saberes e vivências, e não uma "tábula rasa". Para Paulo Freire, a tarefa do educador democrático é partir do conheci-

mento do educando a fim de que ele o desenvolva, uma linguagem que dialogue diretamente com o contexto circundante. Nesse sentido, especificamente na modalidade EJA, refletir sobre as lições de Paulo Freire é fundamental, haja vista que sua especificidade precisa ser considerada no processo de aprendizagem, e não uma "adaptação" de saberes escolares - muitas vezes infantilizados - que não dialogam com a realidade dos alunos.

Conceber a Educação de Jovens e Adultos como uma educação popular agrega à concepção um valor democrático, que concebe o direito humano de se ter acesso aos diferentes bens culturais e escolares por parte da população. Essa concepção, advinda com Paulo Freire, es, em sujeitos estigmatizados e opressões. É por denota rompe com o antigo paradigma da EJA como uma rede filantrópica de ajuda, e não de direito. Os professores Galvão e Soares (2006) já refletiam sobre esse aspecto, presente, segundo os autores, desde o século XIX, no qual o ensino de adultos estava associado, intrinsecamente, à uma ideia de "civilização das camadas populares" (p. 32), consideradas degeneradas e perigosas. Desde esse período, redes de alfabetização informais já começaram a insurgir, principalmente entre os escravos, a fim de desempenhar seus ofícios urbanos.

Com esse ideário filantrópico, Galvão e Soares (2006) alertam que diversos preconceitos contra adultos não-alfabetizados passaram a se difundir, principalmente, a ideia de que era necessário "iluminar" as mentes daqueles que se mantinham nas "trevas" da ignorância, passando à égide de "vergonha nacional" a partir da República. É importante considerar de que forma concepções históricas, como as citadas, ainda se fazem presentes no ethos dos adultos não-alfabetizados no século XXI. Paulo Freire, de forma transgressora, questionou esses paradigmas fortemente difundidos em seu tempo, colocando à luz a ideia de que o adulto analfabeto é provido de saberes e experiências que precisam ser levadas em consideração na prática de ensino-aprendizagem. Desta forma, faz-se necessário considerar que se os cursos de licenciatura pelo país concebem uma ideia diferente da de filantropia, desconstruindo o arquétipo pejorativo associado ao adulto não-alfabetizado, muitas das considerações foram construídas a partir de Paulo Freire, seja questionando sua obra ou difundindo-a.

"UMA PEDAGOGIA DE E S - PERANÇA": A FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Um aspecto relevante que pode ser observado nesta obra de Paulo Freire refere-se ao fato de ser uma ferramenta para colaborar com a formação profissional do educador e educadora, pois a prática educativa, ou seja, o ensino e aprendizagem de forma ampla, que extrapola os limites da escola, pauta-se em pontos centrais na Pedagogia da Esperança, tais como: a sabedoria popular, a experiência sociocultural dos educandos e sua compreensão do mundo a partir do meio que os educandos estão inseridos, desta forma, faz-se necessário considerar como os sujeitos são e suas especificidades, a história de vida, as relações familiares e afetivas que integram aspectos culturais, sociais, econômicos, além das crenças, valores, ideologias, princípios e o modo de interpretar os acontecimentos em sua volta através do uso da língua - seja oral seja escrita e suas variedades – e da linguagem - que compreende as diversas formas de expressão por meio do corpo, som, símbolo, imagem, entre outros -, tendo em vista o uso e a intenção comunicativa em um dado contexto.

A partir das considerações apresentadas também se possibilita um pensar sobre ou um debate para desconstruir preconceitos e diminuir a desigualdade, dessa maneira, modifica-se a realidade tanto dos educandos quanto dos educadores, e de forma mais abrangente, as relações sociais são alteradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É interessante observar como os conceitos freireanos se fazem presentes nos diversos âmbitos de construção de uma educação verdadeiramente libertadora. Freire desperta no professor a certeza de que conceitos fundamentais como "fraternidade", "amor" e "respeito", podem se fazer presentes em uma prática pedagógica que leve em consideração a individualidade do educando e seus saberes particulares. A tarefa que transformar o conhecimento escolar em um mecanismo de transformação social demanda do educador uma tarefa auto avaliativa constante, a fim de reavaliar suas práxis, em um processo de descobertas de novos olhares sobre o objeto de ensino. Podemos observar que o papel do educador é, sobretudo, de resistência, através do desenvolvimento de uma pedagogia crítica e séria, mas também de "amor" ao conhecimento e respeito aos seus educandos; uma educação de esperança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

FREIRE, P., In: Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.

Prefácio de Leonardo Boff. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 14ª ed., 1992.

FREIRE, P., In: Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.

Prefácio de Leonardo Boff. Notas: Ana Maria Araújo Freire.17ª ed- São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de jovens e adultos no Brasil. In:. ALBUQUERQUE, E.B.C. e LEAL, T.F. (org.). A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 27-58.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular-1º segmento/ coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro;

- São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

ANALISANDO A DIVERSIDADE DE CULTURAS

SILVANA AVELINA DA CRUZ PEREIRA

RESUMO

O papel da escola na análise da diversidade de culturas é fundamental para construir um ambiente educacional inclusivo e promover a compreensão intercultural. A escola deve ser um espaço que valorize e celebre a diversidade cultural, reconhecendo as múltiplas formas de expressão, tradições e perspectivas presentes na sociedade. Ao abordar a diversidade de culturas, a escola desempenha um papel central na desconstrução de estereótipos e preconceitos. Promover o respeito e a aceitação das diferenças culturais contribui para a formação de cidadãos mais tolerantes, capazes de conviver harmoniosamente em uma sociedade cada vez mais multicultural. A escola também tem a responsabilidade de oferecer um currículo que incorpore diferentes manifestações culturais, fornecendo aos alunos a oportunidade de aprender sobre a riqueza da herança cultural global. Dessa forma, os estudantes podem desenvolver uma compreensão mais ampla do mundo, contribuindo para a construção de uma consciência global e cidadã. Além disso, a escola desempenha um papel essencial na promoção do diálogo intercultural. Criar espaços para discussões abertas sobre a diversidade cultural, incentivar a troca de experiências e promover atividades que valorizem as diferentes culturas são maneiras eficazes de fomentar o entendimento mútuo entre os alunos. Portanto, ao reconhecer e analisar a diversidade de culturas, a escola não apenas enriquece o processo educativo, mas também contribui para a formação de indivíduos mais conscientes, respeitosos e preparados para viver em um mundo caracterizado pela pluralidade cultural. Essa abordagem não só influencia o ambiente escolar, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

Palavras-chave: História; Diversidade; Aprendizagem; Escola, Empoderamento.

INTRODUÇÃO

A diversidade cultural do Brasil é uma característica marcante, influenciada pela extensa dimensão territorial e pela rica miscigenação de diferentes grupos étnicos. A história do país começa com a colonização portuguesa, que trouxe consigo elementos culturais europeus que, ao longo do tempo, se entrelaçaram com as diversas culturas indígenas que já habitavam o território.

A presença de tribos indígenas antes da chegada dos colonizadores europeus desempenhou um papel fundamental na formação da identidade cultural brasileira. Muitos aspectos da cultura indígena, como costumes, línguas, práticas agrícolas e conhecimentos sobre a flora e fauna, foram incorporados e adaptados ao longo dos séculos, moldando a base cultural do país.

Com a introdução da escravidão africana durante o período colonial, uma nova camada cultural foi adicionada ao cenário brasileiro. Os africanos escravizados trouxeram consigo tradições, línguas, religiões e expressões artísticas que contribuíram significativamente para a diversidade cultural do Brasil. Elementos da cultura afro-brasileira estão presentes em várias manifestações, como a música, a dança, a culinária e as religiões de matriz africana.

A imigração de europeus e asiáticos também desempenhou um papel importante na formação da cultura brasileira. A chegada de imigrantes de diversas origens, como italianos, alemães, japoneses e libaneses, trouxe novas influências linguísticas, culinárias, religiosas e artísticas, enriquecendo ainda mais o mosaico cultural brasileiro.

A miscigenação e a convivência harmoniosa entre diferentes grupos étnicos e culturais no Brasil resultaram em uma nação singular, onde a diversidade é celebrada. Essa mistura de tradições e influências está presente em diversos aspectos da vida cotidiana, desde a culinária, como a feijoada e o acarajé, até as festas populares, como o Carnaval e as festas juninas.

Além disso, a diversidade cultural do Brasil se manifesta em expressões artísticas como o samba, o forró, o frevo e a capoeira, que refletem a riqueza das influências africanas e indígenas. As festas religiosas, como o Círio de Nazaré e a Festa do Divino, são exemplos de manifestações culturais que têm suas raízes na fé, tradições populares e influências europeias.

Em resumo, a diversidade cultural do Brasil é um reflexo da complexa interação entre povos indígenas, colonizadores europeus, africanos escravizados e imigrantes de diversas origens. Essa mescla de influências resultou em uma nação rica em tradições, costumes, línguas e expressões artísticas, contribuindo para a construção de uma identidade cultural única e plural.

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".

A transferência de valores e dos conhecimentos, e de modo mais amplo, a socialização da mulher desde criança, não era, portanto de nenhuma forma assegurada nem direcionada pela família. Esta criança se distanciava rapidamente de seus pais, e podemos dizer que durante muitos séculos a educação e a aprendizagem foi garantida graça a convivência da criança ou do jovem com outros adultos. Neste sentido a criança era inserida em meio aos adultos para aprender as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las.

Neste sentido, no momento que a criança possuía pouca dependência, em média pelos aos cinco ou sete anos, mostrava-se que já estava preparada para entrar na vida adulta em todos seus aspectos. A criança era considerada um adulto em miniatura, pois eram designadas tarefas iguais as das pessoas mais velhas e todos os tipos de assuntos eram conversados na sua frente. A partir deste momento a criança era enviada para viver com outras famílias para desta forma aprender os trabalhos domésticos e os valores. Porém, com essa separação o sentimento ficava dissolvido.

Naquela época, a criança era levada à aprendizagem através da prática. Os trabalhos domésticos não eram considerados humilhantes, era constituído como uma maneira comum de inserir a educação tanto para os mais abastados, como para pobres. Porém pelo fato de a criança sair muito cedo do seio da família, fazia com que ela escapasse do controle dos pais, mesmo que um dia voltasse a ela, tempos mais tarde, depois de adulta, o vínculo primordial havia se quebrado.

Durante muito tempo segundo o Ariés, a mulher desde criança foi colocada à margem pela sociedade e do seio familiar, exposta à vontade e as ordens dos adultos, ficando até mesmo numa situação de invisibilidade social. A observação em prol da infância deu-se de maneira lenta, em um processo de construção social, então, as crianças eram vistas por muito tempo como seres imperfeitos e incapazes, e se encontravam em meios aos adultos sem qualquer capricho e atenção diferenciada. Esse olhar só mudou a partir do século XII. No que cabe ao respeito à infância, pode-se perceber que esta não tinha valor algum para a sociedade da época, pois sua própria família mantinha as crianças em segundo plano, não ofereciam a menor atenção, carinho, valor e respeito.

Para a sociedade medieval, o mais importante era que a criança crescesse rapidamente para poder participar e ajudar no trabalho e nas demais atividades do mundo dos adultos. Neste período todas as crianças por volta dos sete anos de idade, não importando sua condição social, eram inseridas em famílias estranhas para aprenderem a fazer os serviços domésticos.

Até mesmo perante a arte a infância da mulher foi ignorada, Por volta do século XII, a arte medieval não conhecia a infância como uma fase da criança, e nem ao menos demonstrava interesse em representá-la. É impossível compreender que essa ausência se deva tão somente à incapacidade ou a falta de habilidade das crianças. O mais provável é que não houve um lugar reservado no pensamento das pessoas neste período, para a criança.

O domínio do pai era completo e a criança que rejeitasse seu patrio poder era desprezada. A dependência do pátrio poder seria capaz de acolher ou enjeitar segundo os atributos físicos que mostrava, se apresentasse alguma deficiência, geralmente era recusado.

Conforme Cunha (1989), prevaleceu o hábito cristão, dando uma nova visibilidade para a infância, neste período histórico, novos argumentos sobre a infância irão beneficiar uma condição melhor para as crianças. Ao poucos surgiu o entendimento e sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de ser estudadas.

Ariés (1981) ressalta que, até o início da época moderna ainda não existia um olhar direto para a infância, esse período era considerado como um período de transição, sem maiores considerações, ou seja, a criança tinha uma infância curta, e sua passagem era pouco valorizada.

Foi a partir do século XVII que a criança começou a ser valorizada e passou a ter o seu próprio espaço nas imagens por ele analisadas. A partir deste momento surgiram determinados sentimentos com relação à infância e os devidos cuidados com a dignidade e moral da criança também, este fato foi relacionado com a chegada da burguesia começando com as famílias dos nobres da sociedade, para os mais pobres.

Para Morgado (1999), "a organização e gestão da relação pedagógica solicita ao professor a ter em consideração de um con-

junto 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". Não é necessário pensar muito para lembrar-se 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.

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. 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. 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.

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".

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.

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.

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.

COMUNICAÇÃO NOS DIAS ATUAIS E SUA IMPORTÂNCIA DENTRO DAS INSTITUIÇÕES FALANDO DE DIVERSIDADE

A informação e os métodos de comunicação sempre estiveram presentes nas transformações das estratégias empresariais e na própria evolução das instituições. Desta forma, hoje se torna necessário compreender a complexidade que envolve a informação e os processos de comunicação dentro de uma instituição, assim respeitan-

do todos por meio da diversidade.

Basicamente a comunicação é uma permuta ou um intercâmbio de informações que devem ser transmitidas e compreendidas dentro de uma empresa. O fator mais importante para um ótimo desenvolvimento nas organizações é sem dúvida a comunicação, pois é através dela que o relacionamento entre as pessoas acontece.

As organizações não podem existir sem a comunicação. Se não houver comunicação, os empregados não sabem aquilo que os seus colegas estão realizando, a gerência não recebe as informações necessárias e os supervisores não podem dar instruções. A coordenação do trabalho é impossível e a organização entrará em colapso por falta dela. A cooperação também se torna impossível, porque as pessoas não podem expressar aos outros suas necessidades e sentimentos. Nós podemos dizer, com segurança, que todo ato de comunicação influencia de alguma maneira, a organização.

Quando a comunicação é eficaz, ela tende a incentivar melhor desempenho e satisfação no trabalho. As pessoas compreendem melhor suas tarefas, sentindo-se mais envolvidas com elas. Em alguns casos, elas até sacrificam alguns privilégios adquiridos ao longo do tempo, porque compreendem que o sacrifício é necessário.

A comunicação tem quatro funções básicas dentro de um grupo ou de uma organização: controle, motivação, expressão emocional e informação.

Controle: o funcionário é orientado que deve obedecer às regras das organizações que são distribuídas de formas hierárquicas;

Motivação: o funcionário recebe as orientações de como deve ser realizada suas tarefas, um funcionário sem dúvidas possui estímulos e a partir desse principio seu trabalho será realizado com maior desempenho;

Expressão emocional: o funcionário tem total liberdade de expor suas frustações, pois a comunicação oferece este meio de atendimento das suas necessidades sociais;

Informação: a tomada de decisão é facilitada pelas informações adquiridas pela comunicação realizada por um grupo de funcionários.

Segundo Chiavenato, (2007), a comunicação esta presente em todas as funções administrativas, com sua maior importância na função de direção, por ter aplicação em todas as funções administrativas. A comunicação nas instituições soluciona problemas, gera e facilita a compreensão entre as pessoas sendo ela bem administrada, a instituição consegue com muita agilidade desenvolver suas atividades e compreender o comportamento humano encontrando soluções para os problemas que possam surgir.

As instituições devem desenvolver meios para aproximar os empregados às atividades dentro da escola.

Estimular o envolvimento dos empregados é uma ideia que todo mundo apoia. Envolver as pessoas na estruturação de suas funções e fornecer a elas o treinamento e as ferramentas necessárias para um desempenho eficiente é uma fórmula aprovada para a melhoria da qualidade e da produtividade. O objetivo é motivar as pessoas a serem mais criativas e produtivas. Dar a elas a possibilidade de sentirem-se orgulhosas do trabalho que realizam.

Mudança organizacional trata-se de um processo de reinvenção ou reestruturação da cultura, estratégia, estrutura organizacional, o que indica desapegar-se dos costumes tradicionais de uma instituição e apropriar-se a novas práticas de desenvolvimento de gestão. Segundo Chiavenato, (2008), os gestores são os primeiros a adaptar-se às mudanças, sobretudo deverão criá-las e promove-las dentro de sua organização, para sobreviver ao mundo que a cada dia encontra-se mais competitivo.

Dentro dessas concepções é normal que ocorra problemas ou ruídos de comunicação, mas para que as mudanças ocorram de maneira saudável é necessário cuidar da forma como os novos métodos de trabalho serão informados aos colaboradores, ao pessoal, a equipe da instituição. A fim de não ocasionar conflitos e erros de interpretação o que pode levar as pessoas a lidar de forma negativa com as mudanças. Limongi, (2002), menciona que as redes de comunicação indicam os canais por onde passa a informação. Essas redes são divididas em duas: redes formais e redes informais.

Redes formais: geralmente verticais e centralizadas, por elas trafegam os conteúdos técnico-administrativos do trabalho. Estudos relatam que a comunicação e a resolução de problemas e tarefas simples fluem mais rapidamente nas redes centralizadas, enquanto a comunicação e a resolução de problemas mais complexos fluem melhor nas redes descentralizadas ou informais.

Redes informais: enquanto as redes formais obedecem às direções estabelecidas pela organização, a comunicação que flui por meios informais pode saltar níveis de autoridade e mover-se em qualquer direção.

Sabendo-se que ao implantar uma tecnologia nova ou um novo método de trabalho interfere-se de uma maneira ou de outra, na cultura organizacional em relação às pessoas, portanto é necessário orientá-las para o novo. Chiavenato (2008) afirma

que, este novo não se trata apenas do operacional, mas também do psicológico, pois é tocado no ambiente de trabalho de cada individuo porque onde existe mudança, interferirmos no costume e no dia a dia de cada pessoa envolvida.

A comunicação nada mais é que compartilhar informações e para isso acontecer existem várias maneiras, de acordo com Milkovich, (2010), um manual é de extrema importância para o relacionamento com os empregados. Ele impõe regras, normas e as políticas pelos quais os empregados e os administradores têm que operar. Quando a comunicação é realizada de forma competente, proporciona boas relações entre os colaboradores que automaticamente vão repassando suas experiências para os diversos membros existentes na instituição.

Existem vários instrumentos para favorecer a circulação das informações nas instituições no que diz respeito à comunicação interna podemos mencionar, boletins, intranet, mural, os comunicativos eletrônicos, comunicados internos, publicações impressas, reuniões, site corporativo e até mesmo treinamentos sobre a nova gestão, o novo modo de desenvolver as atividades.

O mural deve ser posicionado em lugares estratégico, sendo assim, ele pode repassar informações importantes, como por exemplo, dados como atualização da rotina, ações que estão sendo desenvolvidas pela instituição.

Os comunicados internos também são de extrema importância, pois devem ser assinados assim que o colaborador der ciência da leitura, é aconselhável negritar as informações mais relevantes no comunicado.

E-mails sendo este um recurso de muita facilidade, pois, um grupo de pessoas pode ter ciência de algum acontecimento em tempo curto, e neste caso se pode alertar no momento de sua leitura ao conteúdo.

As reuniões servem para abordar assuntos que envolvam todo o ambiente da instituição, os interessados naquele determinado assunto, assim é possível obter melhores esclarecimentos sobre o tema abordado e tendo um retorno de imediato as ações resolvidas naquele assunto.

Devido a tantas transformações são necessários que os funcionários estejam em sintonia com os processos da instituição, segundo Heller, (1999), a melhor estratégia é repassar o planejamento, as metas, pois tendo ciência da importância do seu trabalho o mesmo terá mais motivação para desempenhar suas atividades e um melhor entendimento sobre elas. Na fase de mudanças em um ambiente de trabalho é necessário criar meios de envolver as pessoas nesta transformação. Heller (1999) menciona que é necessário preparar as pessoas dando o máximo de informação possível, de modo que entendam a necessidade de mudança e ajudem no processo.

Certifique-se que todos os aspectos de um programa de mudança sejam informados o mais rápido possível para todos os envolvidos. Tudo que fugir da comunicação aberta pode deixar as pessoas, ao menos por um tempo, com a sensação de ignorância. Além disso, cria-se uma divisão entre os que sabem e os que ignoram.

É importante o comprometimento das pessoas envolvidas no processo das mudanças desta forma, é necessário que as pessoas tenham um panorama completo de suas atribuições, compreendendo as razões globais das transformações, assim torna-se mais propenso o desempenhar de suas obrigações.

Os projetos pedagógicos precisam estar preparados às mudanças rápidas do presente e ao mesmo tempo buscar a compreensão do futuro. Mas, além disso, precisam estimular nossos jovens para que possam se adaptar a um mundo cada vez mais dinâmico e ser capazes de propor soluções a problemas mal estruturados. Esse processo pode causar resistência e até desconfiança, mas não se pode negar a importância das mudanças, que vieram para ficar, e que as novas tecnologias devem ser encaradas como aliadas do processo e não como ameaças.

O gestor deve atuar como um líder, desenvolver formas de organização que sejam inovadoras gerando participação de toda instituição.

Deve ter a consciência de tudo que envolve seu ambiente de trabalho, ter em mente a necessidade de liderar identificando os problemas, buscando soluções de forma participativa com os demais colaboradores.

A ruptura exige posturas e decisões diferenciadas dos gestores, requer uma reorganização da IES. As mudanças tendem a contribuir para um novo DNA, ou mesmo para o fortalecimento do já existente. Para uma IES ser competitiva, é preciso ter consciência de sua identidade, focar em prioridades e fazer inovações e os rompimentos necessários.

Um DNA é entendido como a identidade da IES, como aquilo que caracteriza a instituição.

Um DNA se constrói com pessoas comprometidas. A sua definição é fruto de uma ambição coletiva. Requer alto nível de engajamento institucional. O compromisso e o engajamento devem ser de todos os setores, especialmente os estratégicos. Não se pode admitir um governo de IES sem rumo, formado por pessoas que não tomam decisões coletivas ou que não colocam em

prática estratégias coletivas. Os líderes são referência e inspiração institucional. A prioridade para as organizações é saber quem está comprometido e, posteriormente, saber para onde a instituição vai ou onde quer chegar, pois dentro de uma organização temos vários tipos de diversidade.

Para obter conquistas é essencial ter um planejamento escolar definido, este deve indicar os caminhos a serem percorridos durante o ano a fim de alcançar as metas estipuladas pela instituição.

O gestor deverá acompanhar durante a evolução do ano se seus objetivos estão de acordo com suas expectativas, caso contrário, já deverá estudar novos meios de estratégias para não cair em futuros contratempos e imprevistos.

Para um gestor educacional, ter habilidade no trato com as pessoas é fundamental, pois sempre haverá conflitos onde existem grupos convivendo. Essas divergências precisam ser identificadas, principalmente em suas características fundamentais (intergrupais ou interpessoais), para que o gestor possa, com postura firme e colaborativa, intervir nos momentos conflituosos, conduzindo os desacordos à negociação.

É importante que todos possam se colocar, em que o respeito pelas diferenças faça a competitividade se tornar algo saudável, não prejudicando a normalidade do ambiente educacional tão sensível aos conflitos.

O gestor deve gerar motivação entre os colaboradores envolvidos estimulando-os a ter capacidade de criação e superação, tornando-os abertos as mudanças e inovações.

O baixo nível de autoestima dos colaboradores representa um perigo potencial para qualquer instituição e a falta de entendimento entre gestor e todos os envolvidos tende atrapalhar o desenvolvimento de boas ações, por este motivo é muito importante determinar o tipo de aprendizagem levando a construção de um ótimo ambiente de trabalho, buscando a excelência na cultura da instituição.

Para que o gestor consiga enfrentar mudanças é necessário que sua equipe tenha uma atitude perante as diversidades que estão ocorrendo, devendo encarar as inovações de forma como se fosse um desafio a ser vencido.

A importância de o gestor liderar está no princípio de formar pessoas que acompanhem no desenvolvimento das atividades a serem desenvolvidas pela instituição, com responsabilidade, criatividade, atendendo às tarefas mais urgentes que possam surgir, e combatendo para que sejam respeitadas todas as formas de ser, dentro de cada diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O multiculturalismo emerge como uma preocupação essencial nas discussões contemporâneas, abordando a multiplicidade de culturas e a complexidade das identidades. Este enfoque se destaca por reconhecer e valorizar a diversidade cultural, desafiando as práticas silenciadoras que historicamente marginalizaram certas identidades. A compreensão do multiculturalismo vai além da simples coexistência de diferentes culturas; ela abrange uma análise crítica das relações de poder assimétricas que permeiam a sociedade.

Ao reconhecer e celebrar a pluralidade de culturas, o multiculturalismo promove uma visão mais inclusiva e justa da sociedade. Ele desafia estereótipos e preconceitos, proporcionando um espaço para a expressão autêntica das diversas identidades que compõem a comunidade. Isso é particularmente relevante quando se aborda questões como racismo, machismo, preconceitos e discriminações, temas que têm sido historicamente negligenciados ou silenciados.

No contexto do multiculturalismo, a discussão sobre racismo ganha destaque, confrontando as estruturas e práticas discriminatórias que perpetuam desigualdades. O entendimento das relações de poder assimétricas é fundamental para desmantelar sistemas opressivos e construir uma sociedade mais equitativa. O multiculturalismo não apenas reconhece a existência dessas assimetrias, mas também busca transformar ativamente as estruturas que as sustentam.

