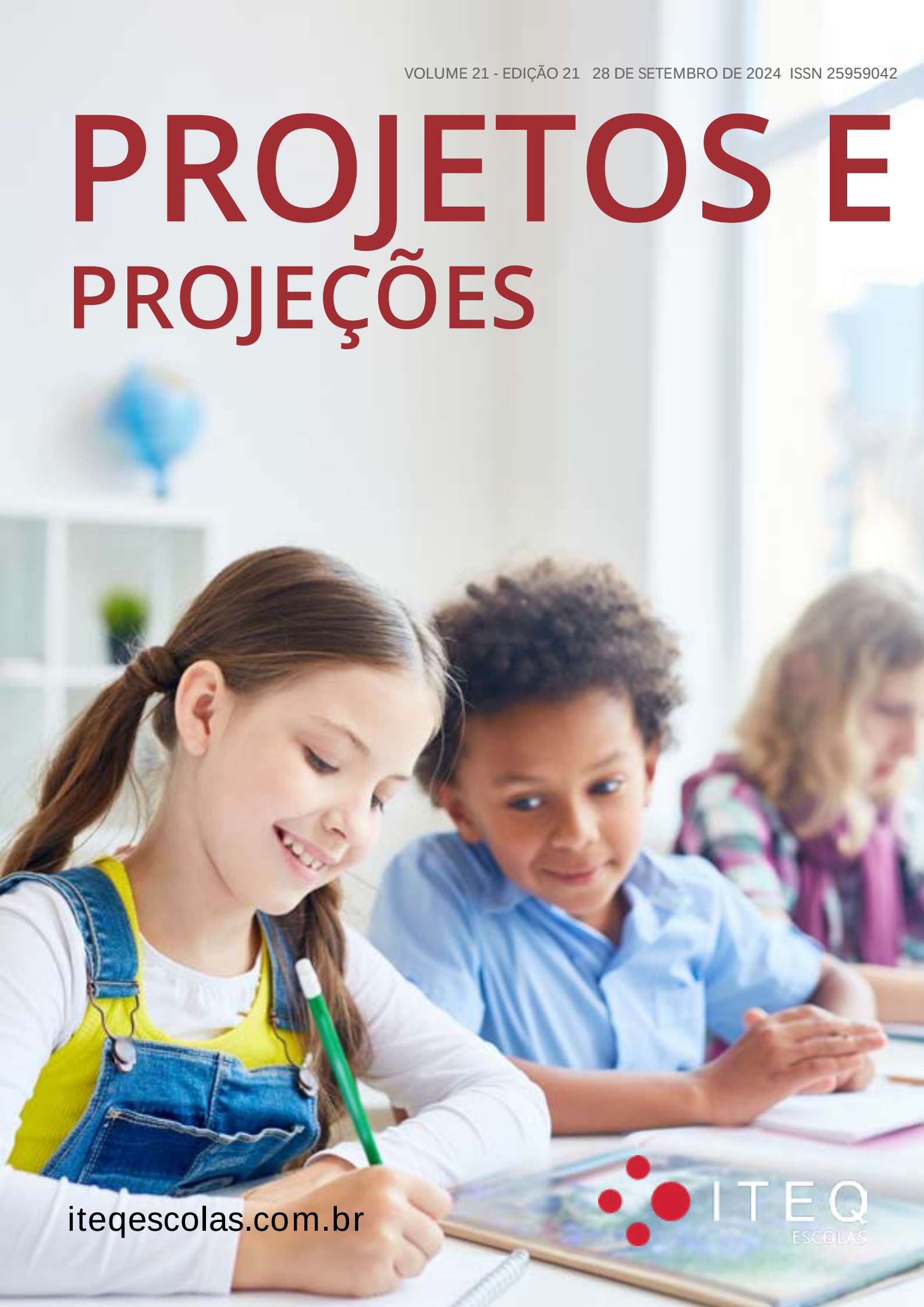
VOLUME 21 - EDIÇÃO 21 28 DE SETEMBRO DE 2024 ISSN 25959042

PROJETOS E PROJEÇÕES



iteqescolas.com.br

ITEQ ESCOLAS

EDITORIAL

Como Podemos Contribuir para Combater as Queimadas no Brasil?

Combater as queimadas no Brasil é um desafio complexo que requer um esforço conjunto e coordenado. Cada um de nós pode desempenhar um papel significativo na luta contra esse problema ambiental, que tem impactos devastadores para os ecossistemas, a biodiversidade e a saúde pública.

Uma das primeiras etapas importantes é aumentar a conscientização e a educação sobre as queimadas. Entender as causas e os efeitos das queimadas ajuda a reconhecer a importância de preservarmos nossos ecossistemas. Participar e promover campanhas de conscientização, seja em escolas, comunidades ou nas redes sociais, pode contribuir para uma mudança de comportamento e maior engajamento na proteção ambiental.

Apoiar organizações ambientais que trabalham diretamente para combater as queimadas é outra maneira eficaz de contribuir. Muitas ONGs dedicam-se a proteger as florestas e a implementar estratégias de prevenção e recuperação. Apoiá-las através de doações financeiras, voluntariado ou disseminando suas campanhas ajuda a fortalecer seus esforços e maximizar seu impacto.

Adotar práticas sustentáveis em nossa vida cotidiana também faz uma grande diferença. Reduzir o consumo de produtos associados ao desmatamento, optar por alimentos de origem sustentável e apoiar empresas com compromissos ambientais são maneiras de diminuir a pressão sobre os ecossistemas. Além disso, denunciar atividades ilegais que possam estar contribuindo para queimadas, como desmatamento e queimadas não autorizadas, ajuda a responsabilizar os infratores e prevenir novas ocorrências.

Envolver-se no processo político e apoiar políticas públicas voltadas para a proteção ambiental é crucial. Votar em candidatos comprometidos com a causa ambiental e pressionar os representantes políticos para que adotem medidas eficazes contra as queimadas são formas de promover mudanças em nível macro. A participação ativa em debates e ações políticas pode acelerar a implementação de políticas que visem a preservação dos nossos recursos naturais.

Para aqueles que vivem em áreas propensas a queimadas, adotar medidas de prevenção e preparação é essencial. Manter a vegetação ao redor das propriedades controlada, evitar queimar lixo e seguir as recomendações das autoridades locais pode ajudar a minimizar os riscos de incêndios.

Além disso, apoiar e participar de projetos de reflorestamento e recuperação de áreas afetadas por queimadas pode ajudar na restauração de ecossistemas danificados e promover a biodiversidade. Esses projetos frequentemente dependem de contribuições voluntárias e financeiras, e seu sucesso depende do envolvimento da comunidade.

Cada uma dessas ações, por menor que possa parecer, contribui para um esforço coletivo maior na luta contra as queimadas. Ao trabalhar juntos e adotar práticas conscientes, podemos ajudar a proteger o meio ambiente e garantir um futuro mais sustentável para todos. A responsabilidade é de todos, e cada passo conta na construção de um Brasil mais verde e saudável.

Renato Eduardo Natale
Diretor Comercial

EXPEDIENTE

1- **O DIREITO AO VOTO FEMENINO NO SECULO XIX NO BRASIL**
ADELMA DOMICIANO MOREIRA DE SOUZA

2- **VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E INCLUSÃO ESCOLAR: UM CAMINHO PARA A DIVERSIDADE NA SALA DE AULA**
ADENILSON VIANA PAIVA

3- **O ENSINO DA ARTE NO BRASIL**
ADRIANA DE LIMA FRANCO PEREIRA DE SOUZA

4- **MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAS LUDICAS DE ENSINAR MATEMÁTICA PARA CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS**
ALESSANDRA PEREIRA DOS SANTOS

5- **O PAPEL ESSENCIAL DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ALEXSANDRA RICZ DE MELO SOUZA

6- **PRÁTICAS EDUCATIVAS: CRIATIVIDADE, LUDICIDADE E JOGOS**
KÁTIA CRISTINA BARBOSA REAL

7- **PATRIMÔNIO ARTÍSTICO E O PROFESSOR DE ARTE COMO MEDIADOR CULTURAL**
AMANDA ROBERTA RAIMUNDO DOS SANTOS

8- **FOTOGRAFIA NA PRÁTICA ESCOLAR**
ANA CAROLINA DO LAGO

9- **O USO DA ESCRITA EM BRAILLE**
ANA CRISTINA ALMEIDA DOS SANTOS

10- **ABORDAGEM TRIANGULAR - ANA MAE BARBOSA**
ANA PAULA CUNHA FAUSTINO

11- **A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM**
ANDREIA CORTEZ DUARTE

12- **A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO PRECOCE NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**
ANDRÉIA RANGEL GOMES MAZIERI

13- **A ARTE NA EDUCAÇÃO**
BARBARA LYGIA MONTEIRO DOS SANTOS

14- **A IMPORTÂNCIA DO JOGO E DA BRINCADEIRA COMO FORMA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
CARLA FELIX ANDRADE SETANI

15- **A DEFICIÊNCIA AUDITIVA E A APRENDIZAGEM**
CÉLIA REGINA JIMENEZ PEIXOTO CUCURULLI

16- **O BRINCAR COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
CHIRLEY LIMA DA TRINDADE SANTOS

17- **A MATEMÁTICA FINANCEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL ABORDAGENS PEDAGÓGICAS INOVADORAS**
CLAUDIA MARIA LEME LIMA

18- **O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A EDUCAÇÃO**
CRISTIANE OLIVEIRA DE SOUSA

19- **SENSIBILIDADE E DIVERSIDADE NO ENSINO DE ARTE**
DANIELA HENRIQUE LOPES

20- **O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM COM CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPEDAGOGIA**
DANIELA TORQUATO BOMFIM

21- **RACISMO E AS RELAÇOES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL E NO CONTEXTO ESCOLAR**
DANIELLE CAMINE BRAZ

22- **A CIDADANIA E AS QUESTÕES AMBIENTAIS**
DENISE ALVES DE SANT´ANA

23- **INTERAÇÕES: UMA NOVA PERSPECTIVA PARA AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS**
EDNEIA ALVES SILVA PEREIRA

24- **A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ELAINE TEIXEIRA ALVES

25- **A IMPORTÂNCIA E ANÁLISE DOS JOGOS E BRINCADEIRAS**
ELIANA NUCIATELLI PINTO DE MELLO

26- **MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAS LUDICAS DE ENSINAR MATEMÁTICA PARA CRIANÇAS DE 0 A 5**
ELIANE DIAS NASCIMENTO

27- **AS ARTES EM SUAS DIVERSAS LINGUAGENS**
ELISETE GASPAR BARBOSA DA SILVA

28- **INCLUSÃO ESCOLAR: UM DESAFIO ENTRE O IDEAL E O REAL**
ENEDINA BARBOSA FERREIRA ROCHA

29- **NEUROCIÊNCIA APLICADA À EDUCAÇÃO: A RELAÇÃO ENTRE MEMÓRIA E EMOÇÃO NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS ENTRE 5 E 7 ANOS**
FABIANA DIAS DE PAULA

30- **O ANTIRACISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
FRANCISCA EDNA MOREIRA HOLANDA PATRÍCIO BALBINO

31- **A IMPORTÂNCIA DA ARTE VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
FRANCIVALDA SANTOS LIMA

32- **ARTE E RECICLAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**
GERLANDI ALVES GOMES

33- **A ESCOLA COMO REDE DE PROTEÇÃO CONTRA A VIOLÊNCIA AOS ESTUDANTES**
GILMAURA SOARES ARAÚJO

34- **ESTUDO DO MEIO: PRÁTICA INTERDISCIPLINAR**
GISELLE AIMÊ DE TOLEDO FABREGUES SPINELLA

35- **CONTRIBUIÇÕES DE PROJETOS COM ARTE COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
GISELLE ALVES NEVES

36- **O ATO DE BRINCAR DIRETAMENTE RELACIONADO O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
GISLEINE NUNES MACHADO SOARES

37- **A ALFABETIZAÇÃO NO INÍCIO DO ENSINO FUNDAMENTAL**
HERALDO ABRÃO DA PAIXÃO

38- **BRINCADEIRAS E JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
HUGO ANDRÉ MORAES DURÃO DOS SANTOS

39- **A AFETIVIDADE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA RELAÇÃO EDUCADOR- EDUCANDO: A BASE PARA UMA EDUCAÇÃO SIGNIFICATIVA**
IARA DE FREITAS

40- **A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROCIÊNCIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
IVANI COSTA PAIXÃO NASCIMENTO

41- **A FUNÇÃO DO BRINQUEDO NA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
JACIELMA DE ALMEIDA SILVA

42- **MENTE, CÉREBRO E NEUROCIÊNCIA**
JAQUELINE AMANDA SILVA BORGES

43- **NEUROPEDAGOGIA: A UNIÃO ENTRE NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO**
JÉSSICA ALINE AKIYAMA

44- **O BRINCAR LIVRE: ESSÊNCIA E IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
JOYCE BARBOSA DOS SANTOS LIMA

45- **A INCLUSÃO E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**
JULIANA CARDOSO ANDRIASSA

46- **O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO DEFICIENTE INTELECTUAL**
JULIANA FERREIRA DE MACEDO

47- **TRAJETOS FEMINISTAS E FEMINISMOS NA EDUCAÇÃO: ESSA LUTA CONTINUA PARA TODAS E TODOS**
JULIANA GIANELLI MARTINS

48- **GESTÃO E ORGANIZAÇÃO**
JULIANA YURI NISHITANI

49- **EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: DEBATES, REFLEXÕES E INDICAÇÕES SOBRE ECOLOGIA SOCIAL, VEGANISMO E ANTIESPECISMO**
KAUAN WILLIAN DOS SANTOS

50- **CONSTRUINDO A DEMOCRACIA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO**
KELLY CRISTINA PANTALEAO

51- **COMO A FORMAÇÃO DOCENTE PODE AJUDAR AS CRIANÇAS NA INCLUSÃO ESCOLAR**
KELLY DA SILVA

52- **O USO DE ARTES VISUAIS COMO PRÁTICA DE ENSINO**
LUCÉLIA MARIA BATISTA DA SILVA

53- **OS REGISTROS E A DOCUMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LUCIANA TEIXEIRA LUIZ ALVES DOS SANTOS

54- **A IMPORTÂNCIA DA AUTOESTIMA INFANTIL**
LUCILENE DACIULIS CAETANO

55- **JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARA LÚCIA MENDES DOS SANTOS

56- **MEIO AMBIENTE E APRENDIZAGEM DOS SERES VIVOS**
MÁRCIA APARECIDA DA SILVA

57- **A LITERATURA INFANTIL COMO RECURSO FUNDAMENTAL DO PROCESSO PARA FORMAÇÃO DE LEITORES**
MARIA AUGUSTA LOPES DA ROCHA

58- **HORTAS PEDAGÓGICAS: PROJETO MAIS EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, POSSIBILIDADES DO TRABALHO COM A ARTE**
MARIA DAS GRAÇAS FIDELIS DOS SANTOS

59- **A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM D.I NA REDE PÚBLICA**
MARILENE ROCHA

60- **DESVENDANDO O FRACASSO ESCOLAR NA EJA: CAUSAS E REFLEXÕES**
MARISA VICTORINO SCARANELLO

61- **O USO DA ESCRITA EM BRAILLE**
MARTA SOARES DOS SANTOS

62- **COMENTÁRIO DO CONCEITO DE TELEOLOGIA NO OPÚSCULO "SOBRE USO DE PRINCÍPIOS TELEOLÓGICOS NA FILOSOFIA" DE KANT**
MATHEUS FELIPE DE OLIVEIRA NUNES

63- **METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II**
MELISSA MIRANDA RACHID MIRAGAIA

64- **A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PARA ALFABETIZAR**
MICHELLY LOPES RAMOS NUNES

65- **A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II**
MIRIAM DOS SANTOS LIMA

66- **O MUNDO MÁGICO DO BRINCAR: LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
NATÁLIA EUGÊNIA MARTINS

67- **A RELEVÂNCIA DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DENTRO DA SALA DE AULA**
NICOLE RIBEIRO ALVES

68- **A ARTETERAPIA E SUA IMPORTÂNCIA**
NORMA LÚCIA SILVA DE SOUZA

69- **A RECICLAGEM NA ESCOLA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO**
PAMELA MEDEIROS ALBUQUERQUE

70- **O IMPACTO DE UM PROJETO DE HANDEBOL NA PRÁTICA DOCENTE**
PATRICIA PICININ SANTOS

71- **DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA**
PATRÍCIA TOMÉ PAIXÃO

72- **O PAPEL E A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS**
PAULO ROGÉRIO DE OLIVEIRA

73- **EDUCAÇÃO INFANTIL: JOGOS E BRINCADEIRAS CONCEBIDAS COMO RECURSOS PARA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**
RILZA MARIA BARROS DE SOUZA

74- **GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA**
ROBERTA RODRIGUES DE PAULA

75- **DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: OS PROBLEMAS QUE CAUSAM O FRACASSO ESCOLAR**
ROSA MARIA BORGES DOS SANTOS

76- **INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA EM SALA DE AULA**
ROSENILDA BESSA DE JESUS BRANDÃO

77- **CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A INFLUÊNCIA DA DAS HISTÓRIAS NA FORMAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA**
SAMANTA PEREZ MOREIRA PEDRO

78- **EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: UMA RELAÇÃO SIMBIÓTICA**
SAMANTHA MARTINS DE ALMEIDA

79- **AS BRINCADEIRAS CANTADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SANDRA MARIA MARCON DE OLIVEIRA

80- **SUPERANDO OS LIMITES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SANDRA SILVANA CODINHOTO

81- **MEIO AMBIENTE E BIOTECNOLOGIA AMBIENTAL NO ENSINO MÉDIO**
SILVINEIA ADRIANA RIGONATTI DE ARAUJO

82- **A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA INCLUSÃO SOCIAL E ECONÔMICA**
SINHÁ CARVALHO DE OLIVEIRA SILVA

83- **ENSINO DA MATEMÁTICA ATRAVÉS DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
TAIS CARVALHO VIANA

84- **CONTOS DE FADAS-ORIGEM E CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
TAMY MARINOVIC CASANOVA GONÇALVES

85- **EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA A LUZ DA OBRA DE PAULO FREIRE**
VALÉRIA MUNIZ VIEIRA

86- **A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS CONTRIBUIÇÕES DE CONTOS E FÁBULAS NA CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE**
VANDERLEIA ALVES SILVA

87- **O FRACASSO ESCOLAR: ALGUMAS REFLEXÕES**
VANESSA DE GODOY BRETAS

88- **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO**
WAGNER COTRIM GOMES

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
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

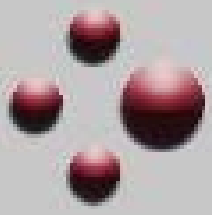
ITEQ ESCOLAS
Rua Lagoa Taí Grande, 91
São Paulo – SP – CEP: 08290-500
Tel: (11) 2074-5110

28 de setembro 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. 21, n. 21 (set. 2024) – São Paulo: Iteq, 2024.

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

1. Afetividade. 2. Fotografia. 3. Fracasso escolar. 4. Neurociência. 5. Voto feminino – século XIX – Brasil. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDD 370
CDU 37

Paula Soares – Bibliotecária – CRB-8/7605



APRESENTAÇÃO

Chamas no Brasil: A Realidade das Queimadas e Seus Impactos

As queimadas no Brasil têm se tornado um problema crescente e alarmante, refletindo uma crise ambiental que afeta profundamente a biodiversidade, o clima e a saúde das populações locais. Essas chamas, frequentemente alimentadas por práticas agrícolas irresponsáveis, desmatamento ilegal e condições climáticas adversas, têm causado uma devastação significativa em várias regiões do país, particularmente na Amazônia e no Pantanal.

A Amazônia, conhecida como o "pulmão do mundo" devido à sua capacidade de absorver grandes quantidades de dióxido de carbono, tem sido uma das áreas mais afetadas. As queimadas na região não apenas destroem vastas áreas de floresta, mas também liberam enormes quantidades de gases de efeito estufa na atmosfera, exacerbando o aquecimento global. Além disso, a destruição das florestas compromete a rica biodiversidade local, colocando em risco inúmeras espécies de plantas e animais que dependem desses ecossistemas para sobreviver.

No Pantanal, o maior wetland do mundo, as queimadas têm efeitos igualmente devastadores. Este ecossistema único, que desempenha um papel crucial na regulação do ciclo hídrico da região, enfrenta uma perda crítica de habitat e uma degradação dos recursos naturais. As chamas, muitas vezes intensificadas por períodos prolongados de seca, causam uma redução dramática na qualidade da água e afetam a fauna e flora locais, com consequências diretas para as comunidades que dependem do Pantanal para sua subsistência.

Além dos impactos ambientais, as queimadas têm sérios efeitos na saúde pública. A fumaça e as partículas tóxicas liberadas pelos incêndios afetam a qualidade do ar, resultando em problemas respiratórios e outras condições de saúde para milhões de brasileiros. As populações que vivem em áreas urbanas próximas aos focos de incêndio enfrentam um risco elevado, e as comunidades rurais e indígenas frequentemente sofrem as consequências mais severas, com perdas de propriedades e dificuldades econômicas.

O enfrentamento das queimadas no Brasil exige uma abordagem multifacetada. É essencial implementar políticas mais rigorosas para o controle do desmatamento e promover práticas agrícolas sustentáveis. Além disso, é necessário fortalecer os mecanismos de monitoramento e fiscalização para prevenir incêndios ilegais e investir em programas de educação e conscientização sobre a importância da preservação ambiental.

Enquanto o Brasil enfrenta esses desafios, a colaboração entre governos, organizações não governamentais e a sociedade civil será crucial para desenvolver estratégias eficazes e garantir a proteção dos seus valiosos ecossistemas. A luta contra as queimadas não é apenas uma questão de preservação ambiental, mas também um imperativo para a saúde e o bem-estar das futuras gerações.

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

SUMÁRIO

1- **O DIREITO AO VOTO FEMENINO NO SECULO XIX NO BRASIL**
ADELMA DOMICIANO MOREIRA DE SOUZA.....16

2- **VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E INCLUSÃO ESCOLAR: UM CAMINHO PARA A DIVERSIDADE NA SALA DE AULA**
ADENILSON VIANA PAIVA.....24

3- **O ENSINO DA ARTE NO BRASIL**
ADRIANA DE LIMA FRANCO PEREIRA DE SOUZA.....31

4- **MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAS LUDICAS DE ENSINAR MATEMÁTICA PARA CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS**
ALESSANDRA PEREIRA DOS SANTOS.....39

5- **O PAPEL ESSENCIAL DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ALEXSANDRA RICZ DE MELO SOUZA.....48

6- **PRÁTICAS EDUCATIVAS: CRIATIVIDADE, LUDICIDADE E JOGOS**
KÁTIA CRISTINA BARBOSA REAL..... 57

7- **PATRIMÔNIO ARTÍSTICO E O PROFESSOR DE ARTE COMO MEDIADOR CULTURAL**
AMANDA ROBERTA RAIMUNDO DOS SANTOS...65

8- **FOTOGRAFIA NA PRÁTICA ESCOLAR**
ANA CAROLINA DO LAGO.....73

9- **O USO DA ESCRITA EM BRAILLE**
ANA CRISTINA ALMEIDA DOS SANTOS 80

10- **ABORDAGEM TRIANGULAR - ANA MAE BARBOSA**
ANA PAULA CUNHA FAUSTINO.....87

11- **A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM**
ANDREIA CORTEZ DUARTE.....93

12- **A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO PRECOCE NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**
ANDRÉIA RANGEL GOMES MAZIERI.....101

13- **A ARTE NA EDUCAÇÃO**
BARBARA LYGIA MONTEIRO DOS SANTOS.....110

14- **A IMPORTÂNCIA DO JOGO E DA BRINCADEIRA COMO FORMA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
CARLA FELIX ANDRADE SETANI.....117

15- **A DEFICIÊNCIA AUDITIVA E A APRENDIZAGEM**
CÉLIA REGINA JIMENEZ PEIXOTO CUCURULLI.....125

16- **O BRINCAR COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
CHIRLEY LIMA DA TRINDADE SANTOS.....133

17- **A MATEMÁTICA FINANCEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL ABORDAGENS PEDAGÓGICAS INOVADORAS**
CLAUDIA MARIA LEME LIMA.....142

18- **O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A EDUCAÇÃO**
CRISTIANE OLIVEIRA DE SOUSA.....150

19- **SENSIBILIDADE E DIVERSIDADE NO ENSINO DE ARTE**
DANIELA HENRIQUE LOPES.....157

20- **O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM COM CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPEDAGOGIA**
DANIELA TORQUATO BOMFIM.....165

21- **RACISMO E AS RELAÇOES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL E NO CONTEXTO ESCOLAR**
DANIELLE CAMINE BRAZ 172

22- **A CIDADANIA E AS QUESTÕES AMBIENTAIS**
DENISE ALVES DE SANT´ANA.....178

23- **INTERAÇÕES: UMA NOVA PERSPECTIVA PARA AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS**
EDNEIA ALVES SILVA PEREIRA 184

24- **A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ELAINE TEIXEIRA ALVES.....194

25- **A IMPORTÂNCIA E ANÁLISE DOS JOGOS E BRINCADEIRAS**
ELIANA NUCIATELLI PINTO DE MELLO.....202

26- **MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAS LUDICAS DE ENSINAR MATEMÁTICA PARA CRIANÇAS DE 0 A 5**
ELIANE DIAS NASCIMENTO 209

27- **AS ARTES EM SUAS DIVERSAS LINGUAGENS**
ELISETE GASPAR BARBOSA DA SILVA.....217

28- **INCLUSÃO ESCOLAR: UM DESAFIO ENTRE O IDEAL E O REAL**
ENEDINA BARBOSA FERREIRA ROCHA 223

29- **NEUROCIÊNCIA APLICADA À EDUCAÇÃO: A RELAÇÃO ENTRE MEMÓRIA E EMOÇÃO NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS ENTRE 5 E 7 ANOS**
FABIANA DIAS DE PAULA.....233

30- **O ANTIRACISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
FRANCISCA EDNA MOREIRA HOLANDA PATRÍCIO BALBINO.....241

31- **A IMPORTÂNCIA DA ARTE VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
FRANCIVALDA SANTOS LIMA 249

32- **ARTE E RECICLAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**
GERLANDI ALVES GOMES.....256

33- **A ESCOLA COMO REDE DE PROTEÇÃO CONTRA A VIOLÊNCIA AOS ESTUDANTES**
GILMAURA SOARES ARAÚJO 265

34- **ESTUDO DO MEIO: PRÁTICA INTERDISCIPLINAR**
GISELLE AIMÊ DE TOLEDO FABREGUES SPINELLA.....272

35- **CONTRIBUIÇÕES DE PROJETOS COM ARTE COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
GISELLE ALVES NEVES.....279

36- **O ATO DE BRINCAR DIRETAMENTE RELACIONADO O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
GISLEINE NUNES MACHADO SOARES.....286

37- **A ALFABETIZAÇÃO NO INÍCIO DO ENSINO FUNDAMENTAL**
HERALDO ABRÃO DA PAIXÃO.....294

38- **BRINCADEIRAS E JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
HUGO ANDRÉ MORAES DURÃO DOS SANTOS.....301

39- **A AFETIVIDADE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA RELAÇÃO EDUCADOR- EDUCANDO: A BASE PARA UMA EDUCAÇÃO SIGNIFICATIVA**
IARA DE FREITAS.....308

40- **A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROCIÊNCIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
IVANI COSTA PAIXÃO NASCIMENTO.....316

41- **A FUNÇÃO DO BRINQUEDO NA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
JACIELMA DE ALMEIDA SILVA.....323

42- **MENTE, CÉREBRO E NEUROCIÊNCIA**
JAQUELINE AMANDA SILVA BORGES.....331

43- **NEUROPEDAGOGIA: A UNIÃO ENTRE NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO**
JÉSSICA ALINE AKIYAMA.....338

44- **O BRINCAR LIVRE: ESSÊNCIA E IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
JOYCE BARBOSA DOS SANTOS LIMA.....345

45- **A INCLUSÃO E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**
JULIANA CARDOSO ANDRIASSA 352

46- **O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO DEFICIENTE INTELECTUAL**
JULIANA FERREIRA DE MACEDO.....360

47- **TRAJETOS FEMINISTAS E FEMINISMOS NA EDUCAÇÃO: ESSA LUTA CONTINUA PARA TODAS E TODOS**
JULIANA GIANELLI MARTINS 369

48- **GESTÃO E ORGANIZAÇÃO**
JULIANA YURI NISHITANI.....378

49- **EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: DEBATES, REFLEXÕES E INDICAÇÕES SOBRE ECOLOGIA SOCIAL, VEGANISMO E ANTIESPECISMO**
KAUAN WILLIAN DOS SANTOS.....386

50- **CONSTRUINDO A DEMOCRACIA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO**
KELLY CRISTINA PANTALEAO.....393

51- **COMO A FORMAÇÃO DOCENTE PODE AJUDAR AS CRIANÇAS NA INCLUSÃO ESCOLAR**
KELLY DA SILVA 400

52- **O USO DE ARTES VISUAIS COMO PRÁTICA DE ENSINO**
LUCÉLIA MARIA BATISTA DA SILVA.....407

53- **OS REGISTROS E A DOCUMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LUCIANA TEIXEIRA LUIZ ALVES DOS SANTOS.....414

54- **A IMPORTÂNCIA DA AUTOESTIMA INFANTIL**
LUCILENE DACIULIS CAETANO.....420

55- **JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARA LÚCIA MENDES DOS SANTOS.....327

56- **MEIO AMBIENTE E APRENDIZAGEM DOS SERES VIVOS**
MÁRCIA APARECIDA DA SILVA.....434

57- **A LITERATURA INFANTIL COMO RECURSO FUNDAMENTAL DO PROCESSO PARA FORMAÇÃO DE LEITORES**
MARIA AUGUSTA LOPES DA ROCHA.....442

58- **HORTAS PEDAGÓGICAS: PROJETO MAIS EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, POSSIBILIDADES DO TRABALHO COM A ARTE**
MARIA DAS GRAÇAS FIDELIS DOS SANTOS.....448

59- **A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM D.I NA REDE PÚBLICA**
MARILENE ROCHA.....455

60- **DESVENDANDO O FRACASSO ESCOLAR NA EJA: CAUSAS E REFLEXÕES**
MARISA VICTORINO SCARANELLO 462

61- **O USO DA ESCRITA EM BRAILLE**
MARTA SOARES DOS SANTOS 469

62- **COMENTÁRIO DO CONCEITO DE TELEOLOGIA NO OPÚSCULO "SOBRE USO DE PRINCÍPIOS TELEOLÓGICOS NA FILOSOFIA" DE KANT**
MATHEUS FELIPE DE OLIVEIRA NUNES.....477

63- **METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II**
MELISSA MIRANDA RACHID MIRAGAIA 484

64- **A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PARA ALFABETIZAR**
MICHELLY LOPES RAMOS NUNES.....492

65- **A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II**
MIRIAM DOS SANTOS LIMA 500

66- **O MUNDO MÁGICO DO BRINCAR: LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
NATÁLIA EUGÊNIA MARTINS 507

67- **A RELEVÂNCIA DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DENTRO DA SALA DE AULA**
NICOLE RIBEIRO ALVES.....513

68- **A ARTETERAPIA E SUA IMPORTÂNCIA**
NORMA LÚCIA SILVA DE SOUZA.....520

69- **A RECICLAGEM NA ESCOLA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO**
PAMELA MEDEIROS ALBUQUERQUE.....527

70- **O IMPACTO DE UM PROJETO DE HANDEBOL NA PRÁTICA DOCENTE**
PATRICIA PICININ SANTOS.....535

71- **DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA**
PATRÍCIA TOMÉ PAIXÃO 544

72- **O PAPEL E A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS**
PAULO ROGÉRIO DE OLIVEIRA 550

73- **EDUCAÇÃO INFANTIL: JOGOS E BRINCADEIRAS CONCEBIDAS COMO RECURSOS PARA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**
RILZA MARIA BARROS DE SOUZA.....559

74- **GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA**
ROBERTA RODRIGUES DE PAULA.....566

75- **DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: OS PROBLEMAS QUE CAUSAM O FRACASSO ESCOLAR**
ROSA MARIA BORGES DOS SANTOS.....573

76- **INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA EM SALA DE AULA**
ROSENILDA BESSA DE JESUS BRANDÃO.....580

77- **CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A INFLUÊNCIA DA DAS HISTÓRIAS NA FORMAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA**
SAMANTA PEREZ MOREIRA PEDRO 586

78- **EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: UMA RELAÇÃO SIMBIÓTICA**
SAMANTHA MARTINS DE ALMEIDA.....592

79- **AS BRINCADEIRAS CANTADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SANDRA MARIA MARCON DE OLIVEIRA.....597

80- **SUPERANDO OS LIMITES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SANDRA SILVANA CODINHOTO.....606

81- **MEIO AMBIENTE E BIOTECNOLOGIA AMBIENTAL NO ENSINO MÉDIO**
SILVINEIA ADRIANA RIGONATTI DE ARAUJO 614

82- **A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA INCLUSÃO SOCIAL E ECONÔMICA**
SINHÁ CARVALHO DE OLIVEIRA SILVA.....621

83- **ENSINO DA MATEMÁTICA ATRAVÉS DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
TAIS CARVALHO VIANA.....629

84- **CONTOS DE FADAS-ORIGEM E CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
TAMY MARINOVIC CASANOVA GONÇALVES 634

85- **EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA A LUZ DA OBRA DE PAULO FREIRE**
VALÉRIA MUNIZ VIEIRA.....643

86- **A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS CONTRIBUIÇÕES DE CONTOS E FÁBULAS NA CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE**
VANDERLEIA ALVES SILVA 650

87- **O FRACASSO ESCOLAR: ALGUMAS REFLEXÕES**
VANESSA DE GODOY BRETAS.....658

88- **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO**
WAGNER COTRIM GOMES.....666

Nós temos o curso ideal para você!

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



O DIREITO AO VOTO FEMENINO NO SECULO XIX NO BRASIL

ADELMA DOMICIANO MOREIRA DE SOUZA

RESUMO
O direito ao voto é um dos direitos mais importantes das democracias indiretas, uma vez que permite que as pessoas possam exercer a sua cidadania e tomar parte do processo político, elegendo seus representantes na política ou se candidatando aos cargos políticos disponíveis. No entanto, durante muito tempo, uma série de grupos presentes na sociedade brasileira não tinha acesso a esse direito e, portanto, não exercia a sua cidadania.
Um desses grupos eram as mulheres. O voto feminino só foi possível no mundo ocidental graças à muita luta das mulheres pela conquista desse direito. Não foi diferente aqui no Brasil, e mulheres de diferentes classes sociais, movidas pelos desejos de equiparação de direitos, esforçaram-se para conquistar espaço na política.
A luta das mulheres pelo direito de votar despontou no Brasil no final do século XIX. No ano de 1880, a Lei Saraiva foi promulgada, trazendo grandes modificações para o sistema eleitoral do Brasil. Essa lei permitia que todo brasileiro com título científico pudesse votar e, aproveitando-se disso, a cientista Isabel de Souza Mattos exigiu na Justiça o direito ao voto."

Palavras- chaves: voto; mulheres; luta; direito

INTRODUÇÃO

O Brasil foi um dos primeiros países da América Latina a reconhecer o direito ao voto feminino. Ainda assim, muito tempo, muitas lutas e debates foram necessários para que tal direito, que deveria ser naturalmente exercido, pudesse ser de fato concedido. No final do século XIX eram claras determinadas atitudes que destinavam as mulheres ao poder privado, familiar e materno, enquanto os homens atuavam na esfera pública. Assim, a figura de mãe sufocava todas as outras possibilidades femininas, associando a mulher à mãe redentora, protetora da sociedade. Com isso, seu papel na vida política era cada vez mais visto como um perigo para a família, o que justificava as atitudes dominadoras de afastamento.
No Brasil, no final do século XIX, muitas manifestações individuais de mulheres surgiram pelo direito ao voto, mas foi no século XX que as mulheres se organizaram em movimentos, com a criação da Federação Brasileira para o Progresso Feminino (FBPF), dentre outras organizações. Contudo, os poucos dados históricos sobre o movimento sufragista no país fazem com que muitos creditem a concessão do direito ao voto feminino ao governo de Getúlio Vargas, e não o resultado de anos de lutas de mulheres e homens, o que diminui a memória coletiva.
As muitas mulheres que se levantaram e fizeram parte do movimento sufragista eram oriundas da pequena e média burguesia. Nessa época, o percentual de mulheres alfabetizadas era muito pequeno, já que o analfabetismo era símbolo de nobreza e virtude para as mulheres.
A pesquisa mostra, nesse estudo, como a mulher foi construída ao longo dos anos como figura frágil, sem inteligência, sem capacidade para a vida política, por isso a total anulação de sua participação. Muitas dessas regras culturais foram construídas a partir da questão da anatomia feminina, fazendo com que a memória construísse a identidade individual e coletiva das mulheres, utilizando o discurso da inferioridade feminina. Para Scaffo (2013, p. 29), existe um processo de autodestruição da memória feminina por concepções sobre o seu papel social: “pelo obscurantismo em que permaneceu, salvo raras exceções, um vácuo foi formado na história das mulheres, o que favoreceu a concepção de inferioridade em relação ao homem no que tange aos registros mnêmicos coletivos sobre suas realizações”.
Mulheres que contribuíram para a quebra do paradigma da dominação masculina no Brasil

de 1830:

A conquista do direito de votar e ser votada em 1934 as produções acadêmicas e científicas no século XIX, de certo modo, acentuaram e legitimaram os critérios acerca de uma divisão clara dos sexos, em que cada um tem a sua função, seu papel, suas tarefas e seus espaços. Como visto na seção anterior, exaustivamente, o lugar destinado às mulheres, no contexto do século XIX, era o lar, o ambiente familiar, onde a mulher deveria cuidar dos filhos e educá-los, sendo essencial à conservação das famílias e, assim, da sociedade, pois difundia-se a crença de que as mulheres não tinham capacidade física e nem dotação mental para a vida política, conforme elucida Perrot:

A ação das mulheres no século XIX constitui sobretudo em ordenar o poder privado, familiar e materno, a que eram destinadas. Bonnie Smith mostra como as burguesas do Norte da França, excluídas, depois de 1860, da gestão dos negócios a que até então estavam associadas, retiradas de suas belas casas doravante afastadas do perímetro da fábrica, administra seus interiores, a numerosa família, a criadagem, edificando uma moral doméstica coerente, que dá sentido às suas menores ações. A fé contra a razão, a caridade contra o capitalismo e a reprodução como justificativa fundamental constituem eixos principais dessa moral (PERROT, 2017, p. 189).

A imposição feita às mulheres, pelo clero católico, de resguardo, caracteriza a mulher como responsável pela tentação e pelo pecado, devendo não se expor para não enfraquecer o homem. Uma demonstração de medo, daí a tentativa reiterada de fazer a mulher se sentir menor, dependente. A própria consciência da opressão que sofriam, fez com que as mulheres começassem a se afirmar em palavras e gestos, mas não aqueles impostos a estas, e sim, gestos libertacionários e reivindicatórios, ainda que de forma lenta e com recuos forçados. Dentre essas mulheres, está Dionísia Gonçalves Pinto, mais conhecida como Nísia Floresta ou, mais precisamente, Nísia Floresta Brasileira Augusta.

NÍSIA FLORESTA NÍSIA

Nasceu em Parary, no Rio Grande do Norte, em 12 de outubro de 1810, cuja mãe, Antonia Clara Leite, pertencia a uma tradicional família agrária e o pai, Dionísio Gonçalves Pinto, era advogado português, homem culto e liberal, que chegara ao Brasil no início do século XIX (SCHUMAHER, 2000, p. 451).

Nísia foi iniciada nos estudos clássicos. Com a influência do pai passou a dominar os idiomas francês e italiano. Em razão do seu pai sofrer muitas perseguições dos movimentos antilusitanos, a família vivia constantemente de mudança, passando por Goiana, Recife e Olinda, o que fez com que Nísia tivesse contato com diversas culturas e realidades. Casou-se 32 aos 13 anos, contra a sua vontade, com Manoel Alexandre Seabra, dono de terras. O casamento durou pouco e Nísia voltou a morar com seus pais em Goiana, e, após, em Olinda. Por volta de 1824, após o assassinato de seu pai, Nísia passou a residir com Manoel Augusto de Faria Rocha, jovem acadêmico da Faculdade de Direito de Olinda, uma atitude corajosa à época, pois seu primeiro marido, inconformado com a separação, ameaçava-a constantemente, acusando-a de adultério.

Em 1830, Dionísia começou a publicar seus primeiros artigos abordando a situação feminina, no periódico Espelho das Brasileiras, jornal dedicado às mulheres pernambucanas, do tipógrafo francês Adolphe Emile de Bois Garin, sendo a primeira mulher a publicar em jornais, numa época que a imprensa nacional ainda era muito recente (SCHUMAHER, 2000, p. 451).

Em 1832, publicou sua obra mais conhecida Direito das mulheres e injustiça dos homens, tradução livre da Vindication of the Rights of Woman, de Mary Wollstonecraft, onde adotou, definitivamente, seu nome Nísia Floresta Brasileira Augusta, escolha feita porque "Floresta" era o nome da fazenda onde nasceu; "Brasileira", por seu orgulho nacional; e "Augusta", em homenagem ao seu segundo marido.

A luta por direitos femininos vem influenciada pelos movimentos europeus das chamadas sufragistas. Nísia, aproveitando-se deste momento, denunciava o estado de inferioridade das mulheres, conclamando-as a romperem com os preconceitos que as cercavam.

Em 1837, partiu para a cidade

do Rio de Janeiro, com seus filhos, divulgando no ano seguinte, no Jornal do Commércio, a inauguração do Colégio Augusto, também em homenagem ao seu falecido marido, onde oferecia um projeto educativo para meninas, que combinava o tradicional ensino dos trabalhos manuais com sólidos conhecimentos do português e de línguas estrangeiras, além de noções de geografia.

Em 1840 teve várias publicações, como: Conselhos à minha filha, dedicado à filha Lívia; Daciz ou a jovem completa; Fany ou o modelo das donzelas; Discurso que às suas educandas dirigiu Nísia Floresta Brasileira Augusta; e A lágrima de um Caeté. Em 1849, Nísia deixou a direção do colégio e foi morar na Europa com seus filhos, onde escreveu Dedicação de uma amiga, em 1850. De maio a junho de 1851, publicou uma série de artigos no jornal carioca O Liberal, intitulados A emancipação da mulher, em que ela falava da importância da educação de qualidade para as mulheres.

Voltou ao Brasil, em 1852, e continuou a escrever em jornais, que resultou na obra Opúsculo humanitário, chegando a tratar, de forma discreta, sobre o aleitamento materno, 33 discorrendo sobre o tratamento rude dispensado às amas de leite por seus senhores. Nísia ainda publicou Páginas de uma vida obscura (1852); A mulher (1859); Troisans em Italie, suivis d'un Voyage em Grèce (1870); Le Brésil (1872); e Fragments d'um ouvrageinédit – notes biographiques (1878). Faleceu no dia 24 de abril de 1885, em Normanida, na França, onde foi enterrada. Em 1948, o povoado de Parary mudou o nome para Nísia Floresta, que recebeu, em 1954, seus restos mortais (SCHUMAHER, 2000, p. 452).

Apesar de ser considerada a pioneira dos movimentos femininos, muitos autores criticam a sua ambiguidade ao citar o papel da mulher, que, ao mesmo tempo em que tratava da importância da emancipação feminina, também falava da importância do papel da mulher com o cuidado da casa e da família, o que muitos chamam de "bom feminismo", pois não pretendia alterar a forma das relações sociais.

Contudo, é necessário fazer a análise do papel de Nísia numa sociedade completamente avessa às transformações femininas, o que mostra a sua coragem em tentar alterar determinados atos discriminatórios contra as mulheres, ao discursar sobre a capacidade feminina e seus direitos.

MARIA FIRMINA DOS REIS

Nascida na Ilha de São Luís, no Maranhão (MA), em 11 de março de 1825. Filha de mãe branca e pai negro, prima do escritor maranhense Francisco Sotero dos Reis, por parte de mãe. Exerceu a profissão de professora de letras entre 1847 e 1881, sendo a primeira mulher a ser aprovada em concurso público no Maranhão.

Com seu salário sustentava-se sozinha, o que era mal visto à época. Oito anos antes da Lei Áurea, criou uma escola mista, para meninos e meninas, que durou um pouco menos de três anos, dado o escândalo que causou na cidade de Maçaricó, Guimarães (MA), onde foi fundada.

Em 1859, publicou o romance Úrsula, sendo o primeiro romance escrito por uma mulher. Em 1887, publicou A Escrava, na Revista Maranhense, tratando ativamente da causa abolicionista, de maneira bem resolvida e articulada. Escreveu, ainda, um Hino de Abolição dos Escravos. Morreu, aos 92 anos, cega, em 11 de novembro de 1917, em Guimarães. É a única mulher, ainda, dentre os bustos da Praça do Pantheon, em São Luís, onde homenageiam importantes escritores maranhenses e, tem o seu retrato nos registros oficiais da Câmara de Vereadores de Guimarães. Contudo, infelizmente, tanto seu retrato quanto o seu busto não demonstram a verdadeira figura de Maria Firmina, pois a retratam como uma mulher embranquecida, com nariz fino e cabelos lisos.

LEOLINDA DE FIGUEIREDO DALTRO LEOLINDA DALTRO

Nasceu na Bahia (BA), em meados do século XIX, mudando-se para o Rio de Janeiro, onde desempenhou um papel político importante como precursora do feminismo e em defesa dos índios do Brasil. Em 1896 apresentou seu projeto para percorrer o interior do Brasil e alfabetizar os índios. Em 1910, Leolinda foi diretora da Escola de Ciências, Artes e Profis-

sões, na Tijuca, no Rio de Janeiro (RJ). Passou a dedicar-se totalmente à causa feminina, lutando pela conquista da cidadania plena para as mulheres. Com base na omissão da Constituição de 1891 sobre o voto feminino, Leolinda requereu seu alistamento eleitoral, tendo seu pedido negado.

Fundou, em 1910, o Partido Republicano Feminino (PRF) com o objetivo de mobilizar as mulheres na luta pelo direito ao voto. Em novembro de 1917, o Partido Republicano Feminino promoveu uma marcha pelas ruas do centro do Rio de Janeiro, em prol do sufrágio feminino, com a participação de cerca de 90 mulheres. Tal movimento alcançou uma grande mobilização da capital federal, dividindo opiniões e criando oportunidade para dar visibilidade à condição feminina no Brasil. Faleceu, em um desastre de automóvel, em maio de 1935.

Josefina Álvares de Azevedo

Uma das pioneiras do feminismo no Brasil, Josefina nasceu em Itaboraí, no Rio de Janeiro (RJ), em 1851. Era meia-irmã do poeta Manoel Álvares de Azevedo, por parte de pai. Em 1888, fundou, na cidade de São Paulo, o jornal A Família, dedicado à educação de mães, como forma de construir a emancipação da mulher, na tentativa de mudança da mentalidade das mães. Logo após, o jornal foi transferido para a cidade do Rio de Janeiro, conquistando um público maior e contando com a colaboração de importantes ativistas do movimento feminista (SCHUMAHER, 2000, p. 73-74). Com a proclamação da República, o periódico A Família tornou-se um veículo de propaganda para o direito ao voto feminino. Josefina passou a publicar diversos artigos a fim de convencer às mulheres que, sem o exercício do direito de voto, a igualdade prometida não passaria de uma promessa apenas. Em abril de 1890, o ministro do Interior, Cesário Alvim, publicou seu parecer contrário ao pedido de alistamento eleitoral feito no Rio de Janeiro por Isabel de Matos. Josefina, com base nesse parecer, escreveu a peça teatral Voto feminino, que foi encenada durante a Constituinte de 1891, no Recreio Dramático, um dos teatros mais populares do Rio de Janeiro naquela época, onde a autora apresentava duas posições, a favor e contrária às mulheres, esperando transmitir que existiam homens congressistas favoráveis às mudanças sociais.

Sua peça foi publicada em livro e também como folhetim de seu jornal. Voltou a ser reeditada na sua coletânea A mulher moderna: trabalhos de propaganda. Infelizmente não existem relatos sobre o final da vida de Josefina, assim como de muitas mulheres que se levantaram na luta pelos direitos políticos dessa época, sabendo-se, apenas, que faleceu em 2 de setembro de 1913, no Rio de Janeiro.

FRANCISCA PRAGUER FRÓES

Nasceu em 1872, em Cachoeira, na Bahia. Filha de Francisca Barreto Praguer, uma mulher inteligente e educada, que lhe ensinou a lutar por igualdade, por isso ela afirmava que era "feminista por herança" (SCHUMAHER, 2000, p. 245).

Foi uma das primeiras mulheres a se formar em medicina no Brasil, em 1893, na Faculdade de Medicina na Bahia. Casou-se com João Américo Garcez Fróes, tendo 2 filhos, sendo um deles o médico e poeta Heitor Praguer Fróes. Participou ativamente da Federação das Ligas para o Progresso Feminino, na Seção da Bahia, que deu origem à Federação Baiana pelo Progresso Feminino, vinculada à Federação pelo Progresso Feminino (FBPF). Foi também uma grande poeta. Faleceu no Rio de Janeiro, em 21 de novembro de 1931.

MIRTES DE CAMPOS

Nasceu em Macaé (RJ), em 1875. Estudou no Liceu de Humanidades de Campos (RJ), onde começou a se interessar pelas leis. Enfrentou a sociedade e sua família que não aceitava a ideia de fazer curso superior, porque na época à mulher era destinado o lugar de esposa e mãe, mudando-se para capital federal e cursando a Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro, bacharelando-se em 1898 (SCHUMAHER, 2000, p. 431-432).

Enfrentou todas as resistências para conseguir o registro de seu diploma na Secretaria da Corte de Apelação do Distrito Federal e sua inscrição no Tribunal da Relação do Estado, principalmente do presidente da Corte, o desembargador José Joaquim Rodrigues. Só conseguiu o direito de

ingressar na Ordem dos Advogados do Brasil em 1906, sendo a primeira mulher a advogar no Brasil.
Ainda em 1906 teve sua primeira atuação no Tribunal de Júri, como advogada de defesa, fato que foi amplamente divulgado pelos jornais da época. Mirtes surpreendeu o juiz e os jurados durante o julgamento, tendo em vista o seu profundo conhecimento do Código Penal, vencendo o promotor, que era considerado imbatível, conseguindo a absolvição do réu. Na década de 1910 foi nomeada inspetora de ensino do Distrito Federal. Engajada nas lutas feministas, aproveitava os diversos congressos jurídicos no Rio de Janeiro nos anos de 1905, 1908 e 1922 para defender seu trabalho sobre a constitucionalidade do voto feminino. Sua tese apresentada foi tão aplaudida que os juristas presentes 37 transformaram em resolução do congresso a favor da concessão do direito de voto para as mulheres brasileiras.

QUINTINA RIBEIRO QUINTINA DINIZ DE OLIVEIRA RIBEIRO

Nasceu em 18 de junho de 1878, em Laranjeiras, Sergipe. Em 1906, iniciou o magistério em Aracajú, onde fundou um educandário feminino, que dirigiu por muitos anos. Em 1912, tornou-se catedrática da pedagogia e psicologia da Escola Normal Rui Barbosa. Também escrevia poesias, mas nunca assumiu a autoria (SCHUMAHER; CEVA, 2015, p. 104-105).

Através das feministas sergipanas Cesartina Regis e Maria Rita Soares de Andrade, aproximou-se da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, o que, juntamente com o seu prestígio de educadora, possibilitou a sua eleição em 1934, tornando-se a primeira deputada estadual de Sergipe. Assinou sua posse com uma caneta de ouro. Em 1941, Quintina aposentou-se da Escola Normal, falecendo em 22 de julho de 1942, em Aracaju.

STELLA GUERRA DURVAL

Nasceu em 01 de dezembro de 1879, filha de Simy Anzalak de Carvalho e do almirante José Carlos de Carvalho. Fez parte do grupo das Damas da Cruz Verde, ajudando na fundação da maternidade Pró-Mater, no Rio de Janeiro, de assistência social para mães e crianças, na qual foi tesoureira por quase duas décadas. Foi candidata, junto com Bertha Lutz, a intendente municipal pelo Partido Autonomista, em 14 de outubro de 1934 (SCHUMAHER, 2000, p. 502). Bertha concorria a deputada federal. Ambas foram apoiadas pela Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF). Embora Stella não tenha conseguido se eleger, sua candidatura fazia parte de uma estratégia para dar maior visibilidade às causas feministas. Continuou atuando ativamente da FBPF, além da maternidade Pró-Mater, da qual foi presidente perpétua. Faleceu em 02 de fevereiro de 1971. 39 2.1.10 Maria Augusta Generoso Estrela Nascida no Rio de Janeiro (RJ), em 10 de abril de 1880, Maria Augusta Estrela, filha de portugueses, teve educação básica no Colégio Brasileiro. Desejosa de cursar Medicina, como no Brasil não era permitido mulheres cursarem universidade, teve que pedir ao seu pai que lhe enviasse ao exterior para estudar. Como Maria Augusta tinha apenas 16 anos, inicialmente sua matrícula na faculdade New York Medical Collegeand Hospital for Women foi indeferida, pois a idade mínima para ingresso era de 18 anos. Fez nova petição demonstrando os motivos pelos quais deveria ser aceita na faculdade, mesmo não tendo a idade mínima, apresentando-se diante de uma comissão de médicas e alunas. Maria Augusta prestou novos exames de admissão, sendo aprovada com distinção. Assim, foi a primeira mulher a se formar em Medicina, servindo de exemplo para outras mulheres. De volta ao Brasil, dedicou sua carreira a atender mulheres e crianças. Faleceu, no Rio de Janeiro, em 18 de abril de 1946.