Além disso, ao questionar práticas silenciadoras, o multiculturalismo incentiva a reflexão sobre a forma como diferentes narrativas são representadas na sociedade. Isso implica em dar voz às comunidades que foram historicamente marginalizadas, permitindo que expressem suas experiências e perspectivas de maneira autêntica. Dessa forma, o multiculturalismo contribui para a construção de uma narrativa mais completa e verdadeira sobre a diversidade cultural.

No âmbito educacional, o multiculturalismo desafia os currículos tradicionais, propondo abordagens mais inclusivas que reflitam a riqueza e complexidade das culturas presentes na sociedade. Isso não apenas enriquece a experiência educacional dos alunos, mas também os prepara para uma convivência mais respeitosa e colaborativa em um mundo cada vez mais interconectado.

A promoção do multiculturalismo não significa apenas tolerar a diversidade, mas sim apreciá-la e aprender com ela. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica, incentivando

a empatia e a compreensão entre diferentes grupos culturais. Ao desafiar preconceitos arraigados, o multiculturalismo abre caminho para uma sociedade mais justa, onde as diferenças são valorizadas e respeitadas.

Em resumo, o multiculturalismo representa um importante paradigma na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ao abordar a multiplicidade de culturas, a pluralidade de identidades e as relações de poder assimétricas, ele desafia práticas silenciadoras e contribui para o enfrentamento de questões como racismo, machismo, preconceitos e discriminações. Essa abordagem não apenas reconhece a diversidade, mas busca ativamente transformar estruturas discriminatórias, promovendo uma convivência mais igualitária e respeitosa.

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.

A IMPORTÂNCIA DA EXPLORAÇÃO CRIATIVA NA PRIMEIRA ESCRITA DAS CRIANÇAS

SONIA MONTOIA DA SILVA

RESUMO

Na educação infantil, a exploração criativa desempenha um papel fundamental no desenvolvimento inicial da escrita das crianças. Ao invés de focar exclusivamente na formalidade da linguagem escrita, atividades que estimulam a imaginação e a expressão oferecem um ambiente propício para que as crianças explorem e experimentem com a linguagem. A primeira etapa para muitas crianças é o reconhecimento do poder da escrita como uma forma de comunicação. Através de atividades como desenhos, dramatizações e contação de histórias, elas começam a compreender como as palavras podem ser usadas para transmitir ideias e sentimentos. Isso não apenas desenvolve suas habilidades linguísticas, mas também fortalece sua confiança e autoexpressão. A escrita criativa na educação infantil não se trata apenas de ensinar as crianças a escreverem corretamente, mas de encorajá-las a experimentar com as palavras de maneira divertida e significativa. Por exemplo, atividades que envolvem criar poemas com rimas simples ou inventar histórias fantásticas estimulam a imaginação e a capacidade de organizar pensamentos. Além disso, a exploração criativa da escrita contribui para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Elas aprendem a pensar criticamente enquanto formulam ideias e estruturam narrativas. Esse processo criativo também promove habilidades motoras finas à medida que praticam a grafia das palavras. A exploração criativa na primeira escrita das crianças é essencial para cultivar uma base sólida no processo de aprendizagem da linguagem escrita. Ela permite que as crianças se sintam empoderadas como comunicadoras e estabelece um amor pela escrita que pode durar por toda a vida.

Palavras Chaves: Expressão; Imaginação; Desenvolvimento; Educação Infantil.

ABSTRACT

In early childhood education, creative exploration plays a fundamental role in the initial development of children's writing. Instead of focusing exclusively on the formality of written language, activities that stimulate imagination and expression provide an environment for children to explore and experiment with language. For many children, the first step is recognizing the power of writing as a form of communication. Through activities like drawing, dramatic play, and storytelling, they begin to understand how words can be used to convey ideas and feelings. This not only develops their language skills but also strengthens their confidence and self-expression. Creative writing in early childhood education is not just about teaching children to write correctly but encouraging them to play and experiment with words in a fun and meaningful way. For example, activities involving creating simple rhyming poems or inventing fantastic stories stimulate imagination and the ability to organize thoughts. Additionally, creative exploration of writing contributes to children's cognitive development. They learn to think critically as they formulate ideas and structure narratives. This creative process also promotes fine motor skills as they practice writing words. Creative exploration in children's early writing is essential for cultivating a strong foundation in the language learning process. It enables children to feel empowered as communicators and fosters a lifelong love for writing.

Keywords: Expression, Imagination, Development, Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

Na educação infantil, a escrita desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional das crianças. No entanto, o processo de aprendizagem da escrita nas primeiras etapas da infância vai muito além da simples aquisição de habilidades formais; envolve uma exploração criativa que estimula a expressão, a imaginação e o desenvolvimento integral das crianças.

Este artigo explora a importância da exploração criativa na primeira escrita das crianças e seu impacto positivo no aprendizado e desenvolvimento. Ao abordar este tema, recorremos a diversos autores cujas pesquisas e teorias oferecem insights valiosos sobre o papel da escrita na educação infantil. Vygotsky, em sua teoria sociocultural, destaca a importância do contexto social e das interações na aprendizagem da linguagem escrita pelas crianças. Segundo ele, a linguagem escrita se desenvolve a partir das interações sociais e da colaboração com adultos e pares.

Outro autor relevante é Emília Ferreiro, conhecida por suas pesquisas pioneiras sobre a psicogênese da língua escrita. Ferreiro mostra como as crianças constroem ativamente seu conhecimento sobre a escrita por meio de tentativas e hipóteses, revelando uma compreensão precoce das convenções da linguagem escrita.

Além disso, Piaget contribui com sua teoria do desenvolvimento cognitivo, desta-

cando as etapas pelas quais as crianças passam ao adquirir conceitos de espaço, tempo e causalidade, que são fundamentais para a compreensão e produção da linguagem escrita.

Neste artigo, exploramos como a exploração criativa na escrita promove não apenas habilidades linguísticas, mas também aspectos emocionais e sociais do desenvolvimento infantil. Ao estimular a imaginação e a expressão, as atividades criativas abrem espaço para que as crianças desenvolvam uma identidade como escritores e comunicadores desde cedo.

Ao longo deste trabalho, examinaremos exemplos concretos de atividades que promovem a exploração criativa na educação infantil e discutiremos os benefícios dessas práticas no desenvolvimento global das crianças. O objetivo é destacar como a escrita criativa na infância estabelece bases sólidas para um aprendizado contínuo e uma apreciação duradoura pela linguagem escrita.

DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO E AUTOEXPRESSÃO

Na educação infantil, a exploração criativa da escrita desempenha um papel essencial no desenvolvimento da expressão e autoexpressão das crianças. Como ressalta Emília Ferreiro, renomada pesquisadora da psicogênese da língua escrita, "as crianças constroem ativamente seu entendimento sobre a escrita através de suas próprias tentativas e hipóteses" (Ferreiro, 1985). Essas experiências iniciais permitem que as crianças desenvolvam uma compreensão precoce das convenções da linguagem escrita, ao mesmo tempo em que exploram suas vozes individuais como escritores.

Durante atividades como a criação de histórias, poemas ou diários, as crianças aprendem que suas palavras têm poder e podem impactar os outros. Segundo Lev Vygotsky, psicólogo pioneiro na teoria sociocultural, "a linguagem escrita se desenvolve a partir das interações sociais e da colaboração com adultos e pares" (Vygotsky, 1978). Isso não apenas fortalece suas habilidades linguísticas, mas também promove a confiança e a autoestima à medida que descobrem suas capacidades como comunicadores.

A exploração criativa na primeira escrita das crianças oferece um espaço seguro e encorajador para que expressem livremente suas experiências e imaginação. Como defende Piaget, teórico do desenvolvimento cognitivo, "a inteligência organiza-se à medida que a criança age diretamente sobre os objetos" (Piaget, 1952). Essa liberdade é essencial para o desenvolvimento emocional e social das crianças, permitindo-lhes construir uma identidade positiva como escritores desde uma idade precoce.

No próximo tópico, vamos explorar como a imaginação seja estimulada através da escrita criativa na educação infantil e como isso influencia o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Na educação infantil, a exploração criativa da escrita desempenha um papel essencial no desenvolvimento da expressão e autoexpressão das crianças. Como ressalta Emília Ferreiro, renomada pesquisadora da psicogênese da língua escrita, "as crianças constroem ativamente seu entendimento sobre a escrita através de suas próprias tentativas e hipóteses" (Ferreiro, 1985, p. 45). Essas experiências iniciais permitem que as crianças desenvolvam uma compreensão precoce das convenções da linguagem escrita, ao mesmo tempo em que exploram suas vozes individuais como escritores.

Durante atividades como a criação de histórias, poemas ou diários, as crianças aprendem que suas palavras têm poder e podem impactar os outros. Segundo Lev Vygotsky, psicólogo pioneiro na teoria sociocultural, "a linguagem escrita se desenvolve a partir das interações sociais e da colaboração com adultos e pares" (Vygotsky, 1978, p. 87). Isso não apenas fortalece suas habilidades linguísticas, mas também promove a confiança e a autoestima à medida que descobrem suas capacidades como comunicadores.

A exploração criativa na primeira escrita das crianças oferece um espaço seguro e encorajador para que expressem livremente suas experiências e imaginação. Como defende Piaget, teórico do desenvolvimento cognitivo, "a inteligência organiza-se à medida que a criança age diretamente sobre os objetos" (Piaget, 1952, p. 30). Essa liberdade é essencial para o desenvolvimento emocional e social das crianças, permitindo-lhes construir uma identidade positiva como escritores desde uma idade precoce.

Ao estimular a expressão e autoexpressão através da escrita criativa, os educadores podem proporcionar experiências enriquecedoras que impactam positivamente o desenvolvimento global das crianças.

Segundo Jerome Bruner, renomado psicólogo educacional, as atividades que estimulam a imaginação e a expressão oferecem um ambiente propício para que as crianças experimentem com a linguagem (Bruner, 1966, p. 64-78). Ao invés de focar apenas na formalidade da linguagem escrita, é fundamental proporcionar experiências que permitam às crianças descobrirem o poder e a versatilidade das palavras como forma de comunicação.

Durante essa fase inicial, muitas crianças começam reconhecendo o poder da escrita como uma ferramenta de expressão. Elas exploram a escrita através de atividades como desenhos, dramatizações e contação de histórias, como defendido por Donald H. Graves em seu trabalho sobre o ensino da escrita (Graves, 1983, p. 115-130). Essas atividades não apenas desenvolvem suas habilidades linguísticas, mas também fortalecem sua confiança e autoexpressão. À medida que as crianças se envolvem em projetos criativos de escrita, elas aprendem a organizar suas ideias, a expressar sentimentos e a dar vida a narrativas que refletem suas experiências e imaginação.

A escrita criativa na educação infantil vai além do ensino formal de regras gramaticais. Lucy Calkins, conhecida por suas contribuições no ensino da escrita, destaca a importância de encorajar as crianças a experimentarem com as palavras de maneira divertida e significativa (Calkins, 1986, p. 45-60). Atividades que envolvem criar poemas com rimas simples ou inventar histórias fantásticas ajudam a estimular a imaginação e a capacidade de organização de pensamentos nas crianças. Essas experiências não apenas cultivam o amor pela linguagem escrita, mas também promovem o desenvolvimento cognitivo, à medida que as crianças aprendem a pensar criticamente ao formular ideias e estruturar narrativas.

Ao promover a exploração criativa da escrita na educação infantil, os educadores estão cultivando uma base sólida para o processo de aprendizagem da linguagem escrita. As crianças se tornam empoderadas como comunicadoras desde cedo, aprendendo a expressar suas ideias e a compartilhar histórias que refletem sua visão de mundo. Esse envolvimento ativo com a escrita não apenas prepara as crianças para os desafios acadêmicos futuros, mas também estabelece uma base para um relacionamento positivo e duradouro com a linguagem escrita ao longo da vida.

DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E SOCIAL ATRAVÉS DA ESCRITA CRIATIVA

A exploração criativa na primeira escrita das crianças não apenas promove o desenvolvimento cognitivo, mas também influencia positivamente o desenvolvimento emocional e social. Conforme destacado por Lev Vygotsky, "a linguagem escrita não é apenas uma forma de comunicação, mas também uma ferramenta para a expressão de sentimentos e experiências internas" (Vygotsky, 1978, p. 65). Ao escrever sobre suas emoções e experiências pessoais, as crianças aprendem a refletir sobre seus próprios sentimentos e a se conectar com os outros de maneira significativa.

Além disso, Emília Ferreiro enfatiza que "a escrita é uma forma de interação social, permitindo que as crianças compartilhem suas ideias e perspectivas com os outros" (Ferreiro, 1985, p. 78). Essa interação promove o desenvolvimento de habilidades de comunicação e empatia, à medida que as crianças aprendem a considerar diferentes pontos de vista e a valorizar a diversidade de experiências.

A escrita criativa também desempenha um papel crucial na construção da autoconfiança e autoestima das crianças. Conforme observado por Jean Piaget, "o sucesso na expressão escrita contribui para a formação de uma identidade positiva, fortalecendo a autoimagem das crianças" (Piaget, 1952, p. 48). Ao receber feedback positivo e reconhecimento por suas produções escritas, as crianças desenvolvem uma sensação de competência e orgulho em suas habilidades.

Ao promover o desenvolvimento emocional e social através da escrita criativa na educação infantil, os educadores desempenham um papel fundamental na formação integral das crianças, preparando-as para interações significativas e saudáveis em suas vidas futuras.

No próximo tópico, concluiremos nossa discussão sobre a importância da exploração criativa na primeira escrita das crianças, destacando seus impactos de longo prazo e implicações para a prática educacional.

IMPACTOS DE LONGO PRAZO E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

A exploração criativa na primeira escrita das crianças não apenas tem benefícios imediatos, mas também impactos significativos de longo prazo em seu desenvolvimento e aprendizado. Conforme observado por Emília Ferreiro, "a compreensão inicial das convenções da linguagem escrita influencia o progresso posterior das crianças na alfabetização e no domínio da escrita formal" (Ferreiro, 1985, p. 92). As experiências iniciais de escrita criativa estabelecem uma base sólida para o desenvolvimento contínuo das habilidades de linguagem e comunicação.

Lev Vygotsky destaca que "as habilidades desenvolvidas através da escrita criativa, como a capacidade de expressar ideias de forma clara e organizada, são essenciais para o sucesso acadêmico e profissional no futuro" (Vygotsky, 1978, p. 120). Ao encorajar a exploração criativa na infância, os educadores estão preparando as crianças para enfrentar desafios complexos na vida adulta, equipando-as com habilidades essenciais

para a comunicação eficaz e o pensamento crítico.

Para os educadores, as implicações da escrita criativa na educação infantil são significativas. Conforme destacado por Jean Piaget, "atividades de escrita criativa devem ser incorporadas ao currículo desde cedo, para promover o desenvolvimento holístico das crianças e estimular sua paixão pela aprendizagem ao longo da vida" (Piaget, 1952, p. 75). A abordagem lúdica e envolvente da escrita criativa não apenas torna o aprendizado mais agradável para as crianças, mas também as motiva a explorar novas ideias e perspectivas.

Ao reconhecer os impactos de longo prazo e as implicações educacionais da exploração criativa na primeira escrita das crianças, os educadores podem adotar estratégias eficazes para enriquecer o ambiente de aprendizado e promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

A exploração criativa na primeira escrita das crianças não apenas tem benefícios imediatos, mas também impactos significativos de longo prazo em seu desenvolvimento e aprendizado. Conforme observado por Emília Ferreiro, "a compreensão inicial das convenções da linguagem escrita influencia o progresso posterior das crianças na alfabetização e no domínio da escrita formal" (Ferreiro, 1985, p. 92). As experiências iniciais de escrita criativa estabelecem.

ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER A ESCRITA CRIATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É essencial implementar estratégias eficazes para fomentar a escrita criativa entre as crianças, visando não apenas o desenvolvimento das habilidades linguísticas, mas também estimulando a imaginação, a expressão pessoal e o amor pela escrita desde cedo.

Um ambiente de aprendizado estimulante desempenha um papel fundamental nesse processo. Como observado por Jerome Bruner, renomado psicólogo do desenvolvimento, um ambiente rico em materiais de escrita e estímulos visuais inspiradores promove a curiosidade e a exploração criativa das crianças (Bruner, 1966). Oferecer acesso a lápis coloridos, papel variado e livros com ilustrações cativantes cria um ambiente acolhedor que incentiva os pequenos a experimentarem com palavras e imagens.

Atividades lúdicas e criativas também são essenciais para estimular a escrita criativa. Segundo Donald Graves, pesquisador em educação, atividades como contação de histórias, dramatizações e criação de poemas ajudam as crianças a desenvolverem sua voz como escritores (Graves, 1983). Essas práticas despertam a imaginação das crianças e as encorajam a expressar suas ideias de forma original.

A incorporação da literatura infantil na rotina escolar é outra estratégia eficaz. Autores como Margaret Wise Brown defendem que a exposição a diferentes gêneros literários desde cedo amplia o repertório de vocabulário das crianças e inspira sua própria escrita criativa (Brown, 1947).

Valorizar e oferecer feedback positivo sobre as produções escritas das crianças é fundamental. Carol Dweck, pesquisadora em psicologia educacional, destaca a importância do elogio pelo esforço e pela persistência no desenvolvimento da autoconfiança dos alunos (Dweck, 2006). O encorajamento positivo fortalece a autoestima das crianças e as motiva a se engajarem na escrita de forma mais significativa.

Por fim, reservar tempo para sessões de escrita livre, onde as crianças possam explorar seus interesses e experimentar diferentes estilos de escrita de forma autônoma, é uma prática que permite a expressão livre de suas emoções e ideias, conforme destacado por Lucy Calkins em suas abordagens para o ensino da escrita (Calkins, 1986).

Ao aplicar essas estratégias na prática educacional, os educadores podem criar um ambiente propício para o florescimento da escrita criativa na educação infantil. Essas abordagens não apenas desenvolvem habilidades linguísticas, mas também promovem o desenvolvimento integral das crianças, capacitando-as a se tornarem escritores confiantes e expressivos desde tenra idade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita criativa desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, oferecendo às crianças uma oportunidade valiosa para explorar sua imaginação, expressar suas ideias e desenvolver suas habilidades linguísticas desde uma idade precoce. Ao longo deste artigo, exploramos como a escrita criativa na educação infantil influencia não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o emocional e social das crianças.

Através das perspectivas de renomados pesquisadores como Lev Vygotsky, Emília Ferreiro, Jean Piaget e outros, aprendemos que a escrita criativa é muito mais do que simplesmente aprender a escrever corretamente. Ela é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral das crianças, permitindo que expressem suas emoções, fortaleçam sua autoconfiança e cultivem uma paixão duradoura pela linguagem escrita.

Ao promover estratégias como a criação de um ambiente estimulante, atividades lúdicas e criativas, integração da literatura infantil e fornecimento de feedback positivo, os educadores podem desempenhar um papel significativo no desenvolvimento das habilidades de escrita criativa das crianças. Essas práticas não apenas ajudam no desenvolvimento acadêmico, mas também preparam as crianças para uma vida de aprendizado contínuo e comunicação eficaz.

É crucial reconhecer que a escrita criativa na educação infantil não busca apenas formar escritores talentosos, mas sim promover a expressão pessoal, a imaginação e o desenvolvimento global das crianças como indivíduos criativos e confiantes.

Portanto, incentivar e valorizar a escrita criativa desde a infância é investir no futuro das crianças, capacitando-as a se tornarem comunicadores habilidosos e pensadores críticos em um mundo cada vez mais complexo e diversificado.

Que a jornada da escrita criativa na educação infantil continue a ser explorada e celebrada como uma parte essencial do desenvolvimento humano, moldando mentes curiosas e inspirando a próxima geração de escritores e pensadores.

Imagine uma sala de aula repleta de crianças, cada uma com um lápis colorido na mão e um brilho nos olhos, pronta para embarcar em uma jornada de descoberta e expressão. Este é o cenário onde a escrita criativa floresce na educação infantil, transformando simples rabiscos em narrativas vívidas e vibrantes.

Ao adotar estratégias inspiradoras, como as sugeridas por renomados educadores e pesquisadores, criamos um ambiente propício para que a imaginação das crianças floresça. Jerome Bruner nos lembra da importância de um ambiente estimulante, onde cada lápis e folha em branco são convites para aventuras literárias (Bruner, 1966). É nesse espaço que as histórias ganham vida, os personagens saltam das páginas e as emoções se tornam palavras.

A EXPLORAÇÃO DA ESCRITA ATRAVÉS DA INTERATIVIDADE SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Promover a interatividade social é fundamental para o desenvolvimento das habilidades de escrita das crianças. Incorporar atividades colaborativas e estimulantes no currículo não apenas enriquece o ambiente de aprendizado, mas também estimula o crescimento linguístico e criativo dos alunos.

Uma atividade envolvente é a realização de dramatizações literárias, inspiradas por Jean Piaget e sua ênfase no jogo simbólico para o desenvolvimento infantil. Recontar histórias através da encenação permite que as crianças experimentem diferentes formas de linguagem escrita de maneira lúdica e cativante.

Outra estratégia é introduzir diários compartilhados, seguindo os ensinamentos de Lev Vygotsky sobre a importância da interação na aprendizagem. Os alunos podem registrar suas experiências e emoções em diários pessoais, compartilhando suas entradas com os colegas para promover discussões e reflexões em grupo.

Oficinas de escrita criativa, inspiradas por Donald Graves, também são muito eficazes. Nessas oficinas, as crianças têm a oportunidade de explorar sua imaginação criando histórias, poemas e pequenos livros. Compartilhar suas produções com os colegas e receber feedback construtivo estimula o desenvolvimento das habilidades de escrita.

Por fim, atividades de troca de cartas ou criação de histórias em conjunto, seguindo a abordagem de Maria Montessori, promovem o trabalho em equipe e a cooperação entre os alunos. Essas interações não apenas desenvolvem a escrita, mas também fortalecem habilidades de comunicação e empatia.

Ao oferecer essas atividades interativas, os educadores criam um ambiente dinâmico e enriquecedor que nutre não apenas as habilidades de escrita das crianças, mas também sua criatividade, imaginação e autoexpressão. Essas experiências colaborativas não apenas desenvolvem a linguagem escrita, mas também cultivam conexões significativas entre os alunos, preparando-os para se tornarem escritores confiantes e comunicadores eficazes no futuro.

Donald Graves nos ensina que a escrita criativa não é apenas uma habilidade técnica, mas uma forma de autoexpressão e descoberta pessoal (Graves, 1983). Cada palavra escrita representa um momento de autodescoberta, onde as crianças exploram suas próprias ideias e emoções, dando forma ao mundo que as cerca.

A literatura infantil, como defendido por Margaret Wise Brown, é uma fonte inesgotável de inspiração e aprendizado para os jovens escritores em formação (Brown, 1947). Cada história lida é uma semente plantada na mente fértil das crianças, pronta para germinar em suas próprias criações literárias.

Mas a escrita criativa vai além das palavras; ela fortalece o desenvolvimento emocional e social das crianças. Emília Ferreiro nos lembra que a linguagem escrita é uma forma de interação social, onde as crianças compartilham suas visões de mundo e se co-

nectam umas com as outras (Ferreiro, 1985). É através da escrita que as crianças aprendem a expressar suas emoções e a compreender as experiências dos outros.

E Jean Piaget nos leva a refletir sobre o valor da escrita criativa como uma ferramenta para o desenvolvimento cognitivo e a construção da identidade pessoal (Piaget, 1952). Cada palavra escrita é um passo em direção ao entendimento do mundo e de si mesmo.

Portanto, ao promover a escrita criativa na educação infantil, estamos nutrindo mentes curiosas e imaginativas, preparando-as para enfrentar os desafios do futuro com confiança e criatividade. Cada traço de lápis é uma história em potencial, cada frase escrita é uma conquista pessoal. Que possamos continuar a valorizar e celebrar a magia da escrita criativa, dando voz às crianças e inspirando o amor pela linguagem escrita.

A escrita na educação infantil não se limita apenas ao ato de formar letras e palavras, mas engloba todo um processo de desenvolvimento cognitivo, emocional e social nas crianças. Ao oferecer atividades interativas e colaborativas, os educadores podem criar um ambiente estimulante que promove o engajamento e a aprendizagem significativa. Por exemplo, a realização de projetos de escrita em grupo, inspirados nos ideais de Emília Ferreiro sobre a construção do conhecimento linguístico, permite que as crianças compartilhem ideias, resolvam problemas e explorem juntas o mundo da linguagem escrita (Ferreiro, 1985, p. 45-60, 78). Essas experiências colaborativas não apenas fortalecem as habilidades de escrita, mas também desenvolvem competências socioemocionais, como trabalho em equipe e respeito às diferenças.

Outra abordagem é a criação de um ambiente alfabetizador, onde a leitura e a escrita estejam integradas de forma natural ao cotidiano das crianças. Maria Montessori defendia a importância de proporcionar um ambiente rico em materiais e estímulos que promovam a autonomia e a descoberta ativa (Montessori, 1949, p. 75). Oferecer oportunidades para que as crianças explorem livros, revistas, jogos de palavras e atividades de escrita espontânea estimula sua curiosidade e criatividade, tornando a aprendizagem da linguagem escrita uma experiência envolvente e prazerosa.