JERÔNIMA DE MESQUITA

Nasceu em 30 de abril de 1880, em Leopoldina (MG), filha da baronesa e do barão do Bonfim. Fez seus estudos secundários na França. Casou-se, por imposição da família, com 17 anos, com seu primo, com quem teve um filho. Separou-se 2 anos após e nunca mais se casou. (SCHUMAHER, 2000, p. 290).

De volta ao Brasil, participou, como assistente social, na associação Damas da Cruz Verde, com a amiga Stella Guerra Durval e sua mãe, a baronesa do Bonfim. Foi fundadora da maternidade Pró-Matre, durante a epidemia da gripe espanhola no Rio de Janeiro, e, em 1920, fundou a Federação de Bandeirantes do

Brasil. Amiga de Bertha Lutz, participou ativamente da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF), desde a sua fundação, em 1922, nunca deixado de lado seu trabalho em obras assistenciais. Faleceu no Rio de Janeiro, em 1972.

MARIA EUGÊNIA CELSO CARNEIRO DE MENDONÇA

Nascida em São João Del Rei (MG), em 19 de abril de 1886, filha de Eugênia Bastista de Castro e do historiador Afonso Celso. Ainda criança, mudou-se para Petrópolis (RJ), onde se casou com Afonso Carneiro de Mendonça, alto funcionário do Ministério da Fazenda (SCHUMAHER, 2000, p. 389-390).

Em 1918, publicou o seu primeiro livro, Em pleno sonho, uma reunião de poemas de amor. Teve um filho, Vicente Afonso, que faleceu ainda criança. Com isso, Maria Eugênia escreveu o livro Vicentinho, que foi publicado, em 1924, por Monteiro Lobato. Teve uma filha chamada Maria Vitória. Na década de 1920, passou a atuar na imprensa carioca, com uma coluna no Jornal do Brasil e publicou versos em francês na revista Fon-fon e na Revista da Semana, sob o pseudônimo de Baby-Flirt. Trabalhou, ainda, nas redes de rádio Nacional, Sociedade e Jornal do Brasil, onde fazia o programa Quartos de hora literários. Participou do Damas da Cruz Verde, sendo uma das responsáveis pela fundação da maternidade Pró-Matre, no Rio de Janeiro, durante a gripe espanhola. Pertencia à Federação Brasileiro pelo Progresso Feminino (FBPF), ocupando a vice-presidência na década de 1930. Em julho de 1931 foi nomeada pelo governo brasileiro representante oficial do país na II Congresso Internacional Feminista, promovido pela FBPF, que, logo após, se engajou para a conquista do sufrágio feminino, redigindo documento que foi enviado ao chefe do Governo Provisório, Getúlio Vargas, que em 1932, atendendo a reivindicação das mulheres, editou o Código Eleitoral de 1932, incluindo as mulheres como votantes, ainda que com limitações. Em 1933, a FBPF enviou petição ao Tribunal Eleitoral do Distrito Federal, solicitando que fosse instalado um posto de alistamento e voto na sede da entidade, sendo autorizado.

Assim, a FBPF se empenhou em conscientizar as mulheres da importância de tirarem seus títulos de eleitoras e de votar na sede da entidade, para garantir a lisura do processo eleitoral. Logo após as eleições de 1993, Maria Eugênia se afastou da administração da Federação, por motivo de saúde, mas manteve atividades na entidade. Foi autora da letra do hino da FBPF e da Escola de Enfermagem Ana Néri, que era um espaço de formação profissional para as mulheres brasileiras, criado em 1910. Maria Eugênia escreveu diversos livros de poemas. Não se sabe ao certo a data de sua morte.

MARIA LACERDA DE MOURA

Nasceu em Manhaçu, cidade de Minas Gerais (MG), em 16 de maio de 1887. Maria Lacerda de Moura formou-se em professora na Escola Normal de Barbacena. Em 1912, começou a publicar crônicas em jornal local, na busca de mobilizar as pessoas sobre a importância da alfabetização e da reforma educacional.

Em 1918 publicou sem primeiro livro Em torno da educação, em que juntava suas crônicas e conferências realizadas na cidade. Em 1931, mudou-se para São Paulo onde teve seu primeiro contato com movimento feminino e o movimento operário da época. Presidiu a Federação Internacional Feminina, colaborando na luta com a feminista Bertha Lutz. Em 1922 saiu de todos os movimentos de sufrágio feminino, pois entendia que a luta pelo direito de voto era apenas uma parcela das necessidades femininas. Colaborou intensamente com a imprensa operária e progressista e, em 1923, lançou a revista Renascença. Em 1926, publicou seu livro mais comentado, Religião do amor e da belleza, tentando conscientizar as mulheres de sua situação e os caminhos que deviam trilhar para alcançarem uma efetiva participação social, assumindo uma posição anticlerical radical ao tratar sobre a condição feminina, atribuindo ao clero católico grande poder junto às famílias e, mais precisamente, sobre às mulheres e às escolas. Entre 1928 e 1937 publicou, semanalmente, no jornal O Combate de São Paulo, levantando polêmica de repercussão com a imprensa fascista local, sendo período de maior produção e atuação. Faleceu em 1945, na cidade do Rio de Janeiro.

Citamos algumas mulheres e suas historia para até mesmo homenageá-las e preservar sua memória e luta essas trajetórias constatamos que são mulheres, a frente de seu tempo, corajosas que se levantaram e lutaram pela quebra de paradigmas impostos pela sociedade patriarcal.

Essa luta serve de inspiração e influência para que muitas mulheres, ainda hoje, lutem pelo reconhecimento de direitos, seja na criação destes ou no respeito e cumprimento daqueles já legislados. Verificamos, ao longo desta seção, que muitas mulheres audaciosas se levantaram, não apenas pela luta pelos direitos civis e políticos, além de outros direitos que lhes eram negados, dentre eles, uma educação de qualidade, não diferenciada da que era dada aos homens, não preparando a mulher apenas para ser uma boa mãe ou boa dona de casa, mas que lhe desse a oportunidade de ingressar também na vida pública e civil

CONCLUSÃO

A luta pelo direito de votar e serem votadas foi, aos poucos, sendo vista como o centro das reivindicações das mulheres, deixando de ser considerado apenas o símbolo da desigualdade entre os sexos. Não sabemos ao certo quantas mulheres solicitaram o reconhecimento de seus direitos. A pesquisa tentou organizar, em um único estudo, aquelas que deixaram uma marca de sua luta histórica de 1830 a 1934, evidenciada em livros e jornais, o que mostra que a luta pelo direito político era um desejo já presente nas mulheres do século XIX.

A luta pelo direito de votar e serem votadas foi, aos poucos, sendo vista como o centro das reivindicações das mulheres, deixando de ser considerado apenas o símbolo da desigualdade entre os sexos. Não sabemos ao certo quantas mulheres solicitaram o reconhecimento de seus direitos. A pesquisa tentou organizar, em um único estudo, aquelas que deixaram uma marca de sua luta histórica de 1830 a 1934, evidenciada em livros e jornais, o que mostra que a luta pelo direito político era um desejo já presente nas mulheres do século XIX.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALVES, Branca Moreira. Ideologia e feminismo: a luta da mulher pelo direito ao voto no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1980.

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline: O que é feminismo. São Paulo: Brasiliense, 1985. Coleção Primeiros Passos. v. 20.

BARRANCOS, Dara; ARCHENTI, Nélida. Feminismos e direitos das mulheres na Argentina: história e situação atual. In: BLAY, Eva Alterman. AVELAR, Lúcia (Orgs). 50 Anos de Feminismo: Argentina, Brasil e Chile. São Paulo: Edusp, 2017. BEAUVOIR, Simone de. O segundo sexo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. 2. v. BERNARDES, Maria Thereza Caiuby Crescenti. Mulheres de ontem? Rio de Janeiro: Século XIX. São Paulo: T. A. Queiroz, 1988.

BLAY, Eva Alterman. AVELAR, Lúcia (Orgs). 50 Anos de Feminismo: Argentina, Brasil e Chile. São Paulo: Edusp, 2017. BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

CHAUÍ, Marilena. Participando do Debate sobre Mulher e Violência. In: FRANCHETTO, Bruna;

CAVALCANTI, Maria Laura; HEILBORN, Maria Luiza (Org.). Perspectivas antropológicas da mulher. 4, ed. São Paulo: Zahar Editores, 1985.

DUARTE, Constância Lima. Nísia Floresta. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores. FARIAS, Francisco Ramos de (org.). Apontamentos em memória social. Rio de Janeiro: Contracapa, 2011.

FOUCAULT, Michel: Microfísica do poder. Organização, introdução e revisão Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GREGORI, Maria Filomena. Cenas e queixas: um estudo sobre mulheres, relações violentas e a prática feminista. São Paulo: ANPOCS, Paz e Terra, 1993. HAHNER, June E. A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas (1850-1937). Tradução Maria Thereza P. de Almeida e Heitor Ferreira da Costa. São Paulo: Brasiliense, 1981.

HAHNER, June E. Emancipação do Sexo Feminino: A luta pelos direitos da mulher no Brasil, 1850-1940. Florianópolis: Mulheres, Santa Cruz: EDUNISC, 2003.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. Tradução Laurent Léon Schaffter. Paris: Pres-

ses Universitaires de France, 1968. São Paulo: Vértice, 1990.
HIRIGOYEN, Marie-France. A violência no casal: da coação psicológica à agressão física. Maria Helena Kuhner (trad.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
LEITE, Míriam Moreira. Outra face do feminismo: Maria Lacerda de Moura. São Paulo: Ática, 1984. b
LERNER, Gerda. A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens. Luíza Sellera (trad.). São Paulo: Cultrix, 2019.
LEVY, Sofia Débora: Por dentro do trauma: a perversidade no Holocausto e na contemporaneidade. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2018.
MARQUES, Teresa Cristina de Novaes. O voto feminino no Brasil. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018. MELO, Hildete Pereira de e THOMÉ, Débora. Mulheres e poder: histórias, ideias e indicadores. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.
NAZÁRIO, Diva Nolf. Voto feminino e feminismo. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2209. OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. Elogio da diferença: o feminismo emergente. São Paulo: Brasiliense, 1999.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E INCLUSÃO ESCOLAR: UM CAMINHO PARA A DIVERSIDADE NA SALA DE AULA

ADENILSON VIANA PAIVA

RESUMO
O artigo discute a importância da variação linguística no ensino de língua portuguesa, destacando a necessidade de considerar fatores extralinguísticos no ambiente escolar. Baseado nos estudos de William Labov e outros teóricos como Marcos Bagno e Gabriel Nascimento, o autor argumenta que a língua é heterogênea e reflete as diversidades sociais e culturais dos falantes. Ao enfatizar a inclusão das variantes linguísticas em sala de aula, o trabalho propõe uma prática pedagógica que valoriza a diversidade e combate o preconceito linguístico. A literatura de autores como Marcelino Freire e Jarid Arraes é apresentada como exemplo de expressão regional e cultural, demonstrando como a oralidade e as identidades de fala podem ser integradas ao ensino de português. A autora conclui que o ensino da variação linguística contribui para uma educação mais democrática e inclusiva, promovendo o respeito e a valorização das diferentes formas de falar.

Palavras-chave: Variação linguística, Preconceito linguístico, Sociolinguística, Ensino de português, Inclusão escolar

ABSTRACT
The article discusses the importance of linguistic variation in the teaching of Portuguese, highlighting the need to consider extralinguistic factors in the school environment. Based on the studies of William Labov and other theorists such as Marcos Bagno and Gabriel Nascimento, the author argues that language is heterogeneous and reflects the social and cultural diversities of its speakers. By emphasizing the inclusion of linguistic variants in the classroom, the work proposes a pedagogical practice that values diversity and combats linguistic prejudice. The literature of authors such as Marcelino Freire and Jarid Arraes is presented as an example of regional and cultural expression, demonstrating how orality and speech identities can be integrated into the teaching of Portuguese. The author concludes that teaching linguistic variation contributes to a more democratic and inclusive education, promoting respect and appreciation for different ways of speaking.

Keywords: Linguistic variation, Linguistic prejudice, Sociolinguistics, Teaching Portuguese, School inclusion

INTRODUÇÃO

Os estudos estruturalistas propostos por Saussure e os gerativistas apresentados por Chomsky entendem a língua como um sistema homogêneo, sem levar em conta os fatores extralinguísticos, ao contrário dos estudos propostos por Labov, que consideram a língua como heterogênea e levam em consideração os fatores externos a ela. Assim como Labov observou a língua e a considerou como um fator social, viu ainda que a língua falada possui diversas variações e existem várias maneiras de se falar a mesma coisa com o mesmo valor de verdade.

Nós observamos que o ambiente escolar dispõe de variedades culturais, religiosas e também linguísticas, onde é necessário que o professor de língua portuguesa e toda a equipe escolar entendam que a língua falada é diferente da língua escrita, pois a escrita é uma representação da fala e não o contrário; por isso, pode mudar de acordo com o contexto de vida de cada aluno.

A sociolinguística ou sociologia da linguagem é uma das subáreas da linguística que estuda a língua em uso nas comunidades de fala. Um dos principais linguistas dessa área é o William Labov, que foi o criador da Teoria da Variação e Mudança Linguística (1972), a qual tem a presença do componente social na análise linguística, estudando a língua padrão e os fatores externos a ela e que podem modificá-la ao longo do tempo, sendo essas modificações de ordem fonética, sintática e semântica. Ocorre assim, o fenômeno da variação linguística - como explica o doutor sociolinguista Fernando Tarallo.

Além disso, Tarallo também explica em seu livro “A pesquisa Sociolinguística” (1985) que as variantes podem ser divididas em variante

padrão/ não padrão. No que se refere a variante padrão, Tarallo afirma que ela é considerada conservadora e goza de prestígio sociolinguístico na comunidade, ao contrário da variante não padrão que é estigmatizada, ficando marginalizada na comunidade.
Um exemplo das duas variantes no Português Brasileiro é a marcação do plural, em que a variante [s] é padrão, e a variante [ ] é não-padrão. Sendo assim, variação linguística está visivelmente presente no âmbito escolar, pois é um ambiente frequentado por pessoas de diferentes realidades sociais e linguísticas que existem na sociedade. Diante disso, é de suma importância que esse fenômeno seja tratado nos documentos oficiais para acontecer a inclusão de todos os usuários da língua portuguesa.
Para o meu trabalho de conclusão de curso, pesquisei e me aprofundei nas diferentes formas de expressão da língua na literatura, em como explorar esse tema em sala de aula, atentando-se para a inclusão, apreciação, riqueza da língua e os múltiplos contextos da fala. Me interessam sobretudo os regionalismos, as variantes e os neologismos do cenário literário brasileiro numa perspectiva sociolinguística. A reflexão sobre o tema das variantes linguísticas é um tema que me interessa pela riqueza da historicidade de cada fala, de suas nuances, sotaques e recursos de intenção da fala, aliando-se aos estudos sociolinguísticos de
William Labov, e temas contemporâneos como o proposto por Gabriel Nascimento, em Racismo Linguístico (2019).
A linguagem tem o poder de unir e separar povos, e a todo o instante está sendo reinventada. É necessário que o professor desmistifique a linguagem padrão como sendo a certa, e única aceitável. Essa nova perspectiva ultrapassa a barreira do preconceito linguístico e expande o repertório do educando enquanto sujeito civil.
A partir desta reflexão me veio uma pergunta: como usar essa perspectiva na práxis da sala de aula? Eu (enquanto professor nordestino) devo me ater com a linguagem que uso para, enfim, me fazer entender numa cidade como São Paulo? Que valores ou não-valores isso me agrega?
A originalidade em retratar falas num texto aponta para diversas formas de entendimento, tanto para quem escreve quanto para quem lê, provando dessa forma que a linguagem é plural, democrática e que cada língua tem a sua especificidade, mesmo dentro das chamadas "comunidades de fala".
Ronald Beline – professor de sociolinguística, com ênfase na variedade paulistana, estudos de gênero e percepção sociolinguística – diz que a língua portuguesa possui casos de variação no léxico, na fonética, na morfologia, na sintaxe, na semântica e na pragmática. A partir dessa ideia conseguimos abrir um leque para trabalhar em sala de aula, com muitas práticas linguísticas, enaltecendo a variedade e riqueza da língua portuguesa com os estudantes.
O autor parte da afirmativa de que todas as línguas variam. Dentre outras diferenças linguísticas, destaca-se a lexical entre os signos "jerimum" e "abóbora" nas diversas regiões brasileiras. Há exemplos de variação fonético-fonológica, em que um mesmo vocábulo pode ser pronunciado de formas diferentes conforme o lugar – variação diatópica. E existe ainda a variação diafásica, que ocorre conforme o contexto mais ou menos formal em que se produz a fala.
Depois temos construções sintáticas diferentes que expressam o mesmo sentido:
"Olha, eu não vou sair agora"/ olha eu não vou sair agora, não". Os pronomes relativos também podem ter seu uso diferente do que manda a norma-padrão.: (1) "Essa é a pessoa em cuja casa eu fiquei quando viajei. (2) Essa aqui é a pessoa que eu fiquei na casa quando viajei. (3) Essa aqui é a pessoa que eu fiquei na casa dela." Os exemplos (2) e (3) são conhecidos como relativas cortadoras e copiadoras. As cortadoras eliminam a preposição que precede o pronome relativo (em) e o sintagma nominal relativizado (dela); as copiadoras repetem esse último.
Mais à frente o texto aborda as diferenças entre grupos e comunidades linguísticas. Algumas regras sociais inquestionáveis, como diferenças socialmente marcadas. É o caso de alguém que fala "as pessoa" e "uns carro". Atitudes linguísticas que não estão delimitadas apenas por fronteiras geográficas, mas também fronteiras sociais, tais como a escolaridade e o nível socioeconômico.
Para aprofundar sua pesquisa sobre variações

na língua, o autor chega à conclusão de que é preciso "quantificar" os dados. Afinal, precisamos saber o quão diferente é a variação de uma comunidade para outra. Por exemplo, quantos falantes da região tal, apagam mais o "r" em final de palavra das que menos apagam. Ou as regiões que menos usam algum tipo pronome das que mais usam.

Podemos estudar a língua de uma comunidade inteira partindo da fala de alguns de seus membros, pois os pesos relativos que vão definir o uso de formas variantes pelos falantes são os mesmos pesos que vão definir uma comunidade inteira, ainda que possa haver diferenças nas quantidades de dados de cada falante, dentro do quadro geral. (NASCIMENTO, 2019, P. 103)

Como conclusão do capítulo, Belline explana que o Brasil está pouco adiantado nos estudos sociolinguísticos, e pesquisas nesse sentido ainda precisam buscar muita coisa.
A variação linguística é um fenômeno fascinante que permeia todas as línguas do mundo. Ela se refere à diversidade de formas de falar que existem dentro de uma mesma língua, resultante de uma série de fatores sociais, culturais, históricos e geográficos. Essas variações podem ocorrer em diferentes níveis linguísticos, como na fonologia, na morfologia, na sintaxe, na semântica e no léxico.
Uma das formas mais evidentes de variação linguística é a variação regional, que se manifesta através de sotaques, vocabulário e estruturas gramaticais distintas em diferentes regiões de um país ou entre países que compartilham uma língua comum. Por exemplo, o português falado no Brasil apresenta uma grande diversidade regional, com variações marcantes entre o sotaque nordestino, carioca, paulista, entre outros.
Além da variação regional (diatópica), existem também outras formas de variação linguística, como a variação social (diastrática), que está relacionada ao contexto socioeconômico, educacional e cultural dos falantes. Por exemplo, é comum que diferentes grupos sociais usem vocabulário específico ou expressem sua linguagem de maneira diferente uns dos outros.
Outro tipo de variação linguística importante é a variação estilística (diafásica), que está relacionada ao registro linguístico utilizado em diferentes situações de comunicação. Por exemplo, a linguagem utilizada em um discurso formal, como uma palestra acadêmica, é diferente da linguagem utilizada em uma conversa informal entre amigos.
É importante ressaltar que todas as formas de variação linguística são igualmente válidas e refletem a riqueza e a complexidade da linguagem humana. No entanto, é comum que certas variedades linguísticas sejam estigmatizadas ou desvalorizadas em relação a outras, o que pode levar à perpetuação de preconceitos linguísticos e sociais.
Portanto, é fundamental que os falantes e os estudiosos da linguagem reconheçam e valorizem a diversidade linguística, promovendo o respeito e a compreensão das diferentes formas de falar. Ao fazer isso, contribuímos para uma maior inclusão social e para o enriquecimento da nossa compreensão da complexidade e da beleza da linguagem humana.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E INCLUSÃO ESCOLAR
Para este trabalho gostaria de focar em autores pelos quais me identifico, que sejam mulheres, pretos e pretas, homossexuais e nordestinos.
A partir desses estudos, eu quis explorar autores que dialoguem com a minha função educadora e representatividade em sala de aula.
A premissa do afeto nas relações pedagógicas são base dos estudos freirianos e a linguagem é um dos elementos primeiros. Portanto, aproximar-se da gramática com esse foco na identidade é um fator que me interessa. Para além dos estudos sobre a norma padrão e os neologismos na literatura brasileira contemporânea, é fundamental abordar também a sua oralidade. De onde o autor vem pode sugerir um enunciado diferente daquilo que se lê e aquilo que é falado.
Por isso pretende-se trabalhar as variações como um suporte a essas vozes.
A literatura de Marcelino Freire e de Jarid Arraes explora bem essas possibilidades de escrita regional, assim como outros cânones nacionais, como Graciliano ou Guimarães Rosa.
A literatura de Marcelino Freire, por exemplo, nos traz um cenário imagético em suas narrativas e compõe-se grandes arquétipos que mantêm uma relação viva com a linguagem,

seja através de personagens ou nas vozes do próprio autor.
Para inserir a força da oralidade nesses estudos linguísticos é possível trabalhar o teatro, com esquetes e breves interações em sala de aula entre os pares ou entre aluno-professor. As variações linguísticas na literatura podem ser uma forma de apresentar o próprio livro a ser estudado. Trabalhar os contos de Jarid Arraes pode trazer a voz de uma mulher preta nordestina dos tempos atuais. Afinal de contas, o Nordeste continua vivo, pulsante, com o mesmo sol que se falava nos Sertões, de Euclides da Cunha.
E o que é uma linguagem pós-moderna, que dialoga com os grandes clássicos? A meu ver, são os autores contemporâneos que têm a influência dos autores contemporâneos que têm a influência dos autores consagrados.
Foi pensando assim que me veio Jarid, Marcelino. Ao abordar numa aula sobre "contos" na 7ª série, podemos ir além de apresentar, por si só, os elementos da narrativa. Podemos explorar as intenções a partir de sua oralidade ou identidades de fala.

Amparado sob o estudo de teóricos e linguistas que valorizam nossa língua e as mais variadas formas de expressão, tenho como intuito criar uma sequência didática que colabore com a diversidade da fala do nosso português brasileiro, em sala de aula. Desmistificando o certo e errado da gramática normativa e considerando o uso de outras gramáticas também, este trabalho é, antes de tudo, um início e não uma "conclusão de curso". É apenas um pontapé inicial para que outras sequências com foco em variação linguística sejam pensadas e postas em prática. Mais do que a variação da língua, trabalhar este tema em sala de aula é uma ação de combate a qualquer preconceito, estigmas, bem como o racismo linguístico, termo este, inclusive, descoberto recentemente por mim, só através desta pesquisa.
No artigo intitulado "Um programa mínimo", de Sírio Possenti, o autor corrobora sobre possíveis pesquisas e estratégias pedagógicas que poderiam "melhorar sensivelmente a eficácia da escola, em especial no que se refere a um domínio da escrita, da leitura e mesmo da competência para o uso de uma norma linguística socialmente menos marcada."
O autor cita políticas de investimento e pesquisas que já ocorrem em muitos campos, como a agricultura, saúde pública, dentre outros, a fim de aprimorá-las. Logo, é de suma importância também, levar tais políticas para o campo da educação, especialmente, no da língua materna.
Possenti ressalta a relevância de distinguir o que é característico da fala local, diversos níveis de "problemas". Uma boa estratégia é identificar as formas que os linguistas chamam de "marcadores", "indicadores" e de "estereótipos".
Entende-se por "indicadores" os traços de linguagem que distinguem um grupo de outro – digamos , uma região de outra –, mas não distinguem um subgrupo de outro na mesma região. São exemplos de indicadores o /s/ dito chiado dos cariocas e o conhecido /r/ retroflexo usado em ampla região de São Paulo e outros estados. São indicadores porque distinguem, por exemplo, os falantes de classe média, ou mesmo alta, dos falantes de classe "baixa". Os exemplos regionais são os mais evidentes.
Entende-se por "marcadores" as formas linguísticas que, diferentemente dos indicadores, distinguem falantes de classes diversas de uma mesma região e indicam, por exemplo, formalidade maior ou menor. Podemos citar a expressão: "nós vai", "nós vamos". São ou seriam "estereótipos" certas características da fala de uma região que têm impacto social na comunidade de fala (mas eventualmente, nem são fatos reais). Servem de exemplo, certas caracterizações que a TV constrói da fala nordestina ou gaúcha ou portuguesa, que eventualmente não são reconhecidas pelos nordestinos, gaúchos e portugueses.
O professor deve se debruçar sobre os "marcadores" em sala de aula, para que o aluno compreenda que a sua fala pode ser versátil, e não taxada imediatamente como errada.
Além de Sírio Possenti precisei esmiuçar o "Preconceito Linguístico" de Marcos Bagno e o "Racismo Linguístico" de Gabriel Nascimento. Duas obras que me abriram novas perspectivas de compreensão do português, como estudante e professor e também me estimularam a iniciar este trabalho.
O combate às línguas faladas pelos povos originários negros e indígenas figura como

um dos primeiros atos do mito da brasilidade linguística entre nós, gerando, ao mesmo tempo, epistemicídio e llinguicídio. Definimos "epistemicídio" sob os olhares atentos de Sueli Carneiro (2011) em que ela, ao oportunamente ler Michel Foucault e seu conceito de biopoder e teoria sobre o Sul e sobre a ecologia dos saberes de Boaventura de Souza Santos, define epistemicídio como o extermínio do conhecimento do outro, através da definição do que é saber/conhecimento válido e do que não é.

É o caso, por exemplo, do reconhecimento dos artefatos das ciências de saúde como validados e legitimados, mesmo sendo alguns oriundos da pressão da indústria farmacêutica. Enquanto também ocorre o invalidamento do conhecimento mítico tradicional das populações afro-brasileiras como conhecimento particular.

Para Bagno, o chamado "preconceito linguístico" se dá por meio de uma ampla campanha patrocinada pela grande imprensa e pelos grupos de poder no país. O trabalho do autor se dedica a pesquisa descritiva da língua, por meio da ampla pesquisa de décadas na área de sociolinguística variacionista.

Por muito tempo acreditou-se num conceito irreal da "unidade linguística do Brasil". São essas graves diferenças de status socioeconômicos que, explicam a existência em nosso país de um verdadeiro abismo linguístico, entre os falantes das variedades estigmatizadas do português brasileiro (moradores da zona rural ou das periferias das cidades, miseráveis e pobres, analfabetos ou semianalfabetos; e os falantes das variedades prestigiadas (moradores dos centros urbanos, mas escolarizados e de poder aquisitivo mais elevado).

A variação linguística tem que ser objeto e objetivo do ensino de língua. Uma educação voltada para a construção da cidadania, numa sociedade verdadeiramente democrática, não pode desconsiderar que os modos de falar dos diferentes grupos sociais constituem elementos fundamentais da identidade cultural da comunidade, e dos indivíduos particulares. E que condenar uma variedade linguística, equivale condenar os seres que as falam, como se fossem incapazes, deficientes ou menos inteligentes - é preciso mostrar em sala de aula e fora dela, que a língua varia tanto quanto a sociedade vária, que existem muitas maneiras de dizer a mesma coisa, e que todas correspondem a usos diferenciados e eficazes dos recursos que o idioma oferece a seus falantes.

Já em "Racismo Linguístico", Gabriel Nascimento vai fundo em pesquisas anteriores para criar a base do seu próprio estudo. Cita Achille Mbembe, Frantz Fanon, Lélia Gonzalez, dentre outros; e escreve um livro potente, que revela muito sobre a política de linguagem no nosso país.

Entre outros pontos explorados no livro, Gabriel revela a política do ensino de línguas no Brasil, desde sempre voltado às elites, excluindo a maior parte da população. Ou seja, a população que está à margem dos grandes centros urbanos - que por conseguinte é preta e pobre. A ditadura e a Era Vargas tiveram grande impacto na difusão da língua no país e também no seu prestígio.

O ensino da língua inglesa no Brasil permanece, desde 1909, como uma forma de manutenção de privilégio branco no país. Como vimos em Leffa (1999), a presença do inglês nunca teve como foco um projeto de adequação ao capitalismo moderno, num primeiro momento, num outro, à globalização selvagem. (NASCIMENTO, 2019, P. 101)

Ao ler esta obra eu pude perceber o quanto a língua foi usada ao longo dos tempos como purificação e limpeza do projeto colonial, como prática de ideologia racial, mantenedora de privilégios da branquitude, como ainda vemos nos dias de hoje.

As variações linguísticas entram nesse cenário como sendo uma afronta à língua do colonizador, pois ele sempre negou a originalidade da cultura afro centrada, seus dialetos, a gênese de sua fala. É necessário que nós, como educadores, trabalhemos para que o racismo linguístico desapareça do dia a dia das escolas. Enaltecendo as línguas de origem, como o nheengatu, o tupi, dentre outros que ainda se fazem presentes na nossa realidade.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO (04 AULAS/ 45MIN)

HABILIDADES BNCC:

(EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geopolítico, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
(EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico.

OBJETIVO: Espera-se que ao final da sequência o aluno possa assimilar as constantes mudanças de uso da língua e entender a relação da variação linguística com a sociolinguística, a fim de evitar preconceitos e estigmatização.

PÚBLICO ALVO: 1º ano do ensino médio.

AULA 1:

Discussão e conscientização (20 MIN)
Explicar o que é a variação linguística e por que é importante. Realizar discussões em grupo sobre diferentes formas de falar, sotaques, dialetos e variantes linguísticas.

Análise linguística (25 MIN)
Examinar exemplos de variação linguística em sala de aula e destacar as diferenças gramaticais, lexicais e fonéticas, explorando como as regras e convenções linguísticas podem variar de uma comunidade para outra.

AULA 2:

Atividades de leitura e escrita (25 MIN)
Explorar textos escritos em diferentes variantes linguísticas e dialetos. Isso pode incluir literatura, poesia e artigos de jornal. Para começar, usarei o livro de contos de Jarid Arraes: "Redemoinho em Dia Quente." Após a leitura coletiva de um dos contos, o professor pode relê-lo em voz alta usando outra oralidade possível.
Atividades práticas (20 MIN)
Realizar atividades de dramatização ou jogos de interpretação de texto para explorar variantes da oralidade nos contos de Jarid Arraes.

Atividade para casa
Pedir aos alunos que realizem entrevistas gravadas com pessoas que falam diferentes variantes linguísticas, a fim de aprender mais sobre suas experiências e perspectivas, de dialetos locais ou comunidades linguísticas específicas. O aluno pode usar um celular como gravador.

AULA 3:

Socialização dos áudios em roda. (25 MIN)

Produção de contos a partir dos áudios dos colegas que explorem a oralidade verificada na socialização. (20 MIN)

AULA 4:

Em grupos os alunos lêem os contos produzidos dos colegas, e em seguida debatem em roda com o professor sobre o que perceberam de variantes. (45 min)

CONSIDERAÇÕES FINAIS
Acredito que temos o poder de transformar a visão que nossos estudantes têm sobre a língua portuguesa. Português não é chato e nem precisa ser. Podemos utilizar a nossa língua falada e escrita de muitas maneiras e com muitas finalidades. A variação é um ótimo recurso para tal. Estimular o estudante a aceitar a sua língua, com suas mudanças diacrônicas e sincrônicas é uma ação transformadora, em que as possibilidades se abrem para uma língua mais democrática, inclusiva e de uso mais consciente.
O professor precisa ter a preocupação de incluir a diversidade da língua no dia a dia da sala de aula. Respeitar as diferentes culturas, os sotaques e todas as falas, regionalismos etc. É a partir desse olhar múltiplo que o aluno se apropriará melhor da língua portuguesa e das suas nuances. Entendendo também, que a gramática normativa pode ser sim um norte, mas nunca um limite para a língua falada. Trabalhar com variação linguística em sala de aula é essencial para promover a inclusão e o respeito à diversidade linguística e cultural dos alunos. Ao reconhecer e valorizar as diferentes formas de falar de cada região, classe social, etnia e contexto, os educadores abrem

espaço para que os estudantes se sintam representados e compreendidos em seu ambiente escolar.

A importância desse trabalho vai além da simples aceitação das diferenças linguísticas; ela se estende ao reconhecimento do valor intrínseco de cada variedade linguística e sua contribuição para a construção da identidade individual e coletiva dos alunos. A linguagem é um reflexo da cultura e das experiências de um povo, e ao explorar essa diversidade na sala de aula, os professores capacitam os estudantes a compreenderem melhor o mundo ao seu redor.

Além disso, ao trabalhar com variação linguística, os educadores podem ajudar os alunos a desenvolverem habilidades importantes, como a capacidade de se comunicar de forma eficaz em diferentes contextos sociais e a compreensão crítica das estruturas de poder que influenciam as percepções sobre as diferentes formas de falar.

Ao integrar a variação ao currículo escolar, os professores também estão contribuindo para o combate ao preconceito linguístico, que muitas vezes marginaliza e desvaloriza determinadas formas de falar. Esse é um passo crucial para criar um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor para todos os alunos, independentemente de sua origem ou background linguístico.

Portanto, trabalhar esse tema na sala de aula não só enriquece o processo de ensino e aprendizagem, mas também promove valores fundamentais de respeito, tolerância e valorização da diversidade. É uma maneira de empoderar os alunos, ajudando-os a se tornarem cidadãos mais conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Tendo como referência todos os autores pesquisados para a fundamentação desse documento, espero que essa sequência didática sirva como um suporte para educadores promoverem uma escola mais democrática no ensino de português.

REFERÊNCIAS

ARRAES, Jarid. Redemoinho em dia quente. São Paulo: Ed. Alfaguara, 2019.

BAGNO, Marcos. Preconceito Linguístico: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CASTILHO, A. T. de. A língua falada e o ensino de língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2000.

FIORIN, José Luiz (org.). Introdução à Linguística: Objetos Teóricos - Vol. I.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LABOV, William. Padrões Sociolinguísticos. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

NASCIMENTO, Rodrigo. Racismo Linguístico. São Paulo: Ed. Letramento, 2019.

TARALLO, Fernando. A pesquisa sociolinguística. São Paulo: Ática, 1985.

O ENSINO DA ARTE NO BRASIL

ADRIANA DE LIMA FRANCO PEREIRA DE SOUZA

RESUMO

O objetivo do trabalho foi estudar a arte no Brasil, procurando diagnosticar a importância das Artes Visuais no contexto de todos os componentes curriculares, para a formação de um ser humano sensível, com senso estético e crítico. Teve como principais objetivos proporcionar mais interesse no ensino das Artes Visuais; despertar a interação da arte com as outras disciplinas e conhecer a importância da arte nos movimentos sociais. O educador tem o compromisso de levar o conhecimento da arte de outras culturas, pois sendo assim, o educando poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados no seu modo de agir e pensar, levando o aluno valorizar o que lhe é próprio e reconhecer as riquezas e as diversidades da imaginação humana. O aluno que exercita sua imaginação estará mais habilitado para construir um texto, ou até mesmo resolver um problema matemático. A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como porta de entrada para a compreensão das questões sociais, pois a arte também está nas profissões que são exercidas em diversos ramos de atividades, sendo assim, a arte é necessária no mundo do trabalho, pois faz parte do desenvolvimento profissional de cada cidadão. O professor deve mostrar atividades artísticas para os alunos, não apenas em festividade escolares, datas comemorativas, festas de final de ano, mas a todo momento não desperdiçando as oportunidades que lhe vier. Reconhecer que a função do educador é auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, ajudar o aluno a se inserir na sociedade numa nova perspectiva de ensino. Estudar arte e fazer sua correlação com outras disciplinas é possível e ao mesmo tempo difícil pela dificuldade que a grande maioria dos professores tem em trabalhar interagindo suas disciplinas e suas experiências com os colegas e principalmente com os alunos.

Palavras-chaves: Ensino; Artes; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

O ENSINO DA ARTE NO BRASIL

O ensino da arte no Brasil começa com a vinda da Família Real. Vieram para o país artistas de renome da Europa, como Debret, Tonay,

entre outros de igual importância. No início do século XX, o ensino da arte no Brasil deixa de seguir o modelo francês para seguir o modelo americano, que era voltado para o desenho geométrico. Até os dias de hoje encontram-se escolas, especialmente aos particulares, que priorizam o ensino do desenho geométrico nas aulas de arte, sendo que, o desenho geométrico deve ser ensinado pelo professor de Matemática.
É importante ressaltar que, nessa mesma época, um educador americano, John Dewey, prega um ensino de arte humanizado. As maiorias dos métodos introduzidos sob a inspiração de Dewey no ensino da arte no Brasil continuam sendo utilizados e são, muitas vezes, considerados vanguarda educacional. É o caso do ensino das artes plásticas, associado à expressão corporal, utilizado até hoje, mas que foi introduzido no Brasil em 1929, por Artus Perrelet, sob a influência de Dewey. A ideia de arte como expressão de aula, de outras disciplinas, e o desenho de observação como reflexo visual de outras vertentes do pensamento deweyano é o que herdamos da Escola Nova e continuamos a privilegiar nas salas de aula até hoje.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA ARTE
A impressão que se tem é a de que se perguntassem aleatoriamente a opinião de pessoas sobre a arte dever ou não - e o porquê - ser disciplina obrigatória em todas as séries do ensino fundamental e médio, provavelmente teria um grande número de posições contrárias a esse ensino. A situação seria diferente se, em vez de arte, perguntássemos sobre outras áreas do conhecimento como Português, História ou Ciências. “Sei que não convivo sozinha com essa impressão: muitos alunos, artistas e professores da área e de áreas afins confirmam essa ideia”. (Tourinho, 2003, pág. 27). A afirmativa de Irene Tourinho é presenciada pelos professores de arte-educação todo início do ano letivo e mesmo durante todo o ano.
Muitos são os autores que se debruçam sobre o ensino da arte, mostrando em suas pesquisas a importância que a arte tem na formação do ser humano, contribuindo para seu desenvolvimento em qualquer área que ele venha atuar.

Uma das maiores escritoras e lutadoras pela valorização da arte nas escolas é Ana Mae Barbosa além de outros de igual valor como Anamélia Bueno, Fayga Ostrower, Louis Pocher, Paulo de Tarso Cheida Sans e João Francisco Duarte Júnior. “A criação não é atributo só das artes, a criação está presente em todos os nossos atos. Assim como o próprio viver, o criar é um processo existencial.” (Ostrower, 1994 pág 56.)

“Tenho a impressão que se perguntássemos aleatoriamente a opinião de pessoas sobre se a Arte deve ou não - e porque - ser disciplina obrigatória em todas as séries do ensino fundamental e médio, provavelmente teríamos um grande número de posições contrárias a esse ensino. Penso que a situação seria diferente se, em vez de arte, perguntássemos sobre outras áreas do conhecimento como Português, História ou Ciências. Sei que não convivo sozinha com essa impressão: muitos alunos, artistas e professores da área e de áreas afins confirmam essa ideia” (TOURINHO, 2003, pág. 27)

A afirmativa de Irene Tourinho é presenciada pelos professores de arte-educação, todo início do ano letivo, e durante todo o ano. Por exemplo: não pode ser impresso o material de Arte porque será impresso também o de Matemática. O arte-educador é solicitado para organizar festas relacionadas às datas comemorativas dentro do calendário escolar. Além dos argumentos que nem sempre fazem parte da ação educacional e artisticamente sustentável, encontramos: aprendizagem da arte para o desenvolvimento moral, o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade do aluno.
O ensino da arte é visto também como forma de recreação, de lazer e de divertimento, além de artifício para a ornamentação da escola.
A arte ainda é vista como benefício oferecido para acalmar, resignar e descansar os alunos das disciplinas consideradas “sérias”, importantes e difíceis.
As disciplinas citadas são exemplos perfeitos para um trabalho interdisciplinar ou multidisciplinar, mas os professores de outras disciplinas não têm interesse em trabalhar com arte, ou por ser uma atividade trabalhosa ou por

falta de interesse, valorização e conhecimento. A interdisciplinaridade, na maioria das vezes, é trabalhada somente em projetos.
A Filosofia e a Arte são exemplos de disciplinas com longa história de lutas, tanto pela conquista de espaço como pela manutenção, ampliação e tempo de espaço na escola.
A interdisciplinaridade é um dos caminhos para a valorização do ensino da arte. Segundo BUENO (2003, pág. 23), "o trabalho das artes plásticas na escola é colocado em segundo plano pelos pais. Os pais sentem-se ansiosos com a alfabetização dos filhos e não sabem muito bem a finalidade das aulas de artes. Por esses motivos, o aluno em processo de alfabetização mostra menor interesse e capacidade de expressão espontânea por meio da arte".
A ansiedade dos pais, seguida da desvalorização das aulas de arte, vão se estender por todo o ensino fundamental e ensino médio.
Muitos são os autores que se debruçam sobre o ensino da arte, mostrando em suas pesquisas a importância que a arte tem na formação do ser humano, contribuindo para seu desenvolvimento em qualquer área que ele venha atuar.
Cada um defende uma teoria que no final leva sempre para o mesmo caminho, mostrar que o ensino da arte é importante para o desenvolvimento do aluno.
Uma das maiores escritoras e incentivadora da valorização da arte nas escolas é Ana Mae Barbos. Além de outros profissionais de igual valor, ela defende a arte nas escolas, com seriedade e com boa preparação dos professores. Em seus livros mais antigos ela fala da diferença entre Brasil e Estados Unidos, e esta diferença continua ainda hoje: nos Estados Unidos, a política educacional preocupa-se com o qualitativo da educação, enquanto nós ainda enfrentamos o problema quantitativo. Nós precisamos não só de melhores escolas, mas de uma maior quantidade de escolas.

OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DA ARTE
Apesar da obrigatoriedade da arte no currículo tenha sido determinado pela Lei nº 5.692, de 1971, ainda temos no Brasil escolas que não têm artes no currículo. Professores de Escola Pública no DF recebem inúmeros alunos nesta situação.
Conforme Ostrower (1994, pág. 56), "a criação não é atributo só das artes, a criação está presente em todos os nossos atos. Assim como o próprio viver, o criar é um processo existencial".
Fayga, por sua vez, defende o estudo da composição dos desenhos e pinturas, e estuda os símbolos infantis, concluindo que a criatividade é intuitiva.
A afirmação "A criação é um processo existencial" é a conclusão de Fayga no livro Universos da Arte, resultado de uma oficina dada por ela em uma gráfica. A princípio ela falou superficialmente sobre alguns artistas e mostrou como era feita a composição de cada quadro pelo artista. E, para sua surpresa, os operários começaram a se interessar pelo assunto e descobriram que também podiam criar.
O processo de criação é doloroso, cheio de dúvidas e, nesses momentos, os processos existenciais aparecem.
Ao final, todos os estudiosos da Educação Artística defendem maior respeito e valorização no ensino, boa formação do professor e que este saiba como tratar o princípio do ensino da arte para crianças, e não o transformar, futuramente, em um mero reprodutor de obras de arte.
Educação e instrução nascem com o surgimento do Homem. Ao longo da História educação e instrução foram se moldando aos períodos históricos e aos interesses destes. Dar uma definição para os fins educativos é também definir a sociedade, a cultura e o Homem que se quer promover. Educar é, na verdade, cultivar a criança para dela fazer um cidadão. Toda imagem do Homem é uma imagem social. Determinar fins para a educação é escolher um tipo de cidadão, de cidadão social, portanto de uma sociedade. Elaborando fins educativos, faz-se a opção der um modelo, ao mesmo tempo de cidadão e de sociedade.
Como o homem não possui um aparelhamento instintivo, como os outros animais, precisa ser socializado para sobreviver. Quer dizer que precisa ser educado pelas pessoas que o rodeiam, a partir dos modelos sociais daquele grupo, naquele momento histórico.
A educação passou por várias fases até os dias atuais, iniciando pela educação informal até chegar à educação formal, surgindo então a escola.

As várias instâncias da sociedade exercem uma função de educação: a família, a religião, o trabalho, o laser e os meios de comunicação. As ações desenvolvidas por esses grupos são informais, visto que não obedecem a regras explícitas nem são submetidas a rígido controle externo.
A escola desenvolve a educação formal porque surge com a exigência da formação de um grupo instituído especialmente para exercer determinadas atividades. Inclusive especialistas elaboram projetos de ação mais efetiva no âmbito escolar. Na escola a educação é estruturada ou controlada.
A escola institucionalizada, semelhante à que temos hoje, é uma criação da burguesia do século XVI. A Revolução Industrial, iniciada no século XVIII, altera, em alguns aspectos, a escola burguesa: além da formação acadêmica predominantemente humanística, contrapõe a necessidade de formação técnica especializada, além do estudo das ciências, o que contribui para o processo de secularização e democratização do ensino.
No século XX, as reivindicações são por uma escola pública, leiga, gratuita e obrigatória, em que possam ter acesso as camadas menos privilegiadas da sociedade.
Nos séculos XIX e XX, ocorreram três grandes revoluções em teoria educacional. Seus representantes são o alemão Herbart, o americano Dewey e o brasileiro Paulo Freire. Herbart alinha-se com Dewey na valorização da democracia. Dewey é favorável à diversidade e à liberdade. Paulo Freire luta por uma educação em favor do oprimido, para ele os grupos oprimidos devem ganhar espaço na sociedade, à medida que puderem colocar seus vocabulários alternativos e seus jogos de linguagem como elementos também importados para a sociedade.
Concordando com Paulo Freire, a luta pelos grupos oprimidos e menos valorizados deve ser constante, no sentido de uma preparação por parte do professor e da escola, no que se refere ao vocabulário do aluno. Uma das causas da evasão escolar, embora não esteja documentada, é a desvalorização do aluno por parte do professor e dos próprios alunos. Um aluno que vem da zona rural é discriminado pelo linguajar, pelo vestuário e esse é apenas uma das causas. Existe ainda a desvalorização com relação à cor, classe social, higiene, sexualidade, tipo físico, etc. Nesse aspecto pode-se dizer que a escola é excludente.

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

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

Quanto à instrução, Gomez (1988) ajuda a reforçar a distinção entre instrução e educação, quando afirma que “a instrução trata de um processo para além da transmissão e da troca de um processo para além da transmissão e da troca de conhecimentos evidenciados nas interações que correm no ambiente escolar”. Afirma que “conteúdos abordados oficialmente nos currículos, normalmente, são destinados às avaliações escolares e direcionadas à identificação de indicadores de desempenho dos alunos, que podem rapidamente esquecidos”.
Embora determinada oficialmente, a escola pode contribuir para que o aluno construa sua autonomia como aprendiz e que aprenda o sentido da participação, do respeito à diferença, da solidariedade, das normas e valores de interação social etc., os quais ultrapassam os muros da escola e são vivenciados ao longo da vida.
Instruir, para a escola, passa a ser um bombardeio de saberes diversos. Os professores, pais e escola estão preocupados com que o aluno aprendeu (decorou). A competitividade começa em casa: boas notas, presentes e via-

gens fazem parte do contexto escolar do aluno. O aluno não aprende porque quer crescer como ser humano, o aprender tornou-se uma moeda de troca. Os professores, por sua vez, repetem as mesmas aulas durante anos. As várias pedagogias adotadas na maioria das vezes não funcionam e nem saem do papel, no final, resta mesmo a pedagogia tecnicista. Os alunos hoje não estão preparados para pensar. Galileu disse o seguinte: "Não podes ensinar nada a um homem; podes apenas ajudá-lo a encontrar a resposta dentro dele mesma".
O paradigma escolar mudou. O ensino massificou-se, despersonalizou-se, tornou-se mais confuso e menos pessoal, e dá hoje menos espaço ao indivíduo e ao acompanhamento pessoal do aluno.
Hoje, há muitas fontes de conhecimento, a História nunca viveu um momento com tantos suportes à informação. Mas instrução é muito mais do que acumulação de conhecimento, é o aprender a aprender, aprender a pensar, é treinar o olhar, é ser sensível, é raciocinar sobre a vida, as pessoas e as coisas que os rodeiam.
Desde o nascimento, o homem é submetido a um processo intensivo de aprendizagem que termina somente com sua morte.

ARTES VISUAIS E OUTROS COMPONENTES CURRICULARES

Falar de como as artes visuais podem ser inseridas nos componentes curriculares é falar de interdisciplinaridade e esta é uma palavra ou uma metodologia que assusta a maioria dos professores, diretores e coordenadores. Talvez porque seja uma metodologia onde todo o corpo docente e discente trabalha junto ou por falta de conhecimento e por não querer ter um pouco mais de trabalho na organização das tarefas.
Geralmente se trabalha a interdisciplinaridade só em projetos. Na verdade, nem se sabe muito bem a definição de interdisciplinaridade e multiculturalidade: Interdisciplinaridade indica a inter-relação entre mais disciplinas sem que nenhuma se sobressaia sobre as outras, mas que se estabeleça uma relação de reciprocidade e colaboração, com o desaparecimento de fronteiras entre as áreas do conhecimento. A multiculturalidade indica a existência de um trabalho entre muitas disciplinas, sem que estas percam suas características ou suas fronteiras.

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

Diante das afirmativas de Barbosa, torna-se difícil trabalhar a interdisciplinaridade porque nem todas as pessoas estão dispostas a se auto avaliar para que haja uma mudança em suas vidas. O perfil do professor que vai trabalhar com a interdisciplinaridade está longe de ser aquele em maioria nas escolas. Reconhecer as limitações à frente de novos conhecimentos, ter humildade para dizer que não sabe ou que não compreendeu como trabalhar um conteúdo que não seja o seu é uma atitude que não é muito encontrada entre os professores.
Tem-se observado uma grande falta de motivação por parte dos docentes e discentes, o que prevalece é uma pedagogia conteudista, uma centralização de poder por parte da direção, no sentido de não ouvir, na maioria das vezes, as sugestões dos professores.

"Perto da minha classe tinha uma mangueira, na casa do doutor Libânio. Quando aquela mangueira estava florida eu dizia: Gente, primeiro vocês fechem os olhinhos. Todo mundo... olhem, sintam. O que vocês estão sentindo?" "Perfume". "De onde? Abram os olhos e vão ver". Eram as flores. Daí, você já

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

O relato da professora Maria, professora que trabalhou até 1975, é emocionante. A forma como ela soube usar tão bem sua intuição, porque em Itapetininga, cidade de onde ela é talvez não se trabalhasse com interdisciplinaridade, mas ela trabalhava, além de despertar nos alunos a sensibilidade, o exercício do olhar, ver de olhos fechados. Segundo a professora Maria, para descansar ela dava ciências, artes e ginástica, mas artes ela já tinha ensinado, despertado seus alunos, pois arte não se ensina se desperta. O que se ensina em artes é a teoria e a técnica, já a sensibilidade precisa ser despertada, sentida como o perfume das flores da mangueira, olhada, como os vasinhos que ela sugeria que seus alunos observassem. Essa professora já trabalhava a interdisciplinaridade e hoje, com tantos recursos, tanto no campo do conhecimento como no da tecnologia, torna-se cada vez mais difícil trabalhar em conjunto.
Ensinar arte, filosofia, sociologia e outros componentes curriculares que exigem que o aluno pense, critique, formule um pensamento, tenha um censo crítico, é quase impossível, a mídia impõe uma cultura de gosto duvidoso. Os componentes curriculares citados acima são tidos como de elite, a arte é elite, essa ideia vem desde a colonização do Brasil. Pessoas de classe mais baixa não tinham acesso a uma boa cultura, assim como os negros. Sempre foram importados modelos europeus de pintura, música, moda, cores. Os quadros eram pintados com cores europeias, quando temos um clima tropical e consequentemente mais luz, o que resulta em cores mais fortes.
É possível falar de filosofia, arte e sociologia, desde o Ensino Fundamental, visto que a Educação Brasileira passa por um momento de transição, no qual a atitude filosófica que se deve buscar para melhorar o espaço de educação escolar. A atitude de estranhamento pode ser definida como uma abertura para lidar com a novidade, o desconhecido, o inesperado, o descontinuo do objeto que se quer conhecer, tendo sobre ele um olhar mais crítico e criativo, diferente do habitual.
Da atitude de não aceitar o que é dado, o que é imposto, o que é crença e o que é dogma, passivamente nasce a atitude filosófica de estranhamento que pode ser pensada como um dos fundamentos para a concepção de educação crítica e está se fortalece no saber dialogar com a diversidade. Acredita-se que estas novas atitudes contribuam para a formação de ser humano melhor.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO ATRAVÉS DA ARTE

O desenvolvimento cognitivo é um processo complexo e multifacetado que envolve a evolução das capacidades de pensar, aprender e compreender o mundo ao redor. A arte, em suas diversas formas, desempenha um papel fundamental nesse desenvolvimento, oferecendo um meio único para a expressão, exploração e entendimento. Este artigo examina como a educação artística contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, abordando aspectos como pensamento crítico, resolução de problemas, criatividade e habilidades motoras.
A educação artística estimula o pensamento crítico, pois os alunos são incentivados a observar, analisar e interpretar diferentes formas de arte. Ao examinar uma obra de arte, eles aprendem a considerar diversos elementos, como composição, uso de cores, perspectiva e simbolismo. Esse processo de análise crítica desenvolve habilidades cognitivas que são transferíveis para outras áreas do conhecimento.
Além disso, a criação artística envolve a resolução de problemas. Por exemplo, ao trabalhar em uma escultura ou pintura, os estudantes enfrentam desafios que requerem soluções criativas. Eles aprendem a experimentar diferentes materiais e técnicas, a planejar e a adaptar suas ideias conforme necessário. Essas experiências práticas ajudam a fortalecer a capacidade de resolver problemas de maneira inovadora e eficaz.
A arte é um campo que naturalmente promo-

ve a criatividade. Ao encorajar os alunos a expressarem suas ideias e emoções através de meios artísticos, a educação artística expande sua capacidade de pensar de maneira original e fora dos padrões convencionais. A criatividade é uma habilidade crucial no mundo moderno, não apenas no campo das artes, mas em todas as áreas profissionais e acadêmicas.
Os processos criativos envolvidos na arte, como brainstorming, esboço e refinamento de ideias, são exercícios cognitivos que desenvolvem a flexibilidade mental e a capacidade de gerar novas soluções. A prática regular da criatividade através da arte também pode melhorar a confiança dos alunos em suas próprias capacidades inovadoras, o que é benéfico para seu desenvolvimento cognitivo e emocional.
O desenvolvimento cognitivo não está isolado do desenvolvimento físico. As atividades artísticas frequentemente requerem o uso de habilidades motoras finas e coordenação olho-mão. Por exemplo, desenhar, pintar ou esculpir exigem precisão e controle dos movimentos. Essas atividades ajudam a desenvolver áreas do cérebro responsáveis pelo controle motor e pela coordenação, o que é especialmente importante em crianças pequenas, cujas habilidades motoras ainda estão em desenvolvimento.
Participar de atividades artísticas também pode melhorar a memória e a atenção. Ao aprender e memorizar técnicas, estilos e conceitos artísticos, os alunos exercitam sua memória de trabalho e memória de longo prazo. Além disso, a arte exige um alto nível de atenção aos detalhes, concentração e paciência, habilidades que são essenciais para o sucesso acadêmico e profissional.
A arte envolve a integração de múltiplos sentidos, como a visão, o tato e, em alguns casos, a audição. Essa integração sensorial é crucial para o desenvolvimento cognitivo, pois ajuda o cérebro a processar e interpretar informações de maneira mais completa e eficaz. Atividades artísticas que envolvem diferentes texturas, cores e formas podem melhorar a percepção sensorial e a capacidade de distinguir e compreender estímulos sensoriais complexos.

TECNOLOGIA E ARTE: TRANSFORMANDO A EDUCAÇÃO E A CRIAÇÃO

A interseção entre tecnologia e arte está revolucionando o campo da educação e a prática artística, oferecendo novas maneiras de ensinar, aprender e criar. A integração de ferramentas digitais e tecnologias emergentes no ensino da arte não só enriquece a experiência educacional, mas também amplia as possibilidades de expressão criativa. Este artigo examina como a convergência entre tecnologia e arte está transformando a educação artística, explorando suas vantagens, desafios e implicações para o desenvolvimento cognitivo e criativo dos alunos.
As ferramentas digitais, como softwares de design gráfico, tablets com canetas digitais, impressão 3D e realidade aumentada (AR), têm se tornado recursos indispensáveis no ensino da arte. Estas tecnologias permitem que os alunos experimentem com novas técnicas e estilos, que antes eram inacessíveis ou limitados pela falta de recursos físicos. Por exemplo, programas de design gráfico como Adobe Photoshop e Illustrator oferecem uma ampla gama de ferramentas para a criação e edição de imagens, permitindo uma exploração mais profunda de conceitos visuais e técnicos.
A realidade virtual (VR) e a realidade aumentada (AR) estão transformando a maneira como os alunos interagem com a arte. A VR oferece experiências imersivas, permitindo que os alunos "entrem" em obras de arte e explorem detalhes em uma escala nunca antes possível. AR, por sua vez, permite sobrepor informações e elementos digitais sobre o mundo real, criando experiências interativas que podem enriquecer a compreensão e apreciação da arte.
A tecnologia estimula a criatividade ao proporcionar novas formas de expressão. Ferramentas digitais permitem a experimentação rápida e a modificação de trabalhos artísticos sem o custo e o tempo associados aos materiais tradicionais. Isso encoraja os alunos a arriscar mais e a explorar ideias inovadoras.
Ao aprender a utilizar ferramentas digitais, os alunos também desenvolvem habilidades técnicas valiosas para o mercado de trabalho contemporâneo. Competências em softwares de design, modelagem 3D e outras tecnologias digitais são altamente demandadas em

diversas indústrias, desde a publicidade até o desenvolvimento de jogos e filmes.
A tecnologia pode aumentar o acesso à educação artística. Plataformas online e aplicativos permitem que estudantes de todas as partes do mundo aprendam sobre arte e criem trabalhos digitais, superando barreiras geográficas e econômicas. Além disso, ferramentas assistivas podem ajudar estudantes com deficiências a participar plenamente de atividades artísticas.
Um dos principais desafios da integração tecnológica no ensino da arte é o custo dos equipamentos e softwares necessários. Escolas e instituições educacionais muitas vezes enfrentam dificuldades financeiras para adquirir e manter essas tecnologias. Além disso, a desigualdade no acesso à tecnologia pode criar disparidades na educação artística.
Outro desafio é a necessidade de formação contínua dos professores para que possam utilizar eficazmente as novas tecnologias. Muitos educadores ainda não se sentem confortáveis com ferramentas digitais e precisam de treinamento para integrá-las de maneira eficaz em suas práticas de ensino.
Embora a tecnologia ofereça novas possibilidades, é importante equilibrar o uso de ferramentas digitais com o ensino de técnicas tradicionais de arte. A combinação de métodos tradicionais e digitais pode proporcionar uma educação artística mais completa e diversificada.

CONCLUSÃO

A formulação de uma proposta para trabalhar a arte nas escolas exige que se saibam quais os posicionamentos sobre arte e educação escolar estão sendo assumidos por parte da escola e das Secretarias de Educação. Esses posicionamentos implicam também na seleção de linhas teórico metodológicas.
Uma das grandes dificuldades no ensino das artes é torná-la atraente para o aluno, justamente pelo que enumeram Ferraz e Fusari. Os professores não sabem muito bem o que desenvolver em sala de aula, pois o Estado não dá quase, ou nenhuma, importância ao ensino das artes nas escolas, por isso, torna-se difícil proporcionar interesse aos alunos. São salas com número excessivo de alunos, desigualdade de faixa etária, falta de material e sala apropriada, com pia, mesa cavalete, armários para que os alunos não tenham que trazer o material pessoal de casa. Mas não é só essa falta de estrutura que faz as aulas de arte não despertarem desejo de aprender por parte dos alunos.
Antes da criatividade, é de suma importância saber que tipo de professor está à frente do ensino da arte, assim como em outros componentes curriculares. Os professores se afinam com determinadas linhas pedagógicas e é importante saber como a arte vem sendo ensinada, suas relações com a educação escolar e com o processo histórico.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Soriano de., FLEITH, Denise de Souza. Criatividade: Múltiplas perspectivas. Editora UnB, 3ª edição.
ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da Educação. São Paulo. Moderna. 1989.
ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação. São Paulo: Moderna, 1989.
ARCHANGELO, Ana. O amor e o ódio na vida do professor (passado e presente na busca de elos perdidos). Cortez Editora, 2006.
ARGAN, Giulio Carlo. Arte Moderna, do iluminismo aos movimentos contemporâneos. Editora Schwarcz, 1988.
BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da arte. Cortez Editora, 2ª edição, 2003.
BARBOSA, Ana Mae. John Dewey e o ensino da arte no Brasil. São Paulo, Editora Cortez. 5ª edição. 2002.
BARBOSA, Ana Mae. Teoria e Prática da Educação Artística. São Paulo, Editora Cultrix. 1992.
BUORO, Anamélia Bueno. O olhar em Construção. Câmara Brasiliense do Livro. São Paulo, Editora Cortez, 2003.
CARVALHO, Eliane Maria Cherulli. A construção do conhecimento da educação e as Teorias de Aprendizagem. Editora Guanabara. Brasília, 2010.
FERRAZ, Maria Heloísa C. de T., e FUSARI, Maria F. de Rezende e. Arte na Educação Escolar, Cortez Editora, 2010.
LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo. Edições Loyola. 1994.

MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO INFANTIL
FORMAS LUDICAS DE ENSINAR MATEMÁTICA PARA CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS

ALESSANDRA PEREIRA DOS SANTOS

RESUMO
A educação vem ampliando seu olhar quanto á importância da leitura e alfabetização matemática e suas contribuições na construção da aprendizagem, logo nos primeiros anos de vida. O estudo tem por objetivo analisar os fundamentos teóricos no processo da alfabetização matemática e letramento matemático na Educação Infantil. Para alcançar os objetivos propostos a investigação fez uso da pesquisa bibliográfica. O estudo procura elementos constitutivos que delimitam o uso da matemática na educação infantil, assim se insere em um contexto histórico e social decorrente das mudanças produzidas pelo capitalismo industrial no século XIX, que passou a incorporar o trabalho feminino e da criança no sistema fabril. Embora, segundo Aranha (2006), no período anterior da Revolução Industrial e durante ela, a questão da educação já ocupasse o pensamento de grandes filósofos, que defenderam a importância da educação para todos os seres humanos, pois a creche e a pré-escola correspondem a uma das etapas mais importantes do estudo e constituição do uso da matemática. A educação buscar preparar as futuras gerações para o mundo adulto, onde suas exigências no modo de produção e contexto sócio cultural centralizam-se nos valores e modos comportamentais que devem ser atribuídos a estes. A educação é um bem de consumo que não deixa de ser um produto fabricado e assegurado pela instituição escola, garantido por lei enfatizando sempre sua qualidade quanto ao desenvolvimento total do indivíduo. A escola muda sua forma de conduzir as tentativas de obter melhorias, isto ocorre com o aparecimento das tensões, conflitos e esperanças da sociedade. Dias, 2001 cita: “A escola situa-se no centro de uma comunidade e não se restringe apenas aos professores e funcionários”. A escola deve ser um ambiente agradável e estimulante, seu objetivo principal deve ser formar alunos pensantes, críticos e politizados que saibam compreender e atuar verdadeiramente e positivamente na sociedade.

Palavras-chave: Ensino; Aprendizagem; Leitura e alfabetização matemática; Educação Infantil; Matemática.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento humano necessita de algumas habilidades básicas para se comunicar, interpretar e ler, e toda aprendizagem se une a leitura e alfabetização matemática. A visão se amplia com a leitura e alfabetização matemática, e através das palavras é que temos a descoberta de mundos.

O sentido desse mundo se dá nos primeiros anos de vida. A partir dos sons e gestos, o bebê os utiliza como forma de comunicação para interagir com o mundo que o cerca. Além da função comunicativa ás crianças usam das palavras como forma de brincadeira, através de cantigas, jogos, repetições e da escuta de histórias.

Para entender melhor esta descoberta de mundo e suas maneiras de interações com a leitura e alfabetização matemática para as nossas crianças, explorando manifestações e tendências educacionais no ensino da linguagem verbal infantil, pautada nas ideias da Psicologia da aprendizagem dos psicólogos interacionistas: Piaget, Vygotsky e Wallon, na autonomia dada á escola na construção de sua Proposta Pedagógica e na atualização constante do professor. A ênfase da matemática na educação infantil corresponde aos sensos matemáticos e processos mentais. Afirma Oliveira que surge uma preocupação no século XVII com a Educação moral das crianças, e esta educação passa a ser dada pela igreja, acreditava-se que a criança é fruto do pecado e ela deveria ser guiada pelo caminho do bem, de um lado a criança é vista como um ser inocente e do outro como um ser fruto do pecado, quando a família faltava na correção dessa criança a sociedade corrigia desde pequena, sendo assim, os professores na primeira etapa do ensino básico devem ser avaliados desde o primeiro dia de aula, analisando como a alfabetização matemática e o letramento matemático ocorre no ambiente da educação infantil, favorecendo o desen-

volvimento do pensamento lógico-matemático das crianças de 0 a 5 anos, sendo assim, Comunicar, interpretar e ler são condições básicas para o desenvolvimento humano, de modo que qualquer aprendizagem passa pela leitura e alfabetização matemática. Quando se aprende a ler, o mundo ganha outro sentido e tudo é descoberto.

A capacidade de simbolizar concede o acesso ao universo da linguagem, o mundo ganha sentido desde os primeiros instantes de vida, quando a criança se descobre na possibilidade de comunicação.

O HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO SÉCULO XVII AO XX

Segundo Zilma de Oliveira (1994), antigamente não existia um olhar afetivo para criança e não havia preocupação com seu desenvolvimento, ela era vista como um adulto em miniatura e o que a diferenciava era apenas a força e o tamanho. Não existiam valores que fossem assegurados pela família, mas sim pelos adultos do seu convívio.

De acordo com Oliveira (1994),houve um questionamento impulsionado pelo Movimento da Escola Nova de como essa criança deveria se desenvolver, foi então no século XX que surgiram grandes teóricos como Comenius, Pestalozzi, Froebel, Maria Montessori e Rousseau, Piaget e Vygotsky com ideias inovadoras que contribuíram para que essa criança tivesse um bom desenvolvimento nos anos iniciais, sabendo que é no início da vida que construímos grandes homens, e dessa maneira ele poderá ser inserindo na sociedade sabendo dos seus direitos e deveres. Com a contribuição de Comenius, Pestalozzi, Froebel, Maria Montessori, Rousseau, Piaget e Vygotsky ideias foram adiante, e até hoje essas ideias estão inseridas na Educação Infantil com propósito de ajudar no desenvolvimento da criança.

Com diversas transformações sociais ocorridas na época da Revolução Francesa, a criança finalmente é vista com um novo olhar. Umas das principais mudanças da época foram as transformações religiosas; católicas e protestantes e também o surgimento da afetividade no seio da família, essas afetividades eram demonstradas principalmente por meio da valorização que a educação passou a ter, os trabalhos com os fins educativos foram substituídos pela escola.

"O nascimento do pensamento pedagógico moderno no século XVI e XVII impregnando do pragmatismo tecnicista e do desenvolvimento cientifico ocorrido com expansão mercantilista, criou novas perspectivas educacionais, que determinam repercutindo na educação de crianças pequenas. Neste período e junto com o ideário criado no seio do movimento religioso da época, foram organizadas escolas para pequenos (pettyschools, ou écolespetites) na Inglaterra, França e outros países europeus, onde leitura e alfabetização matemática e a escrita eram ensinadas a criança a partir de 5 anos, embora dentro de um objetivo maior de ensino religioso" (OLIVEIRA,1994, p.12).

A Educação Infantil, segundo Comenius (2002 apud MORIGGI), 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.

Comenius (apud MORUGGI, 2002) 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, Aranha (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.

De acordo com Aranha (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 Aranha (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.

ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA E LETRAMENTO

A sociedade passa por evoluções tecnológicas de informação, mas o instrumento necessário para acompanhar estas mudanças sociais é a leitura e alfabetização matemática em seu amplo sentido, já que a participação nesta realidade acontece quando somos sujeito históricos capazes de registrar o passado, projetar o futuro e realizar conquistas no presente para um mundo melhor.

A leitura e alfabetização matemática deve ser um convite ao mundo da fantasia, pois é uma aprendizagem adquirida para a vida inteira, transcendendo as letras. A observação diária do professor em sala de aula, adequando o desenvolvimento cognitivo de cada aluno que irá estimular este aluno para o mundo da leitura e alfabetização matemática.

A literatura é um dos caminhos para o mundo da imaginação, algo além da vida real, possibilita o mergulhar em diversos mundos através das histórias. É preciso o interesse pelas palavras, isso pode ser desde muito cedo, através das músicas e conversas ouvidas dentro do ventre materno, quando embalada com canções ninar, ou nas conversas com a família ao compartilhar histórias e experiências, não podemos esquecer de que somos narrativos. O processo de leitura e alfabetização matemática faz parte das competências cognitivas, sociais e culturais e para se ler bem é necessário o interesse para as narrativas em geral. A escola e a família possuem o papel de estimular este fascínio.
Nas reformas educacionais o professor se depara com várias concepções educacionais. Uma delas é bastante conhecida como o professor transmissor de um saber produzido no exterior da profissão, ou seja, o professor como técnico.

Em oposição a esta visão, novas tendências vêm apostando no professor reflexivo capaz de criar seu próprio caminho profissional, que é coletivo, construído no caminhar pedagógico. Precisamos de professor reflexivo que saiba lidar com as múltiplas dificuldades encontradas em sua profissão. Investir na formação docente é o primeiro passo para que o professor seja capaz de elaborar suas práticas, transformando-as quando necessário para alcançar o aluno.

Assumir que o processo de mudança educacional se faz com participação do professor, e para tal se faz necessário o investimento em formação contínua. Temos que reforçar a necessidade de se tratar o ensino como uma profissão dinâmica, em desenvolvimento, onde o professor toma para si a responsabilidade que lhe compete ao definir os rumos da mudança educacional, um sujeito capaz de produzir mudanças sociais, políticas e culturais.
Outro item que não pode faltar em um professor reflexivo é a preocupação com o planejamento e avaliação de suas aulas, isso só ocorre se o professor registrar suas ações, avanços e dificuldades dos alunos. É importante ressaltar, contudo, a alfabetização matemática e o letramento matemático como elementos indissociáveis e indispensáveis para a compreensão e efetivação de um pensamento lógico-matemático de qualidade. O registro representa muito mais que um roteiro de aula ou uma enumeração de atividades desenvolvidas com seus alunos. Escrever sobre a prática faz pensar e refletir sobre cada decisão que foi ou será tomada, permitindo aprimorar o trabalho diário e adequá-lo com frequência ás necessidades dos alunos.

O que não falta no dia a dia do professor são oportunidades para colocar ideias e reflexões no papel. O uso da matemática na vida

das pessoas é constante, visto que muitos dos pensamentos e até das ações são de propriedades matemáticas, porém, o que é a matemática? Será que ela se vincula apenas aos conceitos de representações vividas? Ao fazer o planejamento, por exemplo, ele pode antecipar o que pretende alcançar em sala de aula. Sem essa reflexão, o docente corre o risco de estar sempre improvisando.

Em cada uma das escritas reflexivas feitas pelo professor, há elementos, para que ele cresça como profissional e melhore seu desempenho, desde que elas sejam compartilhadas com um formador que o oriente, uma parceria do corpo escolar como um todo, onde o professor não está sozinho.

Buscar despertar na criança o fascínio pela fantasia do mundo de ficção é um desafio para todo educador. Particularmente quando se trabalha com crianças pequenas, cujas competências para agir, interagir e modificar seu ambiente têm sido cada vez mais estudado.

O que as pesquisas que vêm sendo realizadas sobre o desenvolvimento humano têm apontado é que a criança é que a criança é um sujeito competente, ativo e agente de seu desenvolvimento. A matemática que procuramos na educação infantil corresponde a esta segunda reflexão, a matemática é vista como fator maior que fórmulas e conceitos já estabelecidos, na primeira fase da educação básica ela é e deve ser avançada, pois é nessa fase que conceitos começam a ser enraizados. Nas interações com outros em seu meio, em atividades socioculturais concretas, as crianças mobilizam saberes e ao mesmo tempo em que os modificam.

Daí a importância de as crianças terem amplas oportunidades de exploração e conhecimento da leitura e alfabetização matemática, como fonte de prazer e cabe ao professor proporcionar este momento de amor pela leitura e alfabetização matemática.

Aprender pode ser entendido como o processo de modificação do modo de agir, sentir e pensar de cada pessoa que não pode ser atribuído á maturação orgânica, mas á sua experiência positiva e prazerosa. A prática da leitura e alfabetização matemática como algo diário torna-se hábito, praticando assim o escutar, imaginar e o recontar.

Quando a criança leva para casa o relato de um conto de forma espontânea, divertida, inteligente, representa um passaporte para a família assegurar-se de que o cotidiano da criança é mágico, cheio de descobertas e de demonstrações de prazer.

A leitura e alfabetização matemática e a análise de histórias proporcionam para criança á oportunidade de fazer sentido do texto e de experimentar a construção conjunta, vivenciando processos onde aspectos linguísticos e afetivos da maior importância são acionados em decorrência do próprio ato de contar história, onde as pessoas ficam em geral próximas umas das outras, trabalhando temas como: perdas, frustrações, medos, etc.

A REAL FUNÇÃO DA LEITURA E ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA NA APRENDIZAGEM

Atualmente a leitura e alfabetização matemática nos dias de hoje é centro de grande preocupação para toda sociedade, pois se queremos pessoas críticas e informadas a leitura e alfabetização matemática é primordial para esta conquista.

No Brasil a grande maioria da população está alfabetizada. Mas nem todos, ou melhor, apenas uma minoria sabe ler bem, isto é, são poucos os que entendem o que dizem os livros. Em geral, todos os que sabem ler bem estão alfabetizados, mas nem todos estão alfabetizados sabem ler bem. Por isso não devemos confundir alfabetização matemática e leitura e alfabetização matemática, que são coisas completamente diferentes.

A sociedade deu á escola a responsabilidade de alfabetizar seus alunos e há anos ela tem cumprido essa missão, contribuindo significativamente para a alfabetização matemática de uma grande parte da população. A escola alfabetizou, mas muitas crianças chegam á segunda etapa, á universidade, sem compreender ou tendo muitas dificuldades para compreender o que lê.

Um dos motivos é a modernização com a utilização de códigos e placas que acabaram por simplificar textos, criando uma geração que não tem interesse pela leitura e alfabetização matemática e suas possibilidades.

Não podemos negar que a escola é influenciada por vontades políticas e escolhas sociais, que acabam dando o acesso para as pessoas

conseguirem melhores oportunidades de trabalho e nível social, repetindo o modelo de vencer ou fracassar através do instrumento avaliativo.
Hoje temos alfabetizados e leitores e esta separação é evidente, obrigando todos os sistemas educacionais de todos os países a reconsiderar o ensino da leitura e alfabetização matemática ou, mais precisamente, levá-lo a considerações, levantando metas para acabar com esta divisão. Na fase do aprendizado, o meio deve proporcionar a criança toda ajuda para utilizar textos e não simplificá-los para adaptá-los as possibilidades atuais do leitor. Não se aprende primeiro a ler palavras, depois frases, mais adiante textos e, finalmente, textos dos quais se precisa. Para aprender a ler enfim, faz-se necessário estar envolvido pelos textos, encontrá-los, ser testemunha e associar-se á utilização.

A escola deve ser uma instituição que segundo Cesar Coll(1993)- "encaixe os saberes cientificamente construídos com os conhecimentos elaborados pelas crianças". Essa missão implica na adequação dos saberes, possibilidades cognitivas e conhecimentos prévios das crianças. A fala ao contrário que se pensa não é algo pronto, é uma aquisição que depende das interações sociais e nas possibilidades de observação e participação nas situações comunicativas.

Desde o nascimento, a criança interage com outras pessoas e desta relação dão significado ao mundo e a si mesmo tornam-se um ser histórico e singular.

As crianças menores se comunicam entre si e com os adultos com diferentes propósitos: para pedir algo, relacionar-se ou para contar algo com suas próprias palavras, brincando com elas.

Na organização da fala as crianças precisam: identificar-se, descrever, narrar, explicar, transmitir informação, informar, concordar ou discordar, expressar sentimentos, manifestar dúvidas, etc.

Estas aprendizagens vão se desenvolvendo e aprimorando ao longo do tempo, com as interações e vivencias de variadas oportunidades. Um parceiro muito importante é o professor, que na educação infantil responde as especificidades das crianças tão pequenas e busca recursos para ensinar respeitando a fase que cada um se encontra.

As instituições de educação infantil devem ter um olhar diferenciado para a linguagem oral, pois é na comunicação cotidiana que o professor observa os avanços nas tentativas de comunicação.

Conversas em grupos é uma situação em que as crianças desenvolvem muitas competências linguísticas. A matemática deve ser vinculada em ambientes e situações que sejam interessantes para as crianças. Os conceitos matemáticos podem ser inseridos em jogos, brincadeiras e até nas contações de história. Aprender a se colocar diante de um público pressupõe viver situações coletivas provocativas importantes. Na apreciação pela leitura e alfabetização matemática o professor deve buscar ações que as crianças encontram significado é compreensão no mundo da imaginação. O professor atua de modo direto, ele é o modelo, o despertar e o gostar de leitura e alfabetização matemática dependerá inicialmente deste modelo positivo.
As mudanças sociais e políticas são responsáveis por produzirem as heranças culturais de uma sociedade, que só existe devido á linguagem verbal que é responsável por organizar o modo de pensar e agir das pessoas. A linguagem verbal se expressa no oral e no escrito, criadas nas práticas sociais de comunicação entre os homens, nos sentimentos, imaginação e expressão de suas ideias.

Em estudos notamos a educação infantil assumindo seu papel educativo no domínio da oralidade: reconhecem seu papel na constituição de sujeitos falantes, pois as instituições de Educação Infantil são ambientes sociais, lugar onde muitas vezes as crianças começam a falar e aprendem diversas formas sociais de comunicação. A matemática não corresponde a elementos soltos, ela funciona a partir de engrenagens, ou seja, uma informação é interligada a outra. È na educação infantil que estas informações ganham significados, conectando conhecimentos já vivenciados, indiferente à idade, com novos conceitos apresentados. É na Educação Infantil que se estimula e se aprende as cantigas de roda, jogos cantados e o gosto pela leitura e alfabetização matemática.

Quando falamos em criança pequena, a releitura e alfabetização matemática de contos

é muito comum, pois os pequenos vão adquirindo intimidade com os personagens e a cada nova leitura e alfabetização matemática, trechos e falas são acrescentados ao repertório linguístico e a sua imaginação.

Alguns cuidados devem ser tomados para não frustrar ou matar o sentimento de prazer ao ler para a criança. Alguns cuidados e ações devem ser respeitados quando falamos em despertar o gosto pela leitura e alfabetização matemática em crianças pequenas: elas possuem o direito de apenas explorar o livro e suas imagens; direito de pular páginas, criando uma nova história com figuras que lhe chamou atenção;o direito de pedir para reler, já que ao reler a criança imagina, acrescenta e recria os personagens; o direito de ler a qualquer momento, na sala de educação infantil o acesso aos livros é muito importante para que as crianças possam explorá-los quando desejar e o direito de ler em voz alta, ou calar, pois a leitura e alfabetização matemática é companhia.

Com as novas tecnologias, surgem novos símbolos e siglas, mas com a internet a leitura e alfabetização matemática também é estimulada pelas razões da comunicação, abrindo assim, novos recursos para o acesso a materiais impressos que hoje podem ser encontrados digitalizados. Sem dúvida a tecnologia abriu portas de acesso rápido e abrangente de novas possibilidades. Porém o papel do professor não é dispensado, pelo contrário, cabe a escola ensinar e mostrar os caminhos corretos para uma leitura e alfabetização matemática produtiva e com conteúdos críticos.

A leitura e alfabetização matemática é uma atividade dinâmica de recriação, intertextualidade que enriquece e amplia o sentido imediato daquilo que é lido.

As razões pelas quais levam o homem a ler são próprias e ninguém pode se sentir no direito de pedir um prestar contas dessa intimidade estabelecida.

A leitura e alfabetização matemática devem ser vistas como um brincar com as palavras, pois é uma função prioritariamente exercida pelo falante. Nas brincadeiras, cantigas, quadrinhas e demais textos do repertório de tradição oral brasileira encontramos um vasto repertório, que são fontes inesgotáveis de prazer para as crianças e por isso deve ser enfocado no trabalho das instituições educativas.

No trabalho com crianças de zero a dois anos o professor pode levar as crianças a distinguir a entonação quando conta histórias e quando se comunica em situações cotidianas, podem acompanhar verbalmente contos de repetição a partir das narrações do professor e narrar trechos de histórias utilizando recursos expressivos próprios. Nas crianças de dois a quatro anos o imitar é muito utilizado, a gestualidade e a postura adotada pelo professor quando lê, tais como ler a partir da capa, virar as páginas do livro sucessivamente, etc., reconhecer no livro as histórias que lhe são lidas, procurar ou pedir diferentes livros ou de sua preferência, reconhecer passagens de histórias a partir das imagens e ilustrações de um livro, reconhecer repertorio de contos de fadas, contos de repetição além de acompanhar com apoio das ilustrações, além de conhecer os diferentes usos dos livros. Já com os maiores esses podem ser incentivados a utilizar elementos da linguagem que se escreve no reconto de narrativas, recontar histórias de repetições ou acumulativas com apoio nos livros.

È importante que o professor se preocupe com a qualidade dos livros e escolha bons livros e conheça o texto e prepare a leitura e alfabetização matemática com antecedência, evitando gagueiras e improvisações.

Durante a leitura e alfabetização matemática ele deve demonstrar atitude cuidadosa de quem lê para o outro e é referência de leitor: preocupando-se com a entonação, mostrando-se interessado, surpreso, emocionado. Também deve manter-se fiel ao texto, explicitando a diferença entre ler e contar histórias. Após a leitura e alfabetização matemática, o professor pode colocar-se para o grupo opinando sobre o que leu, colocando seus pontos de vista. Pode em seguida ajudar as crianças a comentar a leitura e alfabetização matemática, colaborando assim com a construção coletiva de sentidos para o texto.

Existem muitas ações que valorizam as práticas de leitura e alfabetização matemática como, por exemplo:

-organizar um mural para troca de leitura e alfabetização matemática;

-promover indicações de leitura e alfabetiza-

ção matemáticas;
-organizar mostra de livros de um mesmo autor ou preferências do grupo;
-incentivar troca de livros;
-incentivar o empréstimo de livros para casa.
Alguns objetivos devem ser alcançados pela criança como:
-familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário;
-escutar textos lidos, apreciando a leitura e alfabetização matemática feita pelo professor;
-interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional;
-escolher os livros para ler e apreciar.
- Conteúdos relacionados ao falar e escutar
-uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades, opiniões, ideias, preferências, sentimentos e relatar suas vivências nas diversas situações de interação presentes no cotidiano;
-elaboração de perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos de que participa;
-participação em situações que envolvem a necessidade de explicar e argumentar suas opiniões e pontos de vista;
-relato de experiências vividas e narração de fatos em sequência temporal e causal;
-reconto de histórias conhecidas com aproximação ás características da história original no que se refere á descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor;
Algumas práticas de leitura e alfabetização matemáticas que não deve faltar na Educação:
-participação em situações que as crianças leiam, ainda que não o façam de maneira convencional;
-observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, jornais, etc., previamente apresentados ao grupo;
-valorização da leitura e alfabetização matemática como fonte de prazer e entretenimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, observa-se que não podemos abrir mão do aprendizado, pois, é através dela que o conhecimento chega as crianças tão pequenas. Com o ensino, desenvolvemos a imaginação, a criatividade e o cognitivo mesmo quando as crianças não são alfabetizadas, sendo assim, O professor deve estar atento a estas informações, pois com elas o docente poderá realizar uma nova avaliação do desenvolvimento e, consequentemente, matemático. Não podemos esgotar um assunto tão vasto e rico como a leitura e alfabetização matemática na educação, mas levantar reflexões e apontar alguns caminhos para este resgate como tema principal nas escolas, que ficou em segundo plano, momento de distração no cotidiano de milhares de crianças.
Nós educadores devemos repensar nossas práticas e promover, no cotidiano escolar a discussão sobre a pluralidade cultural do povo brasileiro, por meio das atividades de leitura e alfabetização matemática, com objetivo de ampliar a formação do profissional da educação, no que se refere á indicação e leitura e alfabetização matemática de livros adequados para cada uma das diferentes faixas etárias.
Acreditamos, que podemos realmente levar muitas crianças a ampliar e educar seus olhares para a leitura e alfabetização matemática e para a arte (literatura), a se transformar em leitores plurais, em cidadãos mais preparados para a vida em sociedade que acima de tudo, esteja de mente aberta e disponível para aprender com as possibilidades de leitura e alfabetização matemática de mundo e de vida que uma criança pode ensinar, construindo esse conhecimento por meio da leitura e alfabetização matemática de bons livros e com professores bem preparados para atividades diárias no espaço escolar. A escola deve ser o local do saber e do bem, a construção da cidadania crítica e ativa demanda conhecimento, reflexão, analise, discussão, prática de intervenção na realidade.
O professor deve ter uma boa dose de ousadia, devemos construir o conhecimento escolar a partir da realidade, estabelecendo relações entre textos e contextos, exercitar a escrita e o diálogo, provocar reflexões e questionamentos, motivar a criatividade dos educandos, tendo consciência de que compreender o mundo exige compreender o lugar e a sociedade que se vive.
A educação em parceria com a leitura e alfabetização matemática abrange os processos

formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

ARROYO, L. Matemática Brasileira. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

ARROYO, L. Ofício de Mestre: Imagens e Auto Imagens. Petrópolis, Vozes, 2000.

BARBOSA, M. C.; HORN, M. G. S. Projetos pedagógicos na Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÈ, I. Aprender e ensinar na Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

BRASIL/ Ministério da Educação e Cultura. Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC, 1995.

BRASIL/ Ministério da Educação e Cultura. Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL/ Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil; Resolução n. 1, de 7/4/1999, Brasília: MEC, 1999.

BRASIL/ Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMARGO, L. Ilustração do Livro Infantil. Belo Horizonte: Lê, 1995.

CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, MIEIB – Consulta sobre qualidade da educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. Creches e pré-escolas no Brasil. São Paulo: Cortez/FCC, 1993.

CARVALHO, B. V. A Literatura Infantil. São Paulo: Atual, 1984.

COELHO, N. N. A Literatura Infantil. São Paulo: Moderna, 2000.

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. Revista Educação e Sociedade, v.26, n.91, p.443-464, Maio/Ago. 2005.

CRAIDY, C., KAERCHER, G.E. (org). Educação Infantil – pra que te quero? São Paulo: Artmed, 2001.

DANTAS, H. A infância da razão: uma introdução á psicologia da inteligência de Henry Wallon. São Paulo: Manole, 1990.

DEL RIO, M. J. – Psicoeducação da linguagem oral, um enfoque comunicativo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

EDWARDS, C; GANDINI, L. As cem linguagens da criança: as abordagens de Reggio Emile. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EVANGELISTA, A. A. M. (org.). A Escolarização da Leitura e alfabetização matemática Literária: O jogo do livro infantil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FERREIRO, E. Cultura escrita e educação. São Paulo: Artmed, 2001.

FERREIRO, E. Deve-se ou não ensinar a ler e escrever na pré-escola? Revista Escola Municipal, SME. São Paulo, ano 18, n° 13, 1985 pág. 44.

FREIRE, P. Educação e Mudança. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. Educação da Autonomia: Saberes Necessários á Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. Educação como Prática da Liberda-

de. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975.

FREITAS, M. C. (org.). História Social da Infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.

FOUCAMBERT, J. A Criança, o Professor e a Leitura e alfabetização matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GADOTTI, M. História das Idéias Pedagógicas. São Paulo: Ática, 2003.

GOES, M. C. & SMOLKA, A, L (orgs) A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação. Campinas: Papirus, 1997.

JUNQUEIRA FILHO, G. A. Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2006.

RIOS, T. A. Projeto Pedagógico: Construção Coletiva. In: Seminário de Atualização Pedagógica. Bragança Paulista: USF, 1998.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. ET alii. Os Fazeres na Educação Infantil. São Paulo:Cortez, 1998.

UNESCO. O perfil dos professores brasileiros. O que fazem? O que pensam? O que almejam? São Paulo: Moderna, 2004.

VYGOTSKY, L. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

O PAPEL ESSENCIAL DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALEXSANDRA RICZ DE MELO SOUZA

RESUMO
Este artigo aborda a importância do brincar na Educação Infantil, destacando como o aspecto lúdico é fundamental no processo de aprendizagem das crianças. Discute-se a relevância do brincar na infância, ressaltando que é nessa fase que as crianças aprendem de forma significativa. Também é mencionado o papel da Educação Infantil no desenvolvimento integral das crianças até cinco anos de idade, promovendo autonomia, identidade e interação social. Por meio das atividades lúdicas, como brincadeiras, o professor pode estimular a criatividade, o raciocínio lógico-matemático e a compreensão do mundo infantil. Durante a infância, ocorrem interações fundamentais entre a criança e o ambiente ao seu redor, proporcionando uma aprendizagem significativa. A infância, conhecida como a fase das brincadeiras e do lúdico, está intrinsecamente ligada ao brincar, sendo nesse período que a criança desenvolve suas habilidades enquanto se diverte. Ao abordarmos a infância e a criança, naturalmente nos voltamos para a educação, especialmente para a Educação Infantil, que é a primeira etapa da educação básica. Seu objetivo primordial é o desenvolvimento integral das crianças até cinco anos de idade, possibilitando a descoberta de novos valores, sentimentos e costumes, além do fortalecimento da autonomia, identidade e interação social. Por meio das atividades lúdicas, o professor não só obtém informações valiosas sobre seus alunos, mas também estimula a criatividade, autonomia, interação social, raciocínio lógico-matemático, representações do mundo e das emoções, contribuindo para a compreensão e desenvolvimento do universo infantil.

Palavras-chave: Afetividade, Aprendizagem, Interação Professor-Aluno e Educação Infantil

INTRODUÇÃO

A área da educação infantil apresenta diversos desafios, destacando-se a carência de conhecimento na condução do processo de alfabetização das crianças. Refletir sobre a criança, a infância e a educação exigem grande esforço e profunda consideração. A escolha desse tema surge do interesse em compreender melhor o conceito de educação infantil como um espaço privilegiado de aprendizagem, onde é possível integrar o aprender ao brincar. O objetivo deste trabalho é esclarecer a importância do brincar no contexto da Educação Infantil, destacando o lúdico como um fator crucial no processo de ensino e aprendizagem. Ao longo do tempo, a percepção sobre a educação infantil evoluiu significativamente, passando de um enfoque assistencialista nas creches para um ambiente educacional que potencializa o desenvolvimento motor, cognitivo, simbólico, afetivo e expressivo das crianças. Antigamente, creches e pré-escolas eram vistas apenas como locais para cuidado físico das crianças enquanto seus pais trabalhavam. Atualmente, esses espaços são reconhecidos como ambientes de aprendizado e interação, exigindo que os educadores estejam bem capacitados com metodologias atualizadas, promovendo o interesse genuíno das crianças na aprendizagem por meio de atividades lúdicas como brincadeiras, músicas e jogos, fundamentais para o desenvolvimento infantil conforme Vygotsky (1991).

Durante a infância, ocorrem interações significativas entre o mundo e o ambiente em que a criança vive, proporcionando uma aprendizagem rica e significativa. A infância é reconhecida como uma fase de brincadeiras e atividades lúdicas, onde o aprender se dá através do brincar. Quando pensamos em criança e infância, imediatamente associamos esses conceitos à educação infantil, que é a primeira etapa da educação básica. A educação infantil visa o desenvolvimento integral das crianças até cinco anos de idade. Nesse período, as crianças descobrem novos valores, sentimentos e costumes, desenvolvendo sua autonomia, identidade e interação com outras pessoas. Outro aspecto fundamental abordado neste artigo é o brincar, que se constitui como uma atividade essencial no desenvolvimento infantil. O brincar facilita a aprendizagem,

permitindo que as crianças criem conceitos, ideias e explorem e reinventem conhecimentos. As brincadeiras refletem a realidade e a cultura em que as crianças vivem. No entanto, nem todas as crianças e contextos escolares proporcionam oportunidades adequadas para o brincar, devido a vários fatores que são destacados no artigo.

Brincar é uma forma fundamental de comunicação para as crianças, pois é por meio das brincadeiras que elas desenvolvem habilidades importantes para o seu dia a dia. Seja através de dramatizações que replicam situações adultas, jogos, faz de conta ou interações verbais, todas as formas de brincadeiras contribuem para o desenvolvimento criativo, social, intelectual e físico das crianças. Piaget (1998) afirmou que a atividade lúdica é essencial para o crescimento intelectual da criança, tornando-se crucial na prática educativa.

Ao valorizarmos o brincar durante os processos de ensino, estamos reconhecendo sua importância na perspectiva das crianças, permitindo que elas expressem sua imaginação, realizem desejos e vivam experiências próprias da infância. Uma criança engajada em brincadeiras tende a ser mais feliz, espontânea, comunicativa e alegre, características que contribuem positivamente para seu desenvolvimento pessoal, tornando-a mais humana, cooperativa e sociável. Através do lúdico, os professores obtêm informações valiosas sobre seus alunos e os estimulam na criatividade, autonomia e interação com seus pares. Além disso, o brincar contribui para a construção do raciocínio lógico-matemático, representações do mundo e das emoções, ajudando na compreensão e no desenvolvimento do universo infantil.

Diante disso, é crucial compreender a importância do brincar na construção do conhecimento na Educação Infantil. O objetivo principal é investigar a relevância do aspecto lúdico dentro da sala de aula com crianças, especialmente diante da preocupação de alguns educadores em antecipar o processo de alfabetização, o que muitas vezes resulta na redução dos momentos destinados ao brincar.

1 – EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA HISTÓRIA

No Brasil, as abordagens pedagógicas voltadas para a Educação Infantil são um desenvolvimento recente. De acordo com Oliveira (2005), as primeiras instituições de ensino infantil foram estabelecidas em 1908 em Belo Horizonte e em 1909 no Rio de Janeiro. No entanto, foi nas décadas de 1920 e 1930 que surgiram novas escolas de Educação Infantil, cujo objetivo era cuidar das crianças pequenas para permitir que suas mães trabalhassem, já que até então a educação era totalmente responsabilidade da família e centrada principalmente na figura materna. Essa mudança social aconteceu devido ao aumento da urbanização, à entrada da mulher no mercado de trabalho e às transformações na organização e estrutura das famílias (FERRONATTO, 2006, p. 27). No Brasil, devido à recente criação de creches e pré-escolas, os modelos educacionais norte-americanos e europeus se tornaram referências no atendimento às crianças nessas instituições. Oliveira (2005) explica que naquela época, o projeto adotado considerava a criança como alguém carente, sujeito a privações culturais, e cabia à escola suprir essas lacunas presumidas. Os serviços prestados seguiam uma abordagem assistencialista da educação e do ensino, conceito referido por Kuhlmann Jr. (2000) como pedagogia da submissão. Essa abordagem não buscava reduzir as desigualdades sociais existentes, mas sim fazer com que famílias economicamente desfavorecidas aceitassem a exploração social sem questionamentos.

Ferronatto (2006) descreve que as abordagens adotadas em instituições de educação infantil tinham como objetivo principal combater a pobreza e resolver questões relacionadas à sobrevivência das crianças pequenas. Isso servia de justificativa para a baixa qualidade do atendimento, uma vez que os investimentos recebidos eram escassos e insuficientes para manter instalações adequadas, além da falta de recursos materiais, formação acadêmica irregular dos profissionais que trabalhavam nesses locais e a alta proporção de alunos por professor. O suporte educacional para esses alunos, conforme defendido em congressos e exposições internacionais, argumentava que lidar com a pobreza não exigia grandes investimentos (KUHLMANN, 2000, p. 8).

Com o crescimento da economia brasileira e o aumento da participação feminina no mer-

cado de trabalho, houve mobilizações sociais no final das décadas de 70 e 80. Essas mobilizações foram lideradas por mães, movimentos de bairro, sindicatos das grandes cidades e grupos de profissionais e especialistas em educação. Seu objetivo era lutar e exigir mais vagas em instituições de ensino, garantindo o direito ao atendimento de crianças e adolescentes. Isso incluía a necessidade de expandir o número de vagas e até mesmo construir novos prédios para atender toda a demanda de alunos (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGER, 2006).
Como resultado dessas manifestações, em 1988 foi promulgada a Constituição Federal da República Federativa do Brasil. O artigo 205 destaca que a educação é um direito de todos, sendo responsabilidade do Estado, da família e de diversos setores sociais promover o desenvolvimento integral do indivíduo, capacitando-o para a participação na vida em sociedade e no mercado de trabalho. O artigo 208, inciso IV, estabelece que o Estado é responsável pelo atendimento em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos de idade.
Oliveira (2005) observa que, embora seja uma medida garantida por lei, o acesso à educação infantil e sua continuidade ainda eram considerados secundários nos projetos de políticas públicas. No entanto, na década de 90, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), os direitos das crianças foram consolidados, conforme estabelecido na Constituição. Em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, que se baseou nos princípios orientadores da Constituição de 1988. O Art. 29, Seção II, do Título II, da LDB, declara a finalidade da Educação Infantil:

A Educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p. 12).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a educação passa a ser considerada como uma das etapas da educação básica, integrando-se ao sistema regular de ensino. Nesse contexto, é fundamental sua regulamentação e normatização perante a legislação vigente, com foco no desenvolvimento integral da criança no processo educativo, que inclui a família e a comunidade como elementos essenciais em sua formação. O art. 9, inciso IV, da LDB estabelece que a elaboração dos currículos e conteúdos a serem desenvolvidos em cada etapa da educação infantil deve seguir os princípios, diretrizes e competências estabelecidos pela União, em conjunto com os estados, o Distrito Federal e os municípios. Para orientar as práticas educativas em âmbito nacional, o Ministério da Educação e do Desporto desenvolveu o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil em 1998 (FERRONATTO, 2006).
Este documento passou a enxergar a criança não mais como carente e desprovida de cultura, mas como "um ser todo social e histórico..." (BRASIL, 1998, p. 21), inserida em um grupo social por meio de sua família, com uma determinada cultura e associada ao momento histórico, o que pode ser determinante em sua formação inicial.
Com base nesses referenciais, as propostas pedagógicas para a Educação Infantil precisam considerar as influências do contexto sociocultural na formação e aprendizagem das crianças. Os conhecimentos adquiridos ao longo da vida são resultado do contato e das experiências vividas no ambiente em que estão inseridas e dos elementos que o compõem (OLIVEIRA, 2005). O Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998) respeita a pluralidade e diversidade social, sendo uma sugestão aberta, maleável e não obrigatória, que pode ser adaptada à realidade e às características do contexto social em que é aplicada. Os principais aspectos que orientam a criação das bases curriculares para promover o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças de 0 a 6 anos têm como fundamento os conceitos de educar, aprender por meio da brincadeira e cuidar. Este último adquiriu novos princípios mais amplos, como proteção, saúde, alimentação, afeto, interação, estimulação, segurança e brincadeiras que possibilitam a exploração e a descoberta, excluindo a visão assistencialista anterior, que apenas se preocupava com a alimentação adequada e as boas condições de sobrevivência da criança.

O educar está intrinsecamente ligado às experiências e aprendizagens às quais a criança tem acesso, permitindo o desenvolvimento das habilidades de relacionamento e convivência com outras pessoas. Isso inclui aceitar e reconhecer as diferenças e singularidades de cada indivíduo, favorecendo aprendizagens de conhecimentos mais complexos e diversificados, voltados para a prática social e cultural. Nesse processo educacional, busca-se estimular o desenvolvimento das capacidades cognitivas, o domínio das habilidades corporais, afetivas, éticas, morais e emocionais, visando formar crianças autônomas, criativas e felizes.
O brincar é de fundamental importância para a criança, pois, por meio da brincadeira, ela constrói e reconstrói sua linguagem, compartilhando significados e desenvolvendo sua expressão corporal. No contexto das atividades lúdicas, a criança desenvolve a cooperação, expressa emoções e sentimentos, troca ideias e valores culturais. Para o Referencial Curricular Nacional, é no lúdico que a criança reflete a realidade assimilada, criando e recriando, atribuindo novos significados aos elementos de seu cotidiano. As instituições de Educação Infantil devem proporcionar ambientes ricos nos quais os alunos possam ter contato com o meio, experimentar e vivenciar novas aprendizagens de forma coletiva ou individual. Esses ambientes devem estimular o imaginário, a ludicidade, o afeto, a cognição e outros aspectos que contribuem para a formação integral da criança.

2 – O BRINCAR COMO FORMA DE APRENDER

A utilização da brincadeira é uma atividade natural da criança que traz inúmeros benefícios. Através do brincar, a criança desperta suas emoções, aprende a lidar com situações do seu cotidiano, explora o mundo ao seu redor, recria, repensa, imita e experimenta diferentes acontecimentos. Isso favorece o desenvolvimento da autoestima, auxilia na interação consigo mesma e com os outros, estimula a imaginação, a criatividade, a coordenação motora e o raciocínio. O brincar é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois é através dessa atividade que a criança tem a riqueza do aprendizado prático, sem pressões ou medo de errar, encontrando prazer na descoberta e na construção do conhecimento, sendo uma atividade essencial que contribui significativamente para a formação, socialização e desenvolvimento de habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas, cognitivas e emocionais das crianças. Durante o brincar, as crianças expressam seus sentimentos, aprendem, constroem, exploram, pensam, sentem, reinventam e se movimentam. Através da fantasia, elas revivem angústias, conflitos e alegrias, enfrentam e superam desafios, enquanto se afastam das imposições dos adultos e se inserem na sociedade, assimilando valores, crenças, leis, regras, hábitos, costumes, princípios e linguagens.
O brincar permite que as crianças lidem com complexas dificuldades psicológicas, integrando experiências de dor, medo e perda, e confrontando conceitos de bem e mal. Segundo Kishimoto (2001), durante a brincadeira, a atenção da criança está concentrada na atividade em si, não nos resultados ou efeitos. Como afirma Winnicott (1975), "É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral; e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu" (p. 80).
Como afirmado por Queiros e Martins (2002), nos jogos e brincadeiras, a criança age como se estivesse além da realidade, o que contribui de forma intensa e especial para seu desenvolvimento. No entanto, nos últimos anos, tem havido uma polêmica em torno desse tema. A brincadeira, que antes era vista apenas como uma forma de lazer na escola, está ganhando reconhecimento como parte essencial da educação infantil. Ainda assim, muitos não compreendem completamente os benefícios do brincar para as crianças.
No ato de brincar, a criança estabelece vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações com outros papéis. Através do lúdico, transforma conhecimentos anteriores em conceitos gerais com os quais brinca. Brincar é uma atividade natural, espontânea e necessária, que exige certa independência para que as crianças possam escolher seus companheiros, os papéis que assumirão, o tema e o enredo das brincadeiras, todos dependentes da vontade de quem brinca. Por meio do lúdico, a criança constrói seu próprio mundo, evoluindo seus pensamentos e colaborando no aspecto social,

integrando-se na sociedade. É importante lembrar que brincar é uma necessidade física e um direito de todos. O brincar é uma experiência humana rica e complexa, constituindo-se como uma atividade interna das crianças baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. As crianças tornam-se autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto. Elas podem pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata.

A visão da educação infantil tem passado por transformações significativas com os movimentos sociais que buscam mudanças no desenvolvimento das crianças. As creches, antes vistas como ambientes meramente assistenciais, passaram a ser reconhecidas como espaços de educação, onde as crianças podem desenvolver todo o seu potencial motor, cognitivo, simbólico, afetivo e expressivo.

O reconhecimento da importância da educação infantil para crianças de 0 a 6 anos foi um passo importante, mas infelizmente, junto com esse avanço, surgiram problemas de qualidade. A falta de qualidade na educação infantil é uma preocupação crescente. Muitas vezes, a criança é privada de uma educação de qualidade, relegada apenas a contextos superficiais. No entanto, segundo minhas pesquisas, o brincar vem sendo cada vez mais valorizado no desenvolvimento infantil e ganhando espaço na educação infantil. O lúdico é uma linguagem natural da criança e, por isso, é essencial sua presença desde cedo na escola. No entanto, educadores que trabalham com a educação infantil enfrentam diversos desafios, um deles sendo a falta de compreensão sobre a importância do brincar na alfabetização das crianças.

Segundo Pires (1997), para a criança, o brincar não é apenas uma questão de diversão, mas também de educação, socialização e desenvolvimento pleno de suas habilidades e potencialidades futuras.

Kishimoto (2000) argumenta que a brincadeira e o jogo têm um impacto direto no desenvolvimento da imaginação, da representação simbólica, da cognição, dos sentimentos, do prazer, das relações interpessoais, da convivência, da criatividade, do movimento e da autoimagem dos indivíduos. Complementando, Kishimoto (1999, p. 110) afirma que é através do brincar que a criança aprende a socializar-se com outras pessoas, desenvolve a motricidade, a mente e a criatividade.

O contato direto com brinquedos e materiais concretos ou pedagógicos estimula as primeiras conversas, as trocas de ideias, os contatos com parceiros, o imaginário infantil, a exploração e a descoberta de relações. É por meio da brincadeira que a criança começa a dar sentido ao mundo ao seu redor. Portanto, é fundamental que toda criança tenha a oportunidade de brincar, pois é através da brincadeira que ela atribui significado ao seu ambiente, assimilando conhecimentos que a ajudarão a interagir com o mundo ao seu redor. Em muitos momentos, ela reproduzirá, em suas brincadeiras, situações que observou em seu meio, contribuindo assim para seu desenvolvimento integral. Contudo, Brougère (2001, p. 99) lembra que:

“brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: as coisas tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pela circunstância”.

Para Winnicott (1982), é no brincar, talvez exclusivamente no brincar, que a criança ou o adulto expressam sua liberdade criativa. Mesmo as brincadeiras mais simples, aquelas que todos fazem com bebês, são estímulos cruciais para o desenvolvimento infantil. Como Bettelheim (1988, p. 105) colocou:

"Através de uma brincadeira de criança, podemos compreender como ela percebe e constrói o mundo - seus desejos, preocupações e quais problemas a estão incomodando. Por meio da brincadeira, a criança expressa o que teria dificuldade em expressar verbalmente."