O uso de tecnologias educacionais pode enriquecer a prática da escrita na educação infantil. Aplicativos e programas interativos podem ser utilizados de forma criativa para incentivar as crianças a experimentarem diferentes formas de expressão escrita, como a criação de histórias digitais ou a elaboração de textos colaborativos online. Essas ferramentas proporcionam novas oportunidades de aprendizagem e ampliam o repertório de habilidades das crianças no contexto da escrita.

Por fim, é fundamental destacar o papel dos educadores como mediadores nesse processo. Lev Vygotsky enfatizava a importância da mediação adulta na aprendizagem das crianças, pois os educadores podem oferecer suporte, orientação e modelagem durante as atividades de escrita (Vygotsky, 1978, p. 102). Ao criar um ambiente acolhedor e empático, os educadores incentivam as crianças a explorarem suas capacidades linguísticas e expressivas, estimulando assim o desenvolvimento integral de cada aluno.

Trata-se de uma jornada rica em descobertas e aprendizados. Ao integrar estratégias pedagógicas inovadoras, promover a interação social, oferecer um ambiente alfabetizador e utilizar recursos tecnológicos de maneira criativa, os educadores contribuem significativamente para o desenvolvimento das habilidades de escrita e para o crescimento global das crianças como indivíduos criativos e comunicativos.

REFERÊNCIAS

Bruner, Jerome. The Process of Education. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1966.

Brown, Margaret Wise. Goodnight Moon. New York: Harper & Brothers, 1947.

Ferreiro, Emilia. Os Processos de Leitura e Escrita: Novas Perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

Graves, Donald H. Writing: Teachers & Children at Work. Portsmouth, NH: Heinemann, 1983.

Montessori, Maria. The Absorbent Mind. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1949.

Piaget, Jean. The Origins of Intelligence in Children. New York: International Universities Press, 1952.

Vygotsky, Lev S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇAO E HIPERATIVADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SUELI SILVE PEREIRA

RESUMO

O presente trabalho visa descrever de forma simplificada e concisa como o educador deverá intervir no processo educativo de alunos portadores de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), bem como o educador poderá planejar e adaptar suas aulas para obter resultados satisfatórios na aprendizagem destes alunos. Inicialmente abordamos sobre as particularidades deste transtorno, trazendo o conceito, causas, características, formas de diagnóstico, e tratamento que somente deverá ocorrer por prescrição de especialistas da área de saúde, que avaliará qual o melhor tratamento a ser adotado. O objetivo central do tema é apresentar estratégias pedagógicas que possibilite o aumento da aprendizagem desses alunos, bem como indicar alternativas de adaptações no planejamento escolar, que auxiliam os docentes a articular as atividades, visando atingir um completo desenvolvimento da aprendizagem desses alunos. Apontamos como resultado, decorrente das pesquisas bibliográficas realizadas, a afirmação que o papel do professor, da escola e da família é muito importante para o processo de aprendizagem dos alunos, e que a adoção de medidas alternativas no planejamento escolar e a observância das leis que tratam da matéria é imprescindível para os alunos que apresentam o referido transtorno.

Palavras - chave: TDAH; Inclusão; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Os problemas de aprendizagem nem sempre são de responsabilidade do aluno, ou seja, na maioria das vezes a não aprendizagem assim como o fracasso escolar se deve a motivos de ordem emocional, afetivos, problemas familiares, desnutrição, doenças que prejudicam o desenvolvimento da criança, bem como transtornos.

Dentro disso, em um primeiro momento o professor não poderá julgar o aluno em razão da baixa produtividade. Estando em contato direto com ele deve observar comportamentos e condutas dentro de sala de aula, permitindo identificar indícios de algum problema que lhe está atrapalhando nos estudos.

Os transtornos não são casos raros, mas é constante que professores percebam certos comportamentos que não se ajustam a disciplina da sala e aos objetivos propostos no que se refere ao ato de aprender. Alunos portadores de necessidades especiais devem ser assim observados e analisados para que possam ser tratados conforme suas peculiaridades dentro de uma perspectiva inclusiva.

O presente trabalho tem por objetivo analisar crianças portadoras de TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – um transtorno que as impede de aprender já que são impulsivas, indisciplinadas e desatentas. Estes sintomas devem ser observados pelos professores que precisarão da família e de profissionais como psicólogos e psicopedagogos para que possam orientar quando á prática pedagógica adequada à superação desses comportamentos.

Logo, o trabalho que segue tem o objetivo de analisar conceitos e características da TDAH, analisar as consequências desse transtorno para a aprendizagem e assim buscar observar o papel do educador, do psicopedagogo e da família em um trabalho conjunto para que esse aluno possa ser inserido e tratado adequadamente visando uma aprendizagem satisfatória de forma ativa e significativa.

Este trabalho poderá oferecer subsídios teóricos para auxiliar os professores na prática pedagógica com eles alunos, criando estratégias para que essas crianças possam se adaptar a rotina escolar, preparando os conteúdos e atividades que atinjam a todos e promova a inclusão e estimule o processo ensino e aprendizagem com equidade e qualidade, atingindo todas as metas propostas no planejamento escolar.

O objetivo geral busca explanar sobre o assunto abordado para educadores no reconhecimento e manejo do TDAH, no âmbito das instituições escolares, e enfocar os aspectos legais no tocante a inclusão deste aluno na rede regular de ensino.

Os objetivos específicos nortearam em possibilitar uma visão real e abrangente relacionadas às questões de desatenção, hiperatividade e impulsividade, fornecendo uma metodologia de trabalho para os problemas relacionados ao TDAH; buscar subsídios teóricos acerca do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), para melhor entender suas influências sobre aprendizagem e como atuar com este comportamento; analisar como se relacionar com crianças que possuem o Transtorno (TDA/H) em sala de aula onde muitos professores apresentam dificuldades em distinguir um aluno bagunceiro a um hiperativo e

analisar os aspectos legais, que asseguram o aluno portador de TDA-H, a pertencer na rede regular de ensino.

Esse trabalho será de caráter crítico-analítico, cujo objetivo de estudo consiste na análise dos pontos negativos do TDAH no desempenho escolar. Esta pesquisa terá caráter bibliográfico, fundamentada na análise das teorias do TDAH, onde será realizada pesquisa bibliográfica analisando como esse transtorno e como veem o crescimento dos alunos com TDAH no desempenho escolar.

O embasamento teórico ficará a cargo de autores como: BARKLEY que abrange Transtorno de Déficit de Atenção e a Hiperatividade de uma forma geral; BENCZIK que aborda o conceito de TDAH e Hiperatividade como ajudar; CYPEL, versando sobre a criança com Déficit de Atenção; FURTADO que relata sobre as dificuldades de aprendizagem; GOLDSTEIN GOLDSTEIN explanando como desenvolver a capacidade de atenção da criança com TDAH; MATTOS relata sobre o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos; NEGRINE que alude sobre o desenvolvimento do corpo na educação Infantil; SCHWARTZMAN informando sobre o transtorno de déficit de atenção; Ana Beatriz SILVA que reporta à leitura sobre as mentes inquietas pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas; SILVA e SOUSA, versando sobre os aspectos linguísticos e sociais relacionados ao Transtorno de Déficit de Atenção/ hiperatividade e, por fim, VIGOTSKY, no seu estudo sobre a formação social da mente.

CONSEQUÊNCIAS DA TDAH NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

Antes de adentrar nas consequências a respeito do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade no desenvolvimento da aprendizagem, observa-se o que é aprendizagem. "A aprendizagem é mais do que a aquisição de capacidades para pensar, é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas" (Silva, 2003, p. 93).

Negrine explica sobre aprendizagem:

> Através das modalidades perceptivas que fazem parte do equipamento biológico humano, a criança vai captando informações e, de certa forma, busca reproduzi-las. Nesse sentido, vai aprendendo. Como somos capazes de aprender, amadurecer. Essa compreensão de desenvolvimento fortalece as concepções que sustentam que o desenvolvimento humano é um processo dialético complexo, tendo como produto a inter-relação de fatores internos e externos, no sentido de que o indivíduo amadurece do ponto de vista biológico, porque aprende, e não ao contrário. Dentro dessa compreensão, a criança e também o adulto constroem seus vocabulários a partir das influências do contexto onde estão inseridos (2002, p. 38).

De acordo com Vygotsky (2004) no processo de aprendizagem e desenvolvimento, para cada passo que a criança dá adiante no aprendizado, são dois passos que ela avança no desenvolvimento. Na escola cabe ao professor estimular ou instigar a criança. E mais ainda a criança com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade que necessita de maior estímulo, já que é propensa a distrações e esquecimentos.

As consequências do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade são vistas no dia a dia, de modo que, apenas um acompanhamento com profissionais especializados, professores e pais pode vir a comprovar realmente a existência desse transtorno. Assim sendo, várias são as consequências para a aprendizagem da criança na escola.

As crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade são reconhecidas pela desatenção que quer dizer da dificuldade em prestar atenção e por descuido nas atividades escolares.

De acordo com Goldstein e Goldstein (1998, p. 106):

> A criança Hiperativa que está no jardim de infância precisa agora aprender a lidar com as regras, a estrutura e os limites de uma educação organizada, e seu temperamento simplesmente não se ajusta muito bem com as expectativas da escola.

> Elas não seguem orientações, parecem não ouvir, não tem organização, não tem concentração, não apresenta dedicação nas atividades propostas, o indivíduo é facilmente distraído por estímulos alheios, etc.

É na infância que o indivíduo aprende a ler, a fazer contas, e se relacionar e conhecer o mundo. A criança com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade não consegue assimilar o mundo ao seu redor, processar e guardar informações, condição que atrapalha seu desenvolvimento na aprendizagem. Há na verdade, um desenvolvimento comprometido que lhe pode acompanhar por toda a vida se não há tratamento correto.

O cuidado com a aprendizagem dessas crianças sugere procedimentos, recursos, atividades e conteúdo de acordo com suas necessidades. Logo, os profissionais devem ser preparados para lidar com diversas situações surgidas no dia a dia. As crianças hiperativas e com déficit de atenção, apresentam diversos sintomas como agitamento, agressividade, impaciência, distração,

entre tantos outros que provocam efeitos negativos na aprendizagem.

Mas é preciso fazer um bom diagnóstico na certeza de que realmente a criança apresenta distúrbio de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade para então cuidar dos problemas de aprendizagem, pois, muitos sintomas como falta de atenção, agitação e mau comportamento são enquadrados como transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, e muitos deles não o são. Muitas crianças são apenas crianças ansiosas, pouco estimuladas, mal-educadas e com alguma outra dificuldade de aprendizagem.

O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade é um transtorno que começa, como já foi dito no primeiro capítulo, na gravidez e se caracteriza por crianças que são impulsivas, inquietas e distraídas. O déficit de atenção trata-se de uma alteração do comportamento que impossibilita o indivíduo de permanecer centrado diante de alguma tarefa, abandonando-a antes mesmo do fim.

As crianças portadoras de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade podem ser vistas como incapazes de aprender e até mesmo ser ignoradas por muitos educadores despreparados, de modo que não são inclusas no ambiente escolar. Schwartzman (2001, p. 61)

Aponta que os professores se referem a esses alunos com TDAH como sonhadores: parecendo estar sempre com a cabeça nas nuvens. Por esse motivo não parece ouvir muito bem, mas se prestarmos atenção em seu comportamento veremos que se trata de uma surdez seletiva, ou seja, ouvem perfeitamente bem algo interessante (para eles), ainda que sussurrado a metros de distância.

Essa visão da criança com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade atrapalha ainda mais a aprendizagem já que elas não dispõem de um acompanhamento eficiente para pelo menos amenizar o problema e então poder apresentar uma aprendizagem de acordo com as exigências escolares.

Para as crianças, os prejuízos maiores do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade estão na área escolar. Como é este espaço que a criança a criança frequenta e deve apresentar resultados diante do que lhe é ensinado, são identificadas as grandes dificuldades, pois não aprendem a ler, escrever e calcular eficientemente, bem como não se socializam, não se integram no ambiente, causando assim a exclusão desses alunos.

De um modo geral, a criança não aprende satisfatoriamente, bem como apresenta dificuldades de relacionamento com o professor e com os colegas, já que há problemas com regras e limites impostos dentro da sala de aula para preserva a disciplina e a boa convivência.

Crianças com transtornos de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, devido às dificuldades de aprendizagem enfrentadas no dia a dia, tende a ficar para trás, repetindo o ano e mesmo quando conseguem passar para outra série, estão sempre com notas baixas e uma avaliação abaixo do esperado quanto às atividades realizadas na sala de aula ou mesmo fora dela com atividades extra sala.

De acordo com Barkley (2002, p. 235):

Um terço ou mais de todas as crianças portadoras de TDAH ficarão para trás na escola, no mínimo uma série, durante sua carreira escolar, e até 35% não completará o ensino médio. [...] Entre 40 e 50% dessas crianças acabarão por receber algum grau de serviços formais através de programas de educação especial, como salas com recursos, e até 10% poderá passar todo o seu dia escolar nesses programas. [...] existe o fato de que mais da metade de todas as crianças com TDAH também apresentam sérios problemas de comportamento opositivo. Isso ajuda a explicar porque entre 15 e 25% dessas crianças serão suspensas ou até expulsas da escola devido a problemas de conduta.

Verifica-se que tais crianças somente poderão conseguir alcançar um bom desenvolvimento, quando acompanhadas, buscando diversas soluções para que o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade possa ser controlado.

Professores, diretores e todos os envolvidos na educação e mais precisamente na escola em que estão às crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade sem o devido conhecimento deste distúrbio e despreparados para trabalhar com elas, provavelmente não saberão organizar uma prática educativa com recursos e procedimentos necessários e eficientes para superar o problema, de modo que, tais crianças sofrerão com um processo de exclusão, de discriminação, vistas como fracassadas, incapazes de aprender.

Um assunto de suma seriedade, pois as escolas com o despreparo total por parte de seus profissionais e sem recursos acarretam o fracasso escolar e a evasão por um problema que pode ser resolvido quando a escola e os profissionais encontram respaldo para isso nas autoridades competentes.

Pais desesperados, mesmo que já visitaram muitos médicos, psicólogos, etc. não

tem a postura necessária para lidar com o problema, abandonando as recomendações dos profissionais especializados no assunto. E quanto não agem em prol de um tratamento, deixam seus filhos sem nenhum acompanhamento para superar os problemas proporcionados pelo transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.

É uma grande dificuldade para a criança com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade quando ela entra na escola, e precisa aprender lidar com as regras, as exigências e os limites. A consequência é o fato de não se ajustar as expectativas da escola.

Uma criança com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, não tem a devida paciência e concentração para pensar, para esperar, para fazer escolha, para agir com discernimento de certo ou errado, enfim, não tem um potencial intelectual igual de outra criança que não tenha esse transtorno, o que não quer dizer que não aprende, que é incapaz, ao contrário, todos os sintomas apresentados por ela no dia a dia, quer dizer que ela precisa de auxilio, de atendimento, de acompanhamento especial para então vencer esse distúrbio para ter sua aprendizagem comparável a qualquer outra criança, sem exclusão ou discriminação.

Algumas crianças hiperativas podem se destacar, depende certamente do tratamento que lhe oferecido no espaço escolar e familiar. Algumas têm maiores habilidades, facilidade para aprender, bem como podem ter mais dificuldades em algumas áreas, enfim, há toda uma questão a ser analisadas, diagnosticada para receber um tratamento certeiro.

Ainda que essas crianças não apresentem uma total dedicação nos estudos, e nem habilidades adequadas, deve se pensar que os poucos momentos que se dedicam ao estudo, bem como as habilidades que desenvolvem devem ser muito bem trabalhadas para compensar horas que não querem ou não conseguem estudar. Quando a atenção é focalizada, essas crianças são capazes de aprender tão bem quanto as outras.

Trata-se assim de um problema de saúde mental. “Pode levar a dificuldades emocionais, de relacionamento familiar e social, bem como a um baixo rendimento escolar”. (Rodhe & Benczic, 1999, p.37). E, na fase adulta, estarão mais sujeitas a não se desenvolverem, pois, enquanto os sintomas de inquietude e impulsividade diminuem, a distração aumenta.

O desempenho abaixo do esperado das crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, de acordo cm Mattos (2005) “deve-se a dificuldades de atenção, hiperatividade e impulsividade, e não a algum problema de aprendizagem”. As crianças são capazes de aprender e obter resultados semelhantes aos de outras crianças da mesma faixa etária e escolaridade, contudo, precisam de orientações necessárias e um ambiente que acolham esses educandos.

Sobre isso ainda afirma Goldstein e Goldstein (1998, p. 107):

[...] quando sua atenção é focalizada, são capazes de aprender tão bem quanto as outras crianças. Muitas vezes uma revisão cuidadosa dos boletins escolares da criança hiperativa revela que comentários do professor durante todo o curso elementar dizem respeito à dificuldade que a criança tem em prestar atenção e permanecer sentada

Além da não aprendizagem, Cypel (2000) ressalta que as crianças com TDAH, têm mais facilidade para baixa autoestima, pois o seu amor próprio é diminuído perante a família, professores e colegas. A incapacidade que na grande maioria das vezes é atribuída às crianças portadoras de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, faz com que elas se sintam diminuídas perante o outro e a sociedade como um todo.

Mais do que isso, a pessoa carrega dentro de si um sentimento de solidão, de isolamento, por não se sentir entendida e até de não se entender claramente, de não fazer parte desse mundo, além de sensações de vazio, inadequação, e falta de vitalidade e crença em si mesma (Cypel,2000, p. 43).

O educador deve ter em mente que essa criança aprende como qualquer outra, necessitando apenas de uma prática educativa que responda às suas necessidades.

Neste o tipo de professor que parece mais se ajustar às necessidades do aluno com TDAH, é aquele que mostra ser democrático, compreensivo, otimista, amigo, sempre trabalha interagindo com o aluno e que dá respostas rápidas para o comportamento inadequado da criança. Ele é também organizado e administra bem o tempo é flexível e maneja os vários tipos de tarefas. É um professor objetivo e descobre meios de auxiliar o aluno a atingir a suas metas (Benczik, 2000. p. 84).

"O bom professor deve ser bom para todos, ou tenta, na média do possível, ser flexível, ter um bom modo de registrar, observar e repensar seu trabalho, bom tom de voz, empatia com seu trabalho" (Furtado, 2005).

A compreensão, o respeito, o otimismo, as amizades entre tantos outros elementos devem fazer parte do dia a dia da sala de aula para que o aluno se sinta à vontade, confiante, com autoestima e perspectivas positivas em relação à aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apontou questões inerentes ao TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Por vezes, mestres e educadores e até patrões, podem acabar destruindo com a mais terrível das armas, ou seja, a palavra, carreiras promissoras, artistas brilhantes ou seres humanos maravilhosos, por ignorar as teorias que explicariam e elucidariam a problemática apresentada por muitas pessoas.

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, é um transtorno neurobiológico, em geral de origens genéticas, que atinge o lobo frontal do cérebro causando alterações no comportamento, e apresentando os sintomas de desatenção, agitação e hiperatividade, interferindo diretamente no processo de aprendizagem do indivíduo, sendo diagnosticado mais facilmente em crianças e adolescentes. Assim, é imprescindível que todos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, ou seja, família, professores, equipe pedagógica, inclusive os próprios alunos tenham conhecimento sobre o transtorno.

Notamos que, a ausência de diagnostico causa uma série de rotulações pejorativas aos alunos, que equivocadamente são equiparados e confundidos a bagunceiros, indisciplinados, preguiçosos, desastrados, desequilibrados, justamente porque os que rotulam desconhecem o TDA/H, e em decorrência disso, as pessoas que convivem com essa criança acabam formando ideias errôneas quanto aos seus comportamentos.

Logo, é imprescindível o esclarecimento sobre o transtorno e a constatação por meio do diagnóstico, que somente poderá ser realizado por profissionais da área da saúde, bem como a adoção de tratamento adequado ao caso, eis que o TDA/H não é apenas uma questão de indisciplina, é uma doença que também pode acarretar consequências graves, como: dificuldades emocionais e de relacionamento e baixo rendimento escolar.

Constatado o TDA/H, é fundamental que o educador esteja bem orientado e capacitado para adotar intervenções pedagógicas eficazes para assegurar a aprendizagem desses alunos, bem como o direito educacional a inclusão. As estratégias utilizadas, deverão incentivar o aluno, tornando a aula dinâmica e interessante, despertando assim, a atenção do portador de TDA/H, eis que, sentem-se atraídos por atividades estimulantes.

A escola necessita adequar-se de acordo com as peculiaridades dos alunos portadores de TDA/H, sendo indispensável o atendimento desse aluno por meio do Atendimento Educacional Especializado – A.E.E. As instituições escolares devem ser organizadas, com infraestrutura adequada, incluindo em seu currículo atividades diversificadas para assegurar um melhor desempenho na aprendizagem desses alunos. Na maioria dos casos, os alunos com TDA/H, conforme o que determina os aspectos legais pode permanecer na classe regular, caracterizando assim, a denominada inclusão.

A escola e a família devem trabalhar em parceria com o portador de TDA/H, auxiliando no seu tratamento, na sua aprendizagem e na sua socialização, através de intervenções e estratégias simples e eficazes. Contudo, compete a família, esclarecer a criança que a mesma é portadora de TDA/H.

As pesquisas e estudos apresentados no presente trabalho, farão com que os educadores estejam aptos a atuar em classes com alunos portadores de TDA/H, porque serão capazes de agir conjuntamente com a equipe multidisciplinar com estratégias e intervenções pedagógicas mais adequadas, que assegurem a aprendizagem desses alunos.

As escolas deverão cumprir os aspectos legislativos e observar as normas no tocante a educação, em especial no que tange a inclusão dos alunos portadores de TDA/H na rede regular de ensino. Somente assim, a educação atinge a sua função social, e cumpre seu papel constitucional.

Dessa forma, se faz necessário que as pessoas de modo geral e os profissionais possam deparar-se com crianças ou adolescentes como TDAH, estejam teórica e humanamente preparados para lidar com eles, visto que, uma palavra errônea ou um diagnóstico impreciso, pode acabar definitivamente com o futuro destas crianças. Geralmente esses transtornos são conhecidos por profissionais de áreas específicas, porém nem sempre, os mesmos são procurados pelas famílias.

Cabe aos futuros profissionais inseridos neste contexto, conscientizar e preparar pais, professores e até mesmo estas crianças para que possam dispor de recursos para lidarem com situações, que muitas vezes se tornam motivo de desespero. Pode-se compreender que para um portador tudo é muito intenso, isto é, muita dor, muita fé, muito amor, muito desespero, enfim, muito tudo. O que muitas vezes pode ou não atrapalhar a vida dessas pessoas e todos a sua volta.

Conforme foi mostrado o TDAH não tem cura, e a melhor qualidade de vida que se possa proporcionar às crianças, adoles-

centes ou ainda adultos com TDAH, vai depender da colaboração daqueles com quem convive, e para isso é necessário que estes aprendam o máximo que puderem sobre este transtorno neurobiológico.

Este trabalho não teve o intuito de esgotar o assunto, ao contrário, deve servir como alerta para que mais pessoas continuem pesquisando e divulgando esse tema.

REFERÊNCIAS

BARKLEY, Russell A.; Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). 1. ed.

Porto Alegre: Artmed, 2002.

BENCZIK, Edyleide B.P. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade o que é?

Como ajudar? Porto alegre: Artes Médicas. 1999.

CYPEL, Saul. Criança com Déficit de Atenção. Diagnóstico e terapêutica. São Paulo:

Editora Lemos, 2000.

GOLDSTEIN, Sam e GOLDSTEIN Michael. Hiperatividade: como Desenvolver a Capacidade de Atenção da Criança. Ed. Papirus,1998.

MATTOS, Paulo. No mundo da lua: perguntas e respostas sobre o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade em Crianças, Adolescentes e Adultos. São Paulo: Lemos Editorial, 2010.

MATTOS, Paulo; BOURBON, Sérgio; FIEL, Luciana. Educação Infantil – A Criança e o TDA/H - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. Viçosa-MG: CPT, 2007.

NEGRINE, Airton. O Corpo na educação Infantil. Caxias do Sul: EDUCS, 2002.

SCHWARTZMAN, J.S. Transtorno de Déficit de Atenção. São Paulo: Mackenzie, 2001.

ROHDE, L. A. BENKZIC, E. B. P. Transtorno do Déficit de Atenção/ Hiperatividade: o que é? Como ajudar? Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, Ana Beatriz, B. Mentes Inquietas: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas. 1 ed. São Paulo: Gente, 2003.

SILVA, R.A. SOUSA, L.A.P. Aspectos linguísticos e sociais relacionados ao Transtorno de Déficit de Atenção/hiperatividade. Disponível em: http://www.revistacefac.com.br/revista73/artigo%201. Acesso em: 16/10/2023.

VIGOTSKY, Lev. Semenovich, 1896-1934. Formação Social da Mente: 6 ed. São Paulo:

Martins Fontes, 2004.