A criança age de acordo com a interpretação que dá aos objetos dessa interação, adaptando-se às reações dos outros elementos envolvidos na brincadeira para gerar novas interpretações, criando assim uma espiral de significados. A experiência lúdica é continuamente influenciada por elementos da cultura geral. Essa influência ocorre de várias manei-

ras e começa com o ambiente e as condições materiais. O que os adultos dizem e fazem sobre a brincadeira, assim como o espaço, o tempo e os materiais disponíveis para as crianças (na cidade, nas residências e nas escolas), desempenham um papel crucial no desenvolvimento da experiência lúdica.

A forma de comunicação própria da brincadeira leva a aprendizados que têm impacto em outros aspectos do desenvolvimento, pois possibilita distinguir entre diferentes formas de comunicação: real, realista e fantasiosa. Quando uma criança brinca, ela entra em um mundo de comunicação complexa que é posteriormente aplicada em contextos escolares, simulações educacionais e exercícios. Assim, é fundamental distinguir entre os diversos tipos de atividades que devem ser incorporados ao contexto escolar.

É importante compreender que a atividade lúdica, especialmente na educação infantil, não é mero entretenimento; ela contribui para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo processos de socialização e descoberta do mundo. A criança possui um potencial intrínseco que se manifesta durante as brincadeiras interativas, momentos em que ela expressa ao mundo seu ritmo e harmonia. Portanto, a brincadeira é, essencialmente, a linguagem da criança.

O brincar é tão fundamental para a criança que passou de um simples passatempo para um direito garantido na Declaração Universal dos Direitos da Criança. No quarto requisito desta declaração, é estabelecido que toda criança tem o direito à alimentação, recreação e assistência médica adequada, destacando assim a importância da recreação como tão vital quanto a alimentação e a saúde para o desenvolvimento infantil. Isso ressalta que o brincar desempenha um papel crucial no processo de crescimento e aprendizagem das crianças. No sétimo princípio dessa declaração, é determinado que a criança deve ter plena oportunidade para brincar e se envolver em atividades recreativas, as quais devem ser orientadas pelos mesmos objetivos da educação. Portanto, tanto a sociedade quanto as autoridades públicas têm a responsabilidade de promover esses direitos.

No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é definido que criança, para os fins desta lei, é a pessoa com até doze anos incompletos, enquanto adolescente é aquele entre doze e dezoito anos de idade. O artigo dezesseis do ECA estabelece que a criança tem o direito à liberdade, incluindo o direito de brincar, praticar esportes e se divertir. Além disso, o artigo cinquenta e nove do ECA atribui aos municípios, com o apoio dos estados e da União, a responsabilidade de incentivar e facilitar a alocação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer direcionadas à infância e juventude. Essas disposições legais reconhecem e afirmam o direito da criança ao brincar como parte essencial de seu desenvolvimento e bem-estar. O direito de brincar é reconhecido por lei, porém, muitas crianças são privadas desse direito devido a situações vulneráveis em que vivem. Essas circunstâncias não devem privá-las do direito de brincar na escola, e é papel dos educadores garantir que esse direito seja promovido. Juridicamente, o direito da criança de brincar deve ser protegido e promovido também pelos educadores.

A inclusão da educação infantil em creches e pré-escolas como um dever do Estado e um direito da criança foi estabelecida no artigo 208, inciso IV, da Constituição Federal de 1988, reafirmada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 e pela Lei nº 9.394, de 1996, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Portanto, a Educação Infantil passou a ter novos objetivos, abrangendo crianças de 0 a 6 anos. Considerando que essa fase da educação é crucial para o desenvolvimento funcional da criança e suas relações interpessoais, é essencial que os educadores compreendam as diferentes etapas desse processo. Muitas vezes, a Educação Infantil é conduzida por profissionais sem a qualificação adequada, que não possuem o nível mínimo de escolaridade exigido no Brasil de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996. Isso ocorre porque muitos ainda priorizam a visão de cuidados físicos em detrimento do desenvolvimento global da criança. Por isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação prevê cursos de formação para os professores, permitindo que renovem seus métodos de ensino. Esse processo implica revisar práticas, rever crenças e lidar com resistências às inovações.

Se o brincar é fundamental para a aprendizagem, os educadores precisam valorizar essa abordagem na educação. Eles devem aumentar sua criatividade, entusiasmo e alegria, observando atentamente as crianças durante as brincadeiras para compreender sua linguagem lúdica. Para isso, é necessário um conhecimento teórico e prático, capacidade de observação e vontade de entender o universo infantil. Durante as brincadeiras, o educador pode coletar informações importantes, como o envolvimento das crianças, suas competências, criatividade, autonomia, entre outros aspectos. Ele atua como mediador das interações sociais das crianças, promovendo habilidades como tomada de decisões, cooperação e diálogo, além de desenvolver valores morais e cuidado com o próximo.

O papel do educador é de facilitador, orientando e direcionando as atividades, mas também permitindo que as crianças assumam responsabilidade por suas próprias brincadeiras. É importante organizar o ambiente de forma a estimular a participação, competição e cooperação das crianças, valorizando o conhecimento através da prática. O profissional da educação deve aumentar a sua criatividade, entusiasmo e alegria, observando atentamente as crianças durante as brincadeiras. É essencial que o educador compreenda a importância do brincar na vida da criança. Para examinar o universo infantil, o educador precisa ter conhecimento teórico e prático, além de uma boa capacidade de observação e uma vontade genuína de entender as crianças.

Através da observação das atividades lúdicas, o educador pode obter informações valiosas sobre o desenvolvimento infantil. Essas informações ajudam a definir critérios como: quais brincadeiras envolvem mais as crianças, quais são as competências dos jogadores, o grau de criatividade, autonomia, iniciativa e criticidade, as linguagens utilizadas, o interesse e motivação, bem como a afetividade, emoções e satisfação pelo brincar. Além disso, a observação pode revelar a colaboração, competitividade, interação, construção de raciocínio, argumentação e opinião das crianças.

O papel do educador infantil é de mediador nas relações entre as crianças e os diferentes universos sociais em que elas interagem. Essa mediação cria condições para que as crianças desenvolvam capacidades como tomada de decisões, construção de regras, cooperação, solidariedade, diálogo, respeito a si mesmas e aos outros, além de sentimentos de justiça e ações de cuidado (BRASIL, 1998, p.43). Observando as ações das crianças durante o brincar, o educador pode diagnosticar problemas relacionados a valores morais, comportamentos em diferentes ambientes, conflitos emocionais e cognitivos, ideias e interesses. Portanto, o educador tem o papel de facilitador, ora orientando e dirigindo as atividades lúdicas, ora permitindo que as crianças assumam a responsabilidade por suas próprias brincadeiras. É importante que o educador crie uma "área livre" onde as crianças possam explorar, montar, fazer e criar, dando tempo para que a criatividade e imaginação floresçam. O professor deve mediar as relações, favorecer trocas e parcerias, promover a interação e planejar ambientes instigantes para que o brincar se desenvolva (BRASIL, 2005, p.50). Conforme o RCNEI (Brasil, 1998), o adulto pode auxiliar na distribuição das funções, mas o ideal é que as crianças adquiram progressiva autonomia. Bomtempo (1999) afirma que o professor não deve restringir a imaginação da criança, mas orientá-la, permitindo que a brincadeira espontânea surja na situação de aprendizagem, pois é através dela que a criança se prepara para a vida em seus próprios termos.

Os professores devem focar sua atenção nas crianças enquanto elas brincam, ajudando-as a ver o mundo e a se expressarem através de múltiplas linguagens. Bomtempo (1999) complementa dizendo que, se os professores acreditarem que brincando a criança aprende sobre o mundo ao seu redor, poderão utilizar esse momento para intervir e criar diversos tipos de ações educativas que facilitarão a aprendizagem.

O adulto não deve tolher a imaginação infantil, mas orientá-la, permitindo que a brincadeira espontânea aconteça naturalmente. Os professores devem focar sua atenção nas crianças enquanto brincam, ajudando-as a compreender o mundo e a expressar-se por meio de diferentes linguagens. Se compreenderem que brincando as crianças estão aprendendo sobre o mundo ao seu redor, os professores poderão intervir e criar ações educativas que facilitem essa aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo mostra que é importante destacar a importância do brincar na educação infantil como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Ao longo deste texto, exploramos como o brincar facilita a aprendizagem, promove o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico, além de estimular a imaginação, a criatividade e a autonomia. Ficou evidente que os educadores desempenham um papel crucial na promoção do brincar na educação infantil. Eles precisam estar comprometidos em entender e valorizar a linguagem lúdica das crianças, observando atentamente suas interações durante as brincadeiras.

Além disso, destacamos a importância da legislação que reconhece o direito das crianças ao brincar e à educação de qualidade desde os primeiros anos de vida. Os professores devem estar preparados e capacitados para proporcionar um ambiente favorável ao brincar, estimulando a participação, a cooperação e a expressão criativa das crianças. Certamente, a falta de capacitação adequada dos educadores na Educação Infantil é um desafio significativo que afeta a promoção do brincar e do jogo como ferramentas essenciais para o desenvolvimento das crianças. No entanto, é importante reconhecer que, assim como ocorreu com as lutas que transformaram a história das creches, há um movimento em direção à mudança dessa realidade.

Trabalhar com o lúdico na Educação Infantil não é apenas uma opção, mas uma necessidade para garantir que as crianças desenvolvam sua imaginação, raciocínio, criatividade e habilidades motoras, cognitivas, físicas e psicológicas de maneira plena e saudável. Concluindo, o brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, pois facilita a formação, socialização e o desenvolvimento de habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas, cognitivas e emocionais. Ao brincar, as crianças expressam sentimentos, aprendem, constroem, exploram, pensam, reinventam e se movimentam. Essa atividade permite que as crianças vivenciem angústias, conflitos e alegrias, ajudando-as a se inserir na sociedade e a assimilar valores, crenças, leis, regras, hábitos, costumes, princípios e linguagens.

O papel do educador é crucial nesse processo, pois ele deve observar atentamente as crianças durante as brincadeiras, compreendendo suas necessidades e estimulando sua criatividade, autonomia e interação. A mediação do educador ajuda as crianças a desenvolverem capacidades importantes como a tomada de decisões, cooperação, solidariedade, diálogo e respeito, promovendo um ambiente rico em aprendizagem e desenvolvimento. Portanto, é fundamental que os educadores criem ambientes lúdicos e instigantes, onde as crianças possam brincar livremente, explorar e criar.

A valorização do brincar na educação infantil contribui para o desenvolvimento integral da criança, permitindo que ela se prepare para a vida de forma divertida e significativa. Quando educadores entendem e apoiam o brincar, eles possibilitam que as crianças desenvolvam suas potencialidades de maneira natural e prazerosa, consolidando o brincar como uma fase vital do desenvolvimento humano. Investir na formação e capacitação contínua dos educadores é essencial para proporcionar uma educação de qualidade na primeira infância. Portanto, concluímos que o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas uma parte essencial do processo educativo na infância. Ao reconhecer e promover o brincar na educação infantil, os educadores contribuem significativamente para o desenvolvimento e o bem-estar das crianças, preparando-as para uma vida plena e com sucesso.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. P. EDUCAÇÃO LÚDICA: TÉCNICAS E JOGOS. São Paulo: Loyola, 1998.

ÁRIES, Philippe. HISTÓRIA SOCIAL DA INFÂNCIA E DA FAMÍLIA. Rio de Janeiro: Guanabara. 1986.

BARROS, C.S.G. PONTOS DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO. São Paulo: Ática 1987.

BETTELHEIM, B. UMA VIDA PARA SEU FILHO. RIO DE JANEIRO, Campus,1988.

BROUGERE, Gilles. BRINQUEDO E CULTURA. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, Texto promulgado em05 de outubro de 1988. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf Acesso em: 26 mar 2024.

BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: Lei n. 9.394/96. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes.pdf >. Acesso em: 20 mar 2024.
BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. Volume 01,Brasília, 1998.
CAMPOS, M.M; FÜLLGRAF, J; WIGGER, V. A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: ALGUNS RESULTADOS DE PESQUISA. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n.127. P. 87-128, 2006.
CHATEAU, J. O JOGO NA CRIANÇA. São Paulo: Summus, 198
CORAZZA, Sandra Mara. INFÂNCIA & EDUCAÇÃO: ERA UMA VEZ – QUER QUE EU CONTE OUTRA VEZ? Petrópolis: Vozes, 2002.
DIDONET, V. A CRECHE: A QUE VEIO... PARA ONDE VAI... Revista Em Aberto, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, 2001.
FARIA A. L. G. de; PALHARES, M. S. (ORG). EDUCAÇÃO INFANTIL PÓS LDB: RUMOS E DESAFIOS. Campinas: Autores Associados, FE–UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 1999, 112p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 62). FERRONATTO, S.R.B. Psicomotricidade e Formação de Professores: uma proposta de atuação. Dissertação (Mestre em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2006.
KISHIMOTO Morchida. BRINQUEDO E BRINCADEIRA. USOS E SIGNIFICAÇÕES DENTRO DE CONTEXTOS CULTURAIS. In SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.) 4 ed. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: vozes, 1997.
KISHIMOTO, T. (org). JOGO, BRINQUEDO, BRINCADEIRA E EDUCAÇÃO. 3º Ed. São Paulo: Cortez, 1999.
KISHIMOTO. BRINQUEDO E BRINCADEIRA. In SANTOS, Santa Marli Pires dos Santos (org.) 4 ed. BRINQUEDOTECA: O LÚDICO EM DIFERENTES CONTEXTOS. Petrópolis: vozes, 2000.
KUHLMANN JR. INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL. Porto Alegre: Mediação, 1998.
KUHLMANN JR, M. HISTÓRIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA. Revista Brasileira de Educação, v. 14, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2000.
MALUF, Ângela, Cristina Munhoz. BRINCAR: PRAZER E APRENDIZADO. Petrópolis: Vozes, 2003.
OLIVEIRA, Z. R. de EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS E MÉTODOS. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).
OLIVEIRA, Vera Barros (Org.) O BRINCAR E A CRIANÇA: Petrópolis: Vozes, 1996.
PIAGET, Jean. A FORMAÇÃO DO SIMBOLO NA CRIANÇA. Rio De Janeiro: Zahar, 1975.
SANTOS, Santa Marli Pires dos (org). BRINQUEDOTECA: O LÚDICO EM DIFERENTES CONTEXTOS. Petrópolis, RJ: vozes, 1997.
VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. PENSAMENTO E LINGUAGEM. Lisboa: Edições Antídoto, 1979.
VYGOTSKY, L,S . A FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE. São Paulo: Martins fontes, 1994.
WINNICOTT, D.W. A CRIANÇA E O SEU MUNDO. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

PRÁTICAS EDUCATIVAS: CRIATIVIDADE, LUDICIDADE E JOGOS

KÁTIA CRISTINA BARBOSA REAL

RESUMO
Esse artigo tem como objetivo compreender como as práticas pedagógicas são fundamentais no processo ensino aprendizagem, por meio da criatividade, ludicidade e jogos. A metodologia é por meio de pesquisa bibliográfica, pautada em autores que corroboram com o tema. O jogo é uma atividade que tem contribuído para a construção dos indivíduos e das sociedades. É uma atividade inerente ao ser humano, ligada à alegria, à oração e à diversidade. É reconhecida pela sua importância no processo de ensino e aprendizagem, pois considera-se que se enquadra numa atividade didática, de poder ou de desenvolvimento cognitivo, afetivo e comunicativo, aspectos determinantes na construção social do conhecimento. No campo do ensino e da aprendizagem das ciências, os resultados de diversas investigações indicam que a brincadeira favorece a criatividade, o espírito investigativo e desperta a curiosidade sobre o desconhecido, fator fundamental na hora de gerar dúvidas. Dada a importância do lúdico na aprendizagem, este artigo revisa alguns aspectos que precisam ser considerados para incluir a atividade lúdica em uma estratégia didática como objetivo de construção do conhecimento científico escolar em ciências naturais.

Palavras-chave: Aprendizagem, Criatividade; Ludicidade.

INTRODUÇÃO

O brincar não é simplesmente um meio de gastar energia ou de gastar tempo, mas "como tal, ultrapassa os limites de uma ocupação puramente biológica ou física, é uma função cheia de significado" (HUIZINGA, 2000, p. 12). O processo humano de brincar, criando relações com objetos, situações e pessoas, potencializa o desenvolvimento cognitivo, principalmente para a resolução de problemas e a criação de novos conhecimentos.

É fundamental reconhecer o brincar como função essencial do desenvolvimento e evolução do conhecimento humano e, portanto, da educação, para estabelecer o seu verdadeiro valor pedagógico e reconhecer o seu mérito em todas as dimensões da construção do indivíduo.

Os métodos de ensino no ambiente acadêmico englobam todas as táticas e procedimentos empregados por mestres e outros especialistas em pedagogia para estimular o estudo dos estudantes. Tais métodos podem flutuar conforme a filosofia educacional escolhida pela instituição e pelos mestres, assim como as particularidades dos estudantes e do cenário acadêmico.

A função do educador é guiar o infante rumo ao aprendizado, auxiliando- o a adentrar no cenário acadêmico e participar de tarefas reguladas que objetivam a evolução do saber. Isso se assemelha ao que hoje é denominado como a segmentação de campos de pesquisa, onde os estudantes são encaminhados para variadas matérias que condizem com suas aptidões e interesses.

Segundo Ghirardelli-Júnior (2007, p.10):

> A Pedagogia como a conhecemos hoje, possui suas caraterísticas básicas estabelecidas com o advento do mundo moderno. Fundamentalmente, ela se define a partir dessa noção essencialmente moderna que é a infância. Isto e, a Pedagogia, ou melhor a Pedagogia moderna, e caudatária de dois modos de pensar e compreender a criança cujas origens encontramse nos séculos XVI, XVII e XVIII. (p.10)

No alvorecer do século passado, a etapa infantil foi formalmente aceita como um período crucial no crescimento do ser humano. Contudo, na realidade, muitos infantes eram compe-

lidos a laborar ao invés de se dedicarem aos estudos.
A atividade laboral era vista como um componente essencial da comunidade contemporânea e existia uma percepção sobre sua relevância, mesmo além do âmbito oficial do ensino. Dessa forma, o educador tem o dever de orientar as ações pedagógicas conforme a idade do grupo com o qual estará atuando.

O PAPEL DO JOGO NA HISTÓRIA
O jogo é mais antigo que a cultura (HUIZINGA, 2000).

Esta afirmação do historiador holandês publicada no seu livro Homo ludens permite-nos considerá-lo como o primeiro elemento de construção e desenvolvimento do ser humano e do seu ambiente. O ser humano é um ser brincante por natureza e esse fato sugere que o que produz alegria e felicidade é aprendido com mais facilidade.

A história coloca o jogo como uma atividade sem sentido, através da formação da cultura e dos primeiros processos cognitivos das pessoas e como elas poderão desenvolver habilidades para sobreviver. O jogo é também uma atividade lúdica que permite uma alegria profunda e sublime: permeia todas as manifestações humanas e suas relações com o mundo, define o comportamento e o desenvolvimento humano nas esferas social, cultural, emocional e, claro, educacional, todas eles relacionados com a construção de edifícios.

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

No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, o antropólogo Gregory Bateson (1972) considera que a interação só pode ocorrer em organismos que tenham a capacidade de gerar um processo metacomunicativo, que lhes permita distinguir diferentes tipos de mensagens, não apenas textuais, que são carregadas de certas informações que ajudam a interpretar tanto a mensagem quanto a forma de relacionamento que estabelece o mundo. Na comunicação só se transmite informação, mas também processos de transformação, produtos de construção e conhecimento. A comunicação abre a possibilidade de ser e se expressar livremente, sem restrições ou condições, tornando-se potencializador do desenvolvimento social do indivíduo em nenhum contexto.
Sutton Smith (1997) vê a interação como uma atividade representacional de nível cognitivo que ajuda a desenvolver a capacidade de preservar representações do próprio ambiente quando o indivíduo é confrontado com estímulos que ele não reconhece.

Este mesmo autor sugere que o brincar é um processo cognitivo que ocorre a partir das abstrações que as crianças enfrentam e dos seus respectivos significados, também da forma de organização que se apresenta de acordo com a sua própria experiência.
O jogo é considerado como um sistema regulado que se desenvolve num tempo e lugar, "reforça e aguça uma determinada capacidade física ou intelectual, pelo caminho do prazer ou da obstinação, facilita o que inicialmente foi difícil ou desgastante" (CAILLIOIS, 1997, p. 17). O brincar como atividade espontânea e voluntária que proporciona um certo nível de alegria é um sistema que desenvolve na prática a capacidade de levantar-se livremente, apesar das orientações que podem ser desenvolvidas para praticá-lo ou desenvolvê-lo.

RELAÇÃO ENTRE JOGO E FILOSOFIA
Do ponto de vista da filosofia, Emanuel Kant (2004) refere-se ao brincar como uma atividade que tem uma finalidade. Durante a experiência de brincar, ou de construção do conhecimento, esta atividade requer faculdades como "conhecimento, imaginação e com-

preensão" (p. 149). Por meio da brincadeira, à medida que as pessoas vão estabelecendo uma série de relações e vínculos cognitivos, às vezes sem perceber, elas nos permitem criar e recriar elementos e conceitos em torno da linguagem, da arte e da liberdade, entre outros. Quando as pessoas brincam, não fazem nada porque é uma atividade estabelecida, regulamentada e motivada para atingir um objetivo específico. Assim como os artistas criam e aproveitam a criação de suas criações, o jogo permite criar e aproveitar tanto o processo quanto os resultados.
Nietzsche, diferentemente de Kant, caracteriza o jogo como talvez, por não ter causalidade ou finalidade, portanto, estabelece o que considera como uma unidade transcendental da experiência humana. "Ou talvez signifique, portanto, que estamos diante do homem que está jogando, como um músico que improvisa e que enfrenta o seu próprio obstáculo na busca de uma criança" (citado em Reboul, 1993, p. 105). Para este pensador existe uma certa ética no jogo, porque tem responsabilidade e consciência do que faz, mas com uma característica particular, uma inocência criativa, que permite o surgimento de grandes obras em campos do conhecimento diferentes, como a arte e ciência.

Esta inocência criativa é característica principalmente das crianças: não há nada mais sério do que os seus filhos. Na construção do mundo recriamos e relacionamos os nossos conhecimentos com inúmeros símbolos e experiências que nos permitem desenvolver-nos livremente, sem prejuízo dos nossos conhecimentos. É o jogo de ser e aparecer como sujeito em constante mudança. Nesse sentido, o professor deve ser o que garante o seu papel formativo e, portanto, as características e qualidades dos seus alunos. Voltando a Nietzsche (citado em Reboul, 1993), pode-se considerar que é necessário que o homem volte a ser criança para poder realizar processos cognitivos, construir e reconstruir o mundo.
Este processo de relacionamento não permite ao ser humano interagir como outro, mudar, transformar, inovar, construir o mundo, ou o seu próprio mundo, dandolhe sentido. Constitui-se como sujeito que compreende e interpreta sua realidade, constrói e transforma. "É aqui que o jogo aparece significativamente como um fio condutor... para compreender tanto a arte quanto a história seguindo a ordem ontológica do jogo. Este é o horizonte aberto" (Lillo, 2010, p. 49). Uma possibilidade que se vê como uma alternativa capaz de desenvolver capacidades metacognitivas não humanas que transformem uma sociedade com vista à sua melhoria contínua.

O IMPACTO DA BRINCADEIRA NOS PROCESSOS PSICOPEDAGÓGICOS

Brincar para o desenvolvimento do ser humano permite-nos compreender como ele aprende e o que acontece nas suas transformações e no seu ambiente. Piaget, por exemplo, destacou o grande valor desta atividade na construção do ser humano, tanto cognitiva quanto moralmente. Considera-se também que mesmo quando o jogo for uma atividade gratuita, poderá ser reembolsado. Do ponto de vista emocional, observa-se como as crianças compreendem amorosamente o mundo por meio de símbolos, regras e experiências. Piaget baseou seus postulados no estudo das reações circulares que transformam o corpo e o ambiente externo para dar origem à criatividade:

Numa reação circular normal, o sujeito tende a repetir ou variar o fenômeno para melhor acomodá-lo e dominá-lo.
Neste caso particular, as crianças complicam as coisas e depois repetem minuciosamente todos os seus gestos, úteis ou não, com o único propósito de exercer a sua atividade da forma mais completa possível, enfim, tanto na fase atual como nas anteriores do jogo. -É na forma de uma extensão da função de assimilação para além dos limites da adaptação atual. (PIAGET, 1994, p. 133)

O jogo, como processo de assimilação, permite-nos dar sentido às coisas a partir das relações que estabelecemos com elas. Os objetos puros são "assimilados em situações em que os objetos desempenham determinados papéis e não outros... a experiência direta dos objetos torna-se subordinada, em certas situações, ao sistema de significados que lhes são atribuídos pelos meios sociais" (Piaget e García, 1982, p. 228). Piaget caracteriza o objeto como um elemento carregado de significados sociais que permite à criança aprender por assimilação ou brincadeira.
Esse processo de assimilação envolve um confronto interno como o que aconteceu de novo ao aluno em sua aprendizagem escolar. Vygotsky refere-se à zona de desenvolvimento proximal (ZDP) como um processo de construção do conhecimento e interação social das crianças em relação ao seu ambiente, é de grande valia o brincar, pois "a partir daqui se adquire até o fracasso, até a resolução de problemas de interação conjunta com um adulto, que nas práticas escolares... afirmava que o brincar era um criador poderoso na área" (BAQUERO, 1997, p. 139). Na formação da zona de desenvolvimento proximal, alguém consegue relacionar seus conhecimentos anteriores com os novos. Por isso, é importante levar em consideração o contexto em que estes são apresentados, para que o aluno gerencie o seu próprio desenvolvimento cognitivo, ou que permita dar origem a novas estruturas mentais e novos conhecimentos.
De forma não exposta, é importante que a escola aproveite o potencial do brincar e abra espaços de aprendizagem por meio desta atividade, porque brincar não é só o corpo que se move, mas também as estruturas mentais. As brincadeiras na escola mesclam as vozes cotidianas com as especificidades das linguagens escolares, e isso coloca a experiência lúdica em uma nova rede de significados.

De acordo com Luckesi (2002):

No estado lúdico, o ser humano está inteiro, ou seja, está vivenciando uma experiência que integra sentimento, pensamento e ação, de forma plena. A vivência se dá nos níveis corporal, emocional, mental e social, de forma integral e integrada. Esta experiência é própria de cada indivíduo, se processa interiormente e de forma peculiar em cada história pessoal. Portanto, só o indivíduo pode expressar se está em estado lúdico. Uma determinada brincadeira pode ser lúdica para uma pessoa e não ser para outra (p. 25).
As contribuições da brincadeira para o processo de aprendizagem também são o simples acúmulo de conhecimento.

O brincar e o desenvolvimento estão intimamente ligados entre si de forma global: o mundo dos afetos, a aprendizagem social e o desenvolvimento cognitivo manifestam-se no brincar e, por sua vez, crescendo através da sua ação. (MARTÍNEZ QUESADA, 2013, p. 105).

Esta atividade reconhece as diferentes dimensões que um ser humano pode possuir: sentar, amar, sofrer, pensar, questionar, investigar e buscar uma forma de transformar, resolver problemas, levantar novos conhecimentos, o que não afeta apenas o indivíduo que brinca, mas também modifica seu ambiente e contexto. Esses aspectos também alteram os processos de aprendizagem de indivíduos: em determinado processo, o mesmo resultado não será obtido de uma pessoa feliz e disposta a trabalhar, como de uma pessoa egocêntrica, contenciosa e sem iniciativa. A subjetividade e a emoção fazem parte do processo do jogo para reafirmar a importância de ser tridimensional: mente, corpo, espírito.

ASPECTOS NEUROPEDAGÓGICOS DO BRINCAR

O educador se baseia em teorias já consagradas e muitas vezes restringe sua capacidade criativa e transformadora. A este respeito, Salas Silva afirma que:

A aprendizagem, do ponto de vista neurobio-

lógico, é um processo de adaptação progressiva e constante e de permanente mutação e transformação, cada um de nós, consequentemente, os nossos estilos de aprendizagem, ou seja, os nossos estilos de adaptação através de mim, canal mais do que um outro. (SALAS SILVA, 2008, p. 8)

A neurobiologia é importante para falar do cérebro nos processos de ensino e aprendizagem. Esta organização possui uma estrutura definida para diferentes processos cognitivos e seus hemisférios desempenham um papel crucial no desenvolvimento do indivíduo. "O lado esquerdo do cérebro é aquele que trata da leitura, da escrita e da aritmética, enquanto o lado direito trata do canto, das fantasias, dos sonhos" (EHRENBERG, 2004, p. 276). Em situações de aprendizagem e resolução de problemas, os sujeitos utilizam mais algumas partes do cérebro do que outras. Não podemos definir que o ser humano é um ser emocional, por isso é fundamental compreender que a racionalidade não é a única que nos permite criar e transformar.

Grande parte da aprendizagem humana ocorre no córtex cerebral, tanto por meio de estímulos internos quanto externos. É a origem de muitos comportamentos lúdicos e emocionais que permitem ao ser humano sobreviver em diferentes ambientes, mesmo aqueles que são ameaçadores, e dar sentido ao significado. Pode-se dizer, então, que:

O cérebro humano é um órgão biológico e social responsável por todas as funções e processos que vemos no pensamento, no pensamento, na intuição, na imaginação, no jogo, na escrita, na emoção, na consciência e em inúmeros outros processos cuja plasticidade cerebral permite ao cérebro ser uma criatura.. O sistema renovador, responsável por desenvolver e reelaborar coisas novas a partir das experiências que você submete ao seu ambiente f ísico -social- cultural. (JIMÉNEZ VÉLEZ, 2007, p. 32)

O brincar não deve ser considerado um processo educativo como uma atividade sem sentido, pois faz parte de todas as manifestações humanas, desde a infância até idade adulta, como ser humano e lúdico por natureza. Pelo contrário, devemos pensar no jogo como um recurso que permite a construção.e conhecimentos não apenas numa direção e para um único sujeito, pois oferece a possibilidade de aprender de uma forma diferente e em diferentes sentidos. O seu papel é simplesmente transmitir conhecimento e não se tornar um facilitador do desenvolvimento cognitivo. É difícil fomentar um espaço de transformação em todos os sentidos se nos limitarmos a pensamentos, reflexões e sentimentos. A esse respeito, o neuropedagogo Carlos Alberto Jiménez afirma que:

Pedagogicamente, o objeto de estudo desta problemática não deve ser a transmissão de conhecimentos ou de ensino, mas sim compreender e, de forma muito especial, compreender ou habitar como sujeito lúdico, biológico, psíquico, social e cultural. Contudo, é preciso mudar radicalmente o conceito que temos de educação, intimamente ligado à instrução, e primeiro nos apresentar à formação, à compreensão e ao desenvolvimento humano, onde devemos ter precedência sobre os sujeitos lúdicos e conhecedores coletivos. (2008, p. 31)

Nesse sentido, Sarlé (2001) considera que a incorporação dos jogos nos processos de ensino e aprendizagem exige uma mudança radical no papel do professor em sala de aula: ele deve deixar de ser um observador do processo e um transmissor de conhecimento. Deve suscitar participação e construção com seus alunos.

A estrutura social muitas vezes nos pressiona e nos obriga a nos adaptarmos à nossa condição de ser humano, nos restringe e inibe, talvez por isso não nos permitimos brincar como os outros, não reconhecemos a seriedade do brincar no âmbito educativo e processo de aprendizagem em sua correlação com o jogo. A educação passa por uma fase em que é

necessária uma mudança de paradigma, ensinando-nos a não repetir o que dizemos, mas a fornecer soluções para situações de mudança.

As constantes transformações dos sistemas educacionais, a evasão, os avanços tecnológicos e as práticas obsoletas em sala de aula, entre outros aspectos, são evidenciados pela necessidade de inovar estratégias e orientações de ensino para alcançar uma verdadeira aprendizagem do conhecimento em todos os sentidos, em todos os sentidos, áreas do conhecimento e em todas as áreas do conhecimento, todos os ciclos educativos.
Dessa forma, o jogo no campo educacional e a partir do ensino torna-se um elemento significativo potencializador de aprendizagem que pode ser levado para a sala de aula sem distinção de níveis educacionais. Bernabeu e Goldstein, em seu livro Criatividade e aprendizagem: ou o brincar como ferramenta pedagógica, afirmam:
Pela importância do brincar no desenvolvimento de todas as faculdades humanas, e pelo seu papel fundamental como facilitador da aprendizagem, somos levados a concluir que a atividade lúdica, muito depois de ser apresentada nas salas de aula, deve ser um elemento importante nela, não apenas começar. Promover uma atitude lúdica na escola ajuda os indivíduos a permanecerem pessoas mais criativas, mais tolerantes e mais livres ao longo da vida.. (2009, p. 56)

Para que o jogo se desenrole é necessário que exista um espaço, seja físico ou imaginário. Este espaço, assim como o tempo, tem limites em alguns casos. Para jogos educativos, o playground é especialmente utilizado na sala de aula. Desenvolvemos em coordenadas espaciais delimitadas que devem ser respeitadas pelo jogador. Por exemplo, nos primeiros anos de escolaridade, ao ler um livro ou alguém deve imaginar todos os cenários nele descritos, e aqui a imaginação e a criatividade não têm limites.

A CLASSIFICAÇÃO DOS JOGOS E SEU DESENVOLVIMENTO NO ENSINO APRENDIZAGEM
Como mencionado inicialmente, o ser humano é brincalhão por natureza. Essa característica nos permite expressar sentimentos, comportamentos, interesses e necessidades. O jogo torna-se um facilitador na construção do conhecimento.

Os seres humanos costumam relacionar jogos de azar, estratégia, política, pais, linguagem... e também jogos da natureza que estão envolvidos consciente ou inconscientemente.
Como vários autores já se manifestaram sobre a classificação do jogo, existem diferentes abordagens nas quais se baseiam para fazer essa classificação. Ao longo dos anos, os processos de ensino só são utilizados de acordo com a identidade, os interesses e as necessidades da escola, pelo que são utilizados como potenciadores e dinamizadores dos processos pedagógicos.
As perspectivas são diversas como os próprios jogos, tornando-os complexos em uma única classificação. Além disso, diferentes áreas do conhecimento contribuem para a variedade e características deste recurso. A pedagogia, por exemplo, ou o tempo de jogo contribuíram para melhorar significativamente os seus processos, para atingir os objetivos traçados para uma atividade.
A brincadeira pode estar presente em todos os tipos de atividades, em todos os processos de aprendizagem, em diferentes campos do conhecimento e, como mencionado, na própria construção da vida.
Teorias da psicologia, como os postulados de Jean Piaget, baseiam-se em aspectos do ser humano, como a afetividade, a personalidade, a cognição, a motricidade e seu impacto nos períodos de desenvolvimento evolutivo da infância, ou que se traduzem na construção de conhecimento e, portanto, do ser humano. Hoje surgem os chamados jogos sensório-motores, jogos simbólicos e jogos de regras
É verdade que o jogo tem sido visto na maioria das vezes como uma atividade de lazer,

sem sentido nem significado, nos processos de ensino e aprendizagem tem sido utilizado como uma ferramenta didática, repleta de significado, que está relacionada à aprendizagem significativa de estudantes e melhores resultados acadêmicos. A área das ciências naturais não está imune à utilização deste recurso para promover os processos de aprendizagem das ciências escolares.

As críticas aos métodos tradicionais de ensino evidenciam a necessidade de incorporar ferramentas inovadoras na sua componente didática, para que possam ser utilizadas em sala de aula, de forma a garantir que o aluno, em vez de apenas se munir de conhecimentos, seja capaz de incorporá-los no seu sistema cognitivo, estruturar, transformá-la e, talvez mais importante, utilizá-la na resolução de problemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino está intrinsecamente ligado aos métodos de comunicação e interação que possibilitam às pessoas adquirir conhecimentos, competências, métodos, comportamentos e princípios que são presentes na cultura e na comunidade a qual estão inseridos. Com isso, as pessoas conseguem gerar novos saberes, métodos e princípios, o que contribui para o seu crescimento. A atividade pedagógica é, assim, essencial para o crescimento das pessoas, e é a partir dela que nascem programas educacionais em âmbitos nacional, regional e local, que manifestam propósitos e ações materializadas nos currículos.

Os passatempos lúdicos são métodos não verbais de interação empregados pelo infante para transmitir recados, cabendo ao educador decifrá- los. O prazer de brincar está incorporado ao processo de ensino e visa à aquisição de saberes. Nessa perspectiva, compete ao educador ser o mediador para direcionar e estruturar, entendendo a importância das diversões no crescimento de cada aluno. Tais comportamentos modificam os estudantes, tornando-os mais comprometidos, pensativos, ativos, independentes e, simultaneamente, críticos, flexíveis para lidar com os obstáculos que aparecerão ao longo de sua trajetória acadêmica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAQUERO, R. Vygotsky e a aprendizagem escolar (2ª ed .). Buenos Aires, AR: Editorial Aique. 1997.

CAILLIOIS, R. Os jogos e os homens, a máscara é vertiginosa. (J. Ferreiro, traduzido) Bogotá, CO: Editorial Fondo de Cultura Económica. 1997.

EHRENBERG, M. Como desenvolver a capacidade cerebral máxima (2ª ed .). Madri, ES: Editorial Enter. 2004.

GHIRARDELLI-JÚNIOR, Paulo. O que é pedagogia?. 2010. 4 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

HUIZINGA, J. Homo ludens. (E. Imaz, traduzido) Madrid, ES: Editorial Aliaza/Emercé. 2000.

JIMÉNEZ Vélez, C. O jogo, novas perspectivas da neuropedagogia. Bogotá, CO: Aula Abierta Magisterio Editorial. 2008.

KANT, I. Críticas ao julgamento. (M. García Morente, traduzido) Madrid, ES: Editorial Espasa. 2004.

MARTÍNEZ Quesada, M. O jogo como método de aprendizagem. Abordagens Educacionais da Revista Digital, 71 (novembro), 102-112. 2013.

MUÑOZ CALLE, JM. Jogos educativos. Formulação F e Q. Eureka, 7(2), 559- 565. 2010.

NAVARRO Adelantado, V. Vontade de saltar; Teoria e prática de jogos motores. Madri, ES: Editorial Inde. 2002.

PIAGET, J. A formação de símbolos na infância. (J. Gutierrez, traduzido) Bogotá, CO: Editorial

Fondo de Cultura Económica. 1994.

PIAGET, J. E GARCÍA, R. Psicogênese e história das ciências. México: Siglo Veintiuno Editores. 1982.

REBOUL, O. (1993). Nietzsche crítico de Kant. (J. Quesada e J. Lasaga, Trad.) Madrid, ES: Editorial del Hombre Anthropos. 1993.

SARLÉ, Deputado. Salte e aprenda na escola. As características do salto na educação infantil. Buenos Aires, AR: Editorial Novedades Educativas. 2001.

SUTTON SMITH, B. A ambiguidade do jogo (2ª ed.). Boston, MA: Primeira Universidade de Harvard. 1997.

PATRIMÔNIO ARTÍSTICO E O PROFESSOR DE ARTE COMO MEDIADOR CULTURAL

AMANDA ROBERTA RAIMUNDO DOS SANTOS

RESUMO
A definição de Patrimônio Cultural está ligada à herança familiar, por meio de bens materiais e, com a proteção do Estado, as antiguidades nacionais foram designadas como patrimônio, sendo que o responsável pela sua preservação, é o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico (IPHAN). Contudo, para ter um contato com a História da Arte, as escolas precisam possibilitar visitas aos museus e exposições para os alunos, de maneira que a Educação Patrimonial os aproxime ao patrimônio, para que se almeje uma construção coletiva do conhecimento, identificando saberes culturais a partir de uma memória local. Através da mediação do professor de arte, os alunos têm a possibilidade de se aproximarem das produções artísticas e dessa forma, conhecer a relação do patrimônio artístico com as práticas de difusão, produção e recepção.

PALAVRAS-CHAVE: Patrimônio Cultural, Educação Patrimonial, Professor de Artes

ABSTRAT
The definition of Cultural Heritage is linked to the family heritage, through material goods and, with the protection of the State, the national antiques were designated as patrimony, The Institute of Historical and Artistic Heritage (IPHAN) is responsible for its preservation. However, to have a contact with the History of Art, schools need to make visits to museums and exhibitions for students, so that Heritage Education brings them closer to heritage, so that a collective construction of knowledge can be sought, identifying cultural knowledge from a local memory. Through the mediation of the art teacher, the students have the possibility to approach the artistic productions and thus, to know the relation of the artistic patrimony with the practices of diffusion, production and reception.

KEYWORDS: Cultural Heritage, Patrimonial Education, Arts Teacher

INTRODUÇÃO

Cada vez mais, percebe-se que o ensino da Arte nas escolas torna-se relevante para desenvolver nos alunos, um reconhecimento social e cultural tornandoos indivíduos informados, livres e críticos em seu papel de cidadão. No entanto, é necessário que o professor de Arte esteja atento para que suas aulas não se tornem repetitivas, como é o caso das leituras de imagens realizadas em salas de aulas, onde o professor apresenta as obras e os alunos ficam livres para desenharem. Ao contrário disso, é necessária a intervenção do professor de forma que possibilite a mediação cultural.

Diante desse contexto, o presente trabalho pretende responder como ocorre a Educação Patrimonial e como é inserida a mediação cultural nas escolas.

O trabalho tem como justificativa a percepção da atual necessidade do conhecimento artístico por meio de releituras com mediações do professor e visitas aos museus e exposições para que haja o respeito ao meio cultural e artístico. Tem como objetivo analisar a educação patrimonial e a mediação cultural do professor de Arte.

A metodologia realizada no desenvolvimento do trabalho envolveu pesquisas bibliográficas em livros e artigos científicos disponíveis em sites.

No capítulo I será abordado inicialmente o conceito de Patrimônio Cultural, sua ligação com a herança familiar e a sua presença em vários lugares e atividades, como artes, museus, danças, igrejas, livros, brincadeiras, escolas etc.

No capítulo II, será ressaltado a educação como mediação cultural e social. Como uma ferramenta importante na aproximação das pessoas aos bens culturais, possibilitando o despertar de valores e a construção de conhecimentos coletivos, a partir de uma memória social do local, e o papel da educação pela arte.

No último capítulo será abordado a mediação do professor de arte e as possibilidades dos alunos se aproximarem das produções artísticas, que contribuem com o Patrimônio

Cultural.

PATRIMÔNIO CULTURAL

A cultura é essencialmente uma característica humana, pois somente o homem tem a capacidade de desenvolver culturas (destacando-se dos animais e vegetais), os seres da natureza, bem como os objetos culturalmente produzidos, despertam nas pessoas diversos sentidos, emoções e sensações, agradáveis ou não, bem como processos de interpretações e afretamento. A cultura de cada grupo social é repassada aos seus descendentes, reforçando a ideia de cultura ser um elemento social (Ministério da Cultura, 2014).

Para se iniciar a reflexão acerca de cultura destaca-se o aporte de Tylor (1871), enfatizando que "cultura é todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade". Tylor foi o primeiro a formular o conceito de cultura do ponto de vista antropológico, da forma como é utilizado atualmente. Na verdade, ele formalizou uma ideia que vinha crescendo desde o iluminismo.

A cultura como um processo acumulativo, está atrelada a experiências e conhecimentos que antecederam, que por sua vez serão associadas no decorrer dos anos, transformadas com suas novas experiências e repassadas às gerações futuras dessa forma, se as informações agrupadas forem adequadas e criativamente manipuladas, permitirão inovações e invenções de esforço coletivo da sociedade.

De acordo com a UNESCO (2003), cultura é compreendida como um conjunto de características espirituais e materiais, intelectuais e emocionais que definem um grupo social - engloba modos de vida, os direitos fundamentais da pessoa, sistemas de valores e tradições e crenças. Percebe-se que, a divulgação maior dessa cultura está no patrimônio material, por exemplo, encontramos nos postos de vendas, cartões postais com imagens de exemplares da arquitetura de MS ou imagens simbólicas de artefatos indígenas, com matéria-prima proveniente da fauna e flora local.

A cultura está sempre enraizada em uma base territorial, da integração do homem com a comunidade e com o espaço, adaptando-se, portanto, as diversidades locais para construir sua própria identidade.

O patrimônio pode ser conceituado como a herança de uma sociedade no conjunto das realizações construídas ao longo de sua história, no que se refere à sua cultura (Ministério da Cultura, 2014). Quanto ao patrimônio na perspectiva cultural refere-se aos materiais e imateriais que compõem a memória coletiva de um povo. Todavia signos materiais ou imateriais (objetos, construções, costumes, vestimentas) só podem ser considerados patrimônio se a comunidade ou alguém lhes conferir algum valor.

O conceito que define Patrimônio Cultural originalmente está ligado à herança familiar, bens materiais transmitidos de pai para filho e aparece na França, quando o Estado decide proteger as antiguidades nacionais. Contudo, é importante observar que além dos bens imóveis, os bens móveis também foram designados como Patrimônio
Cultural.

A visão global e comunitária do termo patrimônio passou a ganhar força no século XIX, após a Revolução Francesa, quando os cidadãos elegeram edificações, monumentos e símbolos para reforçar os acontecimentos históricos. Assim os monumentos passaram a expressar, a partir de então, fatos de natureza ímpar ou feitos grandiosos.

Cabe ainda citar que está presente em vários lugares e atividades como
artes, museus, danças, igrejas, livros, brincadeiras, escolas, enfim, está presente em nosso cotidiano através de representações de um povo. Desse modo, percebe-se a importância do Patrimônio Cultural na formação da identidade de cada cidadão brasileiro.

Atualmente são compreendidos como patrimônios culturais elementos que
vão desde construções de reconhecido valor histórico a manifestações culturais corriqueiras, pratos típicos, danças, fazeres e costumes em geral.

A atual Constituição Brasileira adotou a denominação Patrimônio Cultural e, no seu artigo 216, seção II – Da Cultura, coloca que:

Constituem Patrimônio Cultural Brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à

memória dos grupos formadores da sociedade brasileiras, nos quais se incluem: I – as formas de expressão; II – os modos de criar, fazer e viver; III – as criações científicas artísticas e tecnológicas; IV – as obras, os objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico e artístico.
(Constituição da República Federativa do Brasil, art. 216, seção
II).

Funari e Pelegrini (2006, p. 55) expõem que:

Há muito por fazer, mas podemos afirmar que a experiência patrimonial no Brasil tem sido assimilada no seu sentido mais completo, em sintonia com a coletividade e a partir de conhecimentos antropológicos, sociológicos, históricos, artísticos e arqueológicos orientados por especialistas. A implantação de cursos de educação patrimonial, a organização de oficinas escola e serviços em mutirão constituem em ações de importância fundamental no processo de envolvimento da população. Esse esforço, articulado com o estímulo à responsabilidade coletiva, contribuirá para consolidar políticas de inclusão social, reabilitação e sustentabilidade do patrimônio em nosso país.

O conceito de Patrimônio Cultural foi revitalizado pela Constituição Federal de 1988, modificando a nominação Patrimônio Histórico e Artístico, por Patrimônio Cultural; inovou ainda, estabelecendo a parceria entre poder público e as comunidades para a proteção do Patrimônio Cultural Brasileiro.
Além disso, o (Iphan), Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico, é responsável pela preservação do patrimônio cultural brasileiro. Por meio da Lei nº 378/13/01/1937, suas atuações e relações com os marcos legais evoluem.
O Iphan, também mantém parceria com os governos estaduais por meio do Sistema Nacional do Patrimônio Cultural e através de seus eixos disseminados para os estados e municípios que são: coordenadores, regulações e fomentos, o acesso ao conhecimento dos bens nacionais é facilitado, a partir dos grupos: Patrimônio Material (conjunto de bens culturais), Patrimônio Imaterial (práticas e domínios da vida social manifestada em saberes, ofícios e modos de fazer) e Patrimônio Mundial (composto por monumentos, grupos de edifícios ou sítios com valor histórico). .
Diante desse contexto, percebe-se que para ter um contato com a História da Arte, faz-se relevante que as escolas possibilitem aos alunos, visitas aos museus e exposições, não restringindo apenas às releituras em salas de aulas levando-os a olhar, apreciar e desenharem como acham convenientes.

[...] Ao proporem atividades de releitura, os professores precisam questionar: o que as crianças podem aprender quando pintam como Tarsila, Miró ou Picasso? A imitação da pintura desses artistas contribui para melhorar a qualidade de sua expressão gráfica? (FERREIRA, 2009, p. 27)

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Nessa perspectiva, a Educação Patrimonial constitui um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo no qual, a partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, o trabalho de Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural (HORTA et al., 1999).
A Educação Patrimonial é uma ferramenta importante na construção da cidadania, por ser uma prática pedagógica onde o educando desempenha papel ativo no processo de construção do conhecimento, aprendizagem.
Na perspectiva de educação atrelado com fatores sociais e culturais na reflexão sobre o lugar do aluno na sociedade em que vive, a Educação Patrimonial acaba por adquirir significativa relevância no currículo.
A LDB 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional indica, em seu artigo 1º, 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 (LDBEN, art. 1º).

Historicamente, a Educação Patrimonial aparece no Brasil em 1983, a partir do 1º Seminário "Uso Educacional de Museus e Monumentos", realizado no Museu Imperial de Petrópolis, RJ.
Especificamente, a Educação Patrimonial:

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho de Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto desses bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (HORTA; GRUMBERG; MONTEIRO, 1999, p. 06).

Para a autora a Educação Patrimonial é um processo permanente e sistemático centrado no Patrimônio Cultural que é um instrumento de afirmação da cidadania. A educação se faz necessária enquanto instrumento de alfabetização cultural, que capacita o indivíduo à leitura e compreensão da sociedade e cultura que está inserido (HORTA et al., 1999).

Na concepção de educação atrelado com fatores sociais e culturais na reflexão sobre o lugar do aluno na sociedade em que vive, a Educação Patrimonial acaba por adquirir significativa relevância no currículo.

Para que ocorra a valorização do patrimônio é necessário que haja primeiramente o seu (re) conhecimento, sendo a Educação Patrimonial importante para tornar possível esse processo. Sendo responsabilidade da comunidade sensibilizar-se com preservação do patrimônio cultural, (ARROYO ,2005).

Tal princípio nos mostra a possibilidade de se interpretar bens culturais com valorização, preservação e responsabilidade ao Patrimônio. Além disso, as capacidades intelectuais são despertadas para novas habilidades.

Nesse contexto, observa-se a importância da participação das escolas nas visitas aos museus, exposições, bibliotecas públicas, enfim, possibilitando aos alunos, novos conhecimentos através de uma investigação realizada coletivamente.

A educação patrimonial torna-se uma ferramenta relevante na aproximação das pessoas com o patrimônio, possibilitando acesso aos diferentes públicos em uma determinada localidade ou acervo, como também a produção de novos conhecimentos, incentivando o gosto pela descoberta e promovendo uma transformação cultural e social.

A partir dessas considerações, é possível perceber que a Educação Patrimonial possibilita novos caminhos para o pensar e o agir, levando-nos a uma melhor compreensão e reflexão sobre hábitos, dificuldades e toda a vivência de pessoas de outras épocas despertando sentimentos e valores culturais, por meio de uma perspectiva histórica e a relação com outros e consigo mesmo, almejando a construção coletiva do conhecimento e a identificação de saberes culturais, a partir de uma memória social do local.
[...] cabe à educação patrimonial proceder à escuta e à mediação dos sujeitos sociais portadores de tradições, de saberes e fazeres que, em sua diversidade, constroem atrativos geradores de significação e integradores da identidade e identificação cultural. É sua responsabilidade sensibilizar e conscientizar as comunidades em torno de seus valores e tradições, inserindo tais práticas na vida sustentável, resgatando e preservando o imaginário coletivo e o patrimônio representativo da cultura, no eixo temporal e espacial (FARIAS, 2002, p. 62)

A proposta valoriza também o patrimônio imaterial como "as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural" (UNESCO, 2003).
Para identificar e valorizar é preciso preservar o patrimônio, e para preservar é preciso conhecer. Esse conhecer pode ser obtido através da Educação Patrimonial, conscientizando a comunidade sobre a importância da preservação do patrimônio que se encontra

ao seu redor.
Por intercambio a possibilidade de papel social que o museu pode desempenhar, refletindo a razão das pessoas frequentarem estes espaços e percebendo a estrutura de trabalho que predispõe os museus. A partir de uma compreensão do caráter social e educativo destas instituições.
Os museus são espaços provocadores de sonhos, como romantizou Benjamin, eles são ambientes de devaneios e fantasias. Entrar em um espaço expositivo pode inserir o sujeito em outro mundo, abrindo possibilidades e desconstruindo paradigmas. Essa possibilidade nada mais é do que a gama de transformações que pode provocar a imagem, configurando aqui o discurso em Artes Visuais.

Da modernidade ao mundo contemporâneo, os museus são reconhecidos por seu poder de produzir metamorfoses de significados e funções, por sua aptidão para a adaptação aos condicionamentos históricos e sociais e por sua vocação para a mediação cultural. Eles resultam de gestos criadores que unem o simbólico e o material, que unem o sensível e o inteligível. Por isso mesmo, cabe-lhes bem a metáfora da ponte lançada entre tempos, espaços, indivíduos, grupos sociais e culturas diferentes; ponte que se constrói com imagens e que tem no imaginário um lugar de destaque.
(CHAGAS; NASCIMENTO, 2008a, p. 59).

Pensar no papel social e educativo que os museus desempenham papel cultural ao espaço de forma significativa. A visita a um museu abre a possibilidade de ressignificar o olhar para as coisas que nos cercam, na mesma medida que nos desloca para outra cultura, outro tempo. Os museus são espaços de encontros. Encontro com o outro, com o objeto, com a minha própria cultura.
Ainda que espaços de encontros, os museus também são desencadeadores de ausências. De certa maneira, os museus nos angustiam e, mesmo assim, abrigam o relicário de nossa humanidade e memórias que nos registram. É preciso abandonar a ingenuidade para entrar em contato com estes objetos, é necessário que haja uma apropriação deles. Deve-se aceitar os museus como campos de tensão. "Tensão cíclica, entre mudança e permanência, entre o perene e o volátil, entre a diferença e a identidade, entre o passado e o futuro, entre a memória e o esquecimento, entre o poder e a resistência" (CHAGAS; NASCIMENTO, 2008a, p. 65).

O PROFESSOR DE ARTE COMO MEDIADOR CULTURAL

Para muitos historiadores a arte configura-se como patrimônio cultural, e deve ser aprendido nas escolas, cuja assimilação e valorização requerem a mediação dos professores de arte.
Segundo Freire (1976), a principal função da educação é desenvolver o caráter libertador. Para ele, ensinar seria, fundamentalmente, educar para a liberdade, a "educação para o homem-sujeito". Compreendia a educação, não como condicionamento social, mas voltada para a liberdade e a autonomia. "Todas as palavras de uso possível para expressarmos o propósito da educação: ensino, instrução, criação, disciplina, aquisição de conhecimento, aprendizagem forçada de maneiras ou moralidade, todas elas se reduzem a dois processos complementares que podemos descrever com propriedade como "crescimento individual" e "iniciação social" (READ, 1986:18).
Porém, a criação da função de arte-educador dentro do espaço museológico tardou para acontecer, foi somente no século XIX, em 1852, no Victoria and Albert Museum, como informa Barbosa (1999, p. 84). Desde então, diversos museus têm incorporado a categoria dentro de seu quadro de funcionários, inclusive formando núcleos de arte-educação. "No Novo Mundo é somente no século XX que a função educacional do museu começa a ser colocada no mesmo grau de importância que sua função de preservação e exibição das obras de arte" (BARBOSA, 1999, p. 85).
O histórico temporal das práticas educativas em museus no Brasil provém não de museus de arte, mas de história; e percorre uma trajetória desde a efetivação de ações experimentais isoladas até a iniciativas institucionais. Barbosa (1999, p. 83) afirma que o trabalho de arte-educador dentro de museus brasileiros foi improvisado em seu princípio, na década de 1950, quando houve uma tentativa de for-

mar os primeiros serviços educativos no Rio de Janeiro.
As ações educativas do professor de arte como mediador cultural devem ser entendidas tanto no âmbito escolar, como fora dele, tendo como objeto de estudo ou campo de atuação o conhecimento que o patrimônio artístico e cultural, incorporando sentidos, valores, movimento, expressões e linguagem. Sendo assim, envolvendo-se nas práticas de produção, difusão e recepção (BARBOSA, 1999).
Segundo ANA MAE BARBOZA (2008) apud Coutinho (2012) :

O conceito de educação como mediação vem sendo construído ao longo dos séculos. Sócrates falava da educação como parturição das ideias. Podemos, por aproximação, dizer que o professor assistia, mediava o parto. Rousseau, John Dewey, Vygotsky e muitos outros atribuíam à natureza, ao sujeito ou ao grupo social o encargo da aprendizagem, funcionando o professor como organizador, estimulador, questionador, aglutinador. O professor mediador é tudo isso (BARBOSA,; COUTINHO, 2009, p.13).

O conceito de mediação na educação está sendo desenvolvido ao logo dos séculos. Ressalva também que segundo a definição de outros autores renomados, trata-se de uma parturição, em que o educador assistia e mediava o parto, estimulando, organizando e questionando (BARBOSA; COUTINHO, 1999, p.13).
Podemos pôr assim, dizer que o professor como mediador cultural são peças fundamentais como transmissores do patrimônio cultural, aproximando seus alunos. Discutindo as diferentes concepções de arte, cultura e educação. Buscando situar e refletir sobre suas próprias concepções, participação, reflexão através dos processos de construção de arte, estimulando seu valor significativo, seja em uma sala de aula ou visitando uma exposição. Contribuindo para o seu processo educativo através dos seus conhecimentos, informações e utilizando estratégias de acesso entre o mediador e o aluno.
Habitualmente as aulas de arte se utilizam das imagens da história da arte, porém sempre através de reproduções não fidedignas aos elementos formais das imagens. A presença em grupo dos alunos também favorece a multiplicidade de olhares e interpretações das obras, como reforça o autor:

A mediação se enriquece na troca de pontos de vista de cada um no seu grupo, acrescidos de outros trazidos por teóricos e estudiosos, que podemos apresentar, rompendo com preconceitos estereotipados, ampliando conhecimentos e partindo para novas problematizações. A socialização destes pontos de vista é, portanto, imprescindível para a ampliação de compreensão da arte, ultrapassando o perigo de colocar na voz do mediador (monitor, professor ou teórico) a interpretação que poderia ser colocada como única e correta (MARTINI, 2005, p. 17).

O mediador posiciona-se como um contextualização, ele promove o encontro entre o repertório que o próprio público possui com as referências imagéticas e teóricas que ele possui acerca do artista, da obra, do tema, do enredo, dos aspectos formais etc. O encontro provocado pela visita de alunos de ensino formal possibilita a condição de um olhar diferenciado para a obra de arte. Martini (2005, p. 44) afirma que “A mediação pode ser compreendida como um encontro, mas, não como qualquer encontro. Um encontro sensível, atento ao outro”. A atenção ao outro provém, sobretudo do educador, mas sucede consecutiva e consequentemente com o grupo; e este encontro sensível é coletivo e de cooperação.
O mediador pode agir, conforme Martini (2005), transcendendo os sentidos imediatos, possibilitando acessos ao público, promovendo encontros e priorizando a interpretação e compreensão das imagens/mensagens, através de experiências vivenciadas.
A mediação cultural, portanto, permite construir novas significações através da sensibilização, apreciação e crítica. O conteúdo da arte pode ser associado aos temas sociais, culturais e outros, na educação, pois a “arte é um poderoso e significativo meio de comunicação na sociedade contemporânea”.
Segundo Barbosa (1999), não podemos entender a cultura de um país sem conhecer a sua arte. Sem conhecer as artes de uma socieda-

de, só podemos ter conhecimento parcial de sua cultura. E continua:

A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 1999, p. 16).

Quando escolhido o tema Patrimônio Cultural e Artístico e sua Mediação
para este estudo, buscou-se conhecer a educação patrimonial e a atuação do professor de Arte como mediador cultural. Desse modo, foi possível perceber a necessidade de se trabalhar e mediar conhecimentos de forma a incentivar a busca pela descoberta e a percepção que a educação patrimonial pode possibilitar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS
Parti do pressuposto que a conscientização cultural e a produção artística podem ser um instrumento de revisitação e valorização da história da sociedade, e que esse processo pode estar presente na escola.
Especificamente, investigou-se de que maneira o Patrimônio Cultural aparece e em quais lugares ele aparece.
Os estudos identificaram que o IPHAN (Instituto de Patrimônio Histórico e artístico) é o responsável pela preservação do Patrimônio Cultural e que mantém parceria com os governos estaduais. Foi possível identificar quando a Educação Patrimonial aparece no Brasil e as possibilidades que ela oferece para as pessoas se aproximarem do Patrimônio Cultural, de forma a despertar sentimentos e valores culturais.
Com relação ao professor como mediador cultural, verificou-se que por meio da mediação cultural, os alunos se aproximam das produções artísticas de forma que o aluno possa se situar e entender os processos de construção de conhecimentos em arte.
A aproximação da arte com a vida é questão relevante e recorrente nas artes visuais. O museu pode atuar como um espaço de reflexão crítica. A possibilidade de dentro do museu nós conseguirmos articular pensamentos, enriquecer repertórios e objetivar olhares torna estes espaços extremamente pedagógicos; e isso independe da atuação de um educador. A visitação pode provocar o exercício crítico na leitura de textos, distribuição de folders e na disposição expo gráfica dos objetos.
No entanto, mesmo diante do respaldo da LDB e dos PCN, bem como de
projetos culturais e iniciativas de museus e centros de memória, o trabalho com a Educação Patrimonial ainda tem sua dimensão educativa pouco reconhecida.
Recuperar o passado não é, entretanto, repetir o tempo, mas reinventá-lo. Significa que a ideia de patrimônio se refere à tentativa de "relatar" o tempo passado num formato diferente legitimado pela utilização de uma linguagem do presente.
O espaço urbano sofre, atualmente, transformações que fazem emergir processos de recuperação de locais e tradições que compõem a "história" ou a “memória” de diferentes grupos sociais. As cidades buscam a preservação de seus bens, antes que o passado fique apenas restrito a memória distante, sem o monumento objetivo que lhe serve de referência.
Cabe enfatizar que o patrimônio cultural não pode transformar-se em
“consumo para entretenimento”, ou em negócio, ou tão-somente em mercadoria de consumo cultural.
De uma maneira geral, espera-se que o trabalho contribua para a
compreensão de como o Patrimônio Cultural pode ser trabalhado nas escolas e como o professor de arte pode contribuir com o seu papel de mediador cultural, de forma que possa suprir as necessidades culturais que cada um apresenta.
O nosso patrimônio natural, multicultural, humano e social pode contribuir muito para que a sociedade se conheça como usufrutuária mais consciente deste planeta.

REFERÊNCIAS
ARROYO, Michele Abreu. Educação Patrimonial ou a cidade como espaço educativo? In:

Revista Outro Olhar – revista de Debates. Ano IV, n. 4, BH, out. 2005.

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1999.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.

BRASIL. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Educação em Museus: termos que revelam preconceito. In: AQUINO, André (org.). Diálogos entre arte e público – Caderno de textos. Recife/PE: Fundação de Cultura da Cidade de Recife, 2008.

DEMARCHI, Rita de Cássia. Arte como conhecimento, patrimônio e identidade cultural File:///C:/Users/User/Downloads/ArtecomoconhecimentoRitaDemarchi.pdf

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL. Histórico, Conceitos e Processos Iphan/ Ministério da Cultura, 2014.

FAVARETTO, Celso. Entre a proximidade e o estranhamento: a mediação e o público. In MARTINS, SCHULTZE e EGAS (orgs.). Mediando [con]tatos com arte e cultura. São Paulo: Unesp/Instituto de Artes. 2007.

FERREIRA, Sueli (Org.) O Ensino das artes: Construindo Caminhos. 7ª Ed. Campinas, SP. Papirus Editora, 2009.

FREIRE, P. Considerações em torno do ato de estudar. Ação cultural para a liberdade e outros escritos Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976c.

HORTA, M de L P, Grumberg E; Monteiro, A Q (1999). Guia Básico de Educação Patrimonial. Brasília: IPHAN, Museu Imperial. IPHAN Publicações da Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional nº 31 – Coordenadoria editorial da Fundação Nacional Pró-Memória.

KRAEMER, Celso. SASSE, Fernanda. O CONCEITO DE ARTE E SUA IMPORTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO. ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - PPGE/ME FURB 409 ISSN 1809-0354 v. 5, n. 3, p. 409-425, set./dez. 2010. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/2271-7583-3-PB.pdf.

MARTINI, Fátima R.Sans. Metodologia e Prática do Ensino da Arte Educação. UNIMES, 2008.

ORIÁ, Ricardo. Educação patrimonial: conhecer para preservar. Disponível em: http://www.aprendebrasil.com.br.

Sônia Regina Rampim Florêncio. Educação Patrimonial: um processo de mediação. http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialReflexoesEPrati cas_ct1_m.pdf.

Tylor, E. (1871). Cultura primitiva: Pesquisa sobre o desenvolvimento da mitologia, filosofia, religião, arte, e personalizado (Vol. 1). John Murray

FOTOGRAFIA NA PRÁTICA ESCOLAR

ANA CAROLINA DO LAGO

RESUMO
Mais do que apenas clicar um momento, fotografar é algo único e que envolve uma série de fatores e especificações que fazem a arte realmente ser importante individualmente, socialmente e para a história. O objetivo do presente artigo é abordar o uso de fotografias em sala de aula, e por objetivos específicos apresentar o que é fotografia, como a mesma pode auxiliar a docência e buscar formas de preparação para o docente utilizar desta valiosa ferramenta em suas aulas. Por meio de uma revisão biográfica o estudo permite uma análise entre diversos assuntos, fazendo com que a pesquisa mostre o melhor a se fazer, além de, apresentar técnicas de utilização de fotografias com fundamentos visto que baseado nessas técnicas os alunos de todos níveis educacionais ao analisar uma fotografia possa produzir conhecimento e desenvolver a sensibilidade do olhar, pois, a sociedade atual vive em meio a um turbilhão de imagens, de diversos tipos, e é fundamental que o discente seja alfabetizado visualmente para aprender através da educação a ver essas fotografias de forma crítica, pois a mesma não deve sempre ser vista como realidade, mesmo que seja um espelho do real.

Palavras-chave: Fotografar; docência; alunos; conhecimento; educação.

SUMMARY
More than just capturing a moment, photographing is something unique and involves a series of factors and specifications that make art really important individually, socially and for history. The objective of this article is to address the use of photographs in the classroom, and for specific purposes to present what photography is, how it can help teaching and seek ways to prepare teachers to use this valuable tool in their classes. Through a biographical review, the study allows an analysis of different subjects, making the research show the best thing to do, in addition to presenting techniques for using photographs with fundamentals, since based on these techniques, students at all educational levels at Analyzing a photograph can produce knowledge and develop the sensitivity of the eye, as today's society lives in the midst of a whirlwind of images, of different types, and it is essential that the student is visually literate in order to learn through education how to see these photographs of critical way, as it should not always be seen as reality, even if it is a mirror of reality.

Keywords: Photographing, teaching, students, knowledge, education.

INRODUÇÃO

O ensino da arte necessita estar em conformidade com a contemporaneidade e irromper com barreiras de exclusão, visto que a prática educativa está na capacidade das experiências que cada um adquire. Dessa forma, os educandos são desafiados a desenhar, representar, dançar, por tratar-se de uma experimentação da vivência de cada um, e não de uma competição. Eles deverão se reconhecer como partícipes e construtores de seus próprios caminhos.

Compreender e instigar o ensino da arte faz com que o espaço escolar se torne vivo, produtor de conhecimento novo, revelador de novos talentos que farão a transformação da visão estética de mundo.

A arte e sua integração na educação revelam o sentido da sensível na criação, configurando-se também como pedagogia do conhecimento e desenvolvimento intelectual do educando. Por isso, serve como rota para configurar a experiência sensível e conectá-la aos acontecimentos atuais que interferem no mundo das imagens, da cultura, da comunidade e do cotidiano escolar. Ela serve como ação coordenada para pensar o ato da criação, quer seja na leitura verbal ou não-verbal.

A arte possibilita explorar a criação coletiva, a percepção e a avaliação em grupo, no campo da educação escolar. Demanda seleção referenciada em uma educação visual e poética. Imagem, obras, história da arte, ao serem pesquisas, tornam-se elementos formadores

dessa educação, pois representam dilemas visuais e saberes acumulado. Expressar com formas, imagens e gestos, desenhos, música etc. são meios de ensinar com arte e articular conhecimentos (BERNARDINO, 2019).

Ela permite várias interpretações e leituras, quer dizer, várias formas de ver as coisas ao redor. Assim, desperta curiosidade de descobrir e aprender algo a mais sobre o universo que os rodeia. Também pode elucidar conceitos básicos de vidas atuais e das pré-históricas, fazendo uma viagem no espaço e no tempo. No campo educacional, proporciona o crescimento do indivíduo tornando-o capaz de ver a vida um desafio constante. Logo, a Arte é uma disciplina que transmite conhecimentos e informações referentes à sua área, com grandes desafios de época, com exercício livre para estimular a aptidão interrogativa da criança, do adolescente e do adulto em sala de aula.

[...] apoiada por educadores, artistas, filósofos, psicólogos etc. [...] é ver a arte [...] como uma das metas da educação, [...] como o seu próprio processo, que é considerado também criador. [...] A Educação através da Arte é, na verdade, um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático (FERRAZ, 2017, p. 17).

O principal propósito da Arte-Educação pode ser percebido nas palavras da professora Lucimar Bello Frange (2001, p. 2) "[...] O espaço da arte – educação é essencial à educação numa dimensão muito mais ampla, em todos os seus níveis e formação de ensino". Ela não é um campo de atividades, conteúdos e pesquisas de pouco significado. Desempenha papel integrador plural e interdisciplinar no processo formal e não formal da educação.

Pensar a arte como um agenciamento interativo, como as condições de ação e relação [...] em situações pedagógicas. [...] arte e filosofia da criação. [...] o que traz radical envolvimento da relação entre arte e a vida [...] (BARBOSA, 2005, p.111).

Com a preocupação em entender o universo de maneira mais próxima da realidade, a arte tem a extensão de promover ações sobre valores e levar educadores a refletir sobre seu papel no mundo educacional, por meio de sugestões para discussões em sala de aula, dicas de leitura e propostas de atividades a partir de situações e temas como: ética e cidadania, violência física e psicológica, preconceito, sexo e o próprio valor da escola. Existe a possibilidade de ensinar com emoção, o aprendizado formal que deve ser aliado à emoção que a arte demonstra. Ensinamento de maneira despojada, baseado na experiência, e mais próximo às coisas do cotidiano escolar. É a melhor maneira de conectar a escola ao aluno de hoje.

O mundo ficou pequeno devido às novas tecnologias, e os desafios da educação que aumentaram. O conjunto de soluções, voltado para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo em sala de aula, tem sido engolido pelas atividades eletrônicas, por isso há perigo de o educando virar robô. A esse respeito Meira diz que "[...] a ciência evoluiu de tal modo que foi se afastando pouco a pouco da experiência vivida" (ARANHA, 2003, p. 63).

O processo educacional baseado em arte tem propósito de oferecer uma visão de educação além do universo escolar, numa linha diversificada que envolve obras didáticas e paradidáticas, revistas, visita a museus, galerias de arte, sempre com o intuito de despertar a emoção, garantir alto padrão de desempenho e qualidade no desenvolvimento da formação moral e intelectual do educando, para que o mesmo possa crescer consciente, capaz e com gosto pelas áreas ligadas ao fazer artístico: literatura, escultura, música, etc.

O fato de a "legislação escolar" conceituar e inserir arte no currículo justifica-se porque uma educação que transmite conhecimentos que estão distantes de fatos concretos, não produz aprendizagem, pois aprender é um processo que mobiliza os significados, os símbolos, os sentimentos, as experiências, a consciência humana reflexiva, por meio dos códigos. E é isso que a arte na educação busca sempre; transformar as experiências em linguagens que signifiquem e representem universo cultural (BRANDÃO, 2017).

A ação da arte na educação, contribui na criação de métodos esclarecedores de conhecimentos necessários ao ser humano. Os registros são relembrados para conter as informações e compreender o sentido do sensível e sua relação com a educação na arte

e com arte, são os acontecimentos e fatos em estudos e pesquisas que vão dando espaços a novos conhecimentos, com as expressões das artes em ação e exposição atuante e afetiva, que mexe com a sensibilidade e dá sentido às imagens e às falas no cotidiano escolar.
Sabe-se que o homem é um animal questionador que não quer apenas ver as coisas, mas busca os seus sentidos, a finalidade última do fluxo da vida. Atualmente, a humanidade conta com diversas formas de manifestação, além das seis artes clássicas: música, dança, pintura, escultura, literatura e teatro. No mundo moderno, surgiram outras, como o cinema, a fotografia e a animação. Além de suas funções naturais, estas formas artísticas expressam a interação de diversos elementos culturais, que resultam em estilos repletos de técnica e cor para o crescimento intelectual do educando.
O presente artigo através de uma revisão bibliográfica era passar pela história da fotografia, a fotografia como meio de expressão artística e conceitual e por fim como recursos de aprendizagem em sala de aula.
Para produzir o verdadeiro significado de uma imagem, é preciso pensar e recorrer às memórias, conhecimentos, cultura, conhecer o mundo e a realidade que nos rodeia (LISBOA, 2016).

1.BREVE HISTÓRIA DA FOTOGRAFIA



FIGURA 1: Daguerreótipo. Disponível em: https://instaarts.com/fotografia/daguerreotipo-a-primeira-maquina-fotografica/ Acesso em 12/05/24.

Fotografia é a técnica de criar imagens por exposição luminosa em uma superfície fotossensível. A primeira fotografia reconhecida foi feita em 1826, pelo francês Joseph Nicéphore Niépce, no entanto o desenvolvimento da fotografia não pode ser atribuído apenas a uma pessoa. Diversas descobertas ao longo do tempo foram somadas para que fosse possível desenvolver a fotografia como é conhecida hoje. Químicos e físicos foram os pioneiros nesta arte, já que os processos da revelação e da fixação da fotografia são essencialmente físico-químicos, numa associação de condições ambientais e de iluminação a produtos químicos.
Com o passar do tempo a essência da forma de fazer fotografia não mudou, no entanto, os avanços tecnológicos permitem cada vez mais melhorar a qualidade da fotografia, aumentar a resolução e a realidade das cores. A busca pela acessibilidade da fotografia também era grande preocupação logo em seu surgimento, a busca era intensa por materiais duráveis, eficazes e de baixo custo e pela aceleração no processo de revelação.
O desenvolvimento da fotografia colorida foi também um processo lento e que necessitou de muitos testes. O primeiro filme colorido foi produzido em 1907, mas ainda hoje a fotografia colorida não alcançou a definição da escala de tons que a sensibilidade do filme preto e branco possui.
Com o advento da fotografia digital, muitos paradigmas fotográficos foram alterados. Com aparelhos cada vez menores, mais simples de manipular e que produzem fotografias em alta qualidade, a internet facilitando o fluxo das imagens, a fotografia tornou-se algo muito mais simples e popular do que era.
A fotografia abrange várias áreas da vida e do cotidiano humanos, pois é o mecanismo que permite arquivar um momento. A fotografia, logo que surgiu, não era considerada arte, e atualmente ainda existe uma gama de opiniões adversas quanto a isso. Para alguns críticos, a fotografia não pode ser considerada arte por conta da facilidade que existe em produzi-la, em contrapartida, outros críticos acreditam que ela pode ser considerada como arte a partir do momento em que ela é uma interpretação da realidade, e não apenas uma cópia.
A fotografia contribui positivamente em muitas coisas, vários âmbitos profissionais a

agregaram como meio de amplificar as possibilidades e produzir estudos detalhados e precisos. A fotografia é utilizada na medicina, no jornalismo – fotojornalismo – e na ciência, para o desenvolvimento de vários estudos. Muitos cientistas pesquisaram sobre fotografia, a fim de melhorá-la e aperfeiçoá-la. Por conta disto, não se pode atribuir a apenas uma pessoa a criação ou o desenvolvimento da fotografia, o produto que temos hoje é uma soma de várias técnicas descobertas por algumas pessoas. Os principais nomes do início do desenvolvimento da fotografia foram: Joseph Nicéphore Niépce, Louis Jacques Mandé Daguerre, William Fox Talbot, Hércules Florence, Boris Kossoy e George Eastman.

2. IMPORTANCIA DO ENSINO DA ARTE E DA FOTOGRAFIA

De acordo com Berne e Levy (1998), a visão tornou-se, evolutivamente, o sentido dominante nos primatas, levando a nossa espécie a utilizar e depender da visão como forma de comunicação. Por isso, a visão é um dos sentidos mais evoluídos em diferentes espécies, permitindo a seus indivíduos conhecer o mundo por seus fotorreceptores, que enviam impulsos elétricos ao cérebro, que, por sua vez, interpreta esses impulsos em imagens óticas, induzindo a sensação visual (Douglas, 2000).

Aprimorar nosso modo de olhar e perceber as informações que chegam até nós faz-se cada vez mais necessário para que nos seja possibilitada a oportunidade de reconhecer e identificar os véus que permeiam os discursos construídos em nossa sociedade (principalmente os que circulam por meio das imagens). A fotografia deu ao homem uma visão real do mundo, tornando-se assim, um instrumento de como captar imagens dos registros da História.

Na escola, o ensino da arte, faz referência ao aprimoramento de saberes, sobre o fazer e o pensar artísticos e estéticos, assim como a história dos mesmos. Os vários segmentos da arte representam formas de expressão elaboradas pelo homem como meios diferenciados de dialogar com o mundo em seu entorno, partindo daí a necessidade de inseri-la no desenvolvimento educacional das crianças, jovens e adultos, e não exclusivamente em situações relacionadas ao acesso e à apropriação da produção existente, assim como na organização da escola em espaço de criação estética. E, desta forma, a arte vai se constituindo como experiência estética e humana, e como área de conhecimento que possui conteúdos próprios (Douglas, 2000).



FIGURA 2: Fotografo POR: JIMENA O.10/09/2020. Disponível em: https://pijamasurf.com/2020/10/principios_basicos_fotografia_apertura_iso_composicion_diafragma_como_usarlos_camara_consejos_tutorial/ Acesso 10/05/24.

O trabalho com a arte precisa continuar promovendo o desenvolvimento de ações necessárias para favorecer o estudo e a implementação concreta como campo de conhecimento no qual se possa estabelecer sua identidade como componente curricular.

A disciplina de arte é importante na escola de maneira especial, pela sua historicidade que desde os primórdios da civilização já existia, estando presente em todas as constituições culturais formando novas realidades, novos modelos de inserção no mundo e na construção de novos olhares para este mesmo mundo, pois quando o ser humano se revela por meio de sua criação nas várias modalidades artísticas, ele cria e reconhece de modo sensível o seu pertencimento de mundo, ampliando e aprofundando seu conhecimento, permitindo maior entendimento da realidade e maior inserção social.

O momento da criação é uma forma de produção artística que, conforme a história, é produzida pelos grupos; e essa criação vai se constituindo como acervo cultural da humanidade, sendo representado de modo autêntico. A leitura de mundo por meio da arte é muito

importante, pois acusa o olhar crítico sob diversas linguagens e interpretações (Douglas, 2000).
De acordo com Vygotsky (1999), o processo criador, ao intercalar com a realidade, imaginação, sentimentos e cognição, significa reconstrução, reelaboração e redescoberta. Neste sentido, é continuamente um procedimento singular no qual o sujeito deixa seus registros, mostrando seus direcionamentos, ordenamentos e formas adequadas de interagir com os recursos, com o meio, com as linguagens e com a sua própria vida. A ampliação do conhecimento estético, na circularidade de diversas manifestações artístico-culturais, é base essencial para o processo de criação, bem como por meio dele, aumenta a rede de significados e modelos diferenciados de realizar a comunicação e entendimento.

3.FOTOGRAFIA NA SALA DE AULA



FIGURA 3: Exposição fotográfica na escola, 2021. Disponível em: https://consed.org.br/noticia/exposicao-fotografica-sobre-representatividade-negra-encerra-eletiva-em-escola-de-sao-mateus. Acesso em 12/05/24

As fotografias podem se tornar um recurso didático de alta eficiência, principalmente através das modernidades que circulam pelas salas de aula, como os aparelhos celulares. Segundo pesquisas do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), a quantidade de estudantes que portam aparelhos celulares chega a atingir a média de 36%, sendo que nas regiões metropolitanas esse número é ainda maior. Sendo assim, ao invés de proibir o uso dos aparelhos, porque não criar um projeto de trabalho que vise o aproveitamento de recursos tecnológicos, através das fotografias? Sem sombra de dúvida, essa atividade proporcionará grande entusiasmo nos alunos e as aulas se tornarão muito mais atrativas para os mesmos, além de fazer do trabalho docente uma mola propulsora para o aprender (COSTA, 2007).
O desenvolvimento do trabalho irá envolver aspectos da interdisciplinaridade, através da história da fotografia, conceitos básicos de óptica e semiótica, discussões acerca das pesquisas, relatórios descritivos do andamento do projeto, registro em ata das aulas, dentre várias outras formas de se envolver o grupo.
O primeiro passo é conversar sobre a ideia de se trabalhar com o uso de celulares, exclusivamente para fotografias e vídeos, propondo pesquisas sobre o tema. Fazer um roteiro das datas e das atividades que serão desenvolvidas nas mesmas é uma forma de ajudar os alunos a se situarem no tempo, a fim de prepararem os materiais necessários para o desenvolvimento do projeto.
Ao início podem discutir sobre a história da fotografia e do cinema mudo, criando momentos em que a turma assista a um filme antigo, como os de Charlie Chaplin. Cabe, após esse momento, a análise de fotos em preto e branco, comparando-as às coloridas (COSTA, 2007).
Numa outra ocasião, em sala, discutirão sobre o site de vídeo mais popularmente conhecido, fazendo análises de filmes montados a partir de imagens. Cada aluno deverá pesquisar e montar uma linha do tempo sobre a história de sua família, adaptando cada foto a um texto explicativo da mesma. Depois de coletado o material, deverão editar um filme num programa apropriado, apresentando-o como trabalho individual.
Em seguida discutirão sobre como acontece o processo fotográfico, construindo uma câmera escura (ou pinhole), com uma caixa de papelão e papel fotográfico, bem à moda antiga. Se quiserem, poderão convidar um fotógrafo do tipo "lambe-lambe" para apresentar os recursos que utiliza para fotografar.
A partir desses conceitos e aprendizagens, formulação de ideias, novas descobertas, troca de conhecimentos e discussões, escolherão um tema para fotografar e montar um filme coletivo. Para o mesmo, cada aluno apresentará uma única foto, a fim de que a mesma componha o filme.
As fotos serão reveladas ou impressas para

que os alunos organizem a série, fazendo uma prévia do filme. Com o material em mãos poderão trocar as fotos de lugar, até conseguirem montar uma estrutura de imagens que faça sentido, que deverá ser afixada no mural ou nas paredes da sala. Depois, é só partir para a edição do filme, na sequência escolhida.

A fotografia pode ser utilizada para contar uma história via sequência de imagens, como na fotonovela, que consiste em uma história sequenciada narrada com texto e imagem fotográfica, semelhante (porém não na mesma classe) às histórias em quadrinhos. Trabalhar essa modalidade de recurso didático, ou com esse tipo de linguagem textual ou gênero artístico-literário com os alunos, independente do conteúdo a ser desenvolvido, é de extrema valia para o processo de ensino-aprendizagem nos dias atuais. As fotonovelas são um recurso bem demarcado por princípios básicos de hipertextualidade, multimodalidade e conectividade que tem a capacidade de auxiliar o professor (quando ele tem preparo mínimo para tal) não só na construção de determinado conhecimento científico como também no letramento desses conceitos.

Com a facilidade da era digital e a evolução do setor de comunicação, recursos didáticos que fazem uso de mais de um conceito e com mais de uma vertente de atuação, como é o caso das fotonovelas, permitem que vários professores possam trabalhar de forma interdisciplinar a construção do conhecimento com os alunos (COSTA, 2007).

Independente das possibilidades de uso da fotografia como recurso didático, o que torna uma atividade eficiente e eficaz é a forma como o professor a administra. É preciso que o docente tenha muito claros e definidos, além do conhecimento de área específica, os objetivos da aula, os alunos que possui e o conhecimento técnico da ferramenta que será utilizada; assim, o conhecimento cientifico será construído de forma sólida pelos alunos.

Já é sabido que a formação docente, atualmente, não prepara o futuro professor para o uso de recursos didáticos, porque são muitos, porque variam de acordo com a região geográfica e porque o conhecimento específico é muito mais valorizado do que o processo de ensino em si. Mas, além do conhecimento técnico, trabalhar com fotografia, independente da estrutura imagética, também requer sensibilidade visual, que pode ser trabalhada em uma formação docente mais completa e voltada ao processo de ensino-aprendizagem como um todo.

Para o professor, trabalhar com um recurso didático que requer habilidades visuais, intelectuais, literárias e cognitivas e que se classifica como gênero artístico-literário que não faz parte do cotidiano dos alunos é um desafio quase imensurável, mas não impossível. É preciso envolver os alunos para que as atividades que usem esse recurso tenham sucesso. Os alunos, como presumidores no processo de ensino (consomem e produzem conteúdo), tornam-no mais dinâmico, eficiente e eficaz (Costa et al., 2007).

O uso da fotografia como recurso didático é uma forma de agregar social e tecnologicamente alunos e docentes com bagagens culturais e conhecimentos distintos e, muitas vezes, complementares, trazendo benefícios aos envolvidos nessa troca e nessa construção.

CONCIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo procurou estabelecer um paralelo entre a fotografia e a educação, pois a fotografia é atualmente tão presente em nossas vidas e nos meios de comunicação em geral, que levá-la para a sala de aula aumente as chances de que o discente aumente seu interesse pelo conteúdo, visto que aproxima a sala de aula do seu cotidiano, aumentando, pro lado do docente as opções de metodologias para o processo de ensino/aprendizagem. Para tal, utilizou-se de referências teóricas sobre os assuntos abordados. Apesar da fotografia ser um instrumento poderoso para a prática docente, é necessário tomar algumas precauções ao utilizá-la, pois são necessárias algumas técnicas e maiores orientações para sua utilização, justamente para fugir da mera utilização como material de ilustração.

REFERENCIA BIBLIGRAFICA

ARANHA, Lúcia. Pedagogia histórico-crítica: o otimismo dialético em educação. Rio de Janeiro: Ed. Educ, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. Teoria e prática da Educação Artística. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

BARRO, Jussara de. Fotografia na Sala de Aula. Disponível em: https://educador.brasilescola.uol.com.br/orientacoes/%20.htm Acesso em 12/05/24.

BERNARDINO, Paulo. Arte e tecnologia: intersecções. Revista eletrônica ARS (São Paulo), v. 8, n. 16, São Paulo, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S1678-53202010000200004. Acesso em 12/05/24.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2017.

COSTA, V. M.; GONZAGA, G. R.; CANELA, M. C.; RAPKIEWICZ, C. E. Uma experiência com alunos e professores de nível médio avaliando objetos de aprendizagem. Novas Tecnologias na Educação, v. 6, p. 1-9, 2007.

DOUGLAS, C. R. R. Tratado de Fisiologia aplicado às Ciências da Saúde. 4ª ed. São Paulo: Robe, 2000.

FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo. Arte na educação escolar. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. FUSARI, Maria F. de Rezende. Metodologia do Ensino De Arte – Fundamentos e Proposições. 2. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

FRANGE, Lucimar Bello P. Noemia Varela e Arte. São Paulo: Ed. Belo Horizonte, 2001.

GOMES, P. Da escrita à imagem: da fotografia à subjetividade. 62 f. Dissertação (mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1996.

LISBOA, Aline (Orgs.). A fotografia como comunicação. In: Revista Educação on line, v.11, n.2. 2016. Disponível em: http://revistas.ung.br/index.php/educacao/articleviewFile/2333/1709. Acesso em 12/05/24.

LOUREIRO, C. F. B. Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MENEZES, P. R. A. Cinema: imagem e interpretação. Tempo Social, Revista de Sociologia da USP, v. 8, nº 2, p. 83-104, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Psicologia da arte. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6a ed. São Paulo: Martins Fontes; 1998.

O USO DA ESCRITA EM BRAILLE

ANA CRISTINA ALMEIDA DOS SANTOS

RESUMO
A realidade das escolas de maneira geral, verifica-se a falta de preparo e de apoios para garantir a efetivação do aprendizado e uma educação integral a esses alunos. Do professor, muitas vezes não saber como lidar com o processo de ensino aprendizagem dos alunos deficientes, mesmo que estes não tenham o cognitivo afetado pela deficiência. A educação especial é uma área que a cada ano ganha espaço e reconhecimento diante da sociedade. Essa falta de preparo reflete diretamente na qualidade do ensino oferecido, resultando em uma exclusão involuntária de alunos com necessidades especiais. É fundamental que os educadores recebam formação adequada para lidar com a diversidade presente em suas salas de aula, adaptando metodologias e recursos para atender às demandas individuais de cada estudante. Além disso, é imprescindível a implementação de políticas públicas que garantam estrutura e suporte para uma educação inclusiva efetiva. Somente assim poderemos promover uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos tenham acesso a uma educação de qualidade, independente de suas características individuais.

Palavras-chave: Educação; Braille; Ensino.

ABSTRACT
The reality of schools in general, there is a lack of preparation and support to guarantee effective learning and a comprehensive education for these students. Teachers often do not know how to deal with the teaching-learning process of disabled students, even if they are not cognitively affected by the disability. Special education is an area that every year gains space and recognition in society. This lack of preparation directly reflects on the quality of education offered, resulting in the involuntary exclusion of students with special needs. It is essential that educators receive adequate training to deal with the diversity present in their classrooms, adapting methodologies and resources to meet the individual demands of each student. Furthermore, it is essential to implement public policies that guarantee structure and support for effective inclusive education. Only in this way can we promote a more just and egalitarian society, where everyone has access to quality education, regardless of their individual characteristics.

Keywords: Education; Braille; Teaching.

INTRODUÇÃO

No grupo de alunos com NEE os alunos com deficiência visual ou baixa visão é um número expressivo e que demanda por uma alfabetização diferenciada. O objetivo desse trabalho é mostrar como o professor alfabetizador é importante para que a alfabetização e o letramento de pessoas deficientes visuais ocorram da melhor forma possível. O Sistema Braille é uma ferramenta essencial para que essa alfabetização aconteça e o aluno consiga acompanhar o restante da turma.

A alfabetização de alunos com deficiência visual ou baixa visão requer abordagens pedagógicas específicas e adaptadas às suas necessidades individuais. A ausência ou a limitação da visão pode impactar significativamente o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, exigindo estratégias diferenciadas para garantir a efetividade do ensino.

Um dos principais desafios enfrentados pelos educadores é a seleção e adaptação de materiais didáticos acessíveis, como livros em braille, áudio-livros e recursos tecnológicos que facilitem o acesso à informação. Além disso, é fundamental promover o desenvolvimento das habilidades táteis e auditivas dos alunos, explorando métodos de ensino que estimulem esses sentidos de forma apropriada.

A utilização de recursos como o alfabeto braille e o uso de impressoras especiais para a produção de materiais adaptados são ferramentas essenciais para o processo de alfabetização desses alunos. Além disso, a presença de profissionais especializados, como o professor de apoio ou o educador especializado em deficiência visual, é fundamental para oferecer o suporte necessário e garantir a inclusão desses alunos no ambiente escolar.

Outro aspecto importante é a promoção da

autonomia e da independência dos alunos, capacitando-os para o uso de tecnologias assistivas que facilitem o acesso à informação e promovam a sua participação ativa no processo de aprendizagem. Isso inclui o uso de softwares de leitura de tela, dispositivos de ampliação de texto e aplicativos de reconhecimento de voz, entre outros recursos disponíveis.
Além disso, é fundamental que os educadores estejam sensibilizados e capacitados para lidar com as questões emocionais e sociais relacionadas à deficiência visual, promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados em suas diferenças.
Em resumo, a alfabetização de alunos com deficiência visual ou baixa visão requer uma abordagem pedagógica diferenciada, que valorize as potencialidades de cada estudante e ofereça suporte adequado para superar os desafios impostos pela falta ou limitação da visão.

O SISTEMA BRAILLE
Sistema Braille é um código formado por sinais em relevo que possibilitam a leitura e escrita das pessoas com deficiência visual, parcial ou total.
O Braille é um sistema que foi oficializado em 1852 para possibilitar que pessoas com deficiência visual, parcial ou total, tivessem acesso à leitura. Todo o sistema é formado por caracteres em relevo que permitem o entendimento por meio do tato.
O sistema recebeu essa nomenclatura em homenagem ao francês Louis Braille, responsável pela criação desse código para cegos. Ele é utilizado em quase todos os países do mundo, com pequenas diferenças de uma região para outra.
Até chegar ao método utilizado hoje, alguns formatos foram testados por Braille, amigos, estudiosos e pessoas que conviveram com ele e que tinham o mesmo interesse em facilitar o acesso de pessoas cegas ao ensino.
O capitão de artilharia do exército de Luís XIII, Charles Barbier de la Serre, foi uma das pessoas que contribuíram com Louis na pesquisa. Charles possuía um sistema de sinais em relevo para transmitir ordens aos soldados, no período da noite, conhecido como "sonografia".
Porém, mesmo que os sinais pudessem ser lidos com a ponta dos dedos, eles eram muito complexos para a memorização e não permitiam que as palavras fossem soletradas, porque um grande número de sinais era usado para formar uma única palavra.
Como Braille conhecia bem o sistema e seus problemas, começou a procurar soluções para que o método a ser criado fosse mais prático e com menos combinações, possibilitando representar as letras, pontuações e números. Ele concluiu a base do seu sistema em 1824, aos 15 anos de idade.
Para aperfeiçoá-lo, continuou dedicando-se e publicou a "Pequena Sinopse de Aritmética para Principiantes", em 1838, e, no ano seguinte, publicou o "Novo método para representação por sinais de formas de letras, mapas, figuras geométricas e símbolos musicais para uso de cegos". No último método publicado, em 1839, Braille deu o nome de "grafia pontilhada", sendo aceita pelos alunos e facilitando a comunicação.
O sistema Braille só foi oficialmente aceito em 1843, quando o instituto mudou sua sede, e o novo diretor oficializou o método. Com isso, o sistema começou a ser disseminado pela Europa.
Esse sistema é um código de escrita em relevo voltado às pessoas com deficiência visual. O processo é o mais adotado no mundo e, além das letras e números, ele oferece símbolos, pontuações e outros sinais que facilitam o entendimento de uma mensagem por aqueles que não conseguem enxergar.
Por meio do toque das mãos, as pessoas que têm conhecimento dos caracteres do Braille podem realizar suas leituras de todos os tipos de informações. O Braille possui uma estrutura em relevo, formada por seis pontos verticais divididos em duas colunas de três pontos em cada. O sistema possibilita combinações que formam letras, números e símbolos.
O conjunto possibilita a formação de 63 símbolos, no entanto, o espaço que não é ocupado pelos pontos também é considerado com um sinal e, por isso, muitos especialistas consideram que o sistema Braille possui 64 símbolos.
A leitura é tátil, feita da esquerda para a direita e passando letra por letra. Os leitores podem

optar tanto por utilizar uma mão ou as duas mãos, de acordo com a forma que se adaptar melhor.
No caso da leitura com as duas mãos, bimanual, cada uma é utilizada para ler a metade de um parágrafo. Na leitura com apenas uma mão, unimanual, ela volta até a metade do parágrafo para descer daí para a próxima linha do texto.
Apesar de o Braille ser utilizado por pessoas cegas e sua leitura ser considerada tátil, ela também pode ser lida apenas pelos seus caracteres pelas pessoas que não possuem deficiência visual. Essa leitura é simples, e as pessoas interessadas precisam apenas decorar os símbolos.
Utilizar o sistema Braille é uma forma de inclusão social. Com ele é possível proporcionar mais acessibilidade às pessoas com deficiência visual, contribuindo também para uma maior independência desse público, além do acesso ao ensino, aprendizagem, mercado de trabalho e as demais atividades que fazem parte da rotina de todas as pessoas.

A DEFICIÊNCIA VISUAL E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM BREVE HISTÓRICO

Para entender como se iniciou o processo de implantação da modalidade Educação Especial, é importante primeiro traçar uma breve linha histórica sobre como as pessoas com deficiência eram vistas e tratadas ao longo da história da humanidade. Na antiguidade era muito comum que as crianças que nascessem com alguma deficiência ou doença fossem executadas. Isso acontecia em diversas regiões, e poderia ser por decisão do estado ou da família, dependendo das regras admitidas na sociedade. Já na Idade Média os deficientes foram acolhidos pelo cristianismo, ganhando abrigo e cuidados, já que essa doutrina condenava a execução dessas pessoas.
Foi neste período que surgiu o primeiro hospital para cegos, em Paris, destinado aos cuidados com soldados que haviam perdido a visão em batalha. Porém, apesar de serem acolhidos, os deficientes da época eram apresentados como culpados pela própria deficiência, já que essa condição era tida como um castigo de Deus, devido aos pecados.
Com o avanço de pesquisas sobre o corpo humano, em especial do cérebro, uma nova concepção começou a ser formulada a respeito das deficiências. É a partir do século XVI que então se iniciou o movimento de Educação Especial, com o surgimento de algumas instituições especializadas e de novas teorias.

No Brasil, entre o fim do século XVIII e o início do século XIX é que os princípios liberais começaram a influenciar no surgimento da Educação Especial. Segundo Silva (2010) o primeiro passo que levou à garantia dos direitos dos cegos no Brasil foi a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado por Dom Pedro II, em 1854. Em 1891 o nome do instituto mudou para Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem ao seu terceiro diretor, como é conhecido até os dias atuais. Sobre a importância do IBC, Bruno e Mota (2001, p. 27) destacam que: "(...) foi o primeiro educandário para cegos na América Latina e é a única Instituição Federal de ensino destinada a promover a educação das pessoas cegas e das portadoras de baixa visão no Brasil".
Assim, com a instalação dessa intuição, além de outras, e também com a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases par Educação Nacional de 1961, é que emerge no Brasil a preocupação com a Educação Especial e a inclusão. Com isso a escola brasileira está sendo reestruturada: os espaços físicos estão sendo adaptados e os profissionais envolvidos sendo preparados para o atendimento à criança cega.

O USO DA ESCRITA EM BRILE NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS CEGAS OU COM BAIXA VISÃO

A escrita em braille é primordial para essa fase de alfabetização; pretende-se por meio deste trabalho mostrar como surgiu o sistema braile, as diferenças entre cegueira e baixa visão, o processo de alfabetização das crianças cegas e destacar a falta de preparo dos profissionais das salas regulares para alfabetizarem e mesmo trabalharem nas outras séries utilizando o Sistema Braille, além de identificar que é preciso criar estratégias diversificadas para garantir a efetivação do aprendizado e uma educação integral a esses alunos.
A escrita em braille é realmente crucial na fase de alfabetização de crianças cegas ou com baixa visão. Ela não apenas permite que essas

crianças adquiram habilidades de leitura e escrita, mas também lhes proporciona acesso a informações e oportunidades educacionais que são essenciais para o seu desenvolvimento intelectual e social.
O sistema braille, desenvolvido pelo francês Louis Braille no século XIX, revolucionou a forma como as pessoas cegas podem interagir com o mundo escrito. Utilizando combinações de pontos em relevo em células braille, as letras, números e até mesmo símbolos matemáticos são representados, permitindo que os usuários leiam e escrevam de forma tátil.
É fundamental compreender a diferença entre cegueira e baixa visão. Enquanto a cegueira implica em uma perda total da visão, a baixa visão refere-se a uma redução significativa na capacidade visual, que pode variar de pessoa para pessoa. Crianças com baixa visão podem se beneficiar tanto do sistema braille quanto de adaptações visuais para a aprendizagem, dependendo do seu nível de visão residual.
O processo de alfabetização de crianças cegas requer métodos e estratégias específicas, adaptadas às suas necessidades sensoriais. Isso envolve não apenas aprender a ler e escrever em braille, mas também desenvolver habilidades táteis e conceituais para compreender o mundo ao seu redor.
Infelizmente, muitos profissionais das salas regulares não recebem o treinamento necessário para alfabetizar crianças cegas ou com baixa visão, nem estão familiarizados com o sistema braille. Isso cria barreiras significativas para a inclusão desses alunos em escolas regulares e pode limitar seu acesso a uma educação de qualidade.
É imperativo que os educadores recebam formação adequada em como ensinar e apoiar alunos cegos ou com baixa visão. Isso inclui aprender a ler e escrever em braille, adaptar materiais didáticos, e utilizar tecnologias assistivas para facilitar o aprendizado.
Além disso, é essencial criar estratégias diversificadas para garantir que esses alunos tenham acesso a uma educação integral. Isso pode incluir o uso de recursos de áudio, materiais táteis, tecnologia assistiva e suporte individualizado para atender às necessidades específicas de cada criança.
Garantir a efetivação do aprendizado de crianças cegas ou com baixa visão requer um compromisso contínuo com a inclusão e a acessibilidade em todos os aspectos da educação. Somente assim poderemos garantir que esses alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento que seus colegas sem deficiência.
O sistema Braille é uma ferramenta fundamental para a alfabetização de crianças cegas e com baixa visão, permitindo-lhes acessar a leitura e a escrita de forma tátil. Desenvolvido pelo francês Louis Braille no século XIX, o Braille consiste em um sistema de pontos em relevo dispostos em células, que representam letras, números, sinais de pontuação e símbolos matemáticos.
A cegueira e a baixa visão são condições visuais distintas que exigem abordagens específicas no processo de alfabetização. Enquanto a cegueira se caracteriza pela ausência total da visão, a baixa visão refere-se a uma redução significativa da capacidade visual que pode variar de leve a severa. É importante que os educadores compreendam essas diferenças e estejam preparados para oferecer suporte adequado a cada aluno, adaptando as estratégias de ensino conforme suas necessidades individuais.
O processo de alfabetização das crianças cegas envolve o aprendizado do sistema Braille, o desenvolvimento das habilidades táteis e a compreensão dos conceitos básicos da linguagem escrita. Isso requer uma abordagem pedagógica diferenciada, que valorize a exploração sensorial e estimule o desenvolvimento cognitivo e linguístico do aluno.
Infelizmente, a falta de preparo dos profissionais das salas regulares para alfabetizarem utilizando o Sistema Braille é uma realidade preocupante. Muitos educadores não recebem formação adequada nessa área e enfrentam dificuldades para atender às demandas específicas dos alunos cegos ou com baixa visão. Isso resulta em uma exclusão involuntária desses estudantes, que muitas vezes não têm acesso a uma educação de qualidade e inclusiva.
Para garantir a efetivação do aprendizado e uma educação integral a esses alunos, é necessário criar estratégias diversificadas que considerem suas necessidades individuais e promovam sua participação ativa no processo de aprendizagem. Isso inclui o uso de recur-

sos adaptados, a capacitação dos profissionais da educação e a implementação de políticas públicas que garantam a inclusão e a acessibilidade no ambiente escolar.
Além disso, a colaboração entre os diversos profissionais que compõem a equipe escolar, como professores de apoio, psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, é essencial para o desenvolvimento de estratégias eficazes e para o acompanhamento individualizado do progresso de cada aluno.
Outro aspecto importante é a promoção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor, onde a diversidade seja valorizada e respeitada por todos os membros da comunidade educativa. Isso envolve a conscientização dos alunos sobre as necessidades e potencialidades de seus colegas com deficiência visual, incentivando a empatia, o respeito e a solidariedade.
Além disso, é fundamental que as escolas estejam devidamente equipadas com recursos e tecnologias que facilitem a acessibilidade e a participação plena dos alunos com deficiência visual. Isso inclui a disponibilização de materiais didáticos em Braille, a adaptação de espaços físicos para garantir a mobilidade e a segurança dos estudantes, e o uso de tecnologias assistivas, como softwares de leitura de tela e dispositivos de ampliação de texto.
No âmbito das políticas públicas, é necessário que os governos promovam ações voltadas para a inclusão educacional de pessoas com deficiência visual, garantindo o acesso universal à educação e o cumprimento dos direitos previstos em legislações nacionais e internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.
Por fim, é importante destacar o papel da família como parceira no processo educacional de crianças com deficiência visual. O apoio e o envolvimento dos pais e responsáveis são fundamentais para o sucesso escolar desses alunos, pois contribuem para o fortalecimento de sua autoestima, confiança e autonomia.
Isso implica na elaboração e implementação de políticas específicas que assegurem a inclusão de alunos com deficiência visual em todas as etapas e modalidades de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. Essas políticas devem contemplar a formação de professores e demais profissionais da educação, visando capacitá-los para atender às necessidades desses alunos de forma adequada e inclusiva.
Além disso, é fundamental que os governos invistam na disponibilização de recursos e tecnologias assistivas nas escolas, garantindo o acesso a materiais didáticos adaptados, equipamentos especializados e dispositivos de auxílio à comunicação e à mobilidade. Isso contribui para eliminar as barreiras físicas e tecnológicas que impedem a participação plena dos alunos com deficiência visual no ambiente escolar.
Outro ponto importante é a promoção de políticas de acessibilidade que garantam a adaptação de espaços físicos, a oferta de transporte escolar acessível e a disponibilização de profissionais de apoio e intérpretes de Libras (Língua Brasileira de Sinais) para alunos surdo cegos, por exemplo. Essas medidas são essenciais para garantir o direito à educação de qualidade de forma equitativa e inclusiva.
Além disso, é necessário que os governos promovam campanhas de conscientização e sensibilização da sociedade sobre a importância da inclusão educacional de pessoas com deficiência visual, combatendo estigmas, preconceitos e discriminações. Isso contribui para criar um ambiente mais acolhedor e receptivo às diferenças, promovendo a valorização da diversidade e o respeito aos direitos humanos de todos os cidadãos.
No contexto internacional, é fundamental que os governos ratifiquem e implementem as diretrizes estabelecidas pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, garantindo o pleno exercício dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais dessas pessoas. Isso inclui o direito à educação inclusiva, à igualdade de oportunidades e à participação na vida em sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
Para garantir a inclusão educacional de pessoas com deficiência visual, é necessário que os governos desenvolvam e implementem políticas públicas abrangentes, que assegurem o acesso universal à educação e o cumprimento dos direitos humanos desses indivíduos. Isso requer o envolvimento de todos os setores da sociedade, bem como o compromisso político e financeiro dos governantes com a promoção da inclusão e da igualdade de oportunidades

para todos.
Essas políticas públicas devem abordar uma série de áreas-chave para garantir a inclusão educacional das pessoas com deficiência visual. Isso inclui a disponibilidade de materiais didáticos em formatos acessíveis, como braille, áudio e formato digital acessível, bem como a formação adequada de professores e profissionais de apoio para atender às necessidades específicas desses alunos.
Além disso, é crucial investir em infraestrutura escolar acessível, garantindo que as escolas estejam equipadas com tecnologia assistiva, como leitores de tela, ampliadores de texto e dispositivos táteis, para apoiar o aprendizado dos alunos com deficiência visual.
As políticas públicas também devem promover a inclusão social, garantindo que os alunos com deficiência visual tenham oportunidades de participar plenamente da vida escolar e extracurricular, incluindo atividades esportivas, artísticas e culturais. Isso ajuda a combater o isolamento e a promover a autoestima e o bem-estar desses alunos.
Além disso, é fundamental garantir o acesso à educação inclusiva desde a primeira infância até o ensino superior, garantindo que todas as crianças e jovens com deficiência visual tenham acesso a uma educação de qualidade, sem discriminação ou exclusão.
O monitoramento e a avaliação contínuos das políticas públicas são essenciais para garantir que elas estejam sendo eficazes na promoção da inclusão educacional das pessoas com deficiência visual. Isso inclui a coleta de dados sobre a participação, desempenho acadêmico e satisfação dos alunos, bem como o feedback das famílias e comunidades.
Os governos também devem colaborar com organizações da sociedade civil, instituições de ensino e empresas privadas para promover a inclusão educacional das pessoas com deficiência visual. Isso pode incluir parcerias para desenvolver recursos educacionais acessíveis, programas de capacitação para professores e a criação de oportunidades de emprego e estágio para jovens com deficiência visual.
Em última análise, garantir a inclusão educacional das pessoas com deficiência visual é uma questão de direitos humanos e justiça social. Todos têm o direito fundamental à educação, independentemente de sua condição física ou sensorial, e é dever dos governos e da sociedade como um todo garantir que esse direito seja respeitado e promovido em todos os níveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tem como objetivo pensar o que a grafia em Braille e as novas tecnologias de informação podem oferecer como oportunidades de acesso dos cegos à escrita e de participação ampla desses cidadãos nas práticas sociais.
Em resumo, para garantir a efetivação do aprendizado e uma educação integral a alunos com deficiência visual, é necessário adotar uma abordagem inclusiva e multidisciplinar, que valorize suas potencialidades e promova sua participação ativa no ambiente escolar e na sociedade como um todo. Isso requer o envolvimento de todos os atores educacionais, bem como o compromisso contínuo com a promoção dos direitos e da dignidade de todas as pessoas, é fundamental reconhecer a importância do sistema Braille na alfabetização de crianças cegas e com baixa visão, bem como investir em formação e suporte para os educadores, a fim de garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos.
A combinação da grafia em Braille e das novas tecnologias de informação oferece oportunidades significativas de acesso à escrita e de participação ampla dos cegos nas práticas sociais. O sistema Braille continua sendo uma ferramenta essencial para a alfabetização e comunicação de pessoas cegas, permitindo-lhes ler e escrever por meio do tato. No entanto, as novas tecnologias, como softwares de leitura de tela, dispositivos móveis e aplicativos especializados, ampliam ainda mais as possibilidades de acesso à informação e de interação com o mundo ao redor.
Por meio dos softwares de leitura de tela, os cegos podem acessar conteúdos digitais, navegar na internet, ler e-mails, documentos e livros eletrônicos, utilizando apenas o áudio como interface. Essas tecnologias tornam possível a integração dos cegos em ambientes virtuais e o acesso a uma vasta gama de informações e serviços online.
Além disso, dispositivos móveis, como smartphones e tablets, oferecem aplicativos e recursos específicos para pessoas cegas, como

teclados virtuais em Braille, reconhecimento de voz, assistentes virtuais e aplicativos de navegação por GPS adaptados. Essas ferramentas facilitam a comunicação, a orientação e a realização de tarefas do dia a dia de forma independente e autônoma.