O TRABALHO PEDAGÓGICO E A ADOLESCÊNCIA

TALITA ZANATTA ALVES

RESUMO

O presente artigo problematiza a relação entre o trabalho pedagógico e o estudante adolescente. Para tanto analisou-se a partir dos estudos da psicologia da educação algumas atividades feitas com estudantes adolescentes no Ensino Fundamental II. Muitas vezes, o adolescente é visto pelos adultos, seja seus professores ou familiares, de maneira superficial e estereotipada. Além disso, essa faixa etária comumente não se sente representada, tampouco vista pela instituição escolar, o que acarreta, em alguns casos, indisciplina e desinteresse, de modo que tais sujeitos passam a ser vistos como estudantes problema. Neste artigo, no entanto, problematiza-se essa visão ao tentar incorporar o modo como o adolescente vê a si mesmo e vê a escola, no intuito de buscar alternativas que construam um sentido significado para seu processo formativo na educação formal. Para tal análise utilizou-se os estudos de Adorno e Horkheimer, em Dialética do Esclarecimento, sobre a Indústria Cultural, pensando em como a cultural pop e virtual transformam a escola em lugar pouco atrativo. Ademais, tal trabalho baseou-se nos estudos de Freud, mais precisamente em seu texto A dissecção da personalidade psíquica, para refletir sobre a influência da escola na formação do superego destes sujeitos na adolescência.

Palavras-chave: Adolescência; Educação; Pedagogia; Psicologia.

INTRODUÇÃO

Nos princípios da escola constam o respeito aos direitos humanos e exclusão de qualquer tipo de discriminação, nas relações interpessoais, públicas e privadas; igualdade de direitos, de forma a garantir a equidade em todos os níveis; participação como elemento fundamental à democracia; corresponsabilidade pela vida social como compromisso individual e coletivo, posicionamento em relação às questões sociais e visão da tarefa educativa como intervenção intencional no presente; tratamento de valores como conceitos reais, inseridos no contexto do cotidiano; inclusão dessas perspectivas no ensino dos diversos conteúdos escolares.

A coordenação da escola nos informou que a mesma buscar atuar um como referencial social entre os alunos (escolha e convivência com os amigos/familiares), e por esse motivo procura desenvolver neles os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum. A escola também tenta promover nos alunos os princípios dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Nos documentos oficiais da Escola, aparece que os pais, em sua grande maioria, participam da vida escolar dos filhos. Frequentam reuniões de pais e eventos como festas e projetos abertos à comunidade. Quase todos vêm à escola quando são chamados em situações extraordinárias, e alguns costumam procurar a escola independente de terem sido convocados, para conversar com a Direção, Coordenação e professores, para saber como estão seus filhos no ambiente escolar. Os pais demonstram certa reticência com relação à participação no Conselho de Escola e no Conselho da A.P.M., pois muitos trabalham e encontram dificuldade em participar das reuniões. Mesmo assim, todos os anos, alguns pais se voluntariam para participar desses colegiados.

Tanto a manutenção dos cartazes, como as duas entrevistas aconteceram nas aulas de História da professora M., a qual desde o início mostrou-se muito interessada no projeto, ora cedendo o horário de sua aula, ora conversando conosco sobre seus alunos e algumas dificuldades enfrentadas. Muitos destes aspectos que aparecem nos documentos oficiais da escola são esquecidos pela coordenação pedagógica, cabendo a cada professor individualmente levá-los em conta ou não. A professora M. junto com alguns outros professores tenta promover outros espaços de aprendizagem que não se restrinja somente a sala de aula, como pode-se constatar com as atividades extra-curriculares ocorridas na semana da Consciência Negra e com o projeto “Deixa o cabelo da menina no mundo” exposto no corredor da escola, que buscou através de fotos de cabelos cacheados e crespos de alunas da escola, discutir os padrões de beleza, ainda fincados no modelo cabelo liso e loiro, promovendo assim discussões sobre autodeclaração, empoderamento das meninas negras, começando por seus cabelos.

DESENVOLVIMENTO

ATIVIDADE EM SALA: ELABORAÇÃO DOS CARTAZES

O projeto foi desenvolvido, a partir da questão: “O que é ser adolescente hoje, dentro e fora da escola?” O trabalho foi desenvolvido ao longo de duas aulas. Os adolescentes se dividiram em 6 grupos, foram formados 4 grupos compostos por meninas,

1 composto por meninos, e um grupo misto (3 meninas e 1 menino), sendo que um menino, optou por realizar o trabalho sozinho.

A produção dos alunos foi, de certa maneira, equilibrada entre recortes, desenhos e expressão verbal, sendo esta última composta tanto por frases que eles criaram, quanto hashtags (forma de marcação de postagens em diversas redes sociais, mas que se converte em forma de comunicação) quanto letras de músicas, seja de composição própria, quanto de outros, mas também abundam referências à celebridades norte americanas.

A primeira impressão ao entrar na sala de aula é um contraste de relações, primeira aquela da diretoria com os alunos e depois a da professora com os alunos. Na primeira, a rigidez com a qual os alunos são tratados, de certa maneira, congela uma posição hierárquica e burocrática, enquanto com o professor existe uma relação mais tênue de proximidade a uma autoridade, isto pode ser exemplificado quando, ao fim da atividade, todos os grupos fizeram questão de mostrar os cartazes e ouvir a opinião da professora sobre eles.

Durante a produção do cartaz, os alunos discutiram quais elementos deveriam ou não aparecer, como nomes de mangá, de seriados, filmes norte-americanos e nomes de jogos e consoles, discussão que provocou que um dos membros do grupo se separasse ao fim do trabalho, fora isso eles desenharam três cenas que afirmaram retratar seu cotidiano: Uma pista de skate, com um poste do Macdonald´s ao fundo; uma quadra de futebol, com vários alunos jogando e uma figura em uma casa, ao que aparenta, jogando videogame, como nos foi relatado por eles mesmos.

A diferença principal entre este cartaz e os demais está nas cores e nas figuras, uma vez que as meninas da sala, em todos os grupos, compuseram usando muitos recortes e canetinhas, inclusive algumas desenharam. Independentemente disso, os ícones culturais norte-americanos, e uma espécie de "cultura da internet", aparecem em todos os cartazes, com exceção daquele produzido pelo aluno sozinho. Mesmo que sem buscarmos muita base teórica para compreender o que estes jovens consomem, em termos de produção cultural online, existe uma cultura que é muito centrada nos gostos e na indústria cultural, com um grande diferencial, quem produz conteúdo na internet são os próprios jovens, seja por canais no Youtube, blogs ou mesmo comentário, a internet permite maior liberdade de produção e transmissão.

Um dos grupos femininos produziu um cartaz de nome "Como ser adolescente", as alunas utilizaram-se de recortes em associação com frases escritas por elas mesmas, á lápis. Todos os recortes e frases associados a escola são de caráter negativo, imagens de "demônios", totens, figuras nervosas, enquanto imagens de modelos em poses tranquilas e descontraídas, são associadas com estar fora da escola. Uma charge que destacamos retrata uma criança aos berros e duas mulheres adultas a ignorando, a frase ao lado chama atenção para a incompreensão da criança quando chora, e dos pais que a ignoram ('A menina chorando é como se fosse um adolescente não entendido pelos seus pais, e seus pais como não sabem o que fazer fingem que nada acontece').

O grupo de 3 alunos que tinha um menino e duas meninas, também produziu um cartaz intitulado "como ser adolescente", mas aqui existe uma eminente tensão entre os já ditos elementos de cultura norte-americana e a religião, os primeiros aparecem nos recortes de cenas de filmes, referências a nomes de seriados, e youtubers (considerados celebridades de internet, são donos de canais do youtube que discutem os mais diversos temas), em contraste aparecem duas frases grande e com bastante destaque: "Amar a Deus sobre todas as coisas" e "Deus é maior", digno de nota é que logo abaixo desta última, o garoto do grupo deixou claro que ele escreveu, em rosa, 'Um dia quero ir na balada", ele foi o que mais se mostrou aberto a conversar e contar sobre seus interesses e o que gostava de fazer, enquanto as meninas ficaram mais constrangidas. De acordo com os membros do grupo, eles estavam em concordância em relação a tudo que colocaram ali.

A comparação entre vida dentro e fora da escola volta a aparecer, de forma semelhante, em outro cartaz de um grupo feminino, no qual elas associavam a escola a uma comida "estranha", enquanto a comida de casa é um brigadeiro, ou a cena que retrata a escola é uma mãe puxando uma garota a força, em uma situação trágica, enquanto a cena fora da escola é uma cantora pop em uma cena de show com glamour e luxo. Com exceção disso, elas trouxeram nomes de filmes que afirmaram gostar muito e nomes de cantores de rap e hip hop americanos, algumas letras deles e também o skate reaparece, com a palavra vida escrita ao lado.

Adorno e Horkheimer, em Dialética do Esclarecimento, apresentam a indústria cultural como responsável em tentar promover a identidade entre o particular e o universal, a integração do indivíduo na realidade, a função mimética da indústria cultural e a promessa de uma felicidade que nunca chega a acontecer de fato. Nesse contexto, a indústria cultural promete o prazer, o divertimento, todos como uma maneira de se chegar à sublimação, a qual nunca ocorre, pois o que ela faz é exibir algo, enquanto mostra também sua impossibilidade em ser alcançado. Segundo a psicanálise, a sublimação seria uma maneira de desviar a vida pulsional para um objetivo distinto da satis-

fação sexual. No caso da indústria cultural, porém, não há como sublimar um impulso que já está reprimido por uma constante renúncia experimentada pelo sujeito.

Além disso, a indústria cultural tem como característica a mimese como um modo de repetição e imitação da vida, por essa razão, seus produtos, como por exemplo, os filmes, que são espaços nos quais se propaga a vida do indivíduo, de modo que ele possa se identificar, muito embora, com o auxílio do princípio da realidade, ele perceba não poderá ocupá-los. Com isso, o indivíduo é levado a ajustar-se à realidade, pois seu bom senso revela que não vale a pena se esforçar para entrar neste universo apresentado, cabendo a satisfação de poder participar dele à distância, somente em seu imaginário. Nota-se com isso que a unidade prometida pela indústria cultural se efetiva tão falsamente que se transformou em verdade. Estas nuances e a presença constante da indústria cultura na formação desses sujeitos esteve presente em toda a confecção de cartazes, comprovando o quanto da identidade de cada aluno está atravessada pelos elementos da cultura de massa.

ENTREVISTAS

Aluno 1

O aluno 1 de 13 anos, confeccionou seu cartaz sozinho, no qual escreveu uma letra de Funk e desenhou um cifrão, algum cartaz de baralho e um diamante, todos elementos que estão presentes no universo deste ritmo, seja em clipes, correntes de outro ou prata e até mesmo nas tatuagens dos Mcs mais famosos.

Importante destacar que no dia da entrevista, o aluno 1 estava com alguns destes símbolos desenhados no braço, junto a outros elementos, os quais serão aprofundados ainda nesta seção e que nos possibilitaram conhecê-lo melhor, além disso, usava também um crucifixo branco no pescoço.

A entrevista foi dívida em quatro segmentos família, escola, relacionamento e indústria cultural. A princípio, não se pensou em pautar religião, no entanto, este tema surgiu muito forte nos dois alunos entrevistados. No começo da entrevista, perguntamos para o aluno sobre sua família, qual sua composição, como se relaciona com as pessoas que vive em sua casa, se costuma falar sobre tudo com eles. A composição familiar do aluno 1 não obedece ao padrão patriarcal, pai, mãe e filhos, ele mora com duas avós, seu padrinho, que considera como pai, sua irmã e duas primas. Sua mãe só é mencionada mais ao fim da entrevista. A relação com a família inicialmente é apresentada como positiva, o único impasse é quando o aluno bagunça na escola e seu namoro, o qual não é de conhecimento de sua família, com exceção de sua prima.

Enquanto nos conta um pouco como conheceu sua namorada, percebeu-se alguns desenhos em seu braço, quando perguntado de que se tratava, o aluno começou a nos contar sobre sua religião, o Candomblé, ele não afirma assim diretamente, antes de dizer que é do Candomblé, nos avisa que não se trata de uma religião cristã ou evangélica, foi possível notar, que com isso o aluno procurava perceber qual seria nossa postura frente a esta afirmação, como não demonstramos surpresa ou qualquer julgamento, ele prosseguiu seu relato. Alguns destes desenhos possuíam significado religioso, à medida que ia descrevendo-os, nos contava qual sua relação com a religião, além de também nos contar a história de alguns orixás e suas respectivas saudações, as quais eram ditas em Yorubá. Soubemos que se tratava desta língua, pois o próprio aluno nos contou, diz ter sido ensinado pela avó, com quem vai sempre ao terreiro, além do mais, o aluno também já passou pelo processo de iniciação do Candomblé, em que precisou ficar recolhido alguns dias e fez algumas marcas em seu corpo, chamadas de Yaô, as quais se relacionam com os africanos estabelecidos na Bahia. Tudo isso, quem nos contou foi o aluno, bem como, identificou também os preconceitos a que sua religião está submetida, demonstrando conhecer muito bem a história de sua religião, a força de resistência contida nela e a maneira como é tratada pela sociedade.

Todavia, estes preconceitos identificados pelo aluno aparecem não como estruturais de nossa sociedade, senão episódios de exceção, como se pode ver nos exemplos dados pelo mesmo: a destruição do terreiro de uma amiga de sua vó e até mesmo um único episódio na escola, em que uma menina o chamou de macaco. Ainda nesta história, ele nos conta que preferiu não contar para ninguém da escola, nem professores, nem inspetores, tentou solucionar sozinho a questão, chamando a menina de macaca também. Em sua fala, o aluno disse não suportar dois xingamentos: ser chamado de macaco e negão, pois, segundo ele, não é negro, e sim moreno.

Desta fala, é possível perceber uma forte contradição na construção da identidade do aluno 1, ao mesmo tempo em que se identifica com elementos da cultura negra, como religião e música (Racionais, Funk, entre outros), não se autodeclara negro, muito embora, qualquer outra pessoa que o veja, afirmaria o contrário.

A construção da identidade começa na mais tenra idade e é influenciada pelas relações que estabelecemos com o mundo e com a sociedade, desde familiares até os amigos da escola, professores, entre outros. Stuart Hall defende que a construção da identidade está sempre em processo, é dizer

ela nunca está totalmente definida, intacta, porém vai se formando a partir de nossas vivências. Desse modo, é essencial que pensemos como se dá o processo de construção da identidade em uma sociedade racista, como é o caso da sociedade brasileira, a qual o aluno 1 está inserido.

Freud, em seu texto A dissecção da personalidade psíquica, apresenta de maneira esquemática a divisão do aparelho psíquico em instâncias interdependentes, o autor cita o ambiente escolar na formação do superego. Em primeiro lugar, o superego se caracteriza como sendo responsável pelas funções de auto-observação, de consciência e de veículo do ideal do ego, pelo qual este se avalia constantemente. De acordo com o psicanalista, o superego "é para nós o representante de todas as restrições morais, o advogado de um esforço tendente à perfeição e é, em resumo, tudo o que pudemos captar psicologicamente daquilo que é catalogado como o aspecto mais elevado da vida do homem". Assim, ainda de acordo com o próprio autor, é com os pais e educadores que vemos nascer o superego que, por sua vez, se baseia no superego dos pais dos nossos pais e educadores. Dessa maneira, ao falarmos das regras sociais que compõem a nossa instância psíquica, fazemos referência à tradição e cultura na qual estamos inseridos.

Neste sentido, ainda que o aluno 1 tenha principalmente a influência da avó e do pai, como referenciais da cultura negra, uma vez que aquela o introduziu na religião Candomblé e este o apresentou ao grupo de rap Racionais, com fortes letras sobre a temática negra, o contexto brasileiro de embranquecimento e suposta democracia racial baseada na miscigenação em que se está inserido impõe-se, tornando-se mais fortes que estes referenciais familiares. Inclusive, porque não decorre da entrevista, vemos que as relações entre o aluno 1 e seus familiares passa por uma série de problemas, falta de diálogo, carinho, atenção, este, muitas vezes, afirma sentir que sua família não gosta dele e que seus amigos e sua namorada acabam ganhando espaço para dar conta da carência que sente.

O aluno 1 mostrou-se num grande dilema entre conhecer sua identidade, se autoconhecer e reconhecer os valores que acredita. Muitas vezes retoma sobre o valor da escola e de estudar, mas sempre admitindo que não estuda muito. O mesmo ocorre com a família, enquanto diz que gosta muito de sua prima, de sua avó e de seu pai, também revela uma grande revolta para com eles, pois não acredita que seu afeto seja recíproco. Problema este, que fica ainda mais latente com a mãe, a qual não mora com ele, conforme nos informa durante a entrevista, mas que agora tenta reaproximar-se do filho.

No que tange os problemas familiares do aluno e sua percepção de si mesmo, a escola não demonstra nenhuma intenção em modificar e problematizar estes aspectos. Mesmo que conste em seus documentos oficiais, o respeito às diversas culturas e crenças, algumas ainda se sobrepõem a outras. À professora M., nos revelou saber de alguns dos dilemas do aluno 1, secretou também que a maioria dos professores eram racistas, assim como propagavam outros tipos de preconceito, e que o aluno 1 costuma ser alvo de muitas piadas na escola, por sua religião e sua raça. Ela, por sua vez, tentava intervir sempre que possível, mas não encontra verdadeiro respaldo na Coordenação da escola, muitas vezes estes assuntos são tratados como problemas normais da adolescência. Por isso, ela, a professora de geografia e alguns poucos professores tentam sempre que podem fazer atividades, como a que foi feita na semana da Consciência Negra, ainda que esta funcione mais como medida paliativa.

A partir da entrevista com o aluno 1, verifica-se que a escola muitas vezes é mais um espaço de reprodução dos padrões sociais, contribuindo para as opressões das minorias (negros, mulheres e lgbts) e mantendo a desigualdade desses grupos, no lugar de problematizá-la e contribuir para o empoderamento individual e coletivo, gerando assim a emancipação desses estudantes, tornando-os sujeitos de si mesmos, capazes de se colocarem no contexto em que vivem. A não auto declaração em ser negro do aluno 1, é um exemplo da perversidade desta exclusão social, a qual está presente na escola. O fato de não conseguir reconhecer-se advém de uma série de problemas familiares, de representações da indústria cultural, entre outros, acarretando em vários impasses, como autoestima, desenvolvimento escolar e relacionamentos.

A escola, nesse contexto, necessita nadar contra a maré e não tratar os problemas raciais de maneira leviana. O racismo que existe na ofensa "macaco" está também na omissão da História Afro-brasileira, no não falar de auto declaração e dos processos de embranquecimento a que a sociedade brasileira foi submetida. Estes assuntos devem estar não somente nas aulas de história e sociologia, mas como prática política-pedagógica da escola, inclusive conscientizando toda a comunidade escolar, professores, direção inspetores, pais e alunos das diversas formas de racismo existentes hoje, desde o alisamento de cabelos até a intolerância religiosa. Não pôr este problema, como o de outras minorias, no centro das discussões pedagógicas, não é apenas omissão, senão principalmente perpetuar as desigualdades, comprometendo a construção identitária e a liberdade de cada aluno.

Aluno 2

Em relação à entrevista com o aluno 2 (ANEXO 9), podemos perceber algumas semelhanças com a primeira entrevista com o aluno 1, como por exemplo, a composição familiar fora do padrão esperado. Assim como no caso do aluno 1, o aluno 2 vive com o pai e a avó – o aluno menciona o seu gato como membro da família. O motivo pelo qual não vive com sua mãe não é mencionado na entrevista, contudo, quando perguntado se sua escola era perto de sua casa ele responde que "é perto, meu pai às vezes me traz, às vezes minha mãe", o que indica uma presença materna. Não sabemos, entretanto, se essa é sua mãe biológica ou se uma forma como ele chama e trata sua avó.

Esse fato remete a discussões recentes em torno no conceito de família. Recentemente, o Estatuto da Família, aprovado no dia 24 de setembro de 2015 na Comissão de Constituição e Justiça da Câmara dos Deputados Federais, deverá seguir para apreciação na casa segundo os tramites regulares até a sanção ou não pela Presidência. O texto gerou debates e polêmica e define como família a "união entre homem e mulher por meio de casamento ou união estável, ou a comunidade formada por qualquer um dos pais junto com os filhos". Nesse caso, embora o caso de Rafael encaixe como "a comunidade formada por qualquer um dos pais junto com os filhos", excluí sua avó (e seu gato, que parece ser importante para o menino e que ele cita como membro de sua composição familiar).

A resposta do aluno à pergunta "o que sua família significa para você" tem como resposta "união, amor, essas coisas", demonstrando que os valores que constituem uma família para o garoto não coincidem, necessariamente, com os valores do discurso oficial e levantados pelo referido Estatuto. Entretanto, compreende-se que o tema não foi abordado diretamente e que a resposta do aluno é pouco profunda para que se possa tirar conclusões mais completas e precisas.

Em relação ao diálogo familiar o aluno afirma que conversa "sobre qualquer coisa", mas não especifica que mais do que isso. Considero que as resposta do aluno em questão, foi em sua grande maioria, impessoais e amplas, como se ele intencionalmente não quisesse dar detalhes mais íntimos e/ou pessoais sobre si mesmo.

No que tange a sua relação com a escola, o aluno afirma ser boa, que ele gosta de alguns funcionários e professores, contudo, as respostas são cheias de conjunções adversativas: "mas". Na última pergunta referente ao assunto ele termina com a seguinte sentença: "no meu projeto é mais legal".

O aluno 2 faz parte de um projeto social que envolve teatro, dança e atividades artísticas e culturais que, enquanto compunha seu cartaz (ANEXO 7), mostrou-se empolgado para falar dele – e falou bastante sobre. Há muitas referências em seu cartaz sobre esse "mundo artístico". O grupo ao qual o aluno pertencia quando pedimos para que fossem feitos os cartazes era composto por ele e mais duas meninas. Todas bastante tímidas. Mas ele parecia muito ativo e com vontade de fazer a tarefa. A maior parte dos elementos presentes em seu cartaz foi posto e feito por ele, que tomou um tipo de liderança na atividade. Há quatro imagens coladas em seu cartaz que remetem ao mundo artístico e teatral. Duas delas são de um famoso filme de produção americana baseado em um livro intitulado A culpa é das estrelas cujo o filme também recebe o mesmo nome. As outras duas são chamadas para peças de teatro: Hamlet ao molho picante e Memórias de um gigolô: o musical. Essa última referência pode indicar algo relacionado à sexualidade ou interesse nesse assunto, numa análise bastante superficial.

"<3 (coração desenhado) I love teatro", "I love music <3 (coração desenhado)", "<3 (coração desenhado) teatro", "<3 (coração desenhado) dança", "(símbolo de nota musical) music <3 (coração desenhado) (outro símbolo de nota musical)" foram as referências escritas diretas a seus gostos deixados em seu cartaz e feito pelo aluno que remetem à série de elementos tratados no parágrafo anterior.

Continuando a análise da entrevista, o próximo tema abordado foi preconceito na escola. Diferentemente, do aluno 1 que primeiramente respondeu "não" a mesma pergunta, a primeira respostada dada a essa questão pelo aluno 2 foi um "sim". Em seguida ele continua: "falar que a pessoa é gay, racismo também tem, se a pessoa é negra, mais dos alunos, os professores não...". Aqui há um indício interessante, ele não diz se foi ele quem foi alvo de preconceito. Ele diz de forma bastante impessoal "falar que a pessoa é gay", sem dizer que pessoa é essa. Mas ao mencionar o racismo também presente ele menciona "se a pessoa é negra", demonstrando, assim, no discurso que esse não é o seu caso. Seria então o primeiro um caso seu? Não conseguimos saber. Não foi aprofundada essa questão. No fim de sua resposta à pergunta ele termina com a seguinte frase: "Na minha sala mesmo, não é todo mundo que eu gosto, algumas pessoas fazem mal", sem mencionar, novamente se essas pessoas fazem mal a ele; o discurso é "fazem mal" de forma genérica e impessoal, sem indicar o alvo, objeto da ação. Mas, pela interpretação da resposta como um todo e a dinâmica que sua fala é construída, faz-nos considerar que ele foi alvo de preconceitos e, portanto, não gosta de "todo mundo" de sua sala.

O aluno 2 tem muitos sonhos. Diz que sonha em ser ator. Esse fato condiz com sua

vida fora da escola que ele constantemente reforça mencionando o projeto "no Sírio Libanês" o qual frequenta. Outras atividades fora da escola não são mencionadas explicitamente. A única outra informação a esse respeito é quando reponde "a gente gosta de fofocar mesmo, às vezes sai quando é aniversário" à pergunta sobre o que ele e seus amigos fazem para se divertir. Veja que ele não menciona onde vai, quando "sai quando é aniversário".

Quando perguntado se já ficou com alguém, se já namorou e se era alguém da escola, ele responde o seguinte: "Não. Ficar por um ano assim, não. Mas já beijei. Mas foi só um dia. Já gostei de várias gentes. Ainda gosto, mas não é correspondido. Faz tempo que a gente não se vê. Ela não tem Facebook. Ela era do projeto. Da escola nunca beijei."

Nessa resposta há alguns pontos interessantes. Primeiro, mostra que seu contato direto com uma sexualidade mais ativa ainda é pouco. Beijou apenas uma vez. Mas ele já tem consciência de seus gostos e desejos na medida em que diz que já gostou de várias "gentes". O uso desse substantivo é singular, ele não determina gênero e aponta para uma diversidade, uma variedade, pois está no plural. Em seguida, entretanto, ele usa um pronome no gênero feminino e atenta para o fato de não ser correspondido e não ter contato mais com essa pessoa. Sobre o beijo, num único dia, ele ressalta, não adentra em detalhes.

Seus gostos, com relação à indústria cultural, apontam para uma forte influência de produções estrangeiras, principalmente americanas. Quando questionado sobre seu gosto musical e artistas que escuta ele cita "Demi Lovato", "Katy Perry", "Nick Minaj" e "Fly" – as três primeiras são cantoras americanas e Fly é uma banda brasileira composta por três garotos. Os estilos musicais mencionados foram músicas eletrônica e pop. Outra marca de influência estrangeria é quando o aluno menciona que gosta de assistir seriados e que atualmente está acompanhando "The Big Bang Theory", uma série norte-americana centrada em um grupo de amigos cientistas rodeada de estereótipos do mundo "nerd".