As novas tecnologias também possibilitam a produção e distribuição de materiais acessíveis em Braille de forma mais eficiente e econômica. Impressoras Braille digitais e dispositivos de impressão em relevo permitem a criação de livros, materiais didáticos e documentos em Braille com rapidez e precisão, ampliando o acesso dos cegos à leitura e à informação.

Além disso, a disponibilidade de conteúdos digitais acessíveis em formatos alternativos, como áudio-livros, e-books acessíveis e documentos eletrônicos adaptados, amplia as opções de leitura e aprendizado para pessoas cegas, proporcionando uma experiência de leitura mais inclusiva e dinâmica.

Em suma, a combinação da grafia em Braille e das novas tecnologias de informação oferece oportunidades sem precedentes de acesso à escrita e de participação ativa dos cegos nas práticas sociais. Essas ferramentas possibilitam uma maior autonomia, independência e inclusão desses cidadãos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e acessível para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Grafia Braille para a Língua Portuguesa / Elaboração: SANTOS, F. C; OLIVEIRA, R. F. C. – Brasília-DF, 2018, 3ª edição. 95p

BRUNO, M. M. G; MOTA, M. G. B. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual vol.1. Fascículos I – II – III. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001. Disponível em: Acesso em: 20 junh. 2024

CALHEIROS, S. D.; MENDES, E. G.; LOURENÇO, G. F. Considerações acerca da tecnologia assistiva no cenário educacional brasileiro. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 229-244, jan./mar. 2018.

CORTELAZZO, I. B. C. Formação de professores para uma educação inclusiva medida pelas tecnologias. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Marília/SP: Cultura Acadêmica, p. 63-120, 2012.

SILVA, A. M. da. Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos. Curitiba: Ibpex, 2010.

https://brasilescola.uol.com.br/portugues/braile.htm.Disponível em: Acesso em: 15 julh. 2024

ABORDAGEM TRIANGULAR - ANA MAE BARBOSA

ANA PAULA CUNHA FAUSTINO

RESUMO
A abordagem triangular no ensino das artes visuais, desenvolvida por Ana Mae Barbosa, integra três eixos fundamentais: produção artística, apreciação crítica e contextualização histórica e cultural. Essa metodologia visa proporcionar uma educação artística abrangente, promovendo a criação, análise e compreensão das obras de arte em seus contextos sociais e históricos. A abordagem triangular de Ana Mae Barbosa oferece uma educação artística completa, preparando os estudantes para uma compreensão crítica e contextualizada da arte, enquanto desenvolvem suas capacidades criativas e expressivas. A autora deste artigo, Ana Paula Cunha Faustino, professora de arte na secretaria de educação da cidade de São Paulo, graduada em Artes Plásticas e pós-graduada em Metodologia do ensino das artes pela Universidade Braz Cubas.

Palavras-chave: Abordagem Triangular; Ensino de Arte, Ana Mae Barbosa

ABSTRACT
The triangular approach to teaching visual arts, developed by Ana Mae Barbosa, integrates three fundamental axes: artistic production, critical appreciation and historical and cultural contextualization. This methodology aims to provide a comprehensive artistic education, promoting the creation, analysis and understanding of works of art in their social and historical contexts. Ana Mae Barbosa's triangular approach offers a complete artistic education, preparing students for a critical and contextualized understanding of art, while developing their creative and expressive abilities.The author of this article, Ana Paula Cunha Faustino, art teacher at the education department of the city of São Paulo, graduated in Fine
Arts and postgraduate in Art Teaching Methodology from Universidade Braz Cubas.
Keywords: Triangular Approach; Art Teaching, Ana Mae Barbosa

INTRODUÇÃO

A abordagem triangular do ensino de artes visuais é um método desenvolvido pela educadora brasileira Ana Mae Barbosa que busca integrar três eixos fundamentais: produção, apreciação e contextualização da arte. Esta abordagem visa proporcionar uma educação mais abrangente e completa que promova não só a criação artística, mas também a compreensão crítica e contextual das obras de arte.

Para Barbosa (2012), a alfabetização, sem acaso, familiar a Paulo Freire, se realiza pelo exercício da "leitura" como análise crítica articulada ao contexto. Esse seria o caminho para o desenvolvimento e exercício e desenvolvimento de um olhar criativo sobre o mundo e para as imagens que o constituem. Nesse sentido o aluno é considerado leitor, intérprete e autor. Ou seja, vivemos num mundo que nos bombardeia de imagens de todos os tipos e para aprender a ler o mundo de forma eficaz é necessário conhecimento de leitura de imagem, da qual está presente na metodologia da Abordagem Triangular. O educando passa a ler não só a linguagem escrita, mas as linguagens artísticas das quais observamos as reproduções de obras de arte, fotografias e imagens diversas. Na mesma proposta, há o Fazer Arte, ou seja, a prática artística, e em toda a abordagem o educando é protagonista e o foco para seu desenvolvimento pleno.

"O professor deve ensinar a ver, a analisar a especular. O preconceito da livre expressão não existe mais. Podemos considerá-la como um processo inicial, um ponto de partida no ensino da arte, e não como método autossuficiente global." (Barbosa, p.33)

Sendo assim, a livre expressão pode fazer parte do processo, sendo evoluído para um processo criativo mais contextualizado, dentro da metodologia triangular. Ao estudar história da arte, filosofia, contexto histórico da qual as obras de arte estão inseridas e as poéticas pessoais dos artistas o educando é nutrido esteticamente, a fim de desenvolver suas próprias potencialidades nas artes. Este artigo explica e defende a metodologia da teórica

Ana Mae Barbosa.

MÉTODO

O ensino das artes no Brasil é rico e complexo, refletindo as transformações culturais, sociais e políticas do país ao longo dos séculos. Durante o período colonial, o ensino das artes no Brasil era pouco valorizado e estava fortemente ligado à Igreja Católica e à cultura europeia. A arte religiosa predominava, com a formação de artistas locais sendo realizada de maneira informal, geralmente por meio de aprendizados com mestres.

Com a chegada da família real portuguesa em 1808, houve um estímulo significativo às artes. A fundação da Academia Imperial de Belas Artes em 1820 foi um marco importante. A academia passou a oferecer formação formal em artes plásticas, arquitetura e música, seguindo modelos europeus. A partir daí, o ensino das artes começou a se profissionalizar, e artistas brasileiros começaram a ganhar reconhecimento.

O século XX trouxe inovações e diversificação no ensino das artes. Durante as décadas de 1920 e 1930, movimentos modernistas, como a Semana de Arte Moderna de 1922, influenciaram a pedagogia artística, enfatizando a expressão e a identidade nacional. Escolas como a Escola de Arte da Bahia e a Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI), no Rio de Janeiro, surgiram, promovendo novas abordagens.

A partir da década de 1960, o ensino das artes começou a incluir novas disciplinas e técnicas, refletindo movimentos artísticos contemporâneos. As universidades começaram a oferecer cursos de graduação em artes visuais, música, dança e teatro. Nas últimas décadas, o ensino das artes no Brasil também passou a se preocupar mais com questões de acesso e inclusão. Políticas públicas foram implementadas para democratizar o ensino artístico, e programas de arte-educação começaram a ser desenvolvidos em escolas públicas. Além disso, o uso de tecnologias digitais começou a transformar a maneira como as artes são ensinadas e
apreciadas.

Hoje, o ensino das artes no Brasil é uma área em constante evolução, enfrentando desafios como a valorização da educação artística nas escolas e a necessidade de recursos adequados. Ana Mae Barbosa, é uma educadora de Arte e grande entusiasta do ensino das artes no Brasil desde a década de 1980. Criou uma metodologia própria, que abrange o processo de ensino e aprendizagem em arte de maneira contextualizada, envolvendo o conhecer arte, apreciar e a prática artística, desenvolvendo assim os educandos de maneira
integral.

Para estudantes da cidade de São Paulo, essa abordagem pode ser aplicada de diversas maneiras:

Prática artística

Oficinas de arte: Incentivar o uso de diferentes técnicas e materiais para a criação de obras como pintura, escultura, desenho e fotografia.

Projetos Colaborativos: Realizar projetos em grupo envolvendo a criação de um mural, instalação ou performance.

Explorar temas locais: inspirar os alunos a criar trabalhos que reflitam a cultura, a história e a vida cotidiana de São Paulo.

Apreciar

Visitas a museus e galerias: organizar visitas ao MASP, Pinacoteca do Estado, Museu de Arte Moderna e outras instituições.

Análise de Obras: Promover o debate e a análise de obras de arte, incentivando os alunos a expressarem as suas próprias opiniões e a desenvolverem o olhar crítico. Uso de recursos digitais: Utilize plataformas online e coleções digitais para explorar o trabalho de artistas locais e internacionais.

Contextualização

Estudos de História da Arte: Ensina história da arte, com foco nos movimentos artísticos e sua relação com os contextos sociais e culturais.

Discussão de Arte Contemporânea: Discute temas atuais e relevantes na arte contemporânea, como questões de identidade, diversidade e sustentabilidade.

Conexões interdisciplinares: integrando as artes com outras disciplinas como história, sociologia e literatura para proporcionar uma compreensão mais ampla e contextualizada.

A autora Regina Stela Machado cita Ana Mae Barbosa no Livro Abordagem Triangular e explana a respeito da abordagem triangular: “A Abordagem Triangular não é uma metodo-

logia como às vezes é chamada. Os três eixos de aprendizagem artística que a compõem delimitam claramente conjuntos possíveis de ações complementares em redes intermináveis de relações. O eixo Produção envolve ações de configuração (toda vez que alguém produz uma forma", ou seja, podendo ser prática artística, produção de pensamentos ou textos (...) O eixo da Leitura refere-se aos encontros com obras de arte, e outras tantas construções simbólicas das culturas, envolvendo objetos utilitários, espaços urbanos, nomeia então a aprendizagem da experiência estética(...). O eixo da Contextualização, que eu chamo de contextualizações, abarca as ações que focalizam, por meio da reflexão, os diferentes contextos da arte: a história, a cultura, circunstâncias, histórias de vida, estilos e movimentos artísticos(...) (Barbosa, p.66)

Aplicando essa abordagem triangular, os estudantes de São Paulo podem desenvolver não apenas suas habilidades técnicas e criativas, mas também uma apreciação crítica e contextualizada da arte, enriquecendo sua formação cultural e intelectual.

A triangulação do ensino de artes visuais de Ana Mae Barbosa representa um marco importante na educação artística brasileira. Esta abordagem desenvolveu-se nas últimas décadas do século XX como uma resposta inovadora à necessidade de um ensino das artes mais inclusivo, crítico e contextualizado.

Antecedentes históricos

Ana Mae Barbosa é uma das educadoras de arte mais influentes do Brasil, que introduziu a Abordagem Triangular durante um período de transformação política e cultural no Brasil na década de 1980. Este período foi caracterizado pela redemocratização e pelo florescimento de movimentos sociais e culturais que buscavam a renovação das práticas educativas e docentes, especialmente após anos de repressão sob a ditadura militar (1964-1985).

A proposta de Barbosa é fortemente influenciada pelo contexto internacional e pela atual teoria da educação artística. Este método baseia-se na integração de três eixos fundamentais:

Art Making: Envolve a criação de obras de arte, incentivando a expressão pessoal e a experimentação com diferentes materiais e técnicas.

Apreciação Crítica: Promover a análise e interpretação de obras de arte e desenvolver o olhar crítico e a capacidade de leitura visual dos alunos.

Contextualização Histórica e Cultural: Colocar uma obra de arte no seu contexto histórico, social e cultural, proporcionando uma compreensão mais profunda e abrangente.

Implementação e Impacto

No contexto brasileiro, a Abordagem Triangular foi implementada inicialmente em instituições educacionais e, posteriormente, expandiu-se para outros espaços, como museus e centros culturais. Em São Paulo, uma cidade vibrante e multicultural, essa metodologia encontrou terreno fértil para se desenvolver e influenciar o ensino das artes visuais.

O impacto da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa é vasto e duradouro. Ao integrar a produção, a apreciação e a contextualização, essa metodologia não apenas enriquece a experiência educativa dos estudantes, mas também fomenta a formação de cidadãos críticos, criativos e culturalmente conscientes. Esta abordagem, propicia autonomia do educador, por sua vez, não estabelece "(...) o que fazer nem aponta como fazer.(...)" (Barbosa, p.68). Sendo assim, o professor pode adaptar os conteúdos de acordo com o currículo do qual está lecionando, levando em consideração conhecimentos prévios dos estudantes, local, estrutura da escola e realidade das turmas, além dos conteúdos que são mais interessantes e do interesse dos educandos.

Para os estudantes de arte, especialmente em uma cidade culturalmente rica como São Paulo, a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa oferece uma série de benefícios significativos:

Desenvolvimento Integral: Ao engajar-se com a produção artística, os alunos aprimoram suas habilidades técnicas e expressivas, enquanto a apreciação crítica e a contextualização histórica promovem uma compreensão mais profunda e sofisticada da arte.

Formação Crítica: A análise e interpretação das obras de arte permitem aos estudantes desenvolverem um olhar crítico e reflexivo, essencial para a formação de indivíduos capazes de questionar e compreender o mundo ao seu redor.

Valorização Cultural: A contextualização das obras de arte dentro de suas tradições cultu-

rais e históricas ajuda os estudantes a valorizar e respeitar a diversidade cultural, promovendo uma visão mais inclusiva e global.
Engajamento e Relevância: A metodologia torna o ensino da arte mais relevante e engajador, conectando os conteúdos escolares com o cotidiano e a realidade dos alunos. Em São Paulo, isso significa explorar a rica tapeçaria cultural da cidade, desde o grafite nas ruas até as obras em museus renomados.
Cidadania Ativa: Ao integrar a arte com questões sociais e culturais, a abordagem triangular fomenta a formação de cidadãos mais conscientes e engajados, capazes de utilizar a arte como uma ferramenta de expressão e transformação social.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A abordagem triangular no ensino das artes visuais é uma metodologia desenvolvida pela educadora brasileira Ana Mae Barbosa, que visa integrar três eixos fundamentais: a produção, a apreciação e a contextualização das artes. Essa abordagem busca proporcionar uma educação mais integral e abrangente, promovendo não apenas a criação artística, mas também a compreensão crítica e contextual dos trabalhos artísticos. A proposta tem uma metodologia que traz liberdade para ser trabalhado a Arte Educação em qualquer tipo de público e currículo, sendo muito rico e com resultados eficazes.
Ana Mae Barbosa é uma importante educadora e pesquisadora na área das artes no Brasil. Ela é reconhecida por suas contribuições significativas no ensino de artes visuais e pela defesada educação artística como um componente essencial na formação integral de estudantes.
Uma das principais contribuições de Ana Mae Barbosa foi a elaboração de métodos e práticas pedagógicas que integraram a arte à educação, promovendo a sensibilização estética dos alunos. Ela defendeu a ideia de que a educação artística pode estimular o pensamento crítico, a criatividade e a expressão individual, sendo fundamental no desenvolvimento humano.
Ana Mae também foi uma das responsáveis pela implementação de políticas públicas voltadas para a valorização da arte na educação, além de ter atuado em cursos de formação de professores, onde difundiu suas ideias sobre a importância da arte no currículo escolar. Seu trabalho influenciou gerações de educadores e ajudou a transformar a percepção da arte no contexto educacional brasileiro.
Além disso, Ana Mae Barbosa tem uma trajetória marcada por publicações, palestras e participação em congressos, onde compartilha suas pesquisas e experiências, contribuindo para o avanço do ensino das artes no Brasil.

Produção
Oficinas de Arte: Incentivar a criação de obras utilizando diferentes técnicas e materiais, como pintura, escultura, desenho e fotografia.
Projetos Colaborativos: Realizar projetos em grupo que envolvam a criação de murais, instalações ou performances.
Exploração de Temas Locais: Motivar os estudantes a criar obras que refletem a cultura, a história e o cotidiano de São Paulo.
Apreciação
Visitas a Museus e Galerias: Organizar visitas a instituições como o MASP, Pinacoteca do Estado, Museu de Arte Moderna, entre outros.
Análise de Obras: Promover debates e análises de obras de arte, incentivando os alunos a expressarem suas opiniões e a desenvolverem um olhar crítico.
Utilização de Recursos Digitais: Utilizar plataformas online e acervos digitais para explorar obras de artistas locais e internacionais.
Contextualização
Estudo da História da Arte: Ensinar a história da arte com foco em movimentos artísticos e suas relações com contextos sociais e culturais.
Discussão sobre Arte Contemporânea: Aborda temas atuais e relevantes na arte contemporânea, como questões de identidade, diversidade e sustentabilidade.
Conexões Interdisciplinares: Integrar a arte com outras disciplinas, como história, sociologia e literatura, para proporcionar uma compreensão mais ampla e contextualizada.
Exemplos Práticos
Projeto sobre o Modernismo Brasileiro: Estudar o movimento modernista e a Semana de Arte Moderna de 1922, criando obras inspiradas nos artistas e nas ideias dessa época.
Arte Urbana: Explorar o grafite e outras formas de arte urbana, muito presentes em São Paulo, promovendo visitas a bairros conhe-

cidos por seus murais e convidando artistas locais para palestras e workshops.
Exposições Escolares: Organizar exposições dos trabalhos dos alunos na escola ou em espaços comunitários, promovendo a interação com a comunidade e a valorização do processo
artístico dos estudantes.
A autora dessa Abordagem, costuma deixar claro sua influência Freireana no seu trabalho: "Leitura da obra de arte é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica. A educação cultural que se pretende com a Abordagem Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma "educação bancária". (Barbosa, 1998, p.40).
Podemos observar na sua obra o uso do termo "educação bancária", do qual é contrária, pois esse método é mais pautado numa educação tradicional, onde o excesso de conteúdo e falta de troca de conhecimentos aluno/professor é presente. Sua abordagem, é voltada para autonomia, de professores e alunos, promove criticidade, espontaneidade, criatividade, dialogicidade, uma proposta baseada em uma filosofia muito parecida com a visão do educador Paulo Freire.
O ensino de arte desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dos indivíduos e na formação de uma sociedade mais criativa e crítica. Com o ensino de arte, podemos desenvolver a criatividade dos estudantes e estimular sua imaginação. Nas aulas de arte, seja qual for a linguagem, a expressão das emoções, e ideias ajudam os alunos a pensar fora da caixa e a encontrar soluções inovadoras para problemas.
O estudo da arte envolve a análise de obras, estilos e contextos históricos. Isso promove o pensamento crítico, uma habilidade essencial em diversas áreas da vida, permitindo que os alunos questionem, interpretem e formem opiniões. A arte também é um reflexo da cultura e da identidade. Ao aprender sobre diferentes formas de arte, os alunos têm a oportunidade de explorar e respeitar a diversidade cultural, promovendo a empatia e a compreensão entre diferentes grupos sociais.
Percebemos o quanto é comum a prática artística como algo terapêutico, ajudando os alunos a lidar com emoções e a desenvolver autoestima. Além disso, projetos artísticos em grupo fomentam a colaboração e o trabalho em equipe. Nas atividades artísticas, como desenho e escultura, aprimoram as habilidades motoras finas, essenciais para o desenvolvimento geral das crianças.
Em um mundo cada vez mais orientado pela inovação e criatividade, as habilidades adquiridas por meio do ensino de arte são altamente valorizadas no mercado de trabalho, preparando os alunos para futuras carreiras.
Em suma, o ensino de arte não apenas enriquece a formação acadêmica dos alunos, mas também contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, criativos e sensíveis às questões sociais e culturais.
Alguns precursores do ensino de arte mundial que inspiraram e influenciaram a metodologia abordada por Ana Mae. Esses filósofos da arte e educação mundial refletem sobre a interseção entre estética, ensino e aprendizagem. Aqui estão alguns dos mais
influentes:
1.John Dewey: Filósofo e educador americano, Dewey enfatizou a importância da experiência na educação. Ele acreditava que a arte poderia ser uma forma poderosa de expressão e reflexão, promovendo o pensamento crítico e a criatividade.
2. Paulo Freire: Embora mais conhecido por sua crítica à educação tradicional, Freire também abordou a importância da cultura e da arte na formação do indivíduo. Seu trabalho destaca como a educação deve ser um ato de liberdade e conscientização.
3. Nelson Goodman: Filósofo americano que explorou a relação entre arte e educação, Goodman argumentou que a arte é um modo de conhecimento e que a educação deve incluir experiências estéticas para desenvolver a capacidade crítica dos alunos.
4. Maxine Greene: Uma educadora e filósofa da arte, Greene defendia a importância da imaginação e da estética na educação. Ela acreditava que a arte poderia ajudar a desenvolver a empatia e a compreensão em contextos sociais e culturais.
5. Arthur Danto Danto foi um filósofo da arte que explorou a natureza da arte e seu papel
na sociedade. Seu trabalho pode influenciar

discussões sobre como a arte pode ser integrada na educação e como o contexto cultural molda a compreensão estética.

6. M. C. Richards: Uma educadora e artista, Richards escreveu sobre a interconexão entre arte e educação, enfatizando a importância da criatividade no processo de aprendizagem e a expressão artística como meio de autodescoberta.

7. Rancière: Jacques Rancière, filósofo francês, discutiu a relação entre arte, política e educação, propondo que a arte pode ter um papel transformador na educação, desafiando hierarquias e promovendo uma nova forma de pensar.

Esses filósofos oferecem perspectivas valiosas sobre como a arte pode enriquecer a educação, promovendo um aprendizado mais significativo e crítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação da abordagem triangular no ensino das artes visuais proporciona aos estudantes uma educação artística completa e multifacetada. Através da integração dos eixos de produção, apreciação e contextualização, os alunos são incentivados a explorar suas próprias capacidades criativas, desenvolver um olhar crítico e compreender a arte em seus diversos contextos históricos e culturais. A abordagem triangular não apenas enriquece o currículo de artes visuais, mas também contribui significativamente para a formação de indivíduos completos, críticos e criativos. Para os estudantes de São Paulo, essa metodologia representa uma oportunidade de explorar e celebrar a diversidade cultural da cidade, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades essenciais para sua vida pessoal e profissional. Em última análise, a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa reafirma a importância da arte como um componente vital na educação e na formação do cidadão contemporâneo.

Sendo assim, podemos concluir que a obra da Barbosa (2012) teve início na época da ditadura militar, mas ainda continua atual, houve muitas interpretações errôneas da sua metodologia, como a ideia de que a mesma incentivava "cópias" de obras de arte, ou que as crianças não têm a capacidade crítica para desenvolverem uma releitura de obra de arte, a própria autora ouviu por diversas vezes que se não fosse mulher e latino-americana, sua abordagem Triangular poderia já ter "corrido o mundo". Mas sua obra continua relevante e atual, influencia o ensino de arte em todo o Brasil, com uma proposta que desenvolve o educando de forma integral, pautado na autonomia do professor e no movimento que pode se adaptar a qualquer metodologia e/ou currículo.

REFERÊNCIAS

Barbosa, A. M. (2010). Arte/educação contemporânea: Consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez.

Barbosa, A. M. e Cunha, F. P. (2010). Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez.

Barbosa, A. M. (Org). (2012). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez.

A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

ANDREIA CORTEZ DUARTE

RESUMO

A Literatura Infantil é um dos recursos fundamentais do processo para formação de leitores, pois desenvolve o intelectual da criança. Lendo e ouvindo histórias a criança tem despertado o interesse pela leitura desenvolve a escrita, a criatividade, enriquece o vocabulário e a linguagem oral. A literatura é importante dentro e fora do ambiente escolar. A criança mesmo não sabendo ler os pais devem ler livros para ela, mostrar as imagens dos livros, porque assim a criança vai desenvolvendo a fantasia dela, que ajudará no futuro quando aprender a ler e escrever. As histórias infantis devem ser usadas em todos os momentos, para acalmar a turma ou mesmo para nortear o trabalho pedagógico. Este trabalho teve como objetivo analisar sobre a importância da literatura infantil para melhoria do processo ensino aprendizagem. A sua elaboração baseou-se em pesquisa bibliográfica, onde foi fundamentada nos estudos de PAULINO (1997), ZIBERMAN (1998), COELHO (1997), entre outros que questionam a importância da literatura infantil no processo ensino aprendizagem. Contar e ouvir histórias é entrar em um mundo encantador cheio de fantasia, surpresa, diversão e encantamento.

Palavras- chave: Literatura Infantil. Crianças. Histórias Infantis.

INTRODUÇÃO

A Literatura infantil é um dos recursos fundamentais do processo para a formação de leitores. Ao ouvir as histórias a criança pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser no grupo social ao que pertence. Ouvir e contar histórias são entrar em um mundo encantador, cheio de surpresas, sempre muito interessante, curioso, que diverte e ensina.

Desde os primórdios da humanidade, contar histórias foi e é uma atividade privilegiada na transmissão de conhecimentos e valores humanos. A leitura de história é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar e agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu.

Este trabalho teve como objetivo geral investigar como se dá o processo de contar histórias e qual a sua importância para o processo ensino aprendizagem e teve como objetivos específicos, investigar a busca de novas literaturas, mostrar aos alunos a importância das histórias infantis no seu cotidiano, verificar como o professor trabalha a literatura infantil e quais as histórias mais adequadas e interessantes para ser trabalhadas.

A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar e ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em tê-la com interesse criando um ambiente agradável e convidativo à escuta, observando as expectativas das crianças, permitindo que elas prestem atenção ao texto e às ilustrações, enquanto é lida.

A função da escola hoje é de criar leitores independentes para inteirarem-se da cultura existente. Se o leitor se interessar pela literatura, tanto melhor. Vai saber do mundo e do sentimento do homem diante dela.

Este trabalho foi baseado em pesquisa bibliográfica onde está fundamentada nos estudos de PAULINO (1997), ZIBERMAN (1998), COELHO (1997), ABRAMOVICH (2002), entre outros que questionam a importância da literatura infantil no processo ensino- aprendizagem.

Sabemos que como educadores precisamos cada dia buscar conhecimentos para desenvolver um bom trabalho em sala de aula. O professor deve ser criativo, incentivando seus alunos a participarem das atividades em sala de aula. Cabe o professor preparar suas aulas e interessar mais pelo aprendizado dos alunos. Assim teremos uma escola mais digna e o aluno realizará seu objetivo como indivíduo qualificado.

IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA SALA DE AULA

Ao trazer a literatura infantil para sala de aula, o professor estabelece uma relação dialógica com o aluno, o livro, sua cultura e a própria realidade, fazendo enriquecer o processo ensino-aprendizagem.

Além de contar a história, ela cria condições para que a criança trabalhe com a história a partir de seu ponto de vista, trocando opiniões sobre ela, assumindo posições frente, aos fatos narrados defendendo atitudes e personagens, criando novas situações através das quais as próprias crianças vão construindo uma nova história, "uma história que retratará alguma vivência da criança, ou seja, sua própria história".
(ABRAMOVICH, 1995, p.17, grifo nosso).

Percebe-se, por meio desta citação a importância da utilização da literatura em sala de aula, o que também foi demonstrado na parte da justificativa.

O livro age de certa forma em um mundo virtual da fantasia, e a criança vive no mundo da fantasia, então o livro pode ser um caminho facilitador para explicar certas coisas para a criança e ela aprenderá sem necessariamente ter consciência disso.

Os livros compartilham com a escola a natureza formativa. Eles trabalham juntos, porque os autores por meio dos livros querem ensinar e mostrar algo novo para o leitor.

Percebe-se que quando abrimos o livro e começamos a folhear estamos fazendo novas descobertas, às vezes ficamos alegres, tristes, emocionados, assustados ou curiosos.

O livro é um instrumento importante para a nossa formação, com ele aprendemos e tornamos capazes de conquistarmos e realizarmos nosso sonho que é o nosso emprego sendo desempenhado com competência. A leitura significa interpretar e entender o que se lê. Que lê mais está sempre informado dos acontecimentos que passa no mundo.

Para entender o texto que está sendo lido é preciso que o leitor envolva com sua leitura, lendo com atenção, avaliando o que está lendo. Quando o leitor começa a entender ele se interage com o texto e é por isso que consegue ser despertado pela leitura.

A leitura pode ser despertada por meio dos livros de histórias, dos contos de fadas das fabulas. É através da fantasia que as crianças começam a interpretar e assimilar a realidade, pois para as crianças os contos de fada e fabulas são histórias que diverte os ouvintes, de rir, de chorar, de ter medo. Através da literatura a criança adquire ensinamentos morais, e colabora também para a formação ética e psicológica da criança.

A literatura de conto de fadas auxilia aos professores a compreenderem o pensamento das crianças e ajuda a resolver seus conflitos interiores.
Lendo e contando histórias o contador e o ouvinte podem divertir com ela, dando boa gargalhada com as situações apresentadas pelos personagens. Ouvindo histórias a criança aprende a encontrar ideias para resolver problemas é vai descobrindo o mundo dos conflitos.
É de suma importância que os pais e professores discutem o que é leitura, a importância do livro no processo de formação do leitor, falar sobre o ensino da literatura infantil como processo para o desenvolvimento do leitor crítico.

Sabemos que por vários fatores sociais, políticos e econômicos, no Brasil ainda existem muitas crianças que não tem oportunidades de desenvolver sua leitura por falta de recursos, o acesso ao livro é dificultado. Em muitas escolas não existem biblioteca escolares, e profissionais que orientam as crianças a tomar gosto pela leitura através dos livros. Percebe-se que a literatura deve ser ensinada, motivando as crianças e adultos ao hábito de ler, sugerindo vários livros, desenvolvendo atividades didáticas, tendo como finalidade alcançar o uso da obra literária dentro das salas de aula.

O livro infantil é um instrumento muito importante e que merece bastante respeito. O hábito da leitura ainda precisa ser desenvolvido em nosso país.

Percebemos que os meios tecnológicos estão sendo a fonte de informação e de distração, não porque esses meios não são importantes, mas porque muitas crianças estão deixando os livros de lado para realizar suas atividades usando os meios tecnológicos.

Como educadores sabemos que o livro é um instrumento indispensável dentro do ensino escolar deve ser oferecido à criança para

despertar o interesse pela leitura.

O livro é considerado como um tesouro enriquece o ambiente escolar e a vida do ser humano. Para que isso se torna um hábito agradável o leitor deve fazer uso de uma forma prazerosa. Através da leitura a sociedade descobre mais sobre o mundo, e com ela a vida de muitas pessoas está sendo transformada para melhor desempenho na vida profissional. Ao término da leitura de um livro percebemos que adquirimos novos conhecimentos.

Para melhorar o conhecimento precisamos está lendo diariamente. Muitas pessoas por não terem esse hábito tem muita dificuldade para se expressar, de fazer uma leitura correta, de escrever sobre específico assunto. Percebemos que as pessoas que começaram a ler desde cedo eles têm mais criatividade, melhor pronúncia das palavras, raciocina com mais rapidez.

Para muitas pessoas os textos podem ser chatos e complicados, não, mas para outros se torna um recurso importante para adquirir mais informação e capacidade. Muitos dizem que não conseguem ler um livro por falta de paciência, isso só acontece com aquele que não tiveram o hábito da leitura. Se o hábito da leitura fizesse parte do dia a dia da sociedade, os cidadãos tinham mais prazer pelas obras literárias.

É importante que os educadores desenvolvam projetos de literatura infantil em sala de aula, fazendo uso das histórias infantis como um meio enriquecedor de conhecimentos. As histórias infantis devem ser contadas com entusiasmo usando o lúdico que é um recurso importantíssimo para a motivação da criança.

SISTO (1992, p. 23) nos leva a pensar que: "Contar histórias na verdade é a união de muitas artes: da literatura, da expressão corporal, da poesia, da música, do teatro"... Não há como ignorar esse quê de performático do contar histórias... para atingir uma plateia.

As histórias podem ser contadas de diversas maneiras: lendo o livro, sendo dramatizado e com o auxílio de materiais, como desenhos, dedoches e fantoches. O contador de histórias, portanto deve sempre procurar ser literal e dar certo caráter interpretativo a sua leitura, usando variações de entonação, de forma clara e agradável. Reduzir ou modificar o texto escrito, transformando-o em linguagem coloquial. Mas para que aula se torna enriquecedora de conhecimentos o professor deve ter criatividade, ser organizado para que na hora de contar a história não fique perdido procurando o material. -

A sala de aula deve transformar-se em um local atraente, dinâmico fazendo com que a criança se sente bem naquele ambiente. Portanto é na escola que identificamos e formamos leitores. Bamberger (1988). Quando se fala em criança, pode-se perceber que a literatura é indispensável na escola como meio necessário para que a mesma compreenda o que acontece ao seu redor e para que seja capaz de interpretar diversas situações escolher os caminhos com os quais se identifica. Embaixo de uma arvore, um pequeno espaço, uma praça ou um banquinho. Tudo pode ser transformado em um palco para ser contado uma história. O importante é antes de começar a contação incentivar falando qual a história que vai contar, deixar as crianças ficarem curiosos e atentos para apreciarem aquela história. Como é importante e gostoso para a formação da criança ouvir aquelas histórias. Ensinar uma criança e colocar em contato com o mundo da leitura e escrita para que ela possa construir conhecimentos e tornar um cidadão competente. A literatura infantil e uma atividade prazerosa onde podemos descobrir o mundo com encantamento.

Portanto o hábito de ler por prazer se cria a partir que o leitor lê mais e envolve com o que está lendo.

Percebe-se que dentro do ensino escolar, ainda existem muitos professores que não valorizam a importância da leitura e da literatura, muitos por falta de informação.

Sabemos que nas series iniciais do ensino fundamental a prática educativa com a literatura infantil ainda continua sendo feita por textos repetitivos, não tendo textos diversificados para realizar uma atividade enriquecedora. A finalidade deste trabalho foi verificar de que forma a literatura pode colaborar com o processo ensino-aprendizagem.

A importância das Histórias sem textos escritos para criança

A história é importante para a criança mesmo sem textos, pois elas podem ser contadas para crianças que nunca frequentaram escolas.

A literatura infantil tem um papel importante, pois possibilita o desenvolvimento da linguagem oral, a comunicação das ideias, do pensamento, da criatividade e do desenvolvimento intelectual da criança.

A literatura infantil é um recurso muito importante no processo para o desenvolvimento de leitores. Percebe-se que todos gostam de ouvir histórias. Devem incentivar as crianças desde pequenas a ter contato com livros deixando manuseá-lo, pois tendo essa oportunidade ela vai sentindo prazer de ler e ouvir histórias.

Percebe-se que esses recursos são importantes, enriquecem e desenvolve o intelectual da criança e contribuem para o processo ensino-aprendizagem. O livro age de certa forma em um mundo virtual da fantasia e a criança vive em um mundo de fantasia, então, o livro pode ser um caminho facilitador para explicar para a criança e ela aprenderá sem ter necessariamente consciência disso.

Observou-se, nesse aspecto, a importância das histórias infantis, não só em sala de aula, mas em outros ambientes: como em casa, embaixo de uma árvore no quarto, na hora de dormir. A história infantil traz benefícios e enriquece o vocabulário, descobrindo palavras novas e a criança começa novas descobertas.

A literatura infantil abre caminho para o desenvolvimento e desempenho da criança, por meio das histórias contadas, enriquecendo e desenvolvendo a escrita e a leitura, dando oportunidade a ela de ser boa leitora. Para as crianças muito pequenas que ainda não frequentaram escolas e não sabem ler (pré-alfabetização) e para os que estão aprendendo a ler (alfabetização) é importante que se tenha contato com os livros de histórias infantis, pois, deve ser dado o livro desde cedo à criança, lhe fará um bem e propondo-lhe uma fonte de prazer, diversão e informação e aprendizado.

É importante que o professor desenvolva atividades diariamente, pois é de suma importância para a criança: Onde o contador conta histórias para as crianças. Pois para a criança este é um momento prazeroso para a criança fantasiarem sobre o mundo mágico que o livro traz. Os livros sem textos têm grande importância, para as crianças ele desperta na criança curiosidade criatividade e prazer em poder está inventando sua própria história. O livro de imagens oferece ao leitor infantil uma grande gama de possibilidades narrativas. Assim, se faz necessário uma avaliação sobre o papel da leitura do livro de imagem da literatura infantil com uma grande porta para construção do conhecimento. Livros de imagens são livros sem texto. Através das imagens e que contamos a história ela é objeto inteligente, composto das mais diversas linguagens e poderia estar ligado a todos os processos de leituras.

Esses livros (feitos para crianças pequenas, mas que podem encantar aos de qualquer idade) são sobretudo experiências de olhar... de um olhar múltiplo, pois se vê do autor e do olhador /leitor, ambos enxergando o mundo e as personagens de modo diferente, conforme percebem esse mundo... (Abramovich, 1997: 33).

Sabemos que por meio das imagens as crianças têm capacidade de criarem histórias interessantes.

Ela usa sua criatividade em criar a história que imagina. Portanto cabe o contador de histórias disponibilizarem um momento em que a criança faz comentários sobre as histórias, da sua importância e o que sente quando ouve e faz reconto das histórias, o que desperta, o que sente. Percebe-se que o livro de imagens é excelente meio paro o reconhecimento do mundo que cerca a criança e afirma que para a criança o livro de imagem é: o mundo da linguagem une os dois mundos em que precisa aprender a viver.

Percebe-se que a leitura sem textos pode ser ensinada a qualquer idade.

A leitura de livro sem texto é destinada a qualquer faixa etária.

É um estilo literário que estimula a leitura de imagens.

Leitores convencionais ou não, podem participar da leitura.

É um equívoco afirmar que são livros destinados apenas aos que ainda não dominam o código linguístico.

Escolha boas ilustrações.

Ilustrações confusas para a faixa etária dificultará a leitura.

O professor deve ler a história antecipadamente com atenção e pensar nas possibilidades de interpretações.

O momento da leitura deve ser bem planejado.

O professor deve ter claro quais são só objetivos da leitura de um livro sem texto dentro do trabalho que está realizando.

No momento da leitura a visualização das páginas é importante.

Organize as crianças de maneira que possa ver as ilustrações.

Percebe-se que existem duas situações diferenciadas no papel do professor no momento da leitura do livro sem texto:

1ª O professor faz a leitura das imagens segundo o seu olhar;

2ª O professor mesmo tendo sua interpretação convida as crianças a contarem a histórias a partir da leitura das imagens.

O importante é que a criança observa as imagens e depois possam interpretá-lo de forma livre, tendo criatividade de criar suas próprias histórias baseado nas ilustrações. Cada olhar está carregado de significados, interpretações e emoções de acordo com experiência de vida de cada pessoa. Por isso é bom que desde pequenos os pais e professores tenha esse compromisso de incentivar na criança o momento de leitura.

Sabemos que quem lê para crianças está ajudando na sua formação despertando nela estímulo e gosto pela leitura e no futuro se tornando bons leitores.

Literatura é arte literatura é o prazer de ouvir história e divertir-se com ela é está descobrindo coisas novas através do encantamento.

Na hora de escolher os livros para as crianças é importante que o professor faça escolha de livros que encantam a criança, com imagem que chame atenção da criança. Assim a criança fica entusiasmada tendo vontade de manusear o livro e fazer o reconto das histórias.

1.1. A importância da leitura no desenvolvimento da criança

Não é difícil notar a desenvoltura que uma criança alcança ao ser incentivada à leitura. A leitura promove a imaginação, aguça emoções e sentimentos que, sem estímulo, muitas vezes ficam reprimidos no seu interior. Porém nem sempre a leitura infantil foi tratada com tanto interesse por pensadores, professores e escritores, onde a criança era vista como um adulto, e consequentemente as obras literárias não se destinavam a elas.

É com a vinda da vinda da família real ao Brasil, época da colonização, que a literatura infantil começa a surgir devido a traduções e adaptações das obras portuguesas. As obras existentes até esse período tinham cunho puramente didático ou moral sendo escritas por pedagogos.

No Brasil as primeiras adaptações foram feitas por Alberto Figueiredo Pimentel que traduz contos de Charles Perrault, irmãos Grimm e de Andersen, em grandes clássicos como Chapeuzinho Vermelho, A Bela Adormecida, O Barba Azul, O Gato de Botas, Pequeno Polegar, A gata borralheira, Branca de Neve, João e Maria, O Patinho Feio, O Soldadinho de Chumbo, e muitos outros. Contudo esses contos tinham essências europeias que eram muito afastadas da vivência brasileira e esse fato contribuiu para que sérios problemas começassem a surgir.

Em busca de mudanças destaca-se no cenário da nossa literatura Monteiro Lobato que demostra preocupação em escrever com uma linguagem dirigida às crianças. Sua primeira obra acontece em 1921, chamada A menina do Narizinho Arrebitado, na qual já há a introdução da oralidade no texto escrito e vem destacar-se por ter características brasileiras da época. De acordo com Soares (1999, p.54):

O papel exercido por Monteiro Lobato no quadro da literatura infantil nacional tem sido seguidamente reiterado, e com justiça. É com esse autor que se rompe (ou melhor: começa a ser rompido) o círculo da dependência aos padrões literários provindos da Europa, principalmente no que diz respeito ao aproveitamento da tradição folclórica. Valorizando a ambientação local predominante na época, ou seja, a pequena propriedade rural, Monteiro Lobato constrói uma realidade ficcional coincidente com a do leitor de seu tempo e inventa o Sítio do Pica Pau Amarelo.

A leitura dos textos de Monteiro Lobato possibilita que outras vivências sejam experimentadas. Ignora o moralismo tradicional, presentes em outras obras destinadas às crianças e estimulam o leitor a ver a realidade através de seus próprios conceitos. Monteiro Lobato ainda escreveu muitas outras obras importantes à nossa literatura entre elas estão Ideias de Jeca Tatu, Negrinha, Minotauro, mas sem dúvidas sua maior grande série, reproduzida por muito tempo pelo sistema de televisão o Sítio do Pica-Pau Amarelo alcança um enorme público infantil.

Além de Monteiro Lobato outros escritores como Ziraldo e Ana Maria Machado também se dedicaram a escrever ao público infantil e suas obras são grandes sucessos em todo país como o Menino Maluquinho e a Grande Aventura de Maria Fumaça entre outros.

Com todas as evoluções que se presencia torna-se difícil imaginar que a pouco tempo atrás o adulto nivelava a literatura infantil ao brinquedo ou a algo que servia apenas para o entretenimento, não se levando em conta a concepção de que a literatura infantil é uma grande e forte aliada na formação da consciência cultural, e excelente recurso para o crescimento emocional, trabalhando o psicológico da criança, pois na literatura se encontram muitos dramas e perigos, fazendo com que a criança reflita em si, favorecendo a busca de soluções para tais situações. Inicialmente exposta na história contada, e ao longo de sua trajetória para resolver situações da própria vida.

Para que esse procedimento ocorra de forma eficaz é necessário que aconteça desde cedo, mesmo quando as crianças ainda não leem. A leitura deve ocorrer desde os primeiros meses de vida, contribuindo assim para a aquisição da linguagem e posteriormente na construção do sujeito leitor. Em entrevista ao site da Revista Nova Escola Parra, Soares (2003, p.1) diz:

Ao ler histórias para os pequenos, damos a eles a chance de encontrarem nelas ecos de sentimentos que ainda não conseguem explicar, embora experimentem com frequência. E assim começa para cada um de nós um mergulho num universo particular.

Os pais deveriam ser os precursores da leitura na vida de seus filhos, porém o que se vê é que muitos pais não vivenciaram essa experiência em sua época de infância. O hábito de ir a bibliotecas, livrarias ou mesmo ter um livro na cabeceira de sua cama é cada vez mais rara. Hábitos aparentemente tão singulares, mas que transformam toda uma geração.

Evidentemente o ato da leitura vivenciada com os pais fortalece os laços afetivos entre eles. Há uma grande dificuldade em formar verdadeiros leitores para uma vida toda, principalmente se a mudança dos hábitos não for verdadeiramente efetiva.

A conscientização inicial precisa vir dos pais, que são os que primeiro tem contato direto com a criança. Não é aceitável, por sua vez lançar mão de desculpas para o fracasso de um filho no campo da leitura como a falta de tempo e de recursos financeiros, pois nos dias atuais, muitos recursos vêm ao encontro dessa atividade que transforma e abre valorosos caminhos para o futuro.

Sob esse aspecto a literatura infantil contribui para que a criança, que está em processo de formação, construa sua personalidade e seu raciocínio crítico diante da visão do mundo que a cerca. E consequentemente ser inserida no contexto de ensino aprendizagem, despertando na criança não só um mundo mágico como também o hábito da leitura.

A criança não tem que aprender os símbolos gráficos que impulsionam a leitura para só depois ler, inicialmente ela tenta imitar os mais velhos como mostra o RCNEI (1998, v.3 p.128) e “desde muito pequenas, as crianças utilizam-se de livros, revistas, jornais, gibis, rótulos etc. para ‘ler’ o que está escrito”. A criança quando se coloca em uma situação real de ler um texto para sua informação ou por prazer, certamente irá elaborar estratégias que a conduzirá para a conclusão da tarefa. Ela utiliza o escrito real que faz parte de sua vida, de seus hábitos e costumes como uma embalagem usada em sua casa, um cartaz, o nome de uma rua, um outdoor, ou mesmo um livro de sua preferência. Esses escritos reais são percebidos e lidos pelas crianças desde os primeiros anos, já quando ela inicia seus primeiros sons. “É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler...” (Soares, 1999,

p.15).

A leitura inicial não se faz pelo que está escrito e sim pelo sentido que se dá, ou seja, sua própria concepção, e esse procedimento é constatado pelas inúmeras leituras de um mesmo texto, onde a criança mesmo sem saber ler encontra meios de identificações dentro do texto. Jolibert (1994, p. 14), completa que não se ensina uma criança a ler, ela é quem se ensina. Dessa maneira há uma exploração dos textos significativos que vão ao encontro de situações de comunicação que a criança vivencia em todos os momentos. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, v.3 p.121-122) destaca que:

Pesquisas na área da linguagem tendem a reconhecer que o processo de letramento está associado tanto à construção do discurso oral como do discurso escrito. Principalmente nos meios urbanos, a grande parte das crianças, desde pequenas, estão em contato com a linguagem escrita por meio de seus diferentes portadores de texto, como livros, jornais, embalagens, cartazes, placas de ônibus etc., iniciando-se no conhecimento desses materiais gráficos antes mesmo de ingressarem na instituição educativa, não esperando a permissão dos adultos para começarem a pensar sobre a escrita e seus usos. Elas começam a aprender a partir de informações provenientes de diversos tipos de intercâmbios sociais e a partir das próprias ações.

A grande importância que a leitura exerce na vida de uma criança está no fato de se fazer um caminho de descobertas, conhecimentos e compreensão do mundo, seja essa leitura feita por ela ou por outra pessoa como seus pais ou educadores. O incentivo à prática de leitura deixa a criança não só confiante para o exercício à prática de ler quando entra no processo da alfabetização, mas torna uma criança capaz de resolver questionamentos e aumenta sua capacidade de ver o mundo.

A naturalidade com que se faz a leitura no dia a dia de uma criança é outro ponto de grande importância. Tanto que, a partir dos três a quatro meses o bebê começa a demonstrar um contato físico com o livro, ao ponto de levá-los à boca. Por esse fato, o cuidado com o material adequado é pertinente, e faz com que esse comportamento seja completo nessa etapa da vida.

Dos dois aos cinco anos a criança ainda tem a necessidade de que leiam para ela, e por ter a atenção curta, gosta que o mesmo livro seja lido várias vezes, pois a cada leitura novas descobertas são feitas e a história assim vai sendo mais bem compreendida. Uma outra característica dessa fase é o gosto da leitura dos livros cedidos pela escola, pois gostam da entonação que seus pais dão à história no ato da leitura. Principalmente quando estes modificam sua voz, dando mais vivacidade ao enredo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse trabalho foi possível perceber a importância da literatura infantil dentro e fora do ambiente escolar. Por meio dos estudos realizados percebeu-se que, trabalhar com literatura infantil, é fundamental para enriquecer o conhecimento do aluno e do professor. Trata-se de uma das maneiras mais ricas para se desenvolver o intelectual, a linguagem oral, a escrita e o vocabulário das crianças. Percebe-se que as histórias infantis trazem grandes benefícios na vida da criança, pois são instrumentos de grande valor para o desenvolvimento da criatividade, da linguagem, da expressão oral e corporal, da socialização, da coordenação motora, da expressão artística. O professor que tem esse compromisso em planejar as atividades de histórias infantis está contribuindo para que a criança aprenda desde cedo uma relação de prazer com a leitura. É através da leitura que descobrimos palavras novas, comunicamos vivemos emoções, e pode assim entender melhor à vida. Ao ouvir uma história a criança pode-se fazer refazer, produzir e estimular sua criatividade. A criança ao ouvir histórias ela vive toda emoção e por meio delas podemos enriquecer as experiências infantis, desenvolvendo diversas formas de linguagem, ampliando o vocabulário, formando o caráter, desenvolvendo a confiança na força do bem, proporcionando a ela viver o imaginário. Ao lê e ouvir histórias a criança vai despertando o gosto de ler.
As histórias estimulam o desenvolvimento de funções cognitivas importantes para o pensamento, tais como a comparação entre

as figuras e o texto lido ou narrado o pensamento hipotético, o raciocínio lógico, pensamento divergente ou convergente, as relações espaciais e temporais. Sabe-se que a leitura deve se transformar em atividades cotidianas escutar histórias desenvolve e estimula na criança naturalmente um interesse cada vez maior em aprender histórias diversificadas e reproduzi-las oralmente. O contador de histórias deve ser criativo ao usar seus recursos para a contação, deve variar de acordo com o conteúdo da história a ser contada.

As histórias lidas ou contadas trazem sempre uma fonte de encantamento, prazer e alegria. Por isso deve contar para as crianças histórias que deixam curiosos e entusiasmados sentindo vontade de ouvir novamente. A literatura infantil é um do meio mais importante para o enriquecimento e desenvolvimento da personalidade. É na infância que se desperta o gosto de lê, é importante que professores e pais ofereçam livros para as crianças, considerando que esse instrumento é de extrema importância para transformar o universo infantil no suporte para manifestar a imaginação e estimular a criatividade.

Ficam algumas recomendações aos professores quanto ao incentivo da história infantil no processo ensino-aprendizagem são que procurem buscar conhecimentos com relação à literatura infantil; leiam livros de vários autores e, se possível, realizem curso de contador de histórias. Buscando mais conhecimento sobre a literatura infantil os trabalhos tornam-se enriquecedor e despertará na criança o prazer de ler e o gosto de ouvir histórias.

Este trabalho alcançou os objetivos propostos e o seu problema foi respondido, conforme citado acima. Através da literatura pode estimular a imaginação da criança, por meio de jogos brincadeiras e histórias, causando recordações, imagens, significados, criatividade, experiências.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices. São Paulo: Scipione, 1989.
BAMBERGER, Richard. Como incentivar o hábito da leitura. 4 ed. São Paulo: Ática, 1988.
BRASIL. MEC. Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil. Brasília: MEC /SEF, 1998. 3 vol- Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: SEF, 1997.
CADEMATORI, Ligia. Períodos literários. São Paulo: Àtica, 1997.
COELHO, Maria Betty Silva. Contar Histórias. Uma Arte Sem Idade. 7. ed. São Paulo: Ática, 1997.
CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura Infantil: 16. ed. São Paulo: Ática, 1997.
FARIA M.A. Como usar a literatura infantil na sala de aula. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gomes: Os processos de leitura e escrita: Novas perspectivas. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 1990.
MIGUEZ, Fátima. Nas artimanhas do imaginário infantil: o lugar da literatura na sala de aula. Rio de Janeiro: Zeus, 2000, p. 15).
MOBRICE, I. A. S. Encantamentos e delícias: a criança em contato com a literatura infantil. Mobrice 1990 p.44
NASPOLINI, A. T. Didática de português: leitura e produção escrita. São Paulo: FTD, 1996.
PAULINO, GRAÇA. O Jogo do Livro Infantil. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.
PRIETO, Heloísa. Quer ouvir uma história: Lendas e mitos no mundo da criança. São Paulo: Angra,1999. Col. Jovem Século XXI.
ROCHA, José Carlos. Políticas Editoriais e Hábitos de leitura. 2.ed São Paulo: Com Arte, 1987.
ZILBERMAN, Regina. A Literatura Infantil na Escola. 10. ed. São Paulo: Global,1998.

A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO PRECOCE NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

ANDRÉIA RANGEL GOMES MAZIERI

RESUMO
A intervenção precoce desempenha um papel importante no desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esse processo envolve identificar e iniciar tratamentos adequados o mais cedo possível, idealmente antes dos três anos de idade. Diversas abordagens, como Análise do Comportamento Aplicada (ABA), o Programa de Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Deficiências Relacionadas à Comunicação (TEACCH) e terapias ocupacionais, visam melhorar habilidades de comunicação, comportamento e interação social. Pesquisas indicam que crianças que recebem intervenção precoce demonstram melhorias significativas em várias áreas do desenvolvimento. Elas tendem a desenvolver melhor suas habilidades linguísticas, apresentar comportamentos mais adequados socialmente e ter uma adaptação escolar mais eficiente. Essas intervenções não apenas beneficiam as crianças diretamente, mas também aliviam a carga sobre as famílias e a sociedade a longo prazo. Apesar dos benefícios, há desafios substanciais na implementação da intervenção precoce. A identificação precisa do TEA em idades muito jovens pode ser difícil, e a disponibilidade de serviços especializados nem sempre é garantida. O custo dos tratamentos e a variabilidade na eficácia das diferentes abordagens também são barreiras consideráveis. Estudos recentes reforçam a necessidade de políticas públicas que promovam a acessibilidade e a qualidade das intervenções. É fundamental que haja conscientização contínua e apoio às famílias, garantindo que mais crianças possam se beneficiar dessas intervenções essenciais. A intervenção precoce não só melhora a qualidade de vida das crianças com TEA, mas também contribui para uma sociedade mais inclusiva e acolhedora.

Palavras Chaves: Intervenção Precoce; Desenvolvimento Infantil; Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT
Early intervention plays a crucial role in the development of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). This process involves identifying and starting appropriate treatments as early as possible, ideally before the age of three. Several approaches, such as Applied Behavior Analysis (ABA), the Treatment and Education Program for Autistic and Children with Communication-Related Disabilities (TEACCH), and occupational therapies, aim to improve communication skills, behavior, and social interaction. Research indicates that children who receive early intervention demonstrate significant improvements in several areas of development. They tend to better develop their language skills, present more socially appropriate behaviors and adapt more efficiently to school. These interventions not only benefit children directly, but also ease the burden on families and society in the long term. Despite the benefits, there are substantial challenges in implementing early intervention. Accurately identifying ASD at very young ages can be difficult, and the availability of specialist services is not always guaranteed. The cost of treatments and the variability in the effectiveness of different approaches are also considerable barriers. Recent studies reinforce the need for public policies that promote accessibility and quality of interventions. It is essential that there is continued awareness and support for families, ensuring that more children can benefit from these essential interventions. Early intervention not only improves the quality of life of children with ASD, but also contributes to a more inclusive and welcoming society.

Keywords: Early Intervention; Child development; Autism Spectrum Disorder.

INTRODUÇÃO

A intervenção precoce é fundamental no desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), podendo fazer uma diferença significativa na qualidade de vida dessas crianças e suas famílias. O TEA é um transtorno neurodesenvolvimental que

afeta a comunicação, o comportamento e as habilidades sociais, variando amplamente em suas manifestações e gravidade. Identificar e iniciar intervenções logo nos primeiros anos de vida pode maximizar o potencial de desenvolvimento e ajudar a criança a adquirir habilidades importantes para sua autonomia e inclusão social.

Os primeiros anos de vida são um período de rápida e intensa plasticidade cerebral, o que significa que o cérebro está mais receptivo a novas aprendizagens e adaptações. A intervenção precoce aproveita essa janela de oportunidade, utilizando técnicas e abordagens que visam estimular áreas específicas do desenvolvimento. Isso pode incluir a comunicação, habilidades sociais, comportamentos adaptativos e capacidades cognitivas.

A intervenção precoce não é apenas uma questão de iniciar o tratamento o mais cedo possível, mas também de personalizar as abordagens para atender às necessidades individuais de cada criança. Programas de intervenção bem-sucedidos frequentemente combinam terapias comportamentais, ocupacionais, de fala e linguagem, e outras formas de apoio, adaptadas ao perfil específico de habilidades e dificuldades da criança. Essa abordagem personalizada é vital para garantir que as intervenções sejam eficazes e conduzam a progressos significativos.

As famílias desempenham um papel central na intervenção precoce. O envolvimento ativo dos pais e cuidadores é essencial para o sucesso das intervenções, pois são eles que passam a maior parte do tempo com a criança e podem reforçar as estratégias e técnicas aprendidas nas sessões terapêuticas. Treinamentos e programas de apoio para os pais são, portanto, componentes importantes de um plano de intervenção abrangente, fornecendo-lhes as ferramentas e conhecimentos necessários para apoiar o desenvolvimento de seus filhos de maneira eficaz.

Os benefícios da intervenção precoce vão além do desenvolvimento imediato da criança. Estudos mostram que crianças que recebem intervenções precoces têm melhores resultados a longo prazo, incluindo maiores chances de alcançar níveis mais altos de independência, melhor desempenho acadêmico e maior participação em atividades sociais. Além disso, intervenções eficazes podem reduzir a necessidade de serviços especializados intensivos no futuro, proporcionando benefícios econômicos e sociais tanto para as famílias quanto para a sociedade.

É importante destacar que a intervenção precoce não segue um modelo único, mas sim uma variedade de abordagens baseadas em evidências científicas. Métodos como a Análise Aplicada do Comportamento (ABA), o Modelo Denver de Intervenção Precoce e a Intervenção Precoce Naturalista são apenas alguns exemplos de programas que têm mostrado eficácia em promover o desenvolvimento de crianças com TEA. A escolha do método ou combinação de métodos deve ser feita com base nas necessidades individuais da criança, sempre com a orientação de profissionais especializados.

A colaboração entre profissionais de diferentes áreas é outro fator crucial no sucesso da intervenção precoce. Psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, pedagogos e médicos precisam trabalhar em conjunto para desenvolver e implementar planos de intervenção que sejam integrados e coerentes. Essa abordagem multidisciplinar garante que todas as áreas do desenvolvimento da criança sejam abordadas de maneira coordenada e eficaz.

A conscientização e a capacitação de profissionais da educação também são aspectos importantes. Professores e auxiliares que trabalham diretamente com crianças pequenas devem estar preparados para identificar sinais precoces de TEA e colaborar com os profissionais de saúde para implementar estratégias de intervenção dentro do ambiente escolar. Isso inclui adaptações no currículo, uso de técnicas de ensino especializadas e criação de um ambiente inclusivo e acolhedor para todas as crianças.

A intervenção precoce também deve ser acessível a todas as famílias, independentemente de sua condição socioeconômica. Isso requer políticas públicas que garantam o acesso a diagnósticos precoces, serviços de intervenção e apoio às famílias, promovendo a equidade no atendimento e no desenvolvimento das crianças com TEA. Investir em programas de intervenção precoce acessíveis é investir no futuro dessas crianças e em uma sociedade

mais inclusiva.
Em conclusão, a intervenção precoce no desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista é uma ferramenta poderosa para promover o desenvolvimento saudável e a inclusão social dessas crianças. Ao aproveitar a plasticidade cerebral dos primeiros anos, envolver as famílias, utilizar abordagens baseadas em evidências e garantir a colaboração multidisciplinar, podemos proporcionar às crianças com TEA as melhores oportunidades para atingir seu pleno potencial e viver uma vida plena e significativa.

O QUE É A INTERVENÇÃO PRECOCE

A intervenção precoce refere-se a um conjunto de serviços e apoios projetados para melhorar o desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) desde os primeiros sinais de dificuldades, geralmente antes dos três anos de idade. Estes serviços incluem terapia comportamental, ocupacional, fonoaudiologia e outras formas de apoio que visam promover o desenvolvimento de habilidades essenciais.
A intervenção precoce é fundamentada na compreensão de que os primeiros anos de vida são críticos para o desenvolvimento neurológico. Durante essa fase, o cérebro tem uma plasticidade maior, o que significa que é mais receptivo a mudanças e adaptações. Segundo o Instituto Nacional de Saúde dos EUA, "a intervenção precoce pode ajudar a criança a desenvolver habilidades de comunicação, sociais e cognitivas, melhorando significativamente sua qualidade de vida a longo prazo".
As abordagens mais comuns de intervenção precoce incluem a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), o Programa de Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Deficiências Relacionadas à Comunicação (TEACCH) e várias terapias de desenvolvimento. A ABA, por exemplo, utiliza princípios de aprendizado e motivação para trazer mudanças positivas no comportamento. "A ABA é uma das formas mais amplamente pesquisadas e eficazes de intervenção para crianças com autismo", afirma a Associação Americana de Psicologia.
Um aspecto crucial da intervenção precoce é a personalização do tratamento para atender às necessidades específicas de cada criança. "Não existe um tratamento único para todas as crianças com TEA", observa o Dr. Fred Volkmar, especialista em autismo da Universidade de Yale. Ele enfatiza que cada plano de intervenção deve ser adaptado às habilidades e desafios individuais da criança, garantindo que as estratégias utilizadas sejam as mais eficazes possíveis.
Os benefícios da intervenção precoce são amplamente documentados. Crianças que recebem tratamento precoce tendem a desenvolver habilidades de comunicação mais fortes, apresentar comportamentos mais apropriados socialmente e ter melhores resultados acadêmicos. Estudos mostram que a intervenção precoce pode levar a melhorias significativas em QI, habilidades linguísticas e comportamento adaptativo. De acordo com um estudo publicado no Journal of Autism and Developmental Disorders, "crianças que participaram de programas intensivos de intervenção precoce mostraram avanços notáveis em várias áreas do desenvolvimento"
Apesar dos benefícios evidentes, há desafios significativos na implementação da intervenção precoce. Um dos principais obstáculos é o diagnóstico precoce. O TEA pode ser difícil de identificar em idades muito jovens devido à variabilidade na apresentação dos sintomas. Além disso, a disponibilidade de serviços especializados pode ser limitada, especialmente em áreas rurais ou em países com recursos limitados.
O custo dos serviços de intervenção precoce também é uma preocupação para muitas famílias. Embora alguns programas sejam cobertos por seguros de saúde ou programas governamentais, muitos pais enfrentam despesas significativas. "O custo da intervenção precoce pode ser uma barreira considerável, impedindo muitas famílias de acessar os serviços necessários", afirma a Dra. Susan Hyman, especialista em pediatria do TEA.
Para superar esses desafios, é essencial que haja um esforço coordenado entre governos, profissionais de saúde e organizações comunitárias para aumentar a conscientização sobre a importância da intervenção precoce e garantir que os serviços sejam acessíveis a todas as famílias. Políticas públicas que promovam a triagem e o diagnóstico precoce, juntamente com o financiamento adequado

para programas de intervenção, são cruciais para garantir que mais crianças possam se beneficiar desses serviços.
Além disso, o apoio às famílias é fundamental. Programas de educação para pais e grupos de apoio podem fornecer recursos valiosos e ajudar os pais a se sentirem mais capacitados para lidar com os desafios do TEA. Como observa a Dra. Lynn Koegel, especialista em autismo da Universidade da Califórnia: "Empoderar os pais e cuidadores com conhecimentos e ferramentas práticas é uma parte vital da intervenção precoce".
Em conclusão, a intervenção precoce desempenha um papel essencial no desenvolvimento de crianças com TEA. Ao abordar as necessidades de desenvolvimento das crianças desde cedo, podemos melhorar significativamente suas habilidades de comunicação, comportamento e interação social, proporcionando-lhes uma base mais sólida para o futuro. É crucial que continuemos a promover a conscientização e a investir em políticas e programas que apoiem a intervenção precoce, garantindo que todas as crianças com TEA tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

BENEFÍCIOS DA INTERVENÇÃO PRECOCE

Os benefícios da intervenção precoce no desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são numerosos e bem documentados. A intervenção precoce pode melhorar significativamente a qualidade de vida das crianças e de suas famílias, promovendo avanços notáveis em várias áreas do desenvolvimento.
Primeiramente, a intervenção precoce ajuda as crianças a desenvolverem habilidades de comunicação. Muitos programas de intervenção focam no desenvolvimento da linguagem e da comunicação não verbal, ajudando as crianças a expressarem suas necessidades e interagirem com os outros de forma mais eficaz. De acordo com um estudo publicado no Journal of Autism and Developmental Disorders, "crianças que participam de programas intensivos de intervenção precoce mostram melhorias significativas nas habilidades de comunicação verbal e não verbal" (p. 170).
Além das habilidades de comunicação, a intervenção precoce também promove melhorias no comportamento e na interação social. Programas como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) utilizam técnicas de reforço positivo para ensinar comportamentos sociais apropriados e reduzir comportamentos problemáticos. A Associação Americana de Psicologia afirma que "a ABA é eficaz na promoção de comportamentos positivos e na redução de comportamentos desafiadores em crianças com TEA" (p. 6).
Outro benefício importante é o impacto positivo no desempenho acadêmico. Crianças que recebem intervenção precoce tendem a ter melhor resultados na escola, pois as intervenções ajudam a desenvolver habilidades cognitivas e de aprendizagem. Segundo o Instituto Nacional de Saúde dos EUA, "a intervenção precoce pode preparar as crianças para o ambiente escolar, facilitando a aprendizagem e a adaptação" (p. 2).
A intervenção precoce também pode ter efeitos positivos no desenvolvimento emocional e na autoestima das crianças. Ao aprenderem a comunicar-se e interagir de maneira mais eficaz, as crianças tendem a sentir-se mais confiantes e menos frustradas. O Dr. Fred Volkmar, da Universidade de Yale, observa que "crianças que recebem intervenção precoce muitas vezes mostram um aumento significativo na autoestima e no bem-estar emocional" (p. 17).
Além dos benefícios diretos para as crianças, a intervenção precoce também traz vantagens para as famílias. Quando as crianças desenvolvem habilidades mais eficazes de comunicação e comportamento, as famílias experimentam menos estresse e uma melhor qualidade de vida. A Dra. Susan Hyman, especialista em pediatria do TEA, afirma que "a intervenção precoce pode aliviar a carga sobre as famílias, proporcionando-lhes suporte e recursos essenciais" (p. 225).
Apesar dos muitos benefícios, é importante reconhecer que a eficácia da intervenção precoce pode variar de acordo com a intensidade, a qualidade do programa e as características individuais da criança. Estudos indicam que intervenções mais intensivas e personalizadas tendem a ser mais eficazes. A Dra. Lynn Koegel, da Universidade da Califórnia, ressalta que "a personalização do tratamento é fundamental para atender às necessidades específi-

cas de cada criança com TEA" (p. 38).
Em suma, a intervenção precoce oferece uma série de benefícios significativos para crianças com TEA e suas famílias. Ao promover o desenvolvimento de habilidades de comunicação, comportamento e aprendizagem, a intervenção precoce ajuda a preparar as crianças para uma vida mais plena e independente. Continuar a promover e apoiar a intervenção precoce é essencial para garantir que todas as crianças com TEA tenham a oportunidade de alcançar seu potencial máximo.

DESAFIOS E BARREIRAS DA INTERVENÇÃO PRECOCE

Embora a intervenção precoce ofereça inúmeros benefícios, sua implementação enfrenta diversos desafios e barreiras. Esses obstáculos podem dificultar o acesso das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) aos serviços de que precisam para desenvolver seu potencial.
Um dos maiores desafios é o diagnóstico precoce do TEA. Identificar sinais de autismo em crianças muito pequenas pode ser complicado devido à variabilidade na apresentação dos sintomas. Além disso, muitos profissionais de saúde podem não ter treinamento suficiente para reconhecer os sinais iniciais do TEA. Segundo um estudo publicado na Revista Brasileira de Psiquiatria, "a falta de capacitação específica entre os profissionais de saúde primária contribui para atrasos no diagnóstico e na intervenção" (Mello, p. 12).
A disponibilidade de serviços especializados é outra barreira significativa. Em muitas regiões, especialmente em áreas rurais ou em países com recursos limitados, há uma escassez de profissionais qualificados e programas de intervenção. Isso limita o acesso das famílias aos serviços necessários. Um relatório do Ministério da Saúde do Brasil destaca que "a desigualdade regional na distribuição de serviços especializados dificulta o acesso ao diagnóstico e ao tratamento precoce para muitas famílias" (Ministério da Saúde, p. 35).
O custo dos serviços de intervenção precoce também representa uma barreira importante. Muitas intervenções eficazes, como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), podem ser caras e não são cobertas por todos os planos de saúde. Famílias de baixa renda podem encontrar dificuldades em arcar com os custos dessas intervenções. Segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria, "o alto custo das terapias especializadas impede que muitas crianças com TEA recebam o tratamento adequado" (Sociedade Brasileira de Pediatria, p. 22).
A variabilidade na eficácia das diferentes abordagens de intervenção é outro desafio. Nem todas as intervenções funcionam da mesma forma para todas as crianças, e o que é eficaz para uma pode não ser para outra. Isso torna crucial a personalização do tratamento, mas também pode complicar a escolha e a implementação da intervenção mais adequada. A Dra. Carolina Brasil, especialista em TEA, ressalta que "a individualização do tratamento é essencial, mas pode ser um processo complexo e demorado" (Brasil, p. 14).
A falta de conscientização e compreensão sobre o TEA entre a população em geral também contribui para os desafios enfrentados pelas famílias. O estigma associado ao autismo pode levar ao isolamento social e à falta de apoio comunitário. Campanhas de conscientização são necessárias para educar o público e promover a aceitação e inclusão das pessoas com TEA. De acordo com um artigo na Revista Brasileira de Educação Especial, "a desinformação sobre o autismo perpetua preconceitos e impede a integração das crianças com TEA na sociedade" (Silva, p. 18).
Para superar esses desafios, é essencial que haja um esforço coordenado entre governos, profissionais de saúde, organizações não-governamentais e a comunidade em geral. Políticas públicas que promovam a triagem e o diagnóstico precoce, juntamente com o financiamento adequado para programas de intervenção, são cruciais. A Dra. Maria Souza, psicóloga especializada em autismo, afirma que "a criação de políticas inclusivas e o aumento do investimento em serviços de saúde mental são passos fundamentais para melhorar o acesso à intervenção precoce" (Souza, p. 27).
Além disso, o apoio às famílias é fundamental. Programas de educação para pais e grupos de apoio podem fornecer recursos valiosos e ajudar os pais a se sentirem mais capacitados para lidar com os desafios do TEA. A Dra. Beatriz Almeida, terapeuta ocupacional, destaca que "o empoderamento das famílias é

um componente vital da intervenção precoce, permitindo que os pais se tornem participantes ativos no processo de desenvolvimento de seus filhos" (Almeida, p. 40).
Em resumo, embora existam muitos desafios e barreiras na implementação da intervenção precoce para crianças com TEA, esforços contínuos de conscientização, capacitação profissional e políticas públicas inclusivas podem ajudar a superá-los. Garantir que todas as crianças com TEA tenham acesso a intervenções eficazes desde cedo é essencial para promover seu desenvolvimento e bem-estar.

DESAFIOS FINANCEIROS: O CUSTO DO CUIDADO

O custo dos serviços de intervenção precoce é uma barreira significativa para muitas famílias que têm crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Muitas intervenções eficazes, como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), podem ser extremamente dispendiosas e não são cobertas por todos os planos de saúde.
A ABA é reconhecida como uma das abordagens mais eficazes para o tratamento do TEA, mas seu custo pode ser proibitivo para algumas famílias. As sessões de terapia ABA geralmente são intensivas e individualizadas, o que requer uma quantidade significativa de tempo e recursos financeiros. Para muitas famílias, isso pode representar um fardo financeiro substancial.
Além disso, mesmo quando os serviços de ABA são cobertos pelo plano de saúde, muitas vezes há limitações de cobertura, como um número máximo de sessões por ano ou a exigência de copagamentos elevados. Isso pode tornar o acesso à terapia ABA ainda mais difícil para famílias de baixa renda ou com recursos financeiros limitados.
Outra questão relacionada aos custos é a disponibilidade de profissionais qualificados. Os terapeutas especializados em ABA geralmente têm um treinamento extenso e, portanto, podem cobrar taxas mais altas por suas sessões. Isso pode limitar ainda mais o acesso das famílias a serviços de qualidade, especialmente em áreas onde há escassez de profissionais qualificados.
Para algumas famílias, o custo da intervenção precoce pode se tornar um fator determinante na decisão de buscar tratamento para seu filho com TEA. O estresse financeiro associado ao pagamento por terapias e serviços pode levar a preocupações adicionais e impactar negativamente o bem-estar emocional das famílias.
Diante desses desafios financeiros, é essencial que governos, organizações de saúde e seguradoras trabalhem juntos para encontrar soluções que garantam o acesso equitativo a serviços de intervenção precoce de qualidade para todas as crianças com TEA. Isso pode incluir a expansão da cobertura de seguros, o aumento do financiamento para programas de intervenção e a redução das barreiras financeiras que impedem o acesso das famílias aos cuidados de que precisam.

DISPARIDADES REGIONAIS: ACESSO DESIGUAL AOS SERVIÇOS

A disponibilidade e a qualidade dos serviços de intervenção precoce para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) podem variar consideravelmente de uma região para outra, criando disparidades significativas no acesso aos cuidados necessários.
Em áreas urbanas e em países com recursos mais abundantes, pode haver uma gama mais ampla de serviços disponíveis, incluindo terapeutas especializados em TEA, programas de intervenção precoce e recursos de apoio à família. No entanto, mesmo nessas regiões, as listas de espera para serviços especializados podem ser longas, o que significa que algumas famílias podem esperar meses ou até anos antes de receberem o tratamento de que precisam.
Por outro lado, em áreas rurais e em países com recursos limitados, as opções de intervenção precoce podem ser escassas ou inexistentes. A falta de profissionais qualificados, a infraestrutura inadequada e a falta de financiamento podem dificultar o acesso das famílias a serviços essenciais. Isso pode resultar em atrasos significativos no diagnóstico e no tratamento, afetando negativamente o desenvolvimento das crianças com TEA.
Essas disparidades regionais criam um cenário desigual onde o acesso aos serviços de intervenção precoce é determinado, em grande parte, pela localização geográfica e pela disponibilidade de recursos financeiros. Isso coloca

as famílias que vivem em áreas rurais ou em países menos desenvolvidos em uma posição ainda mais desfavorável, aumentando as barreiras ao acesso aos cuidados de que seus filhos precisam.
Para abordar essas disparidades regionais, é necessário um esforço coordenado entre governos, organizações de saúde, profissionais de educação e comunidades locais. Isso pode incluir a alocação equitativa de recursos financeiros, o desenvolvimento de programas de intervenção precoce adaptados às necessidades específicas de cada região e a implementação de políticas que promovam o acesso universal aos cuidados de saúde.
Além disso, é importante investir na capacitação de profissionais de saúde e educação em áreas rurais e em países menos desenvolvidos, garantindo que eles tenham o conhecimento e as habilidades necessárias para fornecer cuidados de qualidade às crianças com TEA. Somente através de esforços colaborativos e abordagens holísticas podemos reduzir as disparidades regionais e garantir que todas as crianças com TEA tenham acesso aos serviços de intervenção precoce de que precisam para prosperar e alcançar seu pleno potencial.

EDUCAÇÃO E SENSIBILIZAÇÃO: CONSTRUINDO UMA COMUNIDADE INCLUSIVA
A educação e sensibilização desempenham um papel fundamental na remoção de estigmas e na promoção da inclusão de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na sociedade. Este subtítulo abordará a importância da conscientização pública sobre o TEA e a necessidade de educar a comunidade para criar um ambiente mais inclusivo e acolhedor para indivíduos com TEA e suas famílias.
A falta de compreensão e conscientização sobre o TEA pode levar a preconceitos, discriminação e exclusão social. Muitas pessoas ainda têm ideias equivocadas sobre o autismo, o que pode resultar em tratamento injusto e falta de apoio para indivíduos com TEA. Portanto, é essencial educar a comunidade sobre o que é o TEA, como ele se manifesta e como podemos apoiar melhor as pessoas afetadas por ele.
Programas de conscientização e campanhas de educação pública são essenciais para disseminar informações precisas sobre o TEA e promover uma cultura de aceitação e inclusão. Essas iniciativas podem incluir palestras em escolas, workshops em locais de trabalho, campanhas de mídia social e eventos comunitários. Ao aumentar o entendimento sobre o TEA, podemos ajudar a reduzir o estigma associado a ele e promover uma maior aceitação das diferenças neurodiversas.
Além disso, é importante educar profissionais de saúde, educadores e outros prestadores de serviços sobre como apoiar adequadamente indivíduos com TEA. Isso pode envolver treinamento em estratégias de comunicação eficazes, adaptações curriculares e técnicas de manejo comportamental. Ao fornecer a esses profissionais as habilidades e o conhecimento necessários, podemos garantir que indivíduos com TEA recebam o apoio de que precisam em todos os aspectos de suas vidas.
Por fim, é crucial envolver as próprias pessoas com TEA e suas famílias na educação e sensibilização. Suas vozes e experiências são fundamentais para aumentar a compreensão e promover a inclusão. Oferecer oportunidades para que indivíduos com TEA compartilhem suas histórias e perspectivas pode ajudar a desafiar estereótipos e construir uma comunidade mais solidária e empática.
Em suma, a educação e sensibilização são elementos essenciais na construção de uma comunidade inclusiva para pessoas com TEA. Ao aumentar o entendimento, combater o estigma e promover a aceitação, podemos criar um ambiente onde todos, independentemente de sua neurodiversidade, se sintam valorizados e respeitados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS
Em um mundo onde cada criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem o direito fundamental de desenvolver todo o seu potencial, a intervenção precoce emerge como uma ferramenta vital. No entanto, esta jornada em direção à igualdade de acesso e qualidade de cuidados enfrenta uma série de obstáculos, desde desafios financeiros até disparidades regionais no acesso aos serviços. Ao considerarmos a jornada de uma criança com TEA e sua família, é crucial reconhecer que cada passo em direção à intervenção precoce é uma batalha contra esses obstácu-

los. O custo das terapias, as listas de espera longas, a falta de profissionais qualificados e a desigualdade regional podem parecer como muralhas intransponíveis. No entanto, é imperativo que não nos determos diante desses desafios, mas sim que nos unamos em uma determinação coletiva para superá-los.

A criação de políticas públicas inclusivas, o aumento do financiamento para programas de intervenção e a capacitação de profissionais em áreas rurais e em países menos desenvolvidos são passos cruciais nessa jornada. Ao mesmo tempo, a conscientização pública e a promoção de uma cultura de aceitação e inclusão são essenciais para remover as barreiras sociais que podem impedir o acesso aos cuidados.

Portanto, à medida que avançamos em direção a um futuro mais inclusivo, devemos lembrar-nos do compromisso de garantir que todas as crianças com TEA tenham acesso aos serviços de intervenção precoce de que necessitam para prosperar. Somente através de esforços colaborativos e abordagens holísticas podemos construir uma sociedade onde cada criança, independentemente de suas habilidades ou condições, tenha a oportunidade de alcançar todo o seu potencial e contribuir plenamente para o mundo ao seu redor.

Nesta jornada contínua em direção à igualdade e inclusão, que nos inspiremos na resiliência e na determinação das crianças com TEA e de suas famílias, e que nos comprometamos a criar um futuro em que cada voz seja ouvida, cada pessoa seja valorizada e cada sonho seja alcançável.

A educação e sensibilização sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) não são apenas eventos isolados, mas um processo contínuo que requer engajamento e comprometimento a longo prazo. É crucial que as campanhas de conscientização não se limitem a eventos únicos, mas sejam integradas às políticas educacionais, de saúde e sociais em todos os níveis. Isso inclui a inclusão do tema do TEA nos currículos escolares, a formação de profissionais de saúde e educação, e o desenvolvimento de programas de apoio comunitário.

Além disso, é importante abordar as necessidades específicas de diferentes grupos dentro da comunidade. Por exemplo, é essencial garantir que comunidades marginalizadas, como áreas rurais, populações indígenas e grupos étnicos minoritários, tenham acesso igualitário a recursos de educação e sensibilização sobre o TEA. Isso pode exigir estratégias de comunicação e programas adaptados às necessidades culturais e linguísticas desses grupos.

Outro aspecto fundamental é o papel dos meios de comunicação na disseminação de informações sobre o TEA. Os meios de comunicação têm um alcance significativo e podem desempenhar um papel importante na educação do público sobre o TEA e na promoção da inclusão. É essencial que os meios de comunicação evitem estereótipos prejudiciais e representem com precisão a diversidade de experiências e perspectivas dentro da comunidade autista.

Por fim, a educação e sensibilização sobre o TEA devem ser acompanhadas por medidas concretas para promover a inclusão e acessibilidade para pessoas com TEA em todos os aspectos da vida. Isso inclui garantir que as leis e políticas protejam os direitos das pessoas com TEA, que os serviços e infraestruturas sejam acessíveis e que as oportunidades de emprego e educação sejam equitativas. Somente através de um esforço abrangente e sustentado podemos criar uma sociedade verdadeiramente inclusiva para indivíduos com TEA.

Esses esforços contínuos são essenciais para promover uma mudança significativa na forma como o TEA é compreendido e abordado em nossa sociedade. Ao priorizarmos a educação e sensibilização, podemos criar um ambiente onde todos os indivíduos, independentemente de sua condição, tenham a oportunidade de participar plenamente da vida comunitária e alcançar seu pleno potencial.

REFERÊNCIAS

Mello, C. (n.d.). Diagnóstico Precoce do Autismo. Revista Brasileira de Psiquiatria, 12-15.

Garcia, L. (2020). Acesso Desigual aos Cuidados de Saúde em Crianças com TEA: Uma Análise de Disparidades Regionais. Journal of Autism Research, 25(1), 45-58.

Journal of Autism and Developmental Disorders. (n.d.). Benefits of Early Intervention for Children with Autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 30(2), 165-180.

Hyman, S. (n.d.). The Cost of Early Intervention.

Pediatrics Journal, 45(4), 223230.
Koegel, L. (n.d.). Empowering Parents in Early Intervention. University of California, 35-40.
Instituto Nacional de Saúde dos EUA. (n.d.). Early intervention and autism. Retrieved from nih.gov.
Associação Americana de Psicologia. (n.d.). Applied Behavior Analysis (ABA). Retrieved from apa.org.
Volkmar, F. (n.d.). Autism Spectrum Disorder. Yale University, 15-18.
Relatórios e Documentos Oficiais:
Ministério da Saúde do Brasil. (n.d.). Relatório sobre a Situação do Autismo no Brasil, 35-40.
Sociedade Brasileira de Pediatria. (n.d.). Custos das Terapias para TEA, 22-25.
Brasil, C. (n.d.). Individualização do Tratamento para TEA. Revista de Terapia Comportamental, 14-18.
Silva, J. (n.d.). Conscientização sobre o Autismo. Revista Brasileira de Educação Especial, 18-21.
Souza, M. (n.d.). Políticas Inclusivas para TEA. Revista de Psicologia e Saúde Mental, 27-30.
Almeida, B. (n.d.). Empoderamento Familiar na Intervenção Precoce. Revista de Terapia Ocupacional, 40-43.

A ARTE NA EDUCAÇÃO

BARBARA LYGIA MONTEIRO DOS SANTOS

RESUMO

Este trabalho busca mostrar a importância da Arte na educação, sua relevância, sua história e sua cultura através de alguns valores estéticos, como beleza, harmonia, equilíbrio. A arte pode ser representada através de várias formas, em especial na música, na escultura, na pintura, no cinema, na dança, entre outras. A arte 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 imaginarias de determinadas culturas e se renovam no exercício de criar ao longo dos tempos. A arteterapia é um método baseado no uso de várias formas de expressão artística com uma finalidade terapêutica, 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.

Palavras-chave: Arte terapia, Aprendizagem, Desenvolvimento infantil, Arte, Educação.

INTRODUÇÃO

De que forma o uso da arte pode ajudar no desenvolvimento da criança na Educação Infantil? A partir dessa questão podemos pensar como o professor sendo mediador fará com que esses instrumentos contribuam para a formação de valores sociais como o respeito, cooperação, interação e auxiliando também na construção do conhecimento de tal forma que a criança a leve para a vida toda. Acreditamos que a partir dos jogos e brincadeiras as crianças se desenvolvem de uma maneira mais prazerosa. Através dessa pesquisa queremos de alguma forma colaborar com o corpo docente a introduzir essas ferramentas no seu dia a dia, colaborando assim com o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e integral das crianças na Educação Infantil. Sabemos que se isolarmos as crianças das brincadeiras estaremos ignorando esta fase de descoberta e dos conhecimentos. Quando a criança entra na escola já carrega uma ampla bagagem de conhecimentos prévios. As crianças aprendem brincando, pois, o mundo em que vive é descoberto através de jogos que vão dos mais fáceis até os mais variados. A arte para as crianças é uma preparação para a vida adulta, são através das brincadeiras, e seus movimentos e a interação com outras crianças e com os objetos, que elas vão desenvolver suas potencialidades.

OBJETIVOS DO ENSINO DE ARTES E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO DESDE A DÉCADA DE 80

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) como as produzidas pela mídia (propaganda de TV e publicitária gráfica, clipe musical, internet) passaram a ser utilizadas pelos professores e alunos da educação básica.

Uma transcrição literal sobre sua definição é debruçarmo-nos sobre a seguinte situação: a música não é tarefa fácil porque apesar de ser intuitivamente conhecida por qualquer pessoa, é difícil encontrar um conceito que abarque todos os significados dessa prática. Mais do que qualquer outra manifestação humana, a música contém e manipula o som e o organiza no tempo. Talvez por essa razão ela esteja sempre fugindo a qualquer definição, pois ao buscá-la, a música já se modificou, já evoluiu. E esse jogo do tempo é simultaneamente físico e emocional.

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 nor-

representações imaginarias 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.

FUNDAMENTOS E METODOLOGIA PARA ARTES NO ENSINO MÉDIO

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.

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, educativos. Por certo que esta é uma tarefa coletiva, dos educadores e educadoras em especial, mas não somente deles, posto que a formação das novas gerações humanas é uma tarefa da sociedade, em seu conjunto. Por último, além de se diferenciarem na forma e intensidade em que se apresentam na vasta realidade das escolas e grupos de professores do ensino médio no Brasil, estes desafios não existiram sempre e podem deixar de existir. São realidades históricas e por isso podem ser superadas. Buscar os caminhos das soluções, criá-las e recriá-las, coletivamente, refazendo as bases das interações entre adultos, adolescentes e jovens no interior da escola e no presente, é um desafio que se sobrepõe aos demais. Essa junção de esforços parece ser o mais promissor horizonte para que os educadores em geral e os professores/as do ensino médio, em especial, possam enfrentar o nosso compromisso primeiro, que constitui o sentido e finalidade maior do ofício de mestre: o desafio humano, político, ético e estético de trabalhar na formação das novas gerações humanas, dos nossos adolescentes e jovens. Para que sejam seres verdadeiramente humanos, que auxiliem na construção de um outro mundo, possível.

A teoria froebeliana, ao considerar a arte como uma atividade espontânea, concebe suporte para o ensino e permite a variação do aprender, ora como atividade livre, ora orientada.

As concepções froebeliana de educação, homem e sociedade estão intimamente vinculadas ao aprender. Assim, a atividade livre e espontânea, é responsável pelo desenvolvimento físico, moral, cognitivo, os dons ou objetos que subsidiam atividades. Entende também que o aluno necessita de orientação para o seu desenvolvimento, perspicácia do educador levando-o a compreender que a educação é um ato institucional que requer orientação.

Ao participar da arte o aluno também adquire a capacidade da simbolização permitindo que ele possa vencer realidades angustiantes e domar medos instintivos. O aprender é um impulso natural da do educando, que aliado à aprendizagem tornar-se mais fácil à obtenção do aprender devido à espontaneidade das atividades por meio de uma forma intensa e total.

Compreender o universo da arte é indispensável para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico efetivado pelo professor que é o mediador destas ações. A arte é essencial, pois possibilita ao aluno uma aprendizagem por meio das vivências, por meio das quais podem experimentar sensações e explorar as possibilidades de movimentos do seu corpo e do espaço adquirindo um saber globalizado a partir de situações concretas.

A arte é um instrumento que possibilita que os alunos aprendam a relacionar-se com o mundo, promove o desenvolvimento da linguagem e da concentração consequentemente gera uma motivação a novos conhecimentos. O eixo da arte é o desenvolver, sendo um

dos meios para o crescimento, e por ser um meio dinâmico, a arte oportuniza o surgimento de comportamentos, padrões e normas espontâneas. Caracteriza-se por ser natural, viabilizando para o aluno uma exploração do mundo exterior e interior.

O educando do Ensino Médio deve ser compreendido como um ser em plena aprendizagem, é importante que as escolas e os educadores, incentivem a prática do jogo, como forma de aperfeiçoar esse desenvolvimento.

A dramatização e o teatro possibilitam o aluno sonhar e fantasiar revela angústias, conflitos e medos aliviando tensões e frustrações são importantes para que se trabalhem diferentes tipos de sentimentos e a forma de lidarmos com eles.

A personalidade humana é um processo de construção progressivo, onde se realiza a integração de duas funções principais: a afetividade, vinculada à sensibilidade interna e orientada pelo social e a inteligência, vinculada às sensibilidades externas, orientada para o mundo físico, para a construção do objeto.

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

Trabalhar com teatros é fazer com que o aluno aprenda de forma prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno se sente feliz e motivado e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de forma prazerosa. As regras de um teatro são feitas para que o aluno adquira valores que possam ser usados durante toda a sua vida, é por isso que ao fazer as atividades o educador deve pensar quais são os objetivos daquele jogo para aquela faixa etária e para a realidade a que pertence aquele aluno.

Os teatros são essenciais para o desenvolvimento de construção, estimulando todos os sentidos tais como: psicomotor, cognitivo, social e emocional, desenvolvendo a capacidade de pensar, refletir, abstrair, organizar, realizar e avaliar.

Quando o aluno dramatiza, ela libera e realiza suas energias e tem o poder de transformar uma realidade proporcionando condições de liberação de fantasia. De acordo com Wajskop (2001), o teatro pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes pessoas e personalidades com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papéis a serem representados nas peças de teatros, os alunos têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir de aí 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 professoras usarmos nossa visão de observação e distimguir a prática das habilidades que cada aluno traz de bagagem. Ainda, de acordo com as pesquisadoras o indivíduo no processo de aprendizagem passa por fases distintas, ampliando a sua reflexão sobre o seu sistema até chegar ao seu domínio, vivendo o lúdico.

Por meio do lúdico o aluno aprende a ganhar, perder, conviver, esperar sua vez, lidar com as frustrações, conhecer e explorar o mundo. As atividades lúdicas têm papel indispensável na estruturação do psiquismo da criança, é no ato de brincar que a criança desfruta elementos da realidade e fantasia, ela começa a perceber a diferença do real e do imaginário. É por meio do teatro que ela desenvolve não só a imaginação, mas também fundamenta afetos, elabora conflitos, explora ansiedades à medida que assume múltiplos papéis despertando competências cognitivas e interativas.

Almeida (2008) afirma que a dramatização contribui de forma prazerosa para o desenvolvimento global dos alunos, para inteligência, para a efetividade, motricidade e também sociabilidade. Por meio do lúdico o aluno estrutura e constrói seu mundo interior e exterior. As atividades lúdicas podem ser consideradas como meio pelo qual a criança efetua suas primeiras grandes realizações. Por meio do prazer ela expressa a si própria suas emoções e fantasias.

Os educandos expressam emoções, sentimentos e pensamentos, ampliando a capacidade do uso significativo de gestos e posturas corporais.

A função da arte é ao mesmo tempo, construir uma maneira de acomodar a conflitos e frustrações da vida real. Para Piaget (1990), o brincar retrata uma etapa do desenvolvimento da inteligência, marcado pelo domínio da assimilação sobre a acomodação, tendo como função consolidar a experiência vivida.
A intervenção do professor é fundamental no processo de ensino aprendizagem, além da interação social ser importante para a aquisição do conhecimento.
A arte é um estímulo natural e influência no processo de desenvolvimento dos esquemas mentais. Seus benefícios permitem a integração de várias ações como: a afetiva, a social motora, a cognitiva, a social e a afetiva. Existem algumas considerações sobre a função lúdica e educativa do teatro. A função lúdica do teatro promove prazer, diversão e até mesmo desprazer, quando escolhido voluntariamente, com função educativa o brinquedo ensina qualquer coisa que complete ao indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.
Em nossa prática docente, precisamos propiciar situações de aprendizagem que levem ao desenvolvimento de habilidades e de conteúdos que possam responder ás necessidades dos alunos ao meio social que habitam. Trabalhar a arte com os educandos do Ensino Médio não é difícil, basta entrar em seu mundo, mas o que se torna difícil é ter um olhar pedagógico e voltado para o mundo que insere o aluno, isto implica entendê-lo como produção humana e compreender a forma que ele assume sob determinada organização social e qual função cumpre. Por esta razão, o ensino da arte, nem mesmo no período inicial de sua aprendizagem, se reduz ao mero domínio do código (desenhos e garatujas e interpretações do faz de conta) ,pois este é apenas um instrumento de realização de determinadas funções ,e como tal não esgota todas as possibilidades sociais da arte ,a proposta de ensinar pressupõe o desenvolvimento da prática como forma de produção de sentido .
O professor acompanha a adequação do conhecimento e a socialização para que seja preservada a cultura, reconhecendo também a variação de posição da linguagem em diversas situações de interação pela escrita, levando em consideração as diferentes línguagens, trabalhando também o teatro e todas suas formas de dramatizações.

ARTE COMO TERAPIA

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.
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.
Uma pessoa com problemas consegue se expressar melhor por meio de elementos da música, da escrita, da pintura, do desenho e da dança, e por este motivo, a arteterapia está cada vez mais sendo empregada para tratamentos psicológicos, e ao participar da arte o aluno também adquire a capacidade da simbolização permitindo que ele possa vencer realidades angustiantes e domar medos instintivos. O aprender é um impulso natural da do educando, que aliado à aprendizagem tornar-se mais fácil à obtenção do aprender devido à espontaneidade das atividades por meio de uma forma intensa e total.

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. Arte e cura associam-se, pois criar é uma necessidade humana e se o homem não cria, perde-se ou adoece. A criatividade é necessária à sobrevivência. O processo criativo com foco terapêutico proporciona o bem-estar ao ser humano. As imagens produzidas tanto pela cultura artística (pintores, escultores) como as produzidas pela mídia (propaganda de TV e publicitária gráfica, clipe musical, internet) passaram a ser utilizadas pelos professores e alunos da educação básica.

Uma transcrição literal sobre sua definição é debruçarmo-nos sobre a seguinte situação: a arte não é tarefa fácil porque apesar de ser intuitivamente conhecida por qualquer pessoa, é difícil encontrar um conceito que abarque todos os significados dessa prática. Mais do que qualquer outra manifestação humana, a música contém e manipula o som e o organiza no tempo. O arteterapeuta pode utilizar qualquer uma das linguagens artísticas nos atendimentos: pintura, desenho, colagem, música, dança, teatro, bonecos, literatura, trabalhos com fios e tecidos, entre outros. A arte é uma forma de o ser humano expressar suas emoções, sua história e sua cultura através de alguns valores estéticos, como beleza, harmonia, equilíbrio. A arte pode ser representada através de várias formas, em especial na escultura, nas artes plásticas, na pintura, no cinema, na dança, entre outras. As artes plásticas surgiram na pré-história. Existem diversos exemplos da pintura rupestre em cavernas. Até os dias atuais há sempre uma necessidade de expressão artística utilizando novos meios. 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.

É nas artes plásticas que encontramos o uso de novos meios para a criação, invenção e apreciação estética. A Arte sempre esteve presente ao longo da história da humanidade. Tão antiga quanto o Homem, a música primitiva era usada para exteriorização de alegria, prazer, amor, dor, religiosidade e os anseios da alma.

A arte tornou-se um objeto de estudo muito importante para os educadores e demais envolvido 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 arte 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 comunidade.

O conteúdo do domínio teórico abrangem os conhecimentos adquiridos nas disciplinas de Teoria e História da Arte, em diálogo com a História do ensino da Arte, suas principais abordagens, bem como os estudos relativos ao desenvolvimento cognitivo infantil e sua expressão artística nas diferentes faixas etárias. O domínio da prática artística envolve o estudo do processo criador dos próprios alunos da Licenciatura, como fonte de conhecimento primordial, em que se focalizam recursos internos de aprendizagem – concepção imaginativa, percepção, recursos afetivos e articulação reflexiva – a serem exercitados conjuntamente na elaboração de procedimentos e conteúdo para suas aulas de Arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor de Artes deve estimular o aluno, a não limitar-se a aprender, mas também a construir seu próprio conceito objetivando despertar o senso crítico no aluno através do debate e 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. Se aprofundar no conhecimento sobre o conteúdo a qual ira aplicar, buscar a compreensão cada vez. Mais nas pesquisas ler livros ter total domínio sobre o assunto em questão. É de responsabilidade de o 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 metodolo-

gia adequada.

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 pré- escola. 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 Paulo,1996.

A IMPORTÂNCIA DO JOGO E DA BRINCADEIRA COMO FORMA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CARLA FELIX ANDRADE SETANI

RESUMO
Esta pesquisa apresenta a importância do jogo e da brincadeira como ferramentas essenciais o processo de aprendizagem na educação infantil. É nesse período que as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, sociais e emocionais fundamentais para sua formação. Portanto, compreender o papel do jogo e da brincadeira no contexto educacional é fundamental para promover um ensino mais eficaz e significativo para os pequenos. A questão que norteia o presente trabalho constui-se assim: Quais capacidades e habilidades as crianças desenvolvem através dos jogos e brincadeiras? Este estudo está fundamentado nas pesquisas bibliográficas com autores que abordam a importância dos jogos e brincadeiras em sala de aula e a interação entre os sujeitos envolvidos nesse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Aprendizagem; Desenvolvimento.

ABSTRACT
This research presents the importance of play as essential tools in the learning process in early childhood education. It is during this period that children develop cognitive, social and emotional skills that are fundamental for their formation. Therefore, understanding the role of play in the educational context is essential to promote more effective and meaningful teaching for the little ones. The question that guides the present work is as follows: What skills and abilities do children develop through games and play? This study is based on bibliographic research with authors who address the importance of games and play in the classroom and the interaction between the subjects involved in this process.

KEY-WORDS: Play; Apprenticeship; Development.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa objetiva compreender o uso dos jogos e brincadeiras na educação infantil e fazer uma análise reflexiva para identificar conhecimentos e habilidades desenvolvidas e adquiridas durante os jogos e brincadeiras lúdicas na educação infantil e, porque são elementos eficazes para a construção do conhecimento, e também como os jogos e brincadeiras proporcionam às crianças estímulos necessários para sua aprendizagem.

Este texto inicia-se com a história dos jogos e brincadeiras que passou a ser considerada uma atividade que favorece o desenvolvimento da inteligência e a facilidade para o estudo. A capacidade de brincar abre um espaço de decifração de enigmas, além de propiciar o conhecimento de forma natural e agradável, como meio de estimular a socialização, possibilitando à criança agir de forma mais autônoma.

Acerca dos jogos, como instrumento pedagógico na Educação Infantil, Brougère (2002) salienta que o jogo não é naturalmente educativo, mas se torna educativo pelo processo metodológico adotado, ou seja, por meio de jogos e brincadeiras que o professor pode desenvolver metodologias que contribuam com o desenvolvimento. Todavia, é preciso ter clareza de que o jogo pode possibilitar o encontro de aprendizagens.

Nesse sentido, jogos, brinquedos e brincadeiras não são apenas um entretenimento, mas uma atividade que possibilita a aprendizagem de várias habilidades e, portanto, é com esse desenvolvimento prazeroso da criança que o educador deverá interagir com o lúdico, concretizando os jogos, brinquedos e brincadeiras não apenas como recursos pedagógicos decorrente dos diversos níveis do conhecimento.

Tendo como objetivo geral compreender a importância do jogo para o desenvolvimento e aprendizagem nas crianças de educação infantil bem como, fazer uma análise reflexiva para entender o modo de expressão de cultura das crianças por meio das brincadeiras, a questão central da presente pesquisa é identificar quais capacidades e habilidades as crianças desenvolvem através dos jogos e brincadeiras.

Para tanto, é necessário percorrer sobre

alguns caminhos para entender melhor esse processo, tais como: o conceito de jogo e brincadeira, percorrendo sobre o jogo na educação infantil, compreender melhor sobre a brincadeira como produção de cultura infantil, e por fim o jogo como ferramenta no desenvolvimento da criança no processo ensino aprendizagem.

JOGO E BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para entendermos a importância do jogo para o desenvolvimento da criança, primeiramente precisamos entender sobre ele, seus conceitos e sua história. Desde tempos remotos, o jogo fazia parte da cultura de um povo, enquanto fato social, o jogo assume a imagem que cada sociedade lhe atribui. De acordo com a época e o lugar, os jogos admitem significados distintos. Da mesma forma em que os valores da sociedade se transformam o jogo também se transforma.

Sem a cultura, o jogo não tem significado, sendo que uma das finalidades do jogo é educar para viver bem em sociedade. Na Antiguidade, a criança não era compreendida com um ser que necessitava de jogo. O jogo é uma ação natural do ser humano, considerado que o homem é um ser dotado da capacidade de criar e imaginar.

A concepção de jogo, nem sempre foi como entendemos hoje. Antes do período do Romantismo, a brincadeira era vista como algo desnecessário, se levado em conta o fato de que, naquela época, a criança não era compreendida como um ser que necessita de ludicidade. Da mesma forma afirma Brougère (2002):

Antes das novas formas de pensar nascidas do Romantismo, nossa cultura parece ter designado como "brincar" uma atividade que se opõe a "trabalhar [...] caracterizada por sua futilidade e oposição ao que é sério. (BROUGÈRE, 2002, p. 21)

O ato de brincar era considerado fútil pelos adultos, que tinha como foco principal de todos apenas o trabalho. Na antiguidade, crianças de todas as idades e adultos participavam, juntos das mesmas brincadeiras. Essa era uma forma vista de aproximar os laços de afetividade e promover a união. Entende-se então, que as crianças não tinham jogos próprios para sua idade, elas tinham que se contentar com as brincadeiras estipuladas pelos adultos. Os jogos naquela época, não eram desconsiderados como práticas necessárias e sérias. Eram vistos como coisas sem importância e esquecidas.

De acordo com KISHIMOTO (1993), que faz um apanhado histórico do uso de jogos no contexto social, o jogo veio ganhar um valor crescente na década de 60, com o aparecimento de museus, com concepções mais dinâmicas, onde nesses espaços as crianças podiam tocar e manipular brinquedos. Este processo de valorização do jogo chegou ao Brasil no início da década de 80, com o aumento da produção científica a respeito dos jogos e o aparecimento das brinquedotecas.

O conceito de jogo no Brasil tem uma característica folclórica, baseada nas raízes brasileiras. As brincadeiras brasileiras têm origem nas culturas indígenas, negras, italianas e portuguesa, que por sua vez também é uma mistura de tradições europeias, como relata KISHIMOTO (1993). O jogo veio para o Brasil junto com sua colonização, em 1500, porém seu caráter era mais literário, incluindo contos e lendas, parlendas adivinhações, superstições e festas típicas.