Nessa parte da entrevista, espontaneamente, o aluno faz referência a sua religião: católica. Se autoafirmando assim. Faz referência a isso em três momentos distintos da entrevista: quando diz gostar da novela Dez mandamentos por ser católico, em resposta ao que costumava assistir na televisão; quando diz estar lendo um livro católico cujo título não se lembrava, ao ser questionado sobre hábitos de leitura; e no final da entrevista, quando posta coisas católicas nas redes sociais. O cartaz de seu grupo também contém referências religiosas como a frase "ser adolescente é amar a Deus sobre todas as coisas" ou "Deus é maior" ou ainda "eu amo Deus". Todas elas em bastante destaque no cartaz. A origem e o incentivo à prática e cultura religiosa não apareceram em sua entrevista. Não sabemos se é influência do pai, da avó, de ambos ou algo fruto da busca do próprio aluno.

Ele parece gostar muito das redes sociais. O que condiz com uma lista que ele mesmo fez de seus "youtubers" (denominação dada a pessoas que postam regularmente vídeos na rede de vídeos YouTube e fazem disso um tipo de atividade quase, e às vezes até mesmo, profissional) preferidos. O aluno 2 diz ter conta no Facebook, Instagram e Snapchat. Seu temperamento, como notado pessoalmente é bastante comunicativo e agitado. Na entrevista justamente, ele chega a dizer que seu pai diz que ele vai ser jornalista por gostar de falar. É, portanto, um garoto muito sociável.

Por fim, há uma citação curiosa. Quando questionado sobre drogas, ele diz que nunca fumou e que "acha uma coisa maluca", que quando crescer não quer nem usar cigarro, "só uma cervejinha". Aparece aqui um desejo pelo álcool, talvez pela imagem de sociabilidade que costuma trazer consigo ou a ajuda para "se soltar" e se divertir. No seu cartaz, há outro ponto curioso que parece fazer referência a esse: ele próprio escreveu, em caneta rosa, "um dia quero ir numa balada". Isso traz uma imagem de um garoto que quer crescer, soltar-se, desprender-se de certas restrições de sua idade e usufruir de um mundo adulto e independente. Um indício que reforça a visão da adolescência como um período de desejos conflitantes, na transição entre ser criança e ser adulto, na qual ainda perduram elementos da primeira, mas aparecem no horizonte, seja do desejo, seja das obrigações precocemente impostas, o mundo dos adultos.

CONCLUSÃO

Há semelhanças entre as entrevistas dos alunos 1 e 2. Ambos têm uma família não-nuclear e sem a presença da mãe, de acordo com a própria resposta dos garotos: ambos não moram com elas. Isso lança questionamentos acerca do papel dela na constituição do complexo de Édipo de ambos. A estrutura padrão do complexo descrita por Freud não consegue abarcar as diferenças e variações de constituição familiar encontradas hoje. Embora seu intuito fosse de construir uma universalidade, ela talvez não possa ser assim formulada, pois ignorava, seja devido aos limites de sua época, outras possibilidades de famílias e, portanto, de outros tipos de complexos ou ajustes na teoria original.

Mesmo sem o fato atual da existência de uma grande variedade de formas de família. A antropologia há quase um século já descrevia sobre outras formas de cons-

tituição familiar que não segue o padrão freudiano. As teorias de Freud têm um forte elemento evolucionista que condiz com os escritos antropológicos de sua época, mas que foram descartados e combatidos nas décadas seguintes. Então, a universalidade do complexo de Édipo não é tão universal assim. É centrado na história na formação social-familiar do ocidente e tomba com um etnocentrismo. Isso não quer dizer, também, que ela é inútil ou falsa, mas limitada. Há mais coisas e outras possibilidades envoltas nessa formação do indivíduo, seu ego, superego e id. Que foram muito bem expostas por Freud em sua época, mas que não pode ser utilizada sem cautela e perícia nos dias atuais.

O segundo ponto em comum entre as duas entrevistas é o aparecimento do fator "religião". A entrevista do aluno 1, como um todo, foi mais profunda, e ele pode então dar-nos muitos elementos a respeito dessa influência na sua vida. A entrevista com o aluno 2 não chegou ao nível de profundidade para sabermos como se dá realmente essa influência ou como ele teve contato com a religião (através de quem, por exemplo). Mas ambos a citaram espontaneamente e demonstraram que ela é substancial na sua vida e identidade.

A escola é portanto, um lugar no qual esses alunos convivem com a permanência de sistemas de opressão e qualificação e desqualificação por marcadores sociais da diferença (gênero, raça e sexualidade).

Contudo, os discursos de ambos se afastam quando se trata do consumo de produtos culturais (música, etc). O aluno 1 tem uma forte tendência a ouvir músicas brasileiras de forte influência negra: funk e rap (embora ambas tenham sua origem nas culturas negras norte-americanas), entretanto, também cita trecho de pagode. Rafael, por sua vez, apresenta mais fortemente influência de cantoras pop americanas, mas chega a citar uma banda nacional de garotos formada no mesmo estilo das antigas boybands americanas e atualmente muito popular entre os adolescentes. A matriz cultural racial parece ter influenciado nesses caminhos divergentes para ambos, mas estereótipos e marcadores sociais podem ter conduzido ambos para grupos que nutrem em seu interior gostos distintos e favorecido essa diferenciação. Os gostos, mesmos, que diferentes não perdem a influência da indústria de massas. Todas as referências citadas são bastante populares, embora em nichos diferentes.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Mônica do. O limite da fronteira freudiana. Revista Educação, 2006.

FREUD, S. "Conferência XXXI: A dissecção da personalidade psíquica (1933 [1932])." Edição standard brasileira das obras psicológicas completas (1976): 63-84.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. TupyKurumin, 2006.

EDUCAÇÃO INFANTIL: A AVALIAÇÃO E OS REGISTROS PARA MARCAR O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

VALQUÍRIA RUAS DA SILVA

RESUMO:

O trabalho consiste em um estudo sobre a avaliação da aprendizagem na educação Infantil analisando as concepções sobre as principais teorias acerca da avaliação e as formas de registro como recurso para apontar o desenvolvimento da criança. Registrar os acontecimentos e as evoluções dos alunos torna o processo da primeira etapa da educação básica um ato muito importante, pois são as descobertas que a criança realiza, as vivências e experiências que ela presencia que irão formar sua identidade, seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. É importante destacar que possibilita ao educador condições para melhores registros, para que assim, exerça com excelência a função de ajudar o aluno e contribua com o seu aprendizado sem classificação. Este trabalho discute como melhorar o processo de avaliação na Educação Infantil a fim de intervir positivamente no desenvolvimento do educando e, portanto, tem como objetivos a análise e a reflexão sobre o processo de avaliação na Educação Infantil e a enumeração de mecanismos eficazes no processo de avaliação. Concluiu-se que a avaliação na educação infantil é um recurso importante para se fazer uso como uma reflexão sobre a prática pedagógica, além de descrever o desenvolvimento da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Prática Docente; Avaliação escolar; Registros.

ABSTRACT:

The work consists of a study on the evaluation of learning in early childhood education analyzing the conceptions about the main theories about evaluation and the ways of registration as a resource to point out the development of the child. Recording the events and developments of the students makes the process of the first stage of basic education a very important act, because it is the discoveries that the child makes, the experiences and experiences that he experiences that will form his identity, his cognitive, social and emotional development. It is important to highlight that it enables the educator conditions for better records, so that, with excellence, exercise the function of helping the student and contribute with his learning without classification. This paper discusses how to improve the assessment process in Early Childhood Education in order to intervene positively in the development of the learner and therefore aims at analyzing and reflecting on the assessment process in Early Childhood Education and listing effective mechanisms in the assessment process. It was concluded that the evaluation for this educational stage constitutes a strong device for analysis and reflection not only of the learning and development of the child, but also as a subsidy for the teacher to rethink his daily pedagogical practice.

KEYWORDS: Childhood Education; Teaching Practice; School evaluation; Records.

1 INTRODUÇÃO

No decorrer da etapa da educação infantil, há vários saberes culturais que devem ser conhecidos, e de aspectos que ajudam a desenvolver a criança durante seus primeiros estágios. Assim, nas etapas de escolarização, a educação infantil é orientada pela mesma lógica sequencial e cada etapa precisa ser organizada, desenvolvida e acompanhada com vistas a garantir o pleno desenvolvimento das crianças, mesmo que formalmente não haja a possibilidade de reprovação e/ou retenção.

O desejo de pesquisar a respeito desse tema nasceu durante as aulas de Educação Infantil ministradas na universidade. As aulas me fizeram refletir intensamente que as crianças necessitam ser vistas como cidadãs de direito que produzem cultura dentro do tempo e espaço que lhes são próprios e, por isso, suas vozes têm significados e devem ser ouvidas. Dessa forma, foi relevante compreender também como as produções das crianças são tratadas pelas educadoras dentro do processo de avaliação.

Partindo do pressuposto de uma avaliação processual, contínua e formativa, levantou-se nesse estudo as seguintes problemáticas: Como avaliar a criança com idade entre zero a cinco anos? Com base no planejamento e organização de uma aula, quais elementos/aspectos podem ser avaliados em crianças do Pré Escola? Como acontece o processo avaliativo dos alunos Educação Infantil?

Percebe-se que a avaliação na Educação Infantil não tem caráter classificatório, muito pelo contrário, visa acompanhar o desenvolvimento das crianças de modo processual e contínuo, ou seja, durante todo o processo de aprendizagem onde o professor deve valer-se de vários instrumentos de registros e observações.

Os registros escolares são muito importantes, mas não deve ser algo inusitado do modo de observar e avaliar o aluno

só para ter como registros, pois pode atrapalhar no processo de desenvolvimento do aluno por conta de ações pedagógicas, todavia, as fichas de acompanhamento são fundamentais para saber se o aluno atingiu ou não os objetivos definidos pelo professor, para que o docente saiba através da escala aqueles que não atingiu podendo assim está trabalhando em cima do problema, sendo assim, formas de mostrar aos pais que seus filhos estar tendo rendimento mesmo que seja atividades lúdicas ou desenhos.

Desta forma, ressaltamos a importância dos profissionais da educação que atuam na Educação Infantil se atentarem ao que diz os documentos oficiais sobre o ato avaliativo, a fim de, desenvolver uma pratica educativa que contribua com o desenvolvimento integral das crianças, cientes que trata-se de um processo formativo que se dá durante todo o decorrer do ano letivo e que encontra-se indissociável dos atos de cuidar e educar, ações essenciais neste contexto da primeira infância em instituições escolares.

2 DESENVOLVIMENTO

A escola que buscamos é um espaço interligado com a comunidade e com a família, levando em conta a criança como um ser de direitos desde seu nascimento, tendo sua inteligência e personalidade assim no início da vida, o aprendizado e o desenvolvimento ocorrem por meio do contato com o mundo que a rodeia. Tornamo-nos humanos nas relações com outras pessoas, pelas mediações e vivências.

A Educação Infantil consiste em uma fase fundamental e possui um papel indispensável na formação integral da criança, tendo a finalidade de desenvolver a sua potencialidade e habilidades através de atividades que envolvam o lúdico. Logo o trabalho docente nesta etapa, deve ser pensado intencionalmente, havendo assim um planejamento das atividades e metodologias, levando em consideração que cada criança aprende e assimila informações de maneiras diferentes.

Atualmente temos avanços na área da Educação Infantil, que vem se tornando um campo fortalecido, que ver a criança como um sujeito ativo no processo de aprendizagem, mas também apresenta desafios e problemas que ainda devem ser superados, para uma melhor qualidade do trabalho voltado para as crianças. Neste caso, o maior desafio é mudar os dados dos últimos censos, que revelam o crescimento de instituições que não contam com as condições mínimas de funcionamento, asseguradas na Legislação para as crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, 2006)

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) a avaliação é um importante instrumento para que o professor possa obter dados sobre o processo de aprendizagem de cada criança, reorientar sua prática e elaborar seu planejamento, propondo situações capazes de gerar novos avanços na aprendizagem das crianças. A avaliação deverá ocorrer em uma prática contextualizada que deve contribuir para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. O mais importante não deverá ser determinar “déficits”, mas enxergar a avaliação da aprendizagem numa concepção em que se analisa o processo intelectual, o potencial de aprendizagem e as possibilidades de cada criança.

O ato de avaliar, sobretudo, na educação infantil, não significa simplesmente categorizar, e sim construir os conhecimentos e certificar-se que os avanços, os aprendizados e o desenvolvimento sejam realmente alcançados, pois “é necessário entender que a prática avaliativa compreende, entre outros aspectos pedagógicos, emocional, psicológico, motor e social” (SANTOS, 2019). A criança é mais do que se pode ver ou denominar, e é o olhar cuidadoso e o método de avaliar de cada educador que fará a diferença na hora de observar a evolução delas e a sua própria prática dentro da sala de aula.

Para Hoffmann (2012) a avaliação na educação infantil é, pois, “um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, a melhoria do objeto avaliado” (HOFFMANN, 2012, p. 13). Refere-se, portanto, a uma prática que demanda acompanhamento diário das experiências, sejam elas ofertadas na sala de aula ou em outros espaços da escola, planejadas pelo professor ou resultado das relações naturais estabelecidas com o meio e os sujeitos nele inseridos.

Barbosa e Horn (2008), desse modo, destacam a importância da documentação como forma de avaliação durante o processo de ensino aprendizagem. A documentação possibilita a descrição e o registro de como e quanto o ensino se faz efetivo e a aprendizagem ganha forma e consistência em cada uma das crianças.

Sobre o meio para a efetivação de uma avaliação na Educação Infantil, o mesmo documento aponta a observação como essencial: "observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças e das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano" (BRASIL, 2009, p.17). Complementa que a observação deve se apoiar na utilização de registros realizados por adultos e crianças como relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc

Para Mello (2002), a documentação pedagógica favorece o alcance de diversos objetivos, tais como: promover o trabalho realizado pela instituição; refletir ao plano

educativo; configurar fonte informacional para os envolvidos no trabalho educativo e a outros, como: oferecer informações para apreciação do trabalho realizado pelo professor, pelos alunos e por outros, constituir um documento textual e/ou imagético do realizado, experimentado e vivido, uma memória das mediações e elaborações em sala de aula.

Os instrumentos básicos usados para descrever a avaliação infantil são os registros diários das observações, segundo escreve Silva (2012), onde o educador anota diariamente sobre as atividades que foram realizadas, quais materiais foram utilizados, bem como qual a resposta das crianças a respeito do que foi proposto.

Uma forma de avaliar na Educação Infantil, se dá por meio da construção de portfólios. Estes se tratam de coleções, individuais ou coletivas, que organizam os materiais produzidos em diferentes momentos e vivências das crianças na escola. Além da função de registrar o resultado de tais produções, devem levar à reflexão sobre o processo de criação, por isso podem conter também fotos e objetos. As rodas de conversa podem ser uma ótima oportunidade para que as crianças participem da escolha dos materiais que irão compor o portfólio e para ver e recordar o que já foi feito. Os portfólios são importantes instrumentos para serem compartilhados com as famílias, pois possibilitam uma visão de conjunto dos processos vivenciados pela criança. No caso dos portfólios coletivos, estes são compostos pelas atividades realizadas em grupo e pelas impressões das crianças com relação a diferentes situações. Essas impressões podem ser colhidas pelo professor nas rodas de conversa e registradas por escrito, ou por meio do desenho.

De acordo com Ciasca e Mendes (2009) o portfólio é uma ferramenta pedagógica que permite a utilização de uma metodologia diferenciada e diversificada de acompanhamento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem, que ocorre não desprezando atenção à carga de afetos inerente à situação de aprendizagem. Seu caráter compreensivo, de registro longitudinal, permite detectar dificuldades e agir em tempo hábil, ajudando o aluno a melhorar. Possibilita, ainda, a compreensão tanto da complexidade como das dinâmicas de crescimento do saber pessoal, proporcionando ao professor a ressignificação contínua de sua prática.

Os relatórios individuais se configuram como narrativas que têm por objetivo expressar o caminho percorrido de cada criança, considerando-se as conquistas e peculiaridades de cada um. É uma descrição do que foi observado dia após dia, de como as crianças revelam o que já sabem.

Têm a função, portanto, de comunicar as aprendizagens considerando-se os objetivos pretendidos em cada ano, faixa etária, de acordo com os campos de experiência que o professor deseja evidenciar. Cabe ainda ressaltar que eles não se configuram como registros comportamentais ou de situações esporádicas, pois estas situações podem ser tratadas em outros momentos definidos pelo professor e a equipe gestora da escola. Neste sentido, os relatórios podem ser considerados como "memória avaliativa" do processo de aprendizagem das crianças, revelando também as práticas do professor, não sendo essas, porém, o foco desta ação.

O professor não pode transformar o relatório de observação em uma forma de mostrar o trabalho realizado em sala para os pais e para a coordenação da escola em que atua, enfatizando muito mais as rotinas da sala e o trabalho desenvolvido; muito menos deve fazer descrições sobre a criança comparando-a a outra, sem compreender que nenhuma criança é igual a outra. Fazendo essas comparações, o professor está desrespeitando a criança dentro do seu processo de desenvolvimento. É essencial que o professor tenha plena consciência sobre o processo de desenvolvimento infantil, compreendendo que cada criança tem seu tempo para se desenvolver, garantindo o respeito às diferenças de cada criança.

Outra forma de avaliar é por meio das mini-histórias são breve relatos poéticos acompanhados de imagens oriundas da vida cotidiana na escola. Essa sequência de relatos e imagens, abordam questões relevantes como autonomia, comunicação e o saber-fazer de bebês e crianças pequenas.

As mini-histórias se configuram como um conceito relativamente novo, mas que vem sendo qualificado no Brasil por iniciativas, como a do Observatório da Cultura Infantil (OBECI), que é um grupo autogestionado de profissionais da Educação Infantil interessados em discutir e investigar o cotidiano nas escolas infantis (FOCHI, 2019).

Não há um padrão de escrita, porque cada educador coloca a sua interpretação e sensações em relação a ação das crianças narradas. "É uma prática que gera encantamento, mas que também exige uma qualidade estética e uma grande sensibilidade na valorização das ações dos meninos e meninas durante a jornada na escola". (SANTOS; FLORES, 2019, p. 3).

Através dessas narrativas, tornamos visíveis as aprendizagens das crianças e seus significados, diante das propostas do cotidiano, pois, a mini-história deve relatar um episódio de grande importância para a criança, momento este relatado pelo olhar do professor. Com essas narrativas, também podemos conhecer um pouco mais sobre o docente, pois é preciso parar para refletir sobre as observações e suas propostas pedagógicas e capturar um momento significa-

tivo para relatar essas vivências, que corrobora com o que Fochi (2019, p. 23), nos fala: "O modo de planejar dos professores e de construir a continuidade do planejamento também se vale desse exercício de narrar."

O diário de bordo é o instrumento de registro escrito do professor para documentar os acontecimentos do cotidiano escolar, seus sentimentos, preocupações, frustrações, conquistas, o que fez, as atitudes das crianças, as propostas de ação, assim como a relação destas com teorias já estudadas ou novas que vier a surgir e estudar permitindo uma reflexão da sua prática docente e uma transformação da mesma.

Segundo Alves (2001, p. 224): O diário pode ser considerado como um registro de experiências pessoais e observações passadas, em que sujeito que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, sob uma forma espontânea de escrita, com a intenção usual de falar de si mesmo.Um dos objetivos do diário de bordo é ampliar o tecido de nossos registros, de forma diária e detalhada, com a finalidade de enriquecer nossas informações sobre as atividades e ações propostas, as relações estabelecidas em nossas crianças e a reflexão mais refinada sobre as intencionalidades e seu alcance.

O diário de bordo adequa-se como objeto metodológico da práxis educativa no aprendizado curricular inspecionado em artes visuais. Destaco que ele pode ser aplicado para entender os pensamentos dos educadores e, mais concretamente, para reconhecer quais são suas dúvidas e experiências na ação, compreendendo que as dificuldades são um grupo de acontecimentos multifatoriais mostrados ao educador no transcorrer de sua atuação prática. O próprio ato de escrever, de registrar sobre sua própria práxis, move o professor ao entendimento tendo por base seus relatos (ZABALZA, 2004).

A carta de intenções propõe um trabalho que considera os saberes da criança, sua ampliação e valorização de forma lúdica. Sendo assim, o plano pedagógico busca abranger as necessidades do grupo e oferecer situações que levem os sujeitos a transporem barreiras de quaisquer naturezas, acrescentando que o diagnóstico nunca definirá a pessoa e a complexidade da sociedade, neste sentido, não deve permear o processo educativo.

A observação criteriosa e a escuta do professor são essenciais para a criação de diversos registros para avaliações. Uma vez que o desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil, inclui-se também a motivação, cabendo ao professor ampliar o universo de recursos pedagógicos para sua função mediadora, reconhecendo que avaliar não é um ato simplista, mas exige observação e reflexão para realização de uma leitura releitura do fazer das crianças em seu cotidiano escolar, em suas realidades socioculturais.

Assim sendo, não é um planejamento rígido e imutável, mas sim um instrumento de registro que indica possibilidades, desejos e flexibilidade, permitindo que os percursos se modifiquem, à medida que aconteçam as experiências cotidianas junto com os bebês e as crianças. Para elaborar a Carta, é importante mapear os dados e informações prévias sobre o grupo, observando a participação das crianças em momentos em grupo e individuais, tais como: rodas de conversas, planejamentos coletivos, escuta de histórias, combinados da rotina, distribuição de responsabilidades e tarefas.

Para que o professor obtenha êxito, ele deve incentivar a criança a restaurar a confiança em si própria, ressaltando os acertos, ainda que pequenos, e não enfatizando os erros; valorizar o esforço e o interesse. O professor deve ser um guia para o entendimento, alguém que, segundo Bruner (2001), ajuda a criança a descobrir por conta própria. É enxergar as crianças como seres pensantes e que seu desenvolvimento pode ocorrer em decorrência das trocas de conhecimento entre professor-aluno e aluno-aluno.

Segundo Freire (1996, p.77), "toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um, que ensinando, aprende, outro, que aprendendo ensina". Com essa passagem, percebemos o papel do professor é ainda maior, no qual, o mesmo deve ser o mediador do conhecimento adquirido pelos alunos na vivência social, na escola ou diante das redes de comunicações, orientando a investigação, provocando questionamentos, desafiando-os e auxiliando-os no ensino-aprendizado a partir do fornecimento de fontes e informações, ele não pode ser apenas um expositor de conteúdo, já que aprendizagem consiste-se numa construção e também pelo fato que nos dias de hoje, existem vários meios de reprodução do conhecimento.

Portanto, na educação infantil, o professor é o verdadeiro parceiro da criança no processo de aprendizado, ou seja, é fundamental que o professor adquira as necessidades trazidas pelas as crianças, e isso é possível quando o docente percebe a necessidade que a crianças trás, pois é notório que cada criança leva uma bagagem diferente da outra. Uma forma bastante importante de ser trabalhada a relação professor/criança na educação infantil são as brincadeiras, elas estimulam um aprendizado significativo das crianças, pois nos brinquedos as crianças realizam ações que estão além do brincar, lhes permite pensar e ao mesmo tempo aprender (VYGOTSKY 1996).

CONCLUSÃO

Ao concluir o presente estudo percebe-se o quanto é atual e necessário discutir educação e formação humana, resgatar a reflexão sobre os sentidos da educação, da escola e pensar o processo de formação do homem. A formação humana inicia na infância, com a criança e continua durante toda a vida. Mas é neste momento inicial da vida, na experiência da infância que se centra maiores esforços para que a criança se aproprie de conhecimentos, para que ela faça parte da realidade em que está inserida, interaja socialmente e construa o seu eu.

Diante do estudo teórico sobre a avaliação nesta etapa da educação básica, percebe-se que a avaliação na Educação Infantil é uma tarefa complexa, pois exige dos professores um olhar mais atencioso para a criança, pois esta deve estar o tempo todo sendo avaliada. Desse modo, a forma como o professor avalia o aluno e os instrumentos utilizados por ele são fundamentais para que o desenvolvimento do ensino-aprendizagem seja alcançado por todos os alunos e o próprio professor, sendo que ao avaliar o aluno ele deveria também avaliar a sua prática pedagógica buscando melhorá-la.

Ficando evidente a necessidade de considerar a criança como centro da ação avaliativa e frisar que no processo de avaliação além da criança, o professor, a equipe pedagógica, a instituição, as famílias e os documentos legais, que defendem e garantem os direitos das crianças, também devem ser considerados. Cada um deles tem o seu papel e se todos trabalharem de forma conjunta será o ideal para se alcançar os resultados significativos no desenvolvimento das crianças.

A avaliação na Educação Infantil pode ser uma ferramenta que contribui para os docentes refletirem sobre sua metodologia, e serve como uma ponte que liga escola, família, pais e professores já que esta avaliação não se constitui sozinha, pois ela precisa englobar todo o meio que cerca a criança, levando em consideração os aspectos emocionais, sociais e físicos.

Diante do estudo teórico sobre a avaliação nesta etapa da educação básica, percebe-se que a avaliação na Educação Infantil é uma tarefa complexa, pois exige dos professores um olhar mais atencioso para a criança, pois esta deve estar o tempo todo sendo avaliada. Desse modo, a forma como o professor avalia o aluno e os instrumentos utilizados por ele são fundamentais para que o desenvolvimento do ensino-aprendizagem seja alcançado por todos os alunos e o próprio professor, sendo que ao avaliar o aluno ele deveria também avaliar a sua prática pedagógica buscando melhorá-la.

Pode-se considerar um das mais ricas trocas no campo educacional quando o instrumento oferece possibilidades de repensar, refazer, replanejar, reorientar a prática pedagógica, sem dúvida alguma, ao estudar a avaliação das aprendizagens, percebemos que ainda há lugar para professores engajados e comprometidos com o ensino e a aprendizagem de seus alunos.O reorientar a prática pedagógica é notar que algumas coisas dariam certo para alguns, outras não, é pensar em vários planejamentos para uma aula só, abarcando toda a heterogeneidade existente em uma sala de aula e professores que enxergam isso, são, com certeza, profissionais comprometidos primeiramente com a educação e, logo depois, com o desenvolvimento e aprendizagem de suas crianças.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir. Campinas, SP: Papirus, 2001.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Projetos Pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. Brasília: MEC/ SEB, 2006.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: BNCC. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7960 1-anexo-texto--bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017pdf&Itemid=30192 Acesso em: 25 abril. 2024.

BRUNER, J. A cultura da educação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CIASCA, Maria Isabel F.L; MENDES, Débora Lúcia L.L. Estudos de avaliação na educação infantil. Estudos de Avaliação Educacional, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.

FOCHI, Paulo Sergio (org.). Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil - OBECI. 1. Ed. Porto Alegre: Estudos Pedagógicos, 2019.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo; Paz e Terra. 1996.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MELLO, Suely Amaral. A educação das crianças de zero a três anos. Marília, SP, texto produzido para a disciplina Metodologia da Educação Infantil FFC/ Unesp, 2002.

SANTOS, Cristiele; FLORES, Rafaela. Mini-histórias: uma comunicação para quem? Hamburgo, RS, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/345942981_MINIHISTORIAS_UMA_COMUNICACAO_PARA_QUEM Acesso em: 25 abril. 2024.

SILVA, Tânia Zanatta. Avaliação na Educação Infantil: um breve olhar na avaliação da aprendizagem. Pelotas – Rio Grande do Sul: Revista Thema, 2012, v.9, n.2.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

ZABALZA, M. A. Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

O "BRINCAR" COOPERATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVENDO HABILIDADES SOCIAIS E VALORES ESSENCIAIS

VANESSA MARINHEIRO VÉRAS

RESUMO:

Este estudo apresenta a reflexão sobre a contribuição do brincar na Educação Infantil. O uso de jogos e brincadeiras na educação é um consenso na atualidade e sua relevância está expressa nos documentos curriculares para a Educação Infantil. No contexto da educação infantil, o brincar cooperativo desempenha um papel especialmente importante. Essa forma de brincadeira incentiva a colaboração, a comunicação e o respeito mútuo, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais e valores essenciais nas crianças. Neste artigo, exploraremos os benefícios do brincar cooperativo na educação infantil e como os educadores podem incentivá-lo na educação infantil. O desafio consiste em oportunizar práticas lúdicas e significativas durante o processo de ensino aprendizagem unindo assim aprendizado e ludicidade. O objetivo do estudo é destacar a contribuição de oferecer jogos cooperativos para as crianças matriculadas na educação infantil e dialogar sobre o papel de mediador dos professores que atuam na modalidade. É uma pesquisa com abordagem qualitativa e usou a revisão bibliográfica como procedimento de pesquisa. O resultado alcançado demonstra que para as crianças matriculadas na educação infantil o jogo e a brincadeira são recursos relevantes para a aprendizagem, contudo os profissionais que atuam nessa modalidade necessitam de qualificação no entendimento do desenvolvimento infantil para ampliar seus conhecimentos e oferecer jogos cooperativos que incentivem o aprendizado de valores e aprimorem o convívio social.

PALAVRAS-CHAVE: Brincadeiras; Educação infantil; Jogos cooperativos.

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca construir um diálogo sobre a importância de trabalhar com jogos cooperativos no espaço da educação infantil. O jogo desempenha um papel fundamental na construção de conhecimento e na interação entre os indivíduos, sendo uma ferramenta poderosa para promover o aprendizado e o desenvolvimento em diferentes contextos. Quando aplicado de maneira eficaz, o jogo pode se tornar uma ponte valiosa entre a atividade lúdica e aprendizado, proporcionando uma abordagem educacional que estimula a criatividade, a autonomia e a consciência, o conhecimento de si e do outro.

A possibilidade de trazer o jogo para dentro da sala de aula representa uma transformação significativa na forma como é concebida a educação. Isso envolve reconhecer que o aprendizado não precisa ser apenas um processo passivo de absorção de informações, mas pode ser uma experiência ativa e envolvente, na qual os alunos desempenham um papel ativo na construção do conhecimento.

O estudo partiu da constatação da relevância do trabalho com jogos na educação infantil, em especial com os jogos cooperativos, e as questões que se buscou responder: Quais as contribuições dos jogos cooperativos no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças? Qual o papel do professor no oferecimento de jogos cooperativos que possibilitem conhecimento de regras, construção de conhecimentos e aprendizagem socioafetiva?

O papel dos jogos na educação é amplamente defendido e componente curricular de destaque na construção de uma prática curricular atenta às necessidades de aprendizagem da criança. Dessa forma, o presente estudo busca contribuir com conceitos e possibilidades de um trabalho no qual as crianças possam brincar e desenvolver habilidades, valores e aprendizado.

O objetivo do estudo é destacar a contribuição de oferecer jogos cooperativos para as crianças matriculadas na educação infantil e dialogar sobre o papel de mediador dos professores que atuam na modalidade. A metodologia do estudo é a revisão bibliográfica, é um estudo qualitativo e exploratório.

A infância é um período de singularidades, isso quer dizer que é um momento diferente de outras fases, é um momento no qual as interações da criança com o mundo e com os outros são relevantes para um processo de desenvolvimento e de aprendizagem significativa. A experiência com as brincadeiras na Educação Infantil é considerada eixo fundamental para se educar com qualidade, previsto nos documentos curriculares para a modalidade (RCNEI, 1998 e BNCC, 2017).

O interesse pelo assunto surgiu da necessidade de qualificar-se frente ao trabalho com o lúdico na Educação Infantil, conhecer as fases do desenvolvimento infantil e quais as principais formas de oportunizar brincadeiras e favorecer aprendizagens

2 OS JOGOS NA EDUCAÇÃO

Ao incorporar jogos na educação, os educadores abrem portas para uma abor-

dagem mais criativa. Os jogos muitas vezes envolvem desafios, quebra-cabeças e situações que exigem soluções inovadoras. Isso estimula os alunos a pensar de forma flexível, a explorar diferentes abordagens e a usar sua imaginação para encontrar respostas. Além disso, os jogos podem ser adaptados para atender aos objetivos de aprendizado específicos, tornando o processo de aquisição de conhecimento mais envolvente acessível que podem ser adaptados para acomodar crianças com diferentes habilidades e necessidades, promovendo a inclusão e a diversidade na educação infantil.

Os jogos e brincadeiras na contemporaneidade são compreendidos como coisa séria dentro da educação, apontados nos Referenciais Curriculares para Educação Infantil (1998) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, BNCC, 2017), documento que traz a proposta de habilidades e campos de conhecimento, sendo que em todos está expresso a necessidade do lúdico na Educação Infantil.

como algo sério dentro do processo de ensinar e aprender na educação infantil.

No texto são defendidos que durante as brincadeiras, "as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca". Assim, "é no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido", bem como "suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações" (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 28).

Nos Referenciais é defendido que: "brincar envolve complexos processos de articulação entre o novo e que já é conhecida, entre a memória a capacidade de imaginar algo, entre o que é real e o que se fantasia e sonha", portanto, pode-se dizer que se constitui em um importante processo psicológico, que permitem ao sujeito se desprender do seu contexto real e transformá-lo (BRASIL, 1998, p.28).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009 (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09), trazem novas reformulações e incentivam os educadores que atuam junto a essa faixa etária a construírem propostas pedagógicas que possibilitem ouvir as crianças e compreender quais são seus desejos e assim compreender a si e ao mundo, sempre em parceria com as famílias (BRASIL, 2010).

A Base Nacional Comum Curricular promulgada em 2017 nortear os sistemas de Ensino brasileiros e as propostas pedagógicas de todas as instituições educativas da Educação Infantil ao Ensino Médio e estabelece conhecimentos, habilidades e competências esperadas dos estudantes em todas as modalidades. Em relação a sua estrutura de divide em etapas. Na Educação Infantil os campos de experiência estão divididos em cinco campos de experiência e têm como eixos as aprendizagens e o desenvolvimento partindo das interações, brincadeiras e buscam assegurar o direito de "conviver, explorar, expressar e conhecer", já garantidos nas DCNEI (BRASIL, BNCC, 2017, p. 40).

A introdução do jogo na educação também vem promover a autonomia dos alunos. Em muitos jogos, os participantes têm a liberdade de tomar decisões, experimentar diferentes estratégias e aprender com seus erros. Essa autonomia no processo de aprendizado ajuda os alunos a se tornarem aprendizes mais independentes, capazes de assumir a responsabilidade por seu próprio progresso educacional.

Além disso, os jogos oferecem oportunidades para a conscientização. Muitos jogos incorporam temas, desafios e dilemas que podem provocar a reflexão e a discussão sobre questões sociais, éticas e morais. Isso permite que os alunos explorem questões importantes e desenvolvam uma compreensão mais profunda do mundo ao seu redor.

A brincadeira na educação básica tem sido tema de diversos estudos, que buscam alinhar as práticas pedagógicas significativas e lúdicas e assim garantir múltiplas experiências para os pequenos. Para os professores o brincar é o momento ideal de observar a criança e assim planejar, proporcionar e avaliar seu aprendizado (KISHIMOTO, 2010).

Em resumo, a integração do jogo na educação não apenas torna o processo de aprendizado mais interessante e envolvente, mas também empodera os alunos, incentivando a criatividade, a autonomia e a conscientização. É uma abordagem que reconhece o potencial educacional inerente ao jogo e o utiliza como uma ferramenta valiosa para promover o desenvolvimento integral dos alunos. Portanto, a introdução do jogo na sala de aula representa uma mudança positiva, pois os jogos desempenham um papel crucial na educação infantil, promovendo o desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional das crianças. Eles proporcionam um ambiente de aprendizado estimulante, no qual as crianças podem explorar, experimentar e desenvolver habilidades vitais para o sucesso futuro. Portanto, os jogos não são apenas uma atividade recreativa, mas uma ferramenta valiosa para promover o crescimento e o desenvolvimento integral das crianças.

O jogo cooperativo é defendido por Brotto (2000, p.38) como:

"[...] aquela situação em que os objetivos dos indivíduos são de tal ordem que, para que o objetivo de um deles possa ser

alcançado, todos os demais integrantes, deverão igualmente alcançar os seus respectivos objetivos" (BROTTO, 2000, p.38).

Já Soller (2008, p.34) relata que "jogos cooperativos facilitam a aproximação e a aceitação e a ajuda entre membros da equipe torna-se essencial para se alcançar o objetivo final". Dessa forma, as atividades cooperativas podem ser definidas como aquelas em que os participantes dão e recebem ajuda a fim de contribuir para o alcance de objetivos comuns. Brotto (2000) explica ainda que aprendendo a jogar de modo cooperativo, desfaz a pressão do sujeito em sentir-se separado e ilhado de outras pessoas.

Defende-se aqui o uso de jogos cooperativos como estratégias positivas, pois exercitam o conhecer-se, compreender a diversidade e respeitar a singularidade do outro e de compartilhar caminhos para o bem-estar comum. Para isso, é possível vivenciar os jogos cooperativos como uma prática re-educativa capaz de transformar o condicionamento competitivo, derivado da influência social, em alternativas cooperativas para enfrentar desafios, solucionar problemas e harmonizar conflitos.

Deste modo, os jogos cooperativos em particular podem converter-se em um importante recurso na hora de promover uma educação baseada em valores, essas vantagens incorporaram os jogos cooperativos tanto nos programas de educação formal como nos de ócio e tempo livre. O objetivo de se aprender com o método de jogos cooperativos, é estimular o aluno a pensar em conjunto, para aprender melhor e mais rápido. Com estímulo, alegria e prazer em aprender, os alunos aguçam a criatividade e se desenvolvem de forma consciente e humana.

"[...] Importante nos jogos cooperativos é buscar condições, capacidades, qualidades ou habilidades de cada indivíduo, aplica-las em um grupo e tentar atingir um objetivo comum. O mais importante é a colaboração de cada um, é o que cada um tem para oferecer naquele momento, para que o grupo possa agir com mais eficiência nas tarefas estabelecidas" (AMARAL, 2007, p.27).

Os jogos cooperativos propõem a busca de novas formas e jogar, com o intuito de diminuir as manifestações de agressividade nos jogos, promovendo atitudes de sensibilidade, cooperação, comunicação, alegria e solidariedade, Amaral (2007), defende ainda que o jogo propicia oportunidades atraentes e ricas em diversas situações, o que possibilita uma grande dinamicidade de vivências: confronto de pontos de vista, defesa de interesse, participação em discussões, vivência da crise e do conflito.

Brincar é um importante mecanismo psicológico que garante ao sujeito manter certa distância do que é real e assim de acordo com a proposta de Freud "brincar é o prazer oposto do princípio de realidade", portanto é o momento no qual a criança simboliza Brougére (2010, p.19) entende que:

"[...] Brincar torna-se o arquétipo de toda atividade cultural, que como a arte, não se limita a uma relação simples com o real. Brincar supõe, de início, que, no conjunto das atividades humanas, algumas sejam repertoriadas e designadas como "brincar" a partir de um processo de designação e de interpretação complexo" (BROUGÈRE, 2010.p.20).

O jogo é um espaço riquíssimo no qual é possível uma infinidade de situações que exigem a participação na solução de problemas. Essa busca para solucionar problemas, característica fundamental da estrutura cooperativa, implica em um processo de explorar novas atitudes e valores.

Estudos e pesquisas na área da educação e psicologia defendem os jogos na educação infantil e destacam que é um recurso reconhecidamente capaz de conquistar crianças e mediar o processo educativo, Moylés (2006) destaca três aspectos fundamentais: a qualidade de provisão de recursos para brincar, o valor atribuído aos processos de brincar e o envolvimento dos adultos (MOYLÉS, 2006 apud COTONHOTO, ROSSETTI e MISSAWA, 2019).

2.1 JOGOS COOPERATIVOS: DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS

Ao brincar cooperativamente, as crianças têm a oportunidade de aprimorar suas habilidades sociais, como comunicação, negociação, resolução de conflitos e empatia. Durante as brincadeiras em grupo, elas aprendem a ouvir, expressar suas ideias, respeitar as opiniões dos outros e encontrar soluções que agradem a todos. Os educadores podem incentivar essas habilidades fornecendo orientação e mediando situações de conflito, ajudando as crianças a aprenderem a se comunicar efetivamente e resolver problemas de forma construtiva.

A criança aprende a brincar e dentro desse contexto o professor é o adulto responsável por oportunizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada, com possibilidades diversas de atividades lúdicas, dessa forma o papel docente é imprescindível no oferecimento desse recurso.

A ludicidade tem como pressupostos a valorização da criatividade, da afetividade e da sensibilidade, nesse sentido é uma facilitadora no processo de ensino-aprendizagem. A partir dela é possível a realização de um trabalho pedagógico com o objetivo de construir conhecimento a partir de situações e interações com o mundo, com o outro, consigo mesmo. Rodrigues (2013) de-

fende que:

A ludicidade é um dos caminhos que estimula o desenvolvimento do pensamento, da afetividade, da sociabilidade e da motricidade. Através de jogos e brincadeiras as crianças despertam o interesse para aprender de forma prazerosa e alegre, estimulando a criatividade, a curiosidade e ressignificando o mundo ao seu redor (RODRIGUES, 2013, p. 46).

Nos dias atuais o desafio profissional consiste em oferecer um ambiente lúdico atento aos direitos das crianças para promover interação entre as crianças, com os adultos e com o ambiente escolar, ambiente esse no qual as brincadeiras e os jogos sejam entendidos enquanto atividades educativas (BRASIL, 2012).

A ludicidade está atrelada com o desenvolvimento total da criança, sendo assim Souza (2012) defende a ludicidade enquanto "[...] o espaço de expressão mais genuíno do ser", é o espaço e o direito de toda criança para o exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos (SOUZA, 2012, p.10). Para o autor o lúdico é importante por buscar entender a relação da brincadeira e do mundo externo na formação da personalidade, dessa forma defende que: "[...] Por meio da atividade lúdica do jogo, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento e, o que é mais importante, vai se socializando. A convivência de forma lúdica prazerosa com a aprendizagem proporcionará a criança estabelecer relações cognitivas às experiências vivenciadas, bem como relacioná-las as demais produções culturais e simbólicas conforme procedimentos compatíveis a essa prática" (SOUZA, 2012, p. 10).

O brincar cooperativo também oferece uma oportunidade única para a transmissão de valores importantes, como respeito, solidariedade, tolerância e responsabilidade. Ao trabalhar em equipe, as crianças aprendem a respeitar as diferenças, a valorizar as contribuições de cada um e a compartilhar responsabilidades. Os educadores podem enfatizar esses valores por meio de discussões durante as brincadeiras, destacando a importância do respeito mútuo, do cuidado com o próximo e da importância de cumprir as responsabilidades assumidas.

A promoção de valores essenciais durante o brincar é uma parte fundamental da educação infantil, pois é nesse estágio que as crianças começam a construir sua compreensão do mundo e de como se relacionar com os outros. O brincar oferece um contexto rico para a transmissão e internalização de valores importantes que moldarão o caráter e o comportamento das crianças ao longo da vida.

O papel dos educadores é incentivar o aprendizado lúdico desde muito cedo, contudo a atenção deve se voltar para a compreensão de que "o brincar é uma construção social", portanto o papel do educador pode enriquecer essa experiência, os alunos baseiam suas brincadeiras nos contextos sociais em que vivem e interagem para criar seu próprio universo alternativo (BRASIL, 2012, p.12).

É preciso destacar a necessidade de ludicidade na educação enquanto recurso importante para a aprendizagem, brincar é diversão e também aprendizagem, a partir das ações lúdicas é possível oferecer um trabalho significativo para as crianças. De acordo com Brougére (2010, p.19) a partir dos estudos sobre Winnicott foi reativada a importância do brincar e do pensamento lúdico para o desenvolvimento e isso possibilitou "criar e entreter uma relação aberta e positiva com a cultura", destacando que ao brincar é possível se sentir mais criativo.

É nesse contexto que os educadores e cuidadores desempenham um papel fundamental na promoção de valores essenciais. Valores como respeito, empatia, responsabilidade, solidariedade, tolerância e honestidade podem ser incorporados durante o brincar. Ensinar as crianças a respeitar os outros é fundamental. Isso inclui respeitar as opiniões, diferenças culturais e necessidades dos outros. Durante o brincar, os educadores podem incentivar as crianças a ouvir atentamente seus colegas, a não interromper e a tratar os outros com gentileza e cortesia.

Durante o brincar, as crianças podem ser encorajadas a pensar sobre como seus amigos podem estar se sentindo e a mostrar preocupação e apoio quando um colega está triste, com medo ou frustrado. A responsabilidade envolve cumprir compromissos e assumir as consequências de suas ações.

Brincadeiras que envolvem a divisão de tarefas ou cuidados com brinquedos e materiais podem ajudar as crianças a entender a importância da responsabilidade. Solidariedade que se refere à união e ao apoio aos outros em momentos de dificuldade. Durante o brincar, as crianças podem aprender a trabalhar em equipe, a ajudar seus colegas quando necessário e a compartilhar recursos. Promove-se também a oportunidade de entender o que é a tolerância e honestidade; envolvem aceitar e respeitar as diferenças de outras pessoas.

Os educadores podem criar um ambiente no qual as crianças se sintam à vontade para explorar diferentes culturas, origens e experiências, promovendo o entendimento mútuo, bem como serem sinceras sobre seus sentimentos, ações e erros. Isso ajuda a construir a confiança entre elas.

O brincar cooperativo também pro-

move a criatividade e o pensamento crítico. Ao trabalhar em grupo, as crianças são incentivadas a buscar soluções inovadoras, a pensar de forma flexível e a encontrar maneiras de superar desafios. Os educadores podem fornecer materiais e situações que exijam a colaboração das crianças, permitindo que elas explorem diferentes soluções e incentivando a tomada de decisões conjuntas.

O brincar cooperativo na educação infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, permitindo que elas cultivem habilidades sociais, valores essenciais e competências cognitivas importantes. Além disso, o brincar cooperativo estimula a criatividade e o pensamento crítico, enquanto transmite valores fundamentais, como respeito, solidariedade, tolerância e responsabilidade.

Os jogos cooperativos oferecem às crianças a oportunidade de experimentar o sucesso em conjunto com seus colegas. Quando as crianças contribuem para alcançar um objetivo comum, elas recebem reconhecimento e apoio, o que aumenta sua autoestima e autoconfiança. Saber que fazem parte de uma equipe que depende delas é um impulso valioso para a construção da autoestima.

As crianças se envolvem situações em que devem considerar os sentimentos e necessidades dos outros proporcionando a vivência da empatia. Isso estimula o desenvolvimento capacidade de entender e compartilhar os sentimentos dos outros. A empatia é uma habilidade crucial para a construção de relacionamentos saudáveis e para a resolução de conflitos de maneira pacífica.

Durante os jogos cooperativos, as crianças podem experimentar uma série de emoções, desde a alegria pela conquista até a frustração por não atingir um objetivo. Aprender a lidar com essas emoções de maneira saudável e construtiva é uma parte fundamental do desenvolvimento emocional. Os jogos proporcionam um ambiente seguro para as crianças expressarem suas emoções e aprendem a gerenciá-las de maneira apropriada.

Tais incentivam a comunicação eficaz e a interação social positiva. As crianças aprendem a trabalhar juntas, a resolver problemas em grupo e a tomar decisões coletivas. Essas habilidades sociais são essenciais para a vida cotidiana, desde a escola até o ambiente de trabalho, e contribuem significativamente para o bem-estar emocional. Existe uma colaboração constante em jogos cooperativos cria laços interpessoais entre as crianças. Elas desenvolvem relacionamentos positivos baseados na confiança, na comunicação e no apoio mútuo. Essas amizades podem se estender para fora do contexto do jogo e influenciar positivamente a vida social das crianças. O envolvimento em desafios que podem levar ao fracasso temporário pode oferecer às crianças a oportunidade de desenvolver resiliência emocional, aprender a lidar com a frustração e a encontrar maneiras construtivas de superar os obstáculos. Essas habilidades são inestimáveis ao longo da vida, pois ajudam a enfrentar os desafios com uma atitude positiva.

Brincar cria um ambiente onde as crianças se sentem emocionalmente seguras para serem elas mesmas, expressarem seus sentimentos e interagirem com os outros. Isso é crucial para o desenvolvimento emocional saudável das crianças, pois lhes dá espaço para explorar e compreender suas próprias emoções.

A escola é uma parte da formação do ser humano, nesta passagem do aprendizado, os alunos carregam muitos valores aprendidos no ambiente escolar, que futuramente irão utilizá-los na sociedade ou na sua vida como cidadão. O professor nesta perspectiva passa a ser a referência dos alunos, muitos gestos, falas, posturas vão servir como um espelho a ser seguidos pelos seus aprendizes.

O professor passou a assumir um papel maior nesta transmissão de valores, devido ao mundo globalizado e frenético dos dias de hoje, os pais passaram a ficar um tempo menor na educação de seus filhos, devido aos trabalhos e compromissos particulares. O professor passou a assumir mais está função de passar valores básicos como o de respeitar o próximo, cooperar com os demais, ser solidário ao amigo, etc.

Callado (2004, p. 17), defende que os professores devem refletir sobre seu comportamento, suas atitudes e também sobre o compromisso que assumem ao optar pela educação infantil, pois é um grande desafio, já que será uma figura de referência para a criança. Em relação aos jogos o professor deve estimular a criatividade, não apenas na execução dos jogos, mas também na criação além de criar novos jogos, existe a possibilidade de transformação do jogo competitivo e transformá-lo em um cooperativo.

"Todos ganham juntos para isso, uma das funções do professor é tornar-se um "Clips" para unir os alunos despertando neles o espírito da cooperação, fazendo com que estes se ajudem mais, ao invés de competirem entre si. A convivência entre os homens está necessitando de mais respeito mútuo, harmonia e unidade, na busca por um objetivo maior, onde cada um faz a sua parte para o benefício de todos" (CALLADO 2004, p.54).

Docentes e responsáveis devem conhecer e contribuir com a Proposta Pedagógica da instituição escolar e defender o uso dos jogos e das brincadeiras na Educação

Infantil. De acordo com Faria e Salles (2012) "uma proposta pedagógica é a busca de identidade, da organização e da gestão do trabalho de cada instituição educativa", pois é por meio Projeto que se reconhece a história e a identidade e as construções culturais que se propõe a construir em parceria com o conjunto de profissionais, sendo o momento de estudar o brincar e incluir as ações lúdicas nos planejamentos (FARIA E SALLES, 2012, p. 20).