Kishimoto (1997, p.13) diz que: "tentar definir o jogo não é tarefa fácil", pois é possível sua interpretação de diversas formas como, por exemplo, brincar de "mamãe e filhinha", jogar bola, brincar na areia, construir um barquinho. Já, FRIEDMANN (1996) ressalta:

[...] acredito no jogo como uma atividade dinâmica, que se transforma de um contexto para outro, de um grupo para outro: daí a sua riqueza. Essa qualidade de transformação dos contextos das brincadeiras não pode ser ignorada. (1996, p.20)

Friedmann, em seu texto, diz que não se tem uma teoria completa sobre o jogo, como foi citado acima há várias formas e afirma ainda que é muito difícil esgotar este assunto, uma vez que cada educador deve ter sua maneira de proceder em cada situação, destaca que ao usar o jogo na educação infantil é muito importante destacar sua qualidade, tendo em

seus dobramentos para o processo de ensino e aprendizagem.
Segundo os estudos de BROUGÈRE (2002):

Há jogo a partir do momento em que a criança aprende a designar algo como jogo; ela não chega a isso sozinha. Ter consciência de jogar resulta de uma aprendizagem linguística advinda dos contextos da criança desde as primeiras semanas de sua existência. (BROUGÈRE, 2002, p.18)

Para o autor a criança obtém os seus conhecimentos de acordo com o tempo, ela não entende o que é jogo por si próprio. É necessário que ela compreenda o que é jogar, e essa compreensão se dá por meio de um mediador que transmitirá as formas de como executar as atividades de acordo com as regras estabelecidas pelo jogo. Porém independentemente das regras e das suas particularidades a palavra jogo não perde a sua denominação, quando pronunciada a palavra sua referência trata-se do jogo em si e não nas suas particularidades.
Há inúmeros estudos que mostram a importância dos jogos na educação, principalmente na educação infantil, é através do jogo que a criança consegue construir o seu próprio conhecimento. No decorrer da história os jogos educacionais têm sido valorizados na educação infantil, pois é a partir deste contexto que o jogo voltado para a criança passa por mudanças tornando-se cada vez mais presente na escola.
Todavia, em todos os tempos o jogo foi visto como algo primordial no desenvolvimento do educando acompanhando a evolução das novas tecnologias e dos novos recursos que estão sendo disponibilizados.
O brincar e o jogar são atos indispensáveis à saúde física, emocional e intelectual e sempre estiveram presentes em qualquer povo desde os mais remotos tempos. Através deles, as crianças desenvolvem a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima, preparando–se para ser um cidadão capaz de enfrentar desafios e participar na construção de um mundo melhor. Para KISHIMOTO (1997):

A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por conta com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos. Ao utilizar, de modo, metafórico, a forma lúdica (objeto suporte de brincadeira) para estimular a construção do conhecimento, o brinquedo educativo conquistou um espaço definitivo na educação infantil. (KISHIMOTO, 1997, p. 43)

O brincar é mais do que uma distração, é uma linguagem na qual a criança revela uma forma de pensamento. Através da brincadeira a criança situa-se no espaço em que vive, constrói a ideia de si e do outro, experimenta, fala, age, interpreta, interage, enfim, desenvolve habilidades essenciais para uma melhor compreensão do mundo.
Na teoria piagetiana, a brincadeira não recebe uma conceituação específica. Entendida como ação assimiladora, a brincadeira aparece como forma de expressão da conduta, dotada de características espontânea e prazerosa, onde a criança constrói conhecimentos.
Para PIAGET (1971), quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objetivo não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui. O brincar representa uma fase no desenvolvimento da inteligência, marcada pelo domínio da assimilação sobre a acomodação, tendo como função consolidar a experiência passada.
No entanto, para VYGOTSKY (2007), os processos psicológicos são construídos a partir de injunções do contexto sociocultural. Seus paradigmas para explicitar a brincadeira infantil, localizam-se na filosofia que concebe o mundo como resultado de processos histórico sociais que alteram não só o modo de vida da sociedade, mas inclusive as formas de pensamento do ser humano. Já para os freudianos, a brincadeira infantil é o meio de estudar a criança e perceber seus comportamentos.
Segundo KISHIMOTO (2002), brincadeira é ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação, brinquedo e brincadeira relacionam-se com a

criança. A criança cria uma situação imaginária, assume o papel e age como tal, se transformando e mudando também o significado dos objetos de acordo com sua vontade, sem se preocupar com a sua adaptação à realidade concreta, essas ações são capazes de modificar os processos de desenvolvimento e aprendizagem quando interagem no cotidiano infantil.

JOGO E BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.

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. Segundo Kishimoto (1997, p. 20), a brincadeira pode ser vista como: "resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras, onde permite diferenciar cada brincadeira e um objeto".

Assim, o desenvolvimento intelectual não consiste apenas em acumular informações, mas, sim, em reestruturar as informações anteriores, quando estas entram num novo sistema de relações. O conhecimento é adquirido por um processo de natureza assimiladora e não simplesmente registradora.

No raciocínio decorrente do fato de que os sujeitos aprendem através do jogo é de que este possa ser utilizado pelo professor em sala de aula. As primeiras ações de professores apoiados em teorias construtivistas formam no sentido de tornar os ambientes de ensino bastante ricos em quantidade e variedade de jogos, para que os alunos possam descobrir conceitos inerentes às estruturas dos jogos por meio de sua manipulação.

Neste sentido, as concepções sócio interacionistas partem do pressuposto de que a criança aprende e desenvolve suas estruturas cognitivas ao lidar com o jogo de regra. Nesta concepção, o brincar promove o desenvolvimento porque está impregnado de aprendizagem. E isto ocorre porque os sujeitos, ao brincar de forma dirigida, passam a lidar com regras que lhes permitem a compreensão do conjunto de conhecimentos veiculados socialmente, permitindo-lhes novos elementos para apreender os conhecimentos futuros.

A característica social, de acordo com a perspectiva sociocultural, é vista como a mola propulsora para o desenvolvimento infantil. A brincadeira também permite à criança a se apropriar de códigos culturais e de papéis sociais (BROUGÈRE; WAJSKOP, 1997).

A boneca, por exemplo, ainda é utilizada pelas crianças da atualidade, contudo, este objeto passou por mudanças significativas em sua confecção, material utilizado, formas e atribuições. Enquanto a maioria das bonecas de 50 anos atrás era construída de porcelana, pano ou palha de milho e com características infantilizadas, as bonecas atuais têm as mais diversificadas matérias-primas, suas formas imitam o padrão de beleza estipulado pela sociedade (jovem, alta e esguia), além das inúmeras características extras das quais são dotadas, tais como falar, andar, dançar, cantar etc.

Os aspectos simbólicos de sociabilidade, linguagem e cognição também são estimulados na brincadeira. O jogo é uma maneira de as crianças interagirem entre si, vivenciarem situações, manifestarem indagações, formularem estratégias e, ao verificarem seus erros e acertos, poderem reformular sem punição seu planejamento e suas novas ações.

A criança, colocada diante de situações lúdicas, apreende a estrutura lógica da brincadeira e, deste modo, apreende também a estrutura matemática presente. O jogo deve estar carregado de conteúdo cultural. É visto como conhecimento feito e se fazendo, é educativo.

O jogo ao ocorrer em situações sem pressão, em atmosfera de familiaridade, segurança emocional e ausência de tensão ou perigo, proporciona condições para aprendizagem das normas sociais em situações de menor risco. "A conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamento que, em situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro ou punição." (KISHIMOTO, 1997, p. 140)

A brincadeira também é uma rica fonte de comunicação, pois até mesmo na brincadeira solitária a criança, pelo faz de conta, imagina que está conversando com alguém ou com os seus próprios brinquedos. Com isso, a linguagem é desenvolvida com a ampliação do vocabulário e o exercício da pronúncia das

palavras e frases.
A cognição e o desenvolvimento intelectual são exercitados em jogos onde a criança possa testar principalmente a relação causa-efeito. Na vida real, isto geralmente é impedido pelos adultos para evitar alguns desastres e acidentes. Entretanto, no jogo ela pode vivenciar estas situações e testar as mais variadas possibilidades de ações. Suas ações interferem claramente no resultado do jogo. É necessário, então, que a criança passe a realizar um planejamento de estratégias para vencer o jogo.
No que diz respeito à brincadeira de faz de conta, Bomtempo (2008) faz distinção entre dois conceitos amplos: brincar e simular. A ação do brincar é uma atividade que objetiva a diversão e a simulação e envolve uma realidade que se sobrepõe a outra.

A brincadeira de faz de conta é frequentemente manifestada, por exemplo, no comportamento de fingir que está dormindo, quando não está. Envolve, também, objetos substitutos, fingindo que uma trouxa de roupa é um travesseiro e imaginando objetos, fingindo haver um travesseiro onde não há nada. A simulação pode, também, envolver papéis imaginários e situações: fingindo ser a Branca de Neve que espera o príncipe na floresta ou um super-herói como, por exemplo, o Batman. Em todos esses cenários o mundo real é suplantado pelo mundo da fantasia: a lona do mundo de faz-de-conta é estendido sobre o real. (BOMTEMPO, 2008 p.131)

Assim, na brincadeira de faz de conta, um mesmo objeto imaginativo pode ter duas identidades diferentes, como exemplo: a criança imagina que um monte de terra é um delicioso bolo de chocolate, chamando-o de bolo, fazendo gestos que come o bolo, mas não come verdadeiramente a areia, isto é, a criança imagina que uma coisa é outra, mas ao mesmo tempo sustenta ambas as identidades no pensamento: a real e a imaginária. Para exemplificar esse aspecto, a autora faz inferência ao ato de dirigir um carro e conversar com o passageiro ao lado, afirmando que essa ação só é possível, pois já foi abstraída pelo motorista. Assim, o jogo simbólico ou faz de conta viabiliza na criança a realização imediata de desejos não possíveis de serem realizados. Nessa atividade a criança combina situações reais com elementos de sua ação fantasiosa para reproduzir o cotidiano da vida do adulto.
As teorias sobre brinquedo têm desconsiderado que estes têm função de preencher necessidades e desejos nem sempre possíveis de serem atendidos ou realizados de outra forma. Como podemos exemplificar: a vontade da criança realizar ações que pertencem ao mundo adulto: dirigir, cozinhar, lavar roupa, cuidar de bebês.
Assim surge o brinquedo que atua na resolução desta impossibilidade física e mental, da realização e satisfação deste desejo imediato.

Para resolver esta tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas [...] podemos dizer que a imaginação nas crianças de idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação. (VYGOTSKY, 2007, p.108-109)

Neste sentido, Vygotsky (2007) afirma que a situação imaginária contém regras de comportamento, embora elas não sejam regras formais e estabelecidas a priori. Consideremos que duas irmãs propusessem a brincar de irmãs, isto é, na realidade este fato passa despercebido, sem pensar como uma irmã deve agir com a outra; já na brincadeira a criança tenta ser o que ela pensa que uma irmã deveria ser, como deveria agir; ambas estão preocupadas em mostrar seu comportamento de irmã, ou seja, o fato delas quererem brincar de irmãs induziu-as a adquirir regras de comportamento.

AS ATIVIDADES LÚDICAS E O ESTÍMULO AO DESENVOLVIMENTO.
Partindo da teoria de Vygotsky já apontada, é que pude perceber o quanto a atividade lúdica no espaço da educação infantil pode propiciar e contribuir para desenvolvimento das crianças. Relembrando a teoria, para Vygotsky,

o desenvolvimento se dá em dois níveis, o desenvolvimento real, que é o que a criança já adquiriu, e o desenvolvimento potencial, o que ainda está por vir, e corresponde ao que a criança ainda não consegue fazer sozinha. E a distância entre esses dois níveis se dá em uma área que ele chamou de zona de desenvolvimento proximal, aonde vai justamente acontecer a aquisição do conhecimento, e o que era potencial passa a ser real.
E é justamente a partir deste entendimento do desenvolvimento que se pode destacar dois pontos essenciais para que ele ocorra, as atividades lúdicas e a função do professor como mediador. Como já foi visto, as atividades lúdicas são essenciais na Educação Infantil, pois propiciam a criação da zona de desenvolvimento proximal e, consequentemente, a aquisição do conhecimento e do aprendizado. Nessa fase do desenvolvimento infantil, dos três aos cinco anos, o brincar se constitui como "uma forma que permite à criança imaginar, explorar, descobrir, construir, destruir, reconstruir, conhecer-se a si mesma e ao mundo que a cerca, identificar-se nele, por fim, compreendê-lo".

A criança necessita brincar para viver, para vivenciar o mundo dos adultos, mundo este em que está inserida desde que nasce, mas do qual só se apropria progressivamente. Através da brincadeira, ela pode atuar de diversas maneiras nas situações em que se encontra, ou, sobretudo que imagina, e, portanto, ir se construindo, ir (re) elaborando a sua identidade enquanto sujeito social e histórico. (ROCHA, 1997, p. 417)

Daí a importância do adulto na vida desta criança, partindo do princípio de que esta criança, muitas vezes, utiliza-se do processo de imitação da professora. É importante perceber o quanto o professor, em uma atividade lúdica, contendo ou não um fim pedagógico, pode despertar na criança o interesse pela atividade e, consequentemente, o seu envolvimento. De acordo com Wajskop (2005):

A criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criados. É também, nesse sentido, que vê na brincadeira uma atividade que garante a interação e construção do conhecimento pelas crianças. (WAJSKOP, 2005, p.25)

Sendo assim, o estímulo ao desenvolvimento dos alunos se dá, principalmente, através da interação das crianças com elas mesmas e com um terceiro, a professora. A professora deixa, então, de ser um simples agente de informação e passa a ser uma mediadora nas atividades, que é um dos fatores essenciais para o desenvolvimento da criança na educação infantil.
Contudo, quando a atividade mecânica sobressai, a mediação do professor fica comprometida e os alunos tendem a desenvolver de forma rápida a atividade e a absorção do conteúdo tendem a ser bem menor.
As brincadeiras despertam nas crianças várias ações ao concretizar as regras do jogo, sejam elas quais forem, elas procuram se envolver nessa brincadeira, e em relação ao lúdico os brinquedos e as brincadeiras relacionam-se diretamente com a criança, porém, não se confundem com o jogo, que aparece com significações opostas e contraditórias, visto que a brincadeira se destaca como uma ação livre e sendo supervisionada pelo adulto. Diante disto, Pinto e Lima (2003) afirmam que:

Brinquedos e brincadeiras aparecem com significações opostas e contraditórias: a brincadeira é vista como uma ação livre, já o brinquedo expressa qualquer objeto que serve de suporte para as brincadeiras livres ou fica atrelado ao ensino de conteúdos escolares. (PINTO & LIMA, 2003, P.27)

Para as autoras esses elementos que constituem o brinquedo e a brincadeira são definidas como regras preestabelecidas que exigem certas habilidades das crianças. Entretanto, a brincadeira é uma ação que não exige um objeto-brinquedo para acontecer, é jogando que elas constroem conhecimentos que ajudarão no seu desempenho escolar. Ao brincar a criança faz uma releitura do seu contexto sociocultural, em que ela amplia, modifica, cria e recria por meio dos papéis que irão representar.
Portanto, é fundamental a utilização das brin-

cadeiras e dos jogos no processo ensino-pedagógico, diante dos conteúdos que podem ser ensinados por intermédio de atividades lúdicas em que a criança fica em contato com diferentes atividades, manipulando vários materiais, tais como jogos educativos, os didáticos, os jogos de construção e os apoios de expressão.
Considerando esses fatores, o desenvolvimento da diversidade de materiais obriga a necessidade de adequar os mesmos. Quanto ao espaço da brincadeira contribui para o desenvolvimento cognitivo, físico, emocional, social e moral, sem que se perca a característica do brincar como ação livre, iniciada e mantida pela criança.
A importância do espaço lúdico na construção do conhecimento é oportunizar a criança a observar o mundo imaginado por ela, e quando ela vê esta realidade de maneira muito distorcida, procuramos conversar com ela, esclarecendo as coisas, fazendo com que a criança fique mais perto da nossa realidade. Esta é uma das formas de brincar mais saudáveis para o desenvolvimento da criança, razão pelo qual o "faz de conta" infantil deve ser tratado e subsidiada com seriedade, atribuindo o papel relevante no ato de brincar e na constituição do pensamento infantil. É brincando e jogando que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo. Para melhor compreensão é interessante o que Pinto e Lima (2003) nos dizem:

O espaço lúdico não precisa ficar restrito a quatro paredes, ao contrário, deve fluir por todo o ambiente, dentro e fora das classes. Um dos objetivos desse espaço é favorecer o encontro de crianças, para brincar, jogar, fazer amigos, propiciar a convivência alegre e descontraída dos frequentadores. (PINTO & LIMA, 2003, p. 45)

Seguindo o pensamento das autoras, nesse espaço a criança interage com o meio físico, com outras crianças e com adultos, construindo assim, regras de convivência e competência, treina suas habilidades e capacidades de ganhar ou perder, saber respeitar suas diferenças dos outros, aprender a lutar por seus direitos, defender seu espaço, mas respeitar o do amigo. Parecem coisas tão simples e tão óbvias, mas são muito difíceis de fazer na prática.
Essas atividades lúdicas têm objetivos diversos, usadas para divertir, outras vezes para socializar, promover a união de grupos e, num enfoque pedagógico, serve como instrumento para transmitir conhecimentos. É fato que nossa cultura e, talvez, mais ainda a das crianças, absorveu a mídia e, de um modo privilegiado, a televisão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o brincar enquanto primeira forma de cultura, enquanto atividade biológica essencial e espontânea da criança, sempre esteve presente em seu cotidiano, com o passar do tempo se transformou e agregou características específicas de cada povo em seu espaço e tempo, todavia sendo perpetuado pela transmissão de geração à geração.
Pode-se constatar que o jogo, o brinquedo e a brincadeira são instrumentos mediadores no processo didático-pedagógico, são importantes ferramentas, auxiliares no desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, psicológico e social da criança em formação. Peças-chave neste processo estimulam a relação da criança consigo mesmo, com os outros e com o mundo.
Além da interação, a brincadeira, o brinquedo e o jogo proporcionam mecanismo para desenvolver a memória, a linguagem, a atenção, a percepção, a criatividade e habilidade para melhor desenvolver a aprendizagem. Nessa perspectiva, as brincadeiras, os brinquedos e os jogos vêm contribuir significativamente para o importante desenvolvimento das estruturas psicológicas e cognitivas da criança.
São relevantes as atividades lúdicas no desenvolvimento infantil, bem como sua função no processo educativo; para que esse processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma prazerosa, os professores devem estar cientes de seu papel nessa fase de construção de conhecimento das crianças.
Os educadores, por sua vez, devem se preparar para trabalhar com o criar, pois a criatividade deve ser vista como um elo dinâmico e contínuo. Nessa perspectiva, o docente não deve ver a criança como receptora passiva de

estímulos, mas como uma pessoa capaz de ação, que interaja, crie e recrie possibilidades e novas aprendizagens.
A escola, como sendo um ambiente social, deverá ser para todos os envolvidos no processo educativo, um local promissor de troca e vivência de experiências, contribuindo de maneira positiva na efetivação de uma aprendizagem significativa e flexível. Além disso, as brincadeiras e os jogos são indispensáveis para que haja uma aprendizagem com divertimentos, que proporcione prazer no ato de aprender e que facilite as práticas pedagógicas em sala de aula.
De acordo com toda essa constatação, conclui-se que o educador ocupa um papel principal nesta situação, pois é na escola, e talvez somente na escola, que ocorram oportunidades para as crianças brincarem. Portanto, o educador necessita refletir sobre a questão do brincar, criar espaços e tempos que permitam a realização de jogos, brincadeiras, instituindo estratégias que permitam a promoção e evolução integral da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOMTEMPO, Edda. Brincar, fantasiar, criar e aprender. In OLIVEIRA, Vera Barros (orgs). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. 7º Ed. Petrópolis, Vozes, 2008.

BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BROUGÈRE, G.; WAJSKOP, G. Brinquedo e cultura. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FRIEDMANN, Adriana. Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

_____. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1997.
_____. (Org). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002.

PIAGET, J. A Construção do Real na Criança. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PINTO, Gerusa Rodrigues; LIMA, Regina Célia Villaça. O desenvolvimento da criança. 6. ed. Belo Horizonte: FAPI, 2003.

ROCHA, Rosa Maria da. Brincar: Uma necessidade da criança que nós, educadores infantis, pouco conhecemos. In: Coletânea do XIV ENAREL - Encontro de Recreação e lazer. CHISTIANE I. G. Werneck et al (Org.). Belo Horizonte: UFMG, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 7º Ed, 2007.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez, 2005.

A DEFICIÊNCIA AUDITIVA E A APRENDIZAGEM

CÉLIA REGINA JIMENEZ PEIXOTO CUCURULLI

RESUMO
A deficiência auditiva pode afetar significativamente a aprendizagem de uma pessoa, uma vez que a audição é uma das principais vias de acesso às informações e comunicação. A deficiência auditiva pode variar em grau e tipo, podendo ser desde uma perda leve até uma perda total da audição. Para crianças com deficiência auditiva, a aprendizagem pode ser afetada em diversas áreas, como a linguagem, a comunicação, a leitura, a escrita e a habilidade de compreensão de conceitos abstratos. Isso ocorre porque a audição é fundamental para o desenvolvimento da linguagem e da fala, bem como para a compreensão de conceitos e informações apresentados oralmente. Existem diversas estratégias e recursos que podem ser utilizados para auxiliar na aprendizagem de crianças com deficiência auditiva, como o uso de aparelhos auditivos, implantes cocleares, sistemas de amplificação sonora, linguagem de sinais, leitura labial e tecnologias assistivas. Além disso, é importante que essas crianças tenham acesso a profissionais capacitados, como fonoaudiólogos e educadores especializados em deficiência auditiva, que possam orientá-las e auxiliá-las em seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Aprendizagem; Comunicação; Desenvolvimento;

INTRODUÇÃO

No Brasil, há uma luta intensa dos grupos sociais minoritários por seus direitos. O mundo ainda não está totalmente adaptado para que pessoas com necessidades especiais possam ter uma vida normal, sendo amparadas em suas dificuldades por meio do próprio povo e do Estado.
A escola é a base introdutória no mundo social. As crianças especiais devem ser acolhidas, se possível, por instituições de ensino regular. O sistema educacional brasileiro passa por uma série de modificações, visando a uma verdadeira inclusão educacional.
A realidade, tanto dos profissionais da educação de alunos, é marcada por relativismos e medos. Conseguir uma educação justa e menos preconceituosa da realidade é o primeiro passo para a inclusão educacional.
A escola e o professor têm um papel fundamental no processo educativo da vida de qualquer pessoa, principalmente das crianças com necessidades especiais, nomeadamente físicas. Há, no entanto, que se você tiver uma 'aparência' distinta, uma atenção maior do que o normal. Através da utilização de métodos eficazes e adaptados ao caso particular, é possível proporcionar capacitação, tanto no domínio cognitivo como no físico, incentivando a socialização e a autonomia dos alunos especiais.

DESENVOLVIMENTO DE APRENDIZAGEM PARA CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Aprender é um processo de mudança comportamental, resultante da experiência construída por aspectos emocionais, ambientais e neurológicos.
A aprendizagem, em seu aspecto global, é idêntica a cada aprendizagem; em seu aspecto particular, deve ser traduzido pela heterogeneidade dos dutos observados na aprendizagem em sala de aula, ou seja, cada um tem suas peculiaridades na hora de aprender. Os exercícios de aprendizagem, como armazenar e consolidar passaram por transformações e, atualmente, a base educacional é formada pela reflexão, pela busca, pela urgência de criar novos procedimentos.
De acordo com Mittler (2000, p. 25):

(...) no campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola.

A educação, assimilada como prática comunitária e inserida em um contexto social, econômico e político, não é uma atividade neutra. A prática pedagógica, quando realizada dentro dos valores dominantes, reduz a exclusão social. Essa mudança traz benefícios para todos,

garantindo direitos fundamentais em diversos níveis.
Assim, o ser humano que está incompleto em sua estrutura biológica é considerado deficiente. Historicamente, são determinados a serem incapazes e ineficientes no mundo do trabalho, educação e convívio com outras pessoas. Hoje, através do novo paradigma da inclusão educacional e social para o resgate da integração, a fim de construir uma sociedade mais justa e menos discriminatória.
A educação inclusiva é um movimento contemporâneo, que busca a inclusão de todos na rede regular de ensino, proporcionando igualdade de condições de acesso e permanência na escola, e que inclua não só inserir o aluno com necessidades especiais no ensino regular, mas proporcionar-lhe tanto acompanhamento técnico específico do ensino, visando sempre a busca pelo conhecimento.
Educação inclusiva, portanto, significa educar todas as crianças em um contexto escolar. A opção por essa modalidade de ensino não significa negar as dificuldades dos alunos. Pelo contrário. Com a inclusão, as diferenças não são vistas como problemas, mas sim como diversidade. É essa variedade, a partir da realidade social, é possível ampliar a visão de mundo e desenvolver oportunidades de convivência para todas as crianças. Preservar a diversidade apresentada na escola, presente na realidade social, representa oportunidade de atendimento às necessidades educacionais com ênfase nas habilidades, capacidades e potencialidades de educar.
A inclusão escolar, não é um processo fácil, mas sim um desafio. A escola trata de um novo tema, deixando de lado seu caráter seletivo. Escolas de qualidade são aquelas que propõem contextos educacionais em que todos os alunos tenham oportunidades de aprender, sempre respeitando a pluralidade de culturas, a complexidade da interação humana e o ideal de que todos os indivíduos tenham a mesma capacidade de inteligência.
De acordo com Strieder e Zimmermann (2000, p. 146):

A inclusão exige uma mudança de mentalidade e de valores nos modos de vida e é algo mais profundo do que simples recomendações técnicas, como se fossem receitas. Requer complexas reflexões de toda a comunidade escolar e humana para admitir que o princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização da diversidade, presente numa comunidade humana.

Centros educacionais, locais onde se agregam valores, princípios e conhecimentos, todos os alunos aprendem, sejam estes portadores de necessidades especiais. A comunidade em geral, o ambiente familiar e demais agentes sociais devem ser impulsionadores do desenvolvimento e da inserção das pessoas com deficiência, tanto na escola como no mercado de trabalho e na vida social.
Incluir pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular pressupõe uma grande reforma no sistema educacional. Isso implica a flexibilidade ou adequação do currículo, com modificação das formas de ensino, metodologia e avaliação; Implica também no desenvolvimento de trabalhos em grupo em sala de aula e na criação e adaptação de estruturas físicas que facilitem a entrada e circulação de todas as pessoas. É um desafio, fazer a inclusão, sem perder de vista que além das oportunidades, devemos garantir não só o desenvolvimento da aprendizagem, como também o desenvolvimento integral das pessoas com necessidades educacionais especiais.

A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS EM SALAS DE AULA NA ESCOLA COMUM

Sabe-se que a escola desempenha um papel importante na formação da criança, uma vez que colabora para que o mesmo possa futuramente ter o direito de praticar o exercício da cidadania e se ver em pé de igualdade com outros indivíduos a fim de participar de situações para mudar a realidade em que vive.
O que preocupa os profissionais da educação é quanto às crianças que apresentam deficiência auditiva, isso porque elas se deparam com muitos problemas, desde suas dificuldades próprias da deficiência que apresentam, até situações de aceitação e inclusão por conta de sua perda auditiva. O que alguns não entendem é que quando se fala em inclusão, não há como falar simplesmente em prestar um atendimento àquela pessoa portadora, mas sim para o conjunto, todos aqueles que

estiverem envolvidos no contexto, presentes na sala de aula, adequando um ao outro, de maneira que se respeitem mutuamente, que mudem suas atitudes com aquele que em partes, é diferente. “Na verdade, no Brasil a criança surda ainda precisa aprender a saltar o riacho de um lado para o outro sem suporte de uma ponte. Já que primeiramente é alfabetizada na língua portuguesa sem ao menos ter sido alfabetizada na linguagem de sinais” (QUADROS, 2006, p.30).

É evidente que essa inserção, essa mudança de hábitos de todos os alunos, com o aluno com deficiência, não seja uma tarefa fácil, com certeza será exigido toda uma adequação da sociedade com a escola, sendo necessário que se coordene algo entre os profissionais envolvidos, os pais, os alunos e a comunidade. Necessariamente, precisa ter condições de o profissional lidar com esse ponto, é importantíssimo que haja uma preocupação quanto a sua qualificação.

O estudo relacionado à educação voltado a educandos portadores de necessidades especiais auditivas remete a inúmeros questionamentos, possibilidades e limites, a quebra de paradigmas em diversos posicionamentos da sociedade, para as pessoas com necessidades especiais seja ela auditiva ou não.

Segundo Poker (2001) a escola regular deve proporcionar aos educandos com necessidades especiais auditivas, a escolarização ainda que seja no contra turno escolar favorecendo assim o aprendizado na Língua Portuguesa, e ampliando o ensino em LIBRAS.

Atividades pedagógicas voltadas para educandos surdos na escola regular devem ser trabalhadas em um local no qual se torne bilíngue, em outras palavras, em um espaço físico que seja como fontes principais: Língua Portuguesa e LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais usando como base para primeira e língua segunda língua.

A LIBRAS como assim é chamada a língua brasileira de sinais, é a língua utilizada pelos surdos estabelecerem uma comunicação entre si e com as outras pessoas de seu meio. “Os surdos brasileiros usam a língua de sinais brasileira, uma língua visual-espacial que apresenta todas as propriedades específicas das línguas humanas”. QUADROS (2006, p. 13).

É um formato de conversação que engloba gestos, certas articulações com o único fim de propagarem sua linguagem. “A língua de sinais por repousar numa comunicação gestual, sua disposição se dá no espaço, sendo vista como um processamento de informações espacial”. QUADROS (1997, p.46).

A linguagem oral utiliza-se do canal auditivo para estabelecer a comunicação entre os seres, já à língua de sinais diferentemente da primeira, realiza-se por meio da visão, gestos, coordenação e pelo uso do espaço.

O surdo desenvolveu dentro do seu mundo, formas para comunicar-se com as demais pessoas, sendo estritamente importante que haja o respeito pelo seu modo de falar e suas formas de se expressar, havendo consideração a essas regras básicas, é bem provável que ocorra a alfabetização do aluno surdo de forma mais adequada.

As línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, consequentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter. As línguas no contexto da educação de surdos específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação, por exemplo, produtividade ilimitada (no sentido de que permitem a produção de um número ilimitado de novas mensagens sobre um número ilimitado de novos temas); criatividade (no sentido de serem independentes de estímulo); multiplicidade de funções (função comunicativa, social e cognitiva – no sentido de expressarem o pensamento); arbitrariedade da ligação entre significante e significado, e entre signo e referente), caráter necessário dessa ligação; e articulação desses elementos em dois planos – o do conteúdo e o da expressão. As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo, e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. (QUADROS e KARNOPP, 2004apud QUADROS, 2006, p.16).

O emprego da linguagem de sinais dentro do âmbito escolar é uma forma de levar o conhecimento para todos os alunos, fazendo-os se integrarem entre si.

A língua de sinais é uma língua espacial-visual e existem muitas formas criativas de explorá-la. Configurações de mão, movimentos, expressões faciais gramaticais, localizações, movimentos do corpo, espaço de sinalização e classificadores são alguns dos recursos discursivos que tal língua oferece para serem explorados durante o desenvolvimento da criança surda e que devem ser explorados para um processo de alfabetização com êxito. (QUADROS,2006, p.26).

Pode-se dizer que em matéria de inclusão muitos são os métodos que podem ser utilizados com a totalidade dos alunos, propiciando um laço, um vínculo, a integração entre todos. Acredita-se que a aula é um excelente momento para se demonstrar e explorar outras formas de aprendizagens valorando as expressões faciais e corporais. "Garantir o uso da língua de sinais no contexto escolar parece primordial para que haja reconhecimento da surdez, pois é por intermédio da linguagem que significamos o mundo e consequentemente nos significamos" (GESUELI, 2006, p.9). A língua brasileira de sinais tem muito a acrescer no desenvolvimento dos alunos, cabendo ao professor ter consciência de como pode explorar isso em sala de aula com os alunos em sua totalidade. Além disso, ela garante ao aluno surdo uma maneira mais célere e natural de demonstrar suas emoções, seus anseios e precisões, bem como exerce certa influência em sua vida social e ainda no incremento de sua linguagem.

Para que o professor tenha condições de lidar com pessoas surdas, é necessário que tenha qualificação e habilitação para isso. É importante que seja observado a maneira como deixa o curso de formação, seu grau de preparo, para depois levar à diante a inclusão em sua turma de alunos surdos. É importante também que haja um bom relacionamento entre professor e o intérprete, favorecendo assim a inclusão do aluno.

Conforme Mantoan (2006): "Quando se analisa de forma generalizada a educação, em relação à inclusão, o que se observa é a falta de profissionais com habilidades para lidar com o atendimento de alunos que precisam de um acompanhamento individualizado".

Acredita-se que havendo uma melhor qualificação do profissional envolvido com a educação, é possível vislumbrar que sejam acolhidas as questões referentes à inclusão nas escolas, sendo de suma importância que o aluno surdo encontre dentro do âmbito escolar sua integração com os demais. Para Stainback (1999, p. 25): "Os aspectos da escola nesse período de grandes alterações sociais têm sofrido mudanças, por conta disso, os professores necessitam de se transformarem para que tenham como trabalharem com os alunos surdos".

Atualmente a qualificação do professor da rede pública, tem sido bem destacada nos cursos de graduação, justamente pela grande quantidade de alunos com necessidades diferenciadas. É de suma importância que haja uma atenção especial quanto ao preparo dos profissionais ligados à educação, para que ao receber esses alunos, não incorram com a problemática da exclusão. "Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática"(MENDES, 2004, p. 227).

Pela Resolução nº 2, de 11/09/2001 do Conselho Nacional de Educação, fica instituído:

Art. 8º - As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I – Professores das classes comuns e da educação especial, capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos.

O certo é que os formandos do magistério e pedagogia tenham uma formação mais generalizada, comum a todos, e somente aqueles que desejam seguir com um atendimento especial, sejam qualificados em cursos de especialização e pós-graduação para estarem aptos para lidarem com as deficiências que visam atender.

Um professor intérprete dentro do âmbito da sala de aula consegue ter discernimento daquilo que foi instruído, além de saber motivar a criança surda a praticar a linguagem de sinais desde cedo, permanecendo em seu íntimo, no seu intelecto, desenvolvendo sua parte cognitiva e psicológica dando-lhe condições futuras de se estruturar como homem.

O tradutor intérprete da linguagem de sinais

surgiu da prestação de serviços voluntários, que pouco a pouco passou a ser mais apreciado como forma de profissão, por conta das múltiplas conquistas adquiridas pela comunidade surda. Para alguns a atuação da comunidade surda em movimentos sociais, ocasionou a busca por qualificação de tradutores e intérpretes, sem deixar de ressaltar que o fato da linguagem de sinais terem sido consideradas uma língua oficial, fez com que muitas instituições procurassem por profissionais intérpretes.

Esse intérprete tem a função de transformar determinadas palavras de uma língua em outro tipo de linguagem, e muito embora aparente for de fácil compreensão, essa transformação necessita de muita desenvoltura linguística, um bom desenvolvimento cognitivo e técnico. Ao intérprete cabe também a função de atuar diante de integração de pessoas ouvintes com pessoas surdas.

O tradutor e intérprete é o profissional que domina a língua de sinais e também a língua falada, sendo qualificado para o desempenho e função de interpretar, devendo dominar tanto a língua de sinais quanto a língua portuguesa.

Em 2010 o então presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a lei nº 12.319, que regulamentou a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais, bem como, em seu artigo 2º das competências que lhe cabiam em relação às interpretações da língua portuguesa e de sinais de forma simultânea.

Para atuar nessa profissão é imprescindível obter qualificação peculiar, ou seja, ter propriedade nos processos, nas táticas e nos métodos de tradução e interpretação. É preciso que este profissional auxilie o professor no âmbito escolar.

A função deste profissional é tão somente interpretar o que está sendo falado, colocando em prática as sinalizações específicas condizentes com o assunto que está sendo mencionado, sem alterar os dizeres, sendo imparcial, enfim exercendo com profissionalismo sua função sendo fiel ao interpretar os dados sem desviar-se do conteúdo. A profissão de intérprete é muito bem quista, mas infelizmente há uma minoria qualificada para atender a demanda existente.

Para Quadros (2004, p. 60):

Observando a real situação do Brasil no ensino, o que se tem é uma situação impraticável, visto que não há como atender às reivindicações legais que definem o ingresso e a permanência do aluno surdo na escola analisando suas diferenças sem que exista dentro do âmbito escolar o intérprete da língua de sinais. Devido a esse problema, torna-se indispensável o investimento na qualificação do intérprete da língua de sinais para atender no meio escolar.

A parceria entre professor e intérprete é simplesmente imprescindível na sala de aula, uma vez que caberá ao professor transmitir seus conhecimentos aos alunos ouvintes e ao intérprete divulgar em tempo real a mesma explicação por meio dos sinais aos alunos com surdez.

É preciso que a educação inclusiva seja pauta nas propostas pedagógicas das escolas, que se volte maior atenção para esse público diferenciado, afinal somente com adoção de certas medidas, certas ações torna-se possível alterar o quadro de exclusão tão repetitivo no âmbito escolar.

A preocupação pedagógica deve voltar-se para o quesito exclusão, procurando alterar essa situação, se importando em criar ambientes mistos, que determinem uma aprendizagem que envolva todos os alunos sem distinção.

No Brasil, existem centenas de leis que esclarecem quanto à recusa de matrículas de pessoas deficientes, que necessitam ser inclusas no contexto escolar, mas a realidade existente apresenta-se de outra forma, em um cenário totalmente adverso, com um palco despreparado, muitas vezes por culpa do próprio professor sem qualificação e preparo necessário, outras por conta de outros profissionais ligados à área da educação.

Nesse palco de um lado atuam os alunos com deficiência que reclamam seguidas vezes das escolas que insistem em deixarem exclusos, por não terem acessibilidade, não apresentarem metodologias condizentes com suas necessidades.

A realidade que se nota é inteiramente antagônica, mesmo diante de uma infinidade de

leis e decretos que ponderam sobre a entrada de alunos com deficiência auditiva nas escolas, concedendo-lhes o direito a frequentarem salas de aulas regulares, o que se vislumbra são leis que embora favoreçam os deficientes, dificilmente são seguidas nas escolas regulares. Um fato muito comum que se nota é a presença de dois cenários, em um deles a presença rara de algumas escolas voltadas para a comunidade surda de educação é bilíngue, já em outro palco a escola regular, que recebe tanto alunos ouvintes, quanto surdos, que deveria seguir o mesmo padrão e ser coerente em relação à outra escola bilíngue, porém isso não é uma assertiva, não é a regra.

A questão do acesso à língua de sinais é iminente na recepção educacional à criança surda. Qualquer atuação pedagógica deve atender sua condição linguística e apresentar a Libras (língua brasileira de sinais) como forma de ingresso. No entanto, isso não é lembrado em muitas das experiências escolares em salas de aula onde alguns professores lecionam apenas com parte de domínio das Libras (LEBEDEFF, 2010, pg.177).

Muitos pontos são elencados nas leis, inclusive sobre a linguagem brasileira de sinais, acredita-se que devido a isso, o aluno surdo é tido como especial, afinal as escolas ainda em muitos locais, encontram-se desprovidas, sem qualquer condição, sem ferramentas e carentes de professores aptos a exercerem a função demandada. “Um aluno ainda é visto como especial porque o sistema de ensino, as aulas ministradas, não consegue atender suas precisões e necessidades” (MITTLER, 2003, p. 32).
A escola atual não oferece condições suficientes para ser vista como uma escola realmente “inclusiva”, porque quando se fala em escola inclusiva é necessário que este recinto tenha crianças partícipes e atuantes. Para que exista a educação inclusiva, é necessário haver educadores capacitados, uma escola adaptada às necessidades da criança com deficiência, que necessita de atendimento especializado, como a Secretaria de Educação Especial (2004, p. 07) expõe:

A escola é um espaço no qual se deve favorecer a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania. É no dia-a-dia escolar que crianças e jovens, enquanto atores sociais têm acesso aos diferentes conteúdos curriculares, os quais devem ser organizados de forma a efetivar a aprendizagem. Para que este objetivo seja alcançado, a escola precisa ser organizada de forma a garantir que cada ação pedagógica resulte em uma contribuição para o processo de aprendizagem de cada aluno. É importantíssimo que a escola esteja atenta as preocupações, as peculiaridades, os problemas e as resistências exibidas por seus alunos no dia-a-dia, no âmbito escolar e também no transcorrer do processo de aprendizagem. Que seja um local aberto, afável, pronto e aparelhado para acolher às distinções de cada aluno, lembrando sempre que para se ter, uma educação escolar inclusiva, não pode deixar de lado o educando, que use de métodos, recursos didáticos e aparelhamentos especiais que permitam a correção e a ampliação da fala e da linguagem, para ocorrer à inclusão de forma plena, proporcionando a integração entre a educação especial com o método educacional vigorante, garantindo a formação de cidadãos mais conscienciosos e participativos.

Educar crianças com necessidades especiais ao lado de outras crianças em escolas comuns é admirável, não apenas com intuito de fornecer oportunidades de socialização e de modificar o pensamento estereotipado das pessoas sobre as restrições, mas também para ensinar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura dentro e fora da escola. (MENDES, 2004, p.228).

Para que a escola realmente colabore com a inclusão de alunos com surdez, é preciso que haja certas adaptações e mudanças. Que se busquem novas metodologias, tecnologias e formas de relacionar alunos surdos e ouvintes, alunos surdos e seus educadores, ou seja, que seja possível haver a comunicação entre todos sem distinção. Somente permitindo essa troca, esse convívio entre todos, poder-se-á dizer que a escola realmente está cami-

nhando para o lado da inclusão.

Inclusão é algo que vai muito além do ingresso de alunos diferenciados no âmbito escolar; pode-se dizer que é estar disposto a propiciar atividades pedagógicas onde todos os alunos sem exceção participem se envolvam não como um grupo idêntico, mas sim como pessoas com suas próprias biografias e concepções particulares, com suas características que os tornam exclusivos. Em meio a isso, dentre muitas especialidades que existem, está à figura do surdo, que desenvolveu no decorrer de sua vida, táticas a de inquietação e de demonstração, que levou até o mundo, constituindo o que se denominou como cultura surda. (DORZIAT, 2007, p. 1).

Ainda, sobre relacionado inclusão a Secretaria da Educação Especial (2004, p. 09): "A construção de uma escola inclusiva implica em transformações no contexto educacional: transformações de ideias, de atitudes, e da prática das relações sociais, tanto no âmbito político, no administrativo, como no didático-pedagógico". É importante que o aluno surdo não seja puramente jogado na sala de aula, é preciso que seja incluso no contexto, e para que isso ocorra, a escola tem que ter condições de recebê-lo, caso contrário, não há como se falar em inclusão. É preciso que se conheçam as especialidades desse aluno, suas reais necessidades, seus potenciais, que haja o desenvolvimento de um trabalho que vise seu crescimento e sua aprendizagem, que não se anseie por um mero copista, mas por alguém capacitado, que consiga entender aquilo que está sendo ensinados, com condições equivalentes aos demais alunos em aprendizagens. Segundo Skliar (1998, p.37):

Não se pode confundir democracia com tratamento igualitário, justamente porque se um surdo é tratado da mesma forma que um aluno ouvinte, ele estará em situação de desvantagem, visto que não conseguirá absorver os conhecimentos que lhe forem passados. Com relação à democracia, já existe uma preocupação com as particularidades de cada um dos alunos, seus ritmos durante o aprendizado e suas precisões particulares.

Muitas escolas atualmente têm buscado oportunidades para os alunos com surdez, é claro que essa não é via de regra, mas já é possível ver em muitas salas de aula, a presença diária de um intérprete e em outras um bilíngue com um único fim, dar igualdade de condições de aprendizado para todos os alunos, sem distinção, sem qualquer mudança, no mesmo tempo, todos juntos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se fala em ter um professor bilíngue dentro da sala de aula, não se dá privilégios para o aluno surdo, mas lhe é concedido o direito de aprender em igualdade de condições com o aluno ouvinte.
A educação bilíngue busca dar a criança surda, o mesmo direito que a criança ouvinte tem em relação ao seu desenvolvimento cognitivo, garantindo que tenha condições de se desenvolver de forma harmoniosa com os outros colegas de sala de aula.
Do ponto de vista bilíngue a pessoa surda é observada como alguém diferente, não como um ser portador de deficiência, mas alguém que em virtude de certa dificuldade auditiva não consegue assimilar os conteúdos que lhe são passados, não tem condições de desenvolver todo seu potencial, justamente porque não teve seus direitos linguísticos acatados.
A importância dada pelo governo e as melhorias obtidas pela comunidade surda ao longo dos anos, o que se percebe é que a inclusão do aluno surdo infelizmente ainda não tem sido de todo satisfatória.
O que se nota é que em algumas escolas existe muita preocupação com esse aluno ao oferecer métodos que realmente contribuam com sua inclusão, que adotam práticas colaborativas com seu crescimento, que atende suas precisões, mas ainda não se pode dizer que em pé de igualdade com o aluno ouvinte. É possível observar que certas escolas não se preocupam com a adequação, que fazem uso de metodologias que se distanciam e muito do imaginado para o aluno surdo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, 1994.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, Ministério da Educação, 1996.
_____ . MEC. Secretaria de Educação Especial: Direito à educação: orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP. 1997.
_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.
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
MENDES, E. G. Construindo um "lócus" de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de.Temas em educação especial: avanços recentes. São Carlos: EDUScar, pp.221-230, 2004.
MITTLER, Peter. Educação inclusiva. Contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
POKER, Rosimar Bortolini. Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas: uma proposta educacional. UNESP, 2001.363P. Tese de Doutorado.
QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: ArtMed, 2004.
QUADROS, Ronice Muller, SHIMIEDT, Magali L.P. Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
QUADROS, R. M. de Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre.
RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação 1998.
STAINBACK, Susan Willian. Inclusão, um guia para Educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

O BRINCAR COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CHIRLEY LIMA DA TRINDADE SANTOS

RESUMO
A brincadeira é uma importante forma de comunicação e por meio dela as crianças se relacionam com o mundo e estabelecem laços afetivos. Ao se falar sobre o tema: "O Brincar como Ferramenta Pedagógica na Educação Infantil", podemos salientar que as atividades lúdicas contribuem significativamente no processo de aprendizagem das crianças, promovendo o seu bem-estar cognitivo, físico, social e emocional. Percebe-se uma articulação entre o lúdico e o aprendizado, nesse sentido, o objetivo desse artigo é mostrar a importância do brincar, concentrando-se nos jogos e brincadeiras como recurso pedagógico e suas contribuições para a educação infantil no que diz respeito ao desenvolvimento da aprendizagem, socialização e interação das crianças. Desse modo, a educação infantil é uma fase onde priorizar a experiência lúdica é de fundamental importância, pois o processo de desenvolvimento nessa fase é rico e diversificado. Considerando o papel do professor como mediador de um trabalho voltado para a brincadeira e tendo em vista o atendimento das necessidades das crianças dessa faixa etária, as brincadeiras promovem a fantasia e a criatividade e possibilitam, ainda, o domínio da linguagem simbólica. Nesse sentido, as escolas que apostam na brincadeira como ferramenta de ensino conseguem resultados significativos tanto para a criança como na articulação com a família, sobretudo, quando consideramos um sistema de educação em que o brincar é a chave fundamental para se aprender, a maneira de trabalhar o conteúdo torna-se muito mais prazeroso e significativo. Diante de tais considerações, o presente artigo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica, de caráter descritivo; os resultados esperados são de que este trabalho possa contribuir para que as atividades lúdicas infantis, em especial os jogos e brincadeiras, proporcionem momentos significativos, alegres e interessantes e que sejam planejados com intencionalidade pelo professor.

PALAVRAS- CHAVE: criança; lúdico; brincadeiras; jogos; professor.

INTRODUÇÃO

Considerando que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica é de fundamental importância que seja pautada no livre brincar e no desenvolvimento integral da criança, promovendo interações com o meio em que está inserida, aprendendo e se desenvolvendo em todos os aspectos. As atividades lúdicas têm um importante papel no ambiente educativo infantil, promovendo uma aprendizagem significativa por meio dos jogos e das brincadeiras. Tais aprendizagens contribuem para o constante desenvolvimento da criança, de tal forma que, quanto maior a articulação com o universo da ludicidade, mais elas aprendem e se desenvolvem de forma integral.

Quando a criança brinca, ela usa a imaginação e a imitação da realidade, que promove o desenvolvimento do pensamento e da concentração, contribuindo na sua interação e socialização. Se apropriando dos conceitos, o professor poderá usar essa metodologia em sala de aula, desse modo ele será o mediador no processo de ensino, através do qual a criança descobre o mundo, podendo recriar sua realidade social e cultural. A brincadeira torna o aprendizado prazeroso, proporcionando o crescimento e amadurecimento da criança e aquisição de conhecimento nas diversas linguagens. Os jogos e as brincadeiras têm um papel muito importante para o desenvolvimento da criança, pois, quando brinca, ela espontaneamente se apropria de uma aprendizagem mais prazerosa, pois é um momento de comunicação consigo mesma, com a realidade e com a sua imaginação.

Para Piaget (1978), quando a criança brinca ela assimila o mundo da sua maneira, não havendo compromisso com a realidade. A interação com o objeto independe da natureza deste, sua função advém do significado e sentido atribuído pela criança por meio do simbolismo. Inicialmente, o jogo se apresenta de maneira solitária, evoluindo para o estágio da representação de papéis, até chegar aos jogos

de regras. O brinquedo e o ato de brincar, nesta perspectiva, constituem-se em vínculos importantes na construção do conhecimento.

É fundamental que a criança explore os espaços, seja no ambiente escolar ou em outro lugar, para que ela se sinta a vontade e aproveite seu momento de brincadeira. Na escola, muitas vezes, esse tempo é limitado e os professores, devido à rotina, acabam esquecendo-se de como é importante proporcionar um tempo para que as crianças interajam entre si e com o ambiente de maneira prazerosa. É necessário que os professores estabeleçam uma rotina onde a criança possa ser livre em um ambiente acolhedor com liberdade de pensamento. Toda criança precisa do seu tempo e espaço, cabe às famílias e professores se conscientizarem sobre as constribuições que os jogos e as brincadeiras trazem para a criança.

Segundo Vygotsky (1998), o brincar tem sua origem na situação imaginária criada pela criança, em que desejos irrealizáveis podem ser realizados, com função de reduzir a tensão e, ao mesmo tempo, para constituir uma maneira de acomodação a conflitos e frustações da vida real; para Piaget (1978) o brincar representa uma fase no desenvolvimento da inteligência, marcada pelo domínio da assimilação sobre a acomodação, tendo como função consolidar a experiência passada (BOMTEMPO apud KISHIMOTO, 2000, p. 64).

É de grande relevância que a brincadeira seja vista como um recurso de aprendizagem, pois a criança demostra toda sua agilidade, crescimento e desenvolvimento nos aspectos sociais e culturais. A brincadeira é um dos caminhos que promove o desenvolvimento integral da criança, sendo o comportamento lúdico de suma importância no processo de ensino-aprendizagem, pois não é apenas um momento divertido, mas um momento em que se adquire o conhecimento para vida futura. Cabe ao educador refletir sobre sua prática e sobre a qualidade do ensino, se o aprendizado ocorre de forma significativa e ainda, se os objetivos propostos são claros, tornando esse aprendizado mais prazeroso para as crianças. O professor poderá explorar o lúdico em suas atividades, articulado ao objetivo principal, onde jogos e brincadeiras poderão ser inseridos como uma metodologia de ensino.

Vygotsky (1994) enfatiza que a aprendizagem precede o desenvolvimento infantil. Portanto é necessário compreender que a criança sempre está aprendendo e antes de desenvolver suas habilidades e capacidades, ela passa pelo processo de construção do conhecimento, onde irá processualmente desenvolver o que foi aprendido.

É importante destacar que o conhecimento da realidade infantil não provém de imediato da experiência, é um estágio gradativo, pois a imagens edificadas pela imaginação conversam uma com a outra e por sua vez possibilitam que a criança a compreenda sua própria realidade e assim, firmam uma ideia construída e transcrevem ao seu dia a dia. Vygostsky (1997) afirma que para a criança com menos de três anos, o brinquedo é coisa muito séria, pois ela não separa a situação imaginária da real. Já na idade escolar, o brincar torna-se uma forma de atividade mais limitada que preenche um papel específico em seu desenvolvimento, tendo um significado diferente do que tem para uma criança em idade pré-escolar (VYGOSTSKY, 1997. p. 62).

Desse modo, de acordo com o autor a criança com menos de três anos não tem a capacidade de separar a realidade da imaginação, toda brincadeira se torna séria. Porém, na idade escolar, o desenvolvimento se torna significativo, pois ela cria uma relação entre o significado e a percepção visual, ou seja, entre o pensamento e a situação real. Segundo Vygotsky (1997) “as necessidades das crianças e os incentivos não devem ser ignoradas porque eles são eficazes para colocá-los em ação fazendo-nos entender seus avanços de estágios de um desenvolvimento a outro”.

Concluindo, Vygotsky (1997) diz que “ao brincar, a criança assume papéis e aceita as regras próprias da brincadeira, executando, imaginariamente, tarefas para as quais ainda não está apta ou não sente como agradáveis na realidade”.

Nesse sentido, considerando que a ludicidade é muito mais que brincadeiras na infância, o objetivo desse artigo é destacar o brincar como ferramenta educativa, que deve ser planejada para aprendizagens de acordo com cada necessidade e como o professor deve aproveitar a ludicidade na educação infantil como estratégia para o desenvolvimento inte-

gral da criança.

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para abordar o tema do presente artigo, se faz necessário contextualizar o lúdico para que se compreenda sua importância na educação infantil. De acordo com o dicionário, a palavra lúdico significa: "relativo a jogos, brinquedos e divertimento". FERREIRA, (2010, p. 456). O ato de brincar não se resume a brinquedos, mas na atitude que a criança expressa nas atividades realizadas e nessa experiência cheia de alegria e contentamento. A falta de diversão ou satisfação pode causar desconfortos comportamentais nas crianças.

Em cada estágio de evolução da criança, o jogo será modificado, mas é importante que proporcione oportunidades de explorar todas as etapas do jogo. A importância dos brinquedos