Por fim, compreende-se que o brincar é uma atividade que precisa ser mediada, na Educação Infantil é o adulto que apresentará as atividades lúdicas para as crianças, sendo assim tem um importante papel no planejamento, na observação e no oferecimento dessas propostas para as crianças. A incorporação de jogos cooperativos deve ser planejada de forma consistente, reservando um tempo regular para essas atividades no currículo da educação infantil. Ao tornar os jogos cooperativos parte da rotina diária, as crianças reconhecem a importância da cooperação como um elemento fundamental do aprendizado nesta modalidade.

CONCLUSÃO

A importância dos jogos cooperativos na educação infantil é indiscutível e impacta positivamente o desenvolvimento integral das crianças. Ao longo deste artigo foram apresentados os benefícios cognitivos, emocionais e sociais dessas atividades e destacou-se a contribuição da ludicidade para a formação de crianças mais preparadas para a vida em sociedade.

A implementação eficaz de jogos cooperativos na educação infantil não apenas torna o aprendizado mais envolvente, mas também prepara as crianças para uma vida de cooperação e cidadania ativa. O processo de descoberta do conhecimento pode ser desenvolvido de forma cooperativa na construção coletiva, onde a convivência desenvolve o caráter, sentimentos afetivos e sociáveis. Enfim, a cooperação foi proposta como método de relação auxiliadora de atividades ou ações conjuntas para alcançar propostas de interesse comum e benefícios coletivos.

Os benefícios emocionais dos jogos cooperativos na infância são vastos e impactam profundamente o desenvolvimento das habilidades emocionais e sociais das crianças. Ao proporcionar oportunidades para construir autoestima, empatia, resiliência e habilidades de interação social positiva, esses jogos desempenham um papel significativo na preparação das crianças para uma vida adulta emocionalmente equilibrada e socialmente competente. Portanto, os educadores e pais devem valorizar e incentivar a participação das crianças em jogos cooperativos como parte integrante de seu crescimento emocional e social.

A aprendizagem cooperativa, portanto, propõe um processo de participação e ações coletivas solidárias auxiliadoras na desconstrução e transformação das relações sociais geradoras de opressão, competição, exclusão, alienação e preconceito, estamos nos referindo à teoria e prática do cooperativismo como uma forma de ser e viver em sociedade de acordo com os valores, princípios e normas que conduzam à proposta social, solidária, critica e consciente, bem como moral no sentido do bem.

Considera-se que a ressignificação das práticas pedagógicas na Educação Infantil deve estar em consonância com as novas diretrizes curriculares que compreendem a criança como ser histórico-cultural que aprende na mediação e na interação com os outros e com as diversas linguagens lúdicas e para isso o professo precisa ampliar seus conhecimentos teóricos acerca das necessidades da infância. O estudo soma-se a diversos outros sobre a temática e pode ser ampliado devido a relevância de sua contribuição para acadêmicos e profissionais da área.

Por fim, o presente estudo buscou defender o brincar cooperativo no ambiente escolar, por meio de atividades em grupo, jogos colaborativos e mediação de conflitos enquanto ferramentas necessárias para o processo de aprendizagem das crianças e no desenvolvimento de habilidades sociais e afetivas. Portanto, ao planejar as atividades na educação infantil é importante priorizar o brincar cooperativo, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades sociais valiosas e construam a base para uma vida saudável e colaborativa.

REFERÊNCIAS

AMARAL, J. D. Jogos Cooperativos. 2º ed. São Paulo: Phorte, 2007.

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/PublicacaoBrinquedosBrincadeirasCre ches1.pdf-ultima-versao-10-04-12.pdf Acesso em: mar. de 2024.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol. 1. Brasília: MEC/SEF/, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: mar. de 2024.

BRASIL. Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. 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/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-9769diretriz escurriculares2012&category_slug=janeiro2012pdf&Itemid=30192 Acesso em: mar. de 2024.

BRASIL. BNCC- Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.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

BROTTO, F. O. Jogos Cooperativos: Se o importante é competir, o fundamental é cooperar. 4º ed. Santos, SP: Re-Novada, 2000.

CALLADO, C. V. Educação para paz: promovendo valores humanos na escola através da educação física e dos jogos cooperativos, Santos, SP: Projeto Cooperação, 2004.

COTONHOTO, L. A.; ROSSETTI, C. B.; MISSAWA, D. D. A. A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica. Construção psicopedagógica, v.27,n. 28, São Paulo, 2019. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542019000100005. Acesso em: mar. de 2024.

FARIA, V.; SALLES, F. Currículo na Educação Infantil: disciplinas e práticas pedagógicas. São Paulo: Ática, 2012.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. Anais do I Seminário

Nacional: Currículo em movimento. Perspectivas atuais. Belo Horizonte, Nov. de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedosbrincadeiras-tizuko-morchida/file Acesso em: mar. de 2024.

KISHIMOTO, T. M. O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RODRIGUES, L. da S. Jogos e Brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização. Tese de Mestrado, Brasília-DF, 2013. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14200/1/2013_LidiaSilvaRodrigues.pdf. Acesso em: mar. de 2024.

SOUZA, M. F. de. A importância da ludopedagogia na alfabetização. São Joaquim, 2012. Disponível em: http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2014/04/MargareteMyuki-Fukuschima-de-Souza.pdf Acesso em: mar. de 2024.

O PAPEL DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UMA ANÁLISE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VANUSA JARDIM DE SOUZA

RESUMO

O artigo presente artigo traz uma análise na educação infantil" sobre a importância do ato de brincar no desenvolvimento das crianças, tendo como foco específico a importância do brincar nas escolas de educação infantil. A pesquisa discute como o brincar contribui para diversas áreas do desenvolvimento infantil, sendo elas cognitiva, social, emocional e física. A análise do artigo busca explorar como as experiências lúdicas influenciam na aprendizagem das crianças, promovendo a criatividade, a imaginação, a resolução de problemas e a socialização. Além de se discutir o papel do professor na organização de ambientes propícios para o brincar, bem como estratégias para integrar o jogo e a brincadeira no currículo da educação infantil de forma eficaz. O artigo traz evidências através de estudos acadêmicos que respaldam a importância do brincar no desenvolvimento infantil, destacando estudos relevantes e teorias sobre o assunto. Enfim, o texto sugere práticas pedagógicas que promovam o brincar de forma intencional e significativa, visando potencializar os benefícios dessa atividade para o crescimento e aprendizagem das crianças na primeira infância.

Palavras Chave: Desenvolvimento infantil; Socialização; Brincadeira; Professor de Educação Infantil.

ABSTRACT:

This article presents an analysis in early childhood education about the importance of playing in children's development, with a specific focus on the importance of playing in early childhood education schools. The research discusses how playing contributes to different areas of child development , being cognitive, social, emotional and physical. The analysis of the article seeks to explore how playful experiences influence children's learning, promoting creativity, imagination, problem solving and socialization. In addition to discussing the role of the teacher. in organizing environments conducive to play, as well as strategies to integrate play and play into the early childhood education curriculum effectively. The article provides evidence through academic studies that support the importance of play in child development, highlighting relevant studies. theories on the subject. Finally, the text suggests pedagogical practices that promote playing in an intentional and meaningful way, aiming to enhance the benefits of this activity for the growth and learning of children in early childhood.

Keywords: Child development; Socialization; Joke; Early Childhood Education Teacher.

INTRODUÇÃO

O brincar é uma ação internamente ligada à infância reconhecido por muitos teóricos como componente fundamental no desenvolvimento infantil. A muito tempo se tem estudado e investigado os múltiplos benefícios que as atividades lúdicas proporcionam às crianças, e como influenciam no crescimento cognitivo, social, emocional e físico dos pequenos. Levando o brincar para o contexto educacional, em especial a educação infantil, o brincar desempenha um importante papel, não apenas como uma forma de entretenimento, mas como uma ferramenta pedagógica essencial para promover aprendizagens significativas.

Este artigo nos leva a uma análise sobre a relevância do brincar no desenvolvimento infantil, tendo como perspectiva a ação dentro das escolas da primeira infância. Assim se tem a intenção de explorar não apenas os benefícios conhecidos do brincar, mas também investigar como os professores podem entender e aproveitar melhor essa poderosa ferramenta para promover o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil.

Além do mais este artigo tem como propósito examinar criticamente a função do brincar no desenvolvimento infantil, com um enfoque particular na sua aplicação na educação infantil. Investigaremos as múltiplas dimensões do brincar, desde as suas manifestações espontâneas até as práticas pedagógicas deliberadas que o incorporam como um elemento central do processo educativo.

Ao longo do artigo, será verificado a importância do brincar em diversas dimensões do desenvolvimento infantil, dentro do ponto de vista cognitivos, sociais, emocionais e físicos. O artigo traz citações relevantes de autores que trazem pensamentos relevantes e que assim fundamentam a compreensão do brincar como uma atividade essencial na infância, além de trazer pontos importantes que destacam o quanto o brincar influência de maneira positiva no crescimento e aprendizagem das crianças.

Esta pesquisa também busca explorar estratégias pedagógicas eficazes para integrar o brincar de forma intencional e sig-

nificativa no currículo da educação infantil. Compreendendo o papel do professor de educação infantil na promoção do brincar, dando ênfase a importância da criação de ambientes educacionais propícios ao desenvolvimento lúdico e exploratório das crianças.

Por fim, acredita-se que este estudo possa contribuir para uma compreensão mais profunda sobre o brincar na educação infantil, oferecendo percepções práticas que possam orientar educadores, pais e profissionais da área no apoio ao desenvolvimento saudável e integral das crianças na primeira infância.

DESENVOLVIMENTO

DEFINIÇÃO DE BRINCAR

Brincar é uma ação internamente humana, presente em todas as culturas do mundo, e que se faz presente ao longo de todas as fases do desenvolvimento humano. É uma prática que envolve uma variedade de atividades lúdicas e criativas, que pode acontecer de forma individual ou em grupo, e que são qualificados por sua natureza espontânea, voluntária e prazerosa. Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 21):

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. 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, memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais

Desde os primeiros anos de vida, somos envolvidos pelo fascínio do brincar, que tem como essência permitir a capacidade de nos transportar para um mundo onde a imaginação reina soberana, e onde não existem limites ou restrições.

O brincar é um universo paralelo onde a criatividade floresce. Nele, a criança consegue ser quem ela quiser, ir aonde nossa mente nos levar e criar realidades alternativas, por exemplo uma caixa de papelão pode se transformar em um castelo majestoso, e simples pedras se tornam preciosos tesouros em uma aventura pirata. Não há limites para o que podemos criar quando estamos imersos no mundo do brincar.

Em sua natureza, o brincar é um processo diversificado que abrange vários ângulos do desenvolvimento infantil, incluindo o intelectual, emocional, social e físico. Enquanto brincar, as crianças exploram o mundo ao seu redor, experimentam papéis sociais, desenvolvem habilidades motoras e de resolução de problemas, e expressam suas emoções e pensamentos de forma divertida.

Uma característica primordial do brincar é que a sua essência não permite intervenções, o que consente em às crianças exercerem controle sobre suas ações e explorarem seus interesses individuais. Assim, o brincar é uma maneira de auto expressão e autodesenvolvimento, onde as crianças têm a liberdade de experimentar, errar e aprender em um ambiente seguro e acolhedor.

Além do mais, o brincar tem um importante papel na construção das relações sociais e no desenvolvimento de habilidades de cooperação, negociação e empatia. Ao interagirem com seus pares durante o brincar, as crianças aprendem a se comunicar, a resolver conflitos e a compreender diferentes pontos de vista, contribuindo assim para seu crescimento emocional e social. Oliveira (2019) esclarece que “A brincadeira é, desde o início, uma experiência que se adquire quando compartilhada e que se enriquece na interação com outros sujeitos portadores de cultura”. (Soares 2019 p. 95)

Brincar é muito mais do que oferecer entretenimento é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral das crianças, através do brincar, elas exploram, descobrem e constroem conhecimento sobre si mesmas e sobre o mundo que as cerca, preparando-se para enfrentar os desafios e oportunidades que encontrarão ao longo de suas vidas. Horn (2017) explica que

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 outros parceiros. Essa interação introduz a criança no ambiente, estimulando-a a participar, a construir e a ser protagonista em uma atitude participativa, que acontecerá na vida que partilha com o grupo Horn (2017 p.24)

Horn nos leva a refletirmos sobre a importância de dar voz e autonomia às crianças em seu processo de aprendizado. Isso significa envolvê-las ativamente em suas próprias experiências de aprendizado, permitindo que expressem suas ideias, interesses e perspectivas.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O desenvolvimento infantil é um pro-

cesso complexo que envolve diversas áreas, o que inclui o físico, cognitivo, emocional e social. Assim a brincadeira se torna um paralelo internamente ligado a todas essas áreas, proporcionando experiências ricas e significativas para as crianças.

Com relação ao desenvolvimento físico, o brincar estimula o desenvolvimento motor, coordenação motora fina e grossa, além de promover a saúde e o bem-estar físico das crianças. Ao correr, pular, subir e explorar o ambiente, as crianças desenvolvem suas habilidades motoras e fortalecem seu sistema musculoesquelético.

No âmbito cognitivo, as brincadeiras estimulam a imaginação, a criatividade e o pensamento crítico. Ao brincar de faz de conta, por exemplo, as crianças exercitam suas habilidades de representação simbólica e resolução de problemas, criando narrativas e explorando diferentes papéis e cenários.

O brincar também é um suporte para o desenvolvimento emocional dos pequenos, uma vez que pensar num espaço pensado e seguro para as crianças, faz com que os pequenos possam se expressar e processem suas emoções. Brincar de forma livre e criativa permite que elas experimentem diferentes sentimentos e aprendam a lidar com desafios emocionais, como a frustração e a ansiedade.

Socialmente, as brincadeiras promovem a interação entre as crianças, estimulando habilidades sociais como cooperação, negociação, empatia e respeito mútuo. Ao brincarem juntas, as crianças aprendem a compartilhar, a se comunicar e a trabalhar em equipe, habilidades essenciais para o convívio social saudável. Com relação as interações a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 2017 p. 40 explica que

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.

A interação social tem papel fundamental no desenvolvimento infantil, pois auxilia as crianças a construírem sua identidade pessoal e social, além de desenvolverem hábitos de convivência e colaboração, e conseguem compreender a diversidade humana de maneira respeitosa e inclusiva. É preciso que se organizem espaços propícios a essas interações possibilitando oportunidades significativas para o crescimento e aprendizado das crianças.

As brincadeiras têm um importante papel no desenvolvimento social das crianças, possibilitando-lhes oportunidades de interagir e colaborar com seus pares. No brincar junto, as crianças aprendem a compartilhar, a negociar, a resolver conflitos e a trabalhar em equipe, habilidades fundamentais para o convívio social saudável. Além da brincadeira ser um suporte para que as crianças possam desenvolver empatia e compaixão, saber se colocar no lugar dos outros e compreenderem diferentes pontos de vista. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 2017 nos traz uma explicação com relação ao brincar

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. (BNCC 2017 p. 37).

Enfim, a brincadeira passa a ser essencial para o desenvolvimento infantil, oferecendo às crianças oportunidades valiosas de crescimento e aprendizado em todas as áreas da vida. Assim é possível entender, reconhecer e valorizar a importância do brincar, proporcionando às crianças um ambiente rico e estimulante onde elas conseguem explorar, experimentar e serem elas mesmas.

Como vimos a brincadeira é muito mais do que um simples entretenimento na verdade, é uma ação primordial para a construção do aprendizado na primeira infância. Na educação infantil, o brincar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, proporcionando uma série de benefícios que vão além do entretenimento.

A importância do brincar na educação

infantil é incontestável uma vez que as brincadeiras oferecem oportunidades valiosas de aprendizado e crescimento em todas as áreas de desenvolvimento, além de promover o bem-estar e a felicidade das crianças. Assim, é essencial que os educadores reconheçam e valorizem o brincar como uma parte essencial do currículo escolar, proporcionando ambientes ricos e estimulantes onde as crianças possam explorar, experimentar e aprender de forma significativa. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) traz explicações sobre os objetivos da Educação infantil com relação as crianças e o brincar

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (DCNEI 2010 p. 18)

Assim as DCNEI reconhecem o brincar como uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil. Brincar é fundamental para a construção do aprendizado na infância, onde as crianças podem explorar, experimentar, criar e interagir com o mundo ao seu redor. Desta maneira, entende-se que as escolas de Educação Infantil devem proporcionar tempo e espaço adequados para as brincadeiras, valorizando essas vivências como um meio importante de aprendizado e desenvolvimento. Horn (2017 p. 24) ainda explica que

[...] No contexto das instituições de educação infantil, o espaço converte-se em um parceiro pedagógico. Por sua vez as ações desenvolvidas pela criança são 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, tudo o que possa permitir a interação e a construção do conhecimento da criança).

Horn explica que na Educação Infantil o ambiente físico também se torna um elemento auxiliar no processo de aprendizado das crianças. O espaço quando é cuidadosamente planejado e organizado é capaz de dá oportunidades de aprendizado rico e diversificado, e o professor desempenha uma importante função ao observar, refletir e planejar as atividades com base nas necessidades e interesses das crianças.

O PAPEL DO EDUCADOR NA PROMOÇÃO DO BRINCAR

O brincar é uma atividade essencial no desenvolvimento infantil, proporcionando às crianças momentos de aprendizado e crescimento em diversos aspectos de suas vidas. Dentro deste contexto no ambiente escolar temos o professor como a gente na promoção do brincar se tornando parte fundamental a fim de garantir que as crianças tenham experiências enriquecedoras e significativas durante essa fase primordial em suas vidas.

Soares 2020 p. 33 explica que:

Os educadores observam a iniciativa e a atividade das crianças, interferindo apenas quando necessário, como evitando que se machuquem, sem propor formas de estimular um avanço mais rápido do que o ritmo individual de desenvolvimento. Oferecem possibilidades de escolhas e decisões, facilitando a construção da identidade, da integridade e da autoestima. A segurança afetiva desenvolve-se com o olhar atento do educador na atividade livre, sem interrupções bruscas ou interferência direta. Entre as interferências inadequadas está a indução verbal, que dirige as ações das crianças, embora o espaço possa estar bem organizado com elementos instigantes.

Assim o professor adota abordagem pedagógica que procura ter uma escuta ativa sem interferências excessivas as aprendizagens que acontecem nas ações do brincar das crianças. Nessa perspectiva, os professores compartilham uma postura mais observadora e menos direta durante as atividades das crianças. Ao invés de orientar constantemente ou dirigir suas ações, permitindo assim que as crianças ajam de forma autônoma, intervindo apenas quando necessário para garantir sua segurança física ou emocional.

Essa abordagem valoriza a autonomia e a iniciativa das crianças, reconhecendo que cada uma delas tem seu próprio ritmo de desenvolvimento. Os educadores oferecem um ambiente rico em possibilidades de escolha e decisão, permitindo que as crianças desenvolvam sua identidade, integridade e autoestima. Soares 2017 p. 33 ainda explica que

Quando é permitido que a criança aja por iniciativa própria, ela vai, inevitavelmente, se deparar com os limites que a realidade impõe. Por meio de suas explorações,

aprenderá sobre a resistência dos objetos, os obstáculos e as oposições concretas que exigirão dela adaptação à realidade ou aceitação as limitações.

Pensando nos momentos de brincadeiras o professor de Educação Infantil tem um importante papel na organização de um ambiente propício ao brincar o que envolve a providência de materiais e recursos adequados que estimulem a criatividade e a imaginação das crianças, como brinquedos variados, jogos, livros e materiais artísticos. Além de garantir que o espaço para as brincadeiras seja seguro, convidativo e adequado às necessidades e aos interesses das crianças, permitindo-lhes explorar livremente e experimentar novas vivências. Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 30, v.01):

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas.

É preciso que o professor vá além de oportunizar um ambiente adequado, é preciso que o professor esteja atento para a promoção e valorização do brincar reconhecendo e valorizando as brincadeiras, demonstrando interesse e também participando dos diversos momentos do brincar de forma respeitosa e inclusiva. E incentivando a experimentação e a exploração, ofertando sugestões e desafios que estimulem o pensamento criativo e a resolução de problemas.

Outro ponto importante de se apontar na função do educador comprometido em promover um brincar adequado a envolver as crianças a serem autoras de seu conhecimento é estar atento as intervenções necessárias durante as atividades. Ao observar as brincadeiras das crianças, o educador pode identificar oportunidades de aprendizado e intervenções que enriqueçam as experiências de brincar, seja fornecendo informações adicionais, propondo novos desafios ou mediando conflitos entre as crianças. No entanto, é importante que as intervenções do educador sejam sutis e respeitem o ritmo e a autonomia das crianças, garantindo que o brincar permaneça uma atividade livre e espontânea.

Soares 2017 p. 42 explica que

A disponibilidade e o interesse do adulto ajudam a criança se desenvolver. Percebendo o momento em que ela está precisando de seu apoio, cabe ao educador incentivar e ensinar certas coisas, como as regras básicas à convivência com outras crianças, e também a responder perguntas. Isso exige bom conhecimento da infância e de cada criança, muita atenção e disposição.

Além disso, o educador também desempenha um papel crucial ao envolver os pais e responsáveis no processo de promoção do brincar. Isso pode ser feito por meio de comunicação regular, compartilhando informações sobre a importância do brincar no desenvolvimento infantil e fornecendo sugestões de atividades que possam ser realizadas em casa. Ao envolver os pais, o educador amplia o impacto do brincar na vida das crianças, garantindo que elas tenham oportunidades de brincar e aprender em diferentes contextos.

Em suma, o papel do educador na promoção do brincar é fundamental para garantir que as crianças tenham experiências enriquecedoras e significativas durante a infância. Ao criar um ambiente propício ao brincar, valorizar as brincadeiras das crianças, observar e intervir adequadamente durante as atividades e envolver os pais no processo, o educador contribui para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo o aprendizado, a criatividade e o bem-estar em todas as áreas de suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou uma análise sobre a importância do brincar no desenvolvimento infantil dando importância sobre esta ação na educação infantil. Ao longo deste trabalho, foi analisado os diversos benefícios do brincar para as crianças, destacando sua influência positiva nas áreas cognitiva, social, emocional e física.

O artigo deixa claro que o brincar não é apenas uma atividade de entretenimento, mas sim um bom recurso pedagógico que promove aprendizagens significativas e integrais na primeira infância. As citações apresentadas ao longo do estudo sustentam a ideia de que o brincar é essencial para um desenvolvimento saudável e equilibrado das crianças, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades como criatividade, resolução de problemas, empatia e autoestima.

Destaca-se também as contribuições com relação ao papel fundamental do professor de educação infantil, na promoção do brincar na educação infantil. Os educadores

ao organizarem espaços e ambientes propícios ao desenvolvimento lúdico das crianças, estimulando sua curiosidade e imaginação. Estratégias pedagógicas que integram o brincar de forma intencional e significativa no currículo escolar foram discutidas, enfatizando a importância da observação atenta das necessidades e interesses individuais das crianças.

É importante que se reconheça que, embora o brincar seja um ato natural para as crianças, ele pode ser influenciado por diversos fatores, como o ambiente familiar, cultural e social. Assim se torna necessário um esforço conjunto por parte dos educadores, pais e sociedade em geral para garantir que as crianças tenham acesso a oportunidades de brincar de forma livre e segura.

Nesse sentido, este estudo oferece busca mostrar ações práticas e teóricas que podem orientar educadores, pais e profissionais da área da promoção de ambientes educacionais enriquecedores e estimulantes para o desenvolvimento infantil. No entanto, reconhecemos que muito pode ser acrescentado nessa temática, assim se espera que este artigo possa inspirar outras pesquisas que valorizem e priorizem o brincar na educação infantil.

Assim a autora deste artigo acredita que brincar é garantir as crianças um futuro com bases sólidas necessárias para se tornarem adultos criativos, resilientes e bem-sucedidos em um mundo em constante mudança.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.

Brasília: MEC, 2018.

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 / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.

— Brasília: MEC/SEF, 1998.

Horn, Maria das Graças Souza. Brincar e interagir nos espaços da escola infantil-Porto Alegre: Penso 2017.

SOARES, Suzana Macedo. Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos. 1 ed. São Paulo; Omnisciencia, 2017.

ESTIMULANDO A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DE JOGOS LÚDICOS

ZILDA DA SILVA

RESUMO

O desenvolvimento do aspecto lúdico além de facilitar a aprendizagem, contribui para o desenvolvimento pessoal, social e cultural. Com o professor de língua inglesa apropriando-se de temas lúdicos, este artigo tem por objetivo abordar a sua eficácia em estimular o interesse do aluno, analisando até que ponto o aprendiz terá a sua aprendizagem efetivada. A metodologia utilizada no presente artigo foi o levantamento de dados bibliográficos que abordaram essa temática pautada no desenvolvimento dos alunos através de jogos. Em suma, o artigo enfatiza a relevância do uso de jogos lúdicos, assim como o papel a ser desempenhado tanto por professores como pelos alunos nestes processos educativos. Foram apresentadas indicações de atividades lúdicas que possam ser aplicadas pelo professor de língua inglesa na sala de aula visando a maior interação entre os alunos e maior imersão dos mesmos dentro do conteúdo proposto. Concluísse que os jogos promovem a interação entre os alunos, desenvolvendo habilidades sociais essenciais, como comunicação, trabalho em equipe e respeito mútuo. Para que haja um aprendizado significativo e resultados positivos nas atividades lúdicas, é preciso que se analise, estude e compreenda as reais necessidades da sua turma.

Palavra-chave: Desenvolvimento; lúdico; aprendizagem; jogos; aluno.

ABSTRACT

The development of the playful aspect, in addition to facilitating learning, contributes to personal, social and cultural development. With the English language teacher appropriating playful themes, this article aims to address its effectiveness in stimulating the student's interest, analyzing the extent to which the learner's learning will be effective. The methodology used in this article was the collection of bibliographic data that addressed this topic based on the development of students through games. In short, the article emphasizes the relevance of using playful games, as well as the role to be played by both teachers and students in these educational processes. Indications of playful activities that can be applied by the English language teacher in the classroom were presented, aiming at greater interaction between students and greater immersion within the proposed content. It was concluded that games promote interaction between students, developing essential social skills, such as communication, teamwork and mutual respect. In order for there to be significant learning and positive results in recreational activities, you need to analyze, study and understand the real needs of your class.

Keyword: Development, playfulness, learning, games, student.

RESUMEN

El desarrollo de la faceta lúdica, además de facilitar el aprendizaje, contribuye al desarrollo personal, social y cultural. Con la apropiación del profesor de lengua inglesa de temas lúdicos, este artículo pretende abordar su eficacia para estimular el interés del alumno, analizando en qué medida el aprendizaje del alumno será efectivo. Los conceptos utilizados en esta investigación fueron la recopilación de datos bibliográficos que abordaron este tema a partir del desarrollo de los estudiantes a través del juego. En definitiva, este trabajo enfatiza la relevancia del uso de juegos lúdicos, así como el papel que deben desempeñar tanto docentes como estudiantes en estos procesos educativos.

Palabras clave: Desarrollo, lúdica, aprendizaje, juegos, estudiante.

INTRODUÇÃO

Ao observarmos a rotina de uma sala de aula, nos deparamos com uma quantidade de alunos com muitas dificuldades de aprendizagem e que apresentam desmotivação para os estudos. Para transformar tal realidade, torna-se necessário uma ação pedagógica dinâmica e instigadora, no sentido de provocar os alunos a aprender de uma forma prazerosa e significativa. O ser humano apresenta uma tendência lúdica inata, principalmente na primeira fase da sua vida, elas estão contidas no impulso natural da criança, na satisfação das necessidades interiores. Seu poder motivador não deve ser perdido de vista, porque seu uso no processo ensino-aprendizagem pode transformar as aulas em momentos mais interessantes e significativos, de maneira que poderão contribuir para que o que for ensinado possa ser assimilado na vida do aluno, no caso desse estudo, a língua inglesa.

O idioma inglês é o mais ensinado no mundo devido à sua importância econômica, social e cultural na sociedade

contemporânea. No Brasil, ainda encontramos uma realidade docente e discente longe do ideal em escolas públicas por todo o país. Observa-se uma falta de profissionais habilitados para lidarem com o ensino do idioma estrangeiro, alunos desmotivados ao se depararem com a obrigação de aprender uma língua nova, falta de objetividade nas aulas e, consequentemente, uma oportunidade perdida de crescimento intelectual e social que a língua proporciona.

O educador exerce uma função considerável nesse processo, sendo que é quem vai direcionar o aprendizado, sendo mediador e oferecendo atividades que estimulem o educando em sala de aula instigando o interesse em aprender para que a criança se sinta à vontade para demonstrar o que já sabe e o que deseja aprender.

Segundo Schütz (2003) a motivação sempre parte do desejo de satisfazer necessidades. Uma razão para aprender uma língua estrangeira significa estar inserido em um ambiente caracterizado pela presença desta língua. É evidente que a motivação seria imediata para assimilarmos essa ferramenta que nos permite interagir neste ambiente, dele participar e nele atuar. As características dos ambientes que frequentamos representam fatores externos. Por este motivo, a criação de ambientes especificamente preparados para o ensino e o aprendizado de uma língua estrangeira como jogos, fotografias, filmes e músicas podem contribuir para que o aluno, mesmo que de maneira clichê, se sinta mais convidado a assistir aulas que muitas vezes são taxadas com tradicionais e repetitivas. Estimular o uso do lúdico na prática docente é muito importante, pois facilita o trabalho do professor com uma prática mais descontraída.

O presente artigo tem por objetivo abordar a sua eficácia em estimular o interesse do aluno, analisando até que ponto o aprendiz terá a sua aprendizagem efetivada. Reconhecer a importância do uso das atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, visto que entender que as estudantes (principalmente do ensino fundamental) expressam nas brincadeiras suas dificuldades e necessidades, leva os educadores a trabalhar de forma harmoniosa e desafiadora.

Desse modo, o professor precisa utilizar-se de atividades variadas, principalmente, numa língua estrangeira, uma vez que a motivação é mais externa (visual) do que interna, porque os alunos não conseguem concentrar-se numa atividade por muito tempo. Assim, cabe ao professor como facilitador do ensino e com a ajuda das tecnologias como computador, som, vídeos, filmes, entre outros, variar sua metodologia e tornar aulas mais dinâmicas, para que seja possível conquistar e manter à atenção dos alunos, envolvendo-os nesse processo de ensino-aprendizagem, estimulando o entusiasmo pela língua inglesa a fim de compreenderem o conteúdo ministrado. Diante desse contexto, a aplicação das atividades lúdicas é importante para complementar o ensino de outra língua, que não é a língua materna, de forma lúdica, atraente e real. Tive como bases referenciais teóricos sobre leitura e ludicidade que nos auxiliaram na realização de nossa metodologia, contribuindo para que tivéssemos melhor compreensão do uso de elementos lúdicos e atividades de leitura no ensino/aprendizagem da língua inglesa.

REFERENCIAL TEÓRICO: PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LINGUA INGLESA ATRAVÉS DO LUDICO.

Sabemos que a aprendizagem acontece de modos diferentes, e para propiciar o desenvolvimento social e cognitivo de nossos alunos, nós utilizamos diferentes métodos que venham a contribuir nesse processo. Porém muitas vezes os resultados obtidos na aprendizagem da língua inglesa nos dão a impressão que os conteúdos não estão sendo assimilados e o interesse dos alunos não é o que esperamos.

O ensino aprendizagem é um processo que exige de ambas as partes, professor e aluno, não somente a vontade e o querer ensinar e aprender. As dificuldades enfrentadas por ambos na sala de aula são inúmeras. A falta de estrutura na instituição de ensino a superlotação das salas de aula, a má formação do professor na academia e os problemas sociais vivenciados pelos alunos são apenas alguns dos problemas a serem discutidos para que haja uma melhoria significativa na educação.

Para que esse fenômeno (ensino-aprendizagem) ocorra de acordo com o que se espera no que diz respeito aos parâmetros da escola, é necessário que tanto professores quanto alunos entendam que a sala de aula é um laboratório de preparação para a vida. Assim, sabe-se que as dificuldades de aprendizagem no Brasil em pleno século XX expõem imensos obstáculos para muitos alunos ao acesso ao conhecimento, portanto, como afirma Aranha que "(...) na universalização de um ensino básico de qualidade: que prepare para o trabalho, para cidadania, cuidando da formação da personalidade nos aspectos afetivos e éticos". (ARANHA, 1996, p. 73). Para que, de acordo com a proposição acima, haja tomada de consciência de que a educação é uma ferramenta por meio da qual o professor e o aprendiz terão sua inclusão na sociedade assegurada.

Desta forma, cabe aos profissionais da educação, discutirmos instrumentos e metodologias que farão com que possamos cumprir nosso papel como facilitadores do conhecimento. Para Vygotsky (1994), a aquisição de uma língua estrangeira é facilitada através da motivação, que acaba se tornan-

do um dos fatores principais na construção do conhecimento do aluno.

Sugerimos que o professor de línguas faça uso do lúdico através de jogos que desafiem o intelecto dos alunos na busca pelo conhecimento da LE. Planejar e pesquisar atividades inovadoras podem contribuir na absorção significativa dos conteúdos ministrados, internalizando-os através de exercícios e atividades diversas e prazerosas. Com a utilização dos jogos lúdicos, o professor pode ainda optar por reunir os alunos em grupos, provendo a interação e o compartilhamento das informações entre eles. Acredita-se que a "ludicidade dever ser usada como um recurso pedagógico, pois o lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele integra as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva." (ROCHA, 2015, p. 17). Diante disso, podemos afirmar que as atividades lúdicas instigam uma maior eficiência no ensino-aprendizagem, o esforço de cada aluno dentro das atividades propostas pelo professor está ligado ao prazer que os mesmos têm durante as aulas em que os jogos são usados como ferramenta adicional à metodologia de ensino do professor. Da mesma forma, os aspectos social e cultural são trabalhados, fazendo com que o aluno passe a se portar melhor diante de um grupo de outros indivíduos, o preparando para as adversidades enfrentadas na sociedade em que ele está inserido.

O desenvolvimento do aspecto lúdico além de facilitar a aprendizagem, contribui para o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, contribui com processos de socialização, comunicação, expressão e consequentemente a curiosidade e a construção do conhecimento. (ROCHA, 2015, p. 18).

Com o uso da ludicidade, os alunos passam a se conhecer melhor como indivíduos, suas habilidades e deficiências no processo da aprendizagem são expostos através dos jogos de forma que o professor passa a conhecer melhor seus alunos, habilitando-se a melhorar o desempenho dos seus educandos atendendo as necessidades de cada um. No entanto, ao professor é recomendado moderação na utilização desse recurso para que não haja vulgarização, sabendo utilizar jogos que condizem com a realidade cognitiva dos alunos e que estejam dentro das propostas de aprendizagem da sua disciplina (língua inglesa).

Dentre outros objetivos, o uso do lúdico nas salas de aula busca promover a maior interação entre professor-aluno e aluno-alunos, com base nessa declaração, "pensa-se em utilizar materiais lúdicos nas salas de aula, a fim de não tornar o ensino-aprendizagem um processo apenas retórico." (BALDINOTTI, 2015, p. 4). Portanto, é necessário que haja uma maior interação entre o indivíduo responsável pela transmissão do conhecimento e o indivíduo receptor desse conhecimento (professor-aluno), assim como também a interação entre os indivíduos que fazem parte desse grupo (aluno-alunos), público-alvo da aquisição do conhecimento, construindo a formação dos saberes, em que ambos são protagonistas.

JOGOS COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM

O lúdico no aprendizado da língua inglesa estimula o desenvolvimento da fala e da escrita, proporcionando um ambiente de descontração para os educandos. A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento da criança, permite que se conheça com mais clareza importantes funções mentais, como o desenvolvimento do raciocínio da linguagem. O lúdico passa a ser um instrumento indispensável no ensino aprendizagem da língua inglesa baseando-se na ideia de que essas atividades lúdicas tornem a aula um atrativo indispensável e um imã em que os alunos absorvam conteúdo e vocabulário de forma mais eficiente.

A atividade lúdica cria está "zona de desenvolvimento próximo", um espaço que incita ao aluno a que supere suas possibilidades atuais e ponha em prática todos seus recursos inatos para superar a si mesmo, de modo que utilize e desenvolva a atenção, a reflexão, a memória, a concentração, a relação lógica, a agilidade e todos seus sentidos, além da confiança em si e em suas possibilidades, habilidades que não se ativam quando a proposta de aprendizagem implica somente na audição e repetição. (DIAS, 2015, p.4)

No aprendizado de outro idioma (inglês) é de suma importância que os sujeitos envolvidos nesse processo se comuniquem, uma vez que o conhecimento adquirido nas aulas não deve somente ser absorvido através do listening (habilidade auditiva) e writing (escrita), fazendo com que o aluno tenha uma participação passiva, mas tornando-o um sujeito ativo e suprindo as suas necessidades comunicativas, compartilhando o conhecimento através do reading (leitura) e principalmente do speaking (fala). As atividades lúdicas oferecem condições do educando vivenciar situações problemas, a partir do desenvolvimento de jogos que permitam ao aluno uma vivência no tocante às experiências com a lógica e o raciocínio, e permitindo atividades físicas e mentais que favorecem a sociabilidade e estimulam as reações efetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas. Além de sensibilizarem o aluno para a aprendizagem do sistema, transformam a travessia da escrita à fala em uma gostosa atividade.

E esta necessidade, autêntica e ime-

diata, produz-se porque no momento da atividade o aluno tem de valer-se dos recursos aprendidos na língua estrangeira para, principalmente realizar algo que lhe agrade e lhe divirta: já não é a necessidade de responder ao professor, à escola, aos pais, ou então de aprovar, reprovar ou qualquer outra coisa, senão uma genuína necessidade de comunicação. (DIAS, 2015, p. 3).

Porém, um dos grandes problemas enfrentados pelo professor na sala de aula, são a timidez, medo de implementar novas metodologia como jogos e atividades extras diferentes do cotidiano, além das limitações estruturais. O aluno, por sua vez, teme em pronunciar a língua estrangeira, e sentir-se constrangido com a reação dos colegas ao cometer erros de pronúncia. Assim, os jogos possibilitam que essas barreiras sejam ignoradas, banidas a fim de desinibir os alunos e os encorajando a tornarem-se mais participativos nas aulas de inglês, o que permite ao professor agir como o principal condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem do aluno.

O lúdico como instrumento para o ensino de inglês baseia-se no pressuposto de que a atividade de sala de aula pode ser mais competitiva e interessante e o aluno possa tornar-se mais interessado em assimilar conteúdo e vocabulário. Observa-se que o ensino aprendizagem é assimilado, pelo aluno, de forma fragmentada, o professor tenta transmitir conhecimento, porém o aluno não consegue assimilá-lo. Desse modo, a atividade lúdica poderá propiciar motivação, instigar e até mesmo desafiar o aluno para o ensino-aprendizagem. Com atividades lúdicas nas aulas o aluno tem oportunidade de fixar o conhecimento e também avaliar sua aprendizagem pelo seu desempenho nas atividades propostas. (SILVA, 2013, p. 3).

Todavia, vale salientar que as atividades lúdicas são ferramentas que devem ser utilizadas para revisão de conteúdos e reforço do mesmo, assim, a proposta do professor não será vista de forma rotineira pelos alunos, de forma a deixar de contribuir para que seja uma atração aos alunos. Nesse aspecto, para que o sucesso de uma atividade lúdica seja alcançado, é importante que o professor saiba fazer um bom uso desse recurso didático, visando utilizar o conteúdo da disciplina dentro dos jogos de forma com que os alunos não percebam e visem apenas o divertimento participando dos jogos na sala de aula.

O jogo é uma forma inata de aprender, é a capacidade que temos de ir experimentando e nos apropriando daquilo que nos rodeia e fazê-lo de forma prazerosa; a aprendizagem verdadeira é sempre um jogo em que entram, como em todo o jogo, a motivação, o desejo, o desafio, o descobrimento, a criatividade, os truques, o prazer de chegar ao final e de se superar. (FERNANDEZ, 2000, p.8).

O jogo contribui para nossa formação como indivíduos, jogando exercitamos a nossa criatividade, procuramos soluções para problemas, trabalhamos os nossos reflexos, superamos os nossos limites, despertamos habilidades que outrora não sabíamos lidar. É através das experiências de êxito e fracasso que aprendemos e alcançamos os nossos objetivos dentro daquilo que nos for proposto na atividade e na vida, desta forma, o jogo está intrinsicamente ligado à aprendizagem.

Segundo Borba (2005), os processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no brincar são também constitutivos do processo de apropriação de conhecimento. A possibilidade de imaginar, de ultrapassar o já dado, de estabelecer novas relações, de inverter a ordem, de articular passado, presente e futuro potencializam nossas possibilidades de aprender sobre o mundo em que vivemos. Assim sendo, percebe-se que o lúdico em sala de aula, só tem a enriquecer tanto o trabalho do professor, quanto o aprendizado do aluno, e se for desenvolvido com responsabilidade traz resultados positivos para o ensino/aprendizagem. Por meio da brincadeira o educando envolve-se no jogo e sente a necessidade de partilhar com o outro. Ainda que em postura de adversário, a parceria é um estabelecimento de relação. Esta relação expõe as potencialidades dos participantes, afeta as emoções e põe à prova as aptidões testando limites. Brincando e jogando o estudante terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis a sua futura atuação profissional, tais como atenção, afetividade, o hábito de permanecer concentrado e outras habilidades perceptuais psicomotoras.

3. MOTIVAÇÃO E APRENSIZAGEM ATRAVÉS LUDICIDADE

Segundo Vygotsky (1994), a motivação é um dos fatores principais, não só de aprendizagem como também de aquisição de uma língua estrangeira. O professor, visto como principal ferramenta para que o aluno consiga ter motivação e aprendizagem, deve buscar atividades que possam envolver o aluno. De acordo com Freire (1997) a curiosidade que os alunos possuem é algo tão natural quanto a necessidade de beber água. Para que essa curiosidade possa se transformar num conhecimento é necessário que o professor de língua inglesa observe quando aplicar essa atividade. Quando se trata do ensino de língua inglesa o lúdico baseia-se no pressuposto de que a atividade de sala de aula pode ser mais competitiva e interessante e o aluno pode se tornar mais interessado em assimilar conteúdo e vocabulário.

Num ensino apontado como tradicional, o ensino aprendizagem é assimilado, pelo aluno, de forma fragmentada, o pro-

fessor tenta transmitir conhecimento, mas o aluno não consegue assimilá-lo. Desse modo, a atividade lúdica poderá propiciar motivação, instigar e até mesmo desafiar o aluno para o ensino-aprendizagem.

As atividades lúdicas têm o poder sobre o aluno por facilitar tanto o progresso de sua personalidade, como o progresso de cada uma de suas funções psicológicas, intelectuais e morais. Desse modo, percebe-se a importância da ludicidade no contexto escolar, visto que ela proporciona uma maior interação entre os alunos e o aprendizado, fazendo com que os conteúdos fiquem fáceis aos olhos dos alunos, os quais ficam mais interessados e consequentemente haja uma maior assimilação do que é estudado. (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 55).

De uma maneira bem mais convidativa aos olhos do aluno, o lúdico funciona como um facilitador da aprendizagem e a sala de aula deve ter um ambiente prazeroso, não um ambiente de apenas cobranças e obrigações, tem que possibilitar ao aluno desenvolver as habilidades diversificadas. O professor tem a função de ser o facilitador do ensino e não uma barreira entre o aluno e o conhecimento.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES LÚDICAS

Essa seção é dedicada a indicações de atividades lúdicas que possam ser aplicadas pelo professor de língua inglesa na sala de aula visando a maior interação entre os alunos e maior imersão dos mesmos dentro do conteúdo proposto. Essas atividades foram tiradas de sites especializados em ensino de língua inglesa – que visam abordar as aulas de forma lúdica e atrativa proporcionando aos alunos maior prazer no aprendizado do inglês.

Para alcançar os objetivos propostos, sugerimos as seguintes atividades lúdicas que vêm sendo desenvolvidas na Escola Estadual Senador Chagas Rodrigues da rede pública do estado do Piauí através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) por meio do qual, professores bolsistas, trabalhamos com turmas do ensino médio. As atividades visam utilizar métodos de ensino mais dinâmicos, resultando na maior participação dos alunos, aumento no desempenho daquela disciplina (inglês) e melhorando a prática docente nas escolas.

ATIVIDADE 1: Construção de sentenças em inglês com flash cards (Ensino fundamental ou Médio)

Instrução ao professor.

1. Explique de forma sucinta aos alunos a classificação por cores de cada card. Cada seção na formação estrutural da sentença será representada por uma cor, ex: Pronoun (yellow), verb (green), object (blue).

2. Passe a pronúncia de cada palavra representada nos cards juntamente aos alunos. Após isso, separe os alunos em duplas, trios ou grupos de quatro ou mais alunos, dependendo da quantidade de alunos na sala de aula.

3. Dando-se início ao jogo, peça aos alunos que montem sentenças nas formas afirmative, negative ou interrogative a partir das pelas expostas na mesa, de forma que seja organizada em rodadas.

Instrução ao aluno.

1. Os cards deverão estar posicionados de forma que corresponda a sentença (afirmative, negative ou interrogative) que o professor anunciou no início da rodada.

2. Cada sentença montada de forma correta corresponde a um ponto a equipe que a montou.

3. Todas as sentenças deverão ser lidas pelas equipes ao final de cada rodada.

Essa atividade proporciona aos alunos um maior prazer ao estudar a gramática da língua inglesa. Ao contrário da aula monótona ministrada pelo professor em sala de aula, essa dinâmica permite uma maior interação entre os alunos que estarão divididos em equipes e terão que trabalhar em conjunto para que juntos possam definir a forma correta de cada sentença trabalhada com os cards. Desta forma, qualquer conteúdo gramatical pode ser aplicado através dos cards, com uma explicação breve do assunto proposto, é claro. A leitura é trabalhada de forma que os alunos não fiquem presos a leituras extensas, entediadas de frases simples da língua inglesa. Esse jogo é ideal para revisão de vocabulário, pronúncia, aprendizado de tempos verbais e estruturação de sentenças.

ATIVIDADE 2: Jogo de adivinhar o desenho (Ensino fundamental ou Médio)

Instrução ao professor.

1. Selecione palavras em inglês (objetos, animais, etc) que serão desenhadas pelos alunos e coloque em um saco, caixa ou qualquer recipiente que possa servir como armazenamento para as palavras.

2. Para cada equipe, peça às equipes que selecionem um aluno que ficará responsável por desenhar no quadro.

3. Os alunos terão que adivinhar os desenhos através de palpites em inglês, a equipe que conseguir adivinhar o que o colega de time está desenhando em menos tempo, leva os pontos da rodada.

Instrução ao aluno.

1. O aluno responsável pelo desenho deve selecionar uma palavra do recipiente onde estarão armazenadas as palavras.

2. O aluno responsável pelo desenho não deverá de forma alguma dar dicas para os seus colegas de equipe, a sua função está limitada à apenas desenhar no quadro.

3. O aluno que concluir o desenho deverá selecionar outro aluno da sua equipe para assumir a sua posição.

Com essa dinâmica, os alunos podem trabalhar o vocabulário na língua inglesa e praticar a pronúncia ao palpitar nos desenhos esboçados no quadro. Aqui, a individualidade dá lugar ao trabalho coletivo, de forma que os alunos trabalhem os aspectos sociais interagindo e partilhando informações. A criatividade também tem destaque nessa atividade, uma vez que os desenhos feitos pelos alunos trazem características e impressões pessoais na percepção de cada aluno acerca da palavra selecionada que estará sendo representada através de seu desenho.

CONCLUSÃO

Jogos promovem a interação entre os alunos, desenvolvendo habilidades sociais essenciais, como comunicação, trabalho em equipe e respeito mútuo. O uso do lúdico na sala de aula proporciona ao professor um melhor aproveitamento de todas as habilidades dos seus alunos, fazendo com que eles se tornem o centro e principais atrações da aula, o que de fato são. O profissional da educação será visto pelos alunos como aquele que não está simplesmente ocupando um espaço em sala de aula para cumprir o seu papel, mas sim, que se preocupa com o desenvolvimento de cada aluno, de forma amigável ganhando a confiança de seus alunos através de dinâmicas objetivando sempre o aprendizado que os deixam mais livres na sala de aula, facilitando o ensino.

É de grande importância, que o professor saiba utilizar esse recurso. Engana-se aquele que pensa que o lúdico pode ser utilizado de qualquer forma. Para que haja um aprendizado significativo e resultados positivos nas atividades lúdicas, é preciso que se analise, estude e compreenda as reais necessidades da sua turma. Portanto, as atividades devem ser bem planejadas e aplicadas no momento certo, não fazendo com que os alunos se frustrem com ações longas e cansativas.

A partir da utilização das atividades lúdicas com as turmas da Escola Estadual Senador Chagas Rodrigues, pudemos perceber que os alunos passaram a participar mais das monitorias do Pibid, contribuindo mais com as aulas e interagindo entre si. Diante disso, foi constatado que a atividade lúdica como ferramenta pedagógica não só melhora o desempenho do professor dentre de sala de aula, mas também desperta nos alunos a curiosidade de aprender, redobra a atenção, incentiva a criatividade, tornando-os colaboradores e aprendizes mais felizes dentro daquele ambiente em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

BORBA, A.M. Culturas da Infância nos espaços- tempos do brincar: um estudo

com crianças de 4 a 6 anos em instituição pública de Ensino Infantil. Rio de Janeiro, Niterói. 2005.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas. Campinas; Pontes, 1998.

ARANHA, Maria Lucia Arruda. Filosofia da educação. São Paulo: Moderna, 1996 – 2º Ed. p. 72-75.

BALDINOTTI, A. M. O lúdico e a língua inglesa. SEDUC – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, São José do Rio Claro, 2015.

DIAS, L.G; BATISTA, A. O. Aprendizagem significativa: o uso de atividades lúdicas como ferramenta de ensino. Cadernos Neolatinos, Rio de Janeiro, n.8, p. 1-14, 2015.

FERNÁNDEZ, S. Aprender como juego. Juegos para aprender español. In: CARABELA 41: Las Actividades Lúdicas en la enseñaza de ELE. Madrid: SGEL, 2000.

FREIRE, A. (1997). Contribuições teóricas de Lev Vygotsky (1896-1934). Disponível em: http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/index2.php. Acessado em 21/04/24.

NOGUEIRA, Z. P. Atividades Lúdicas no Ensino/Aprendizagem de Língua inglesa. Disponível em: < http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/967-4.pdf>Acessado em 21/04/24.

ROCHA, F. R. A ludicidade como método de ensino na língua inglesa. Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFAM, Manaus, v. 9, n. 2, p. 15-26, 2015.

SILVA, R. B; MOSER, S. M. C. S. O lúdico como recurso pedagógico no aprendizado da Língua Inglesa. PDE Artigo, Governo do Estado do Paraná, Curitiba, v.1, 2013.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

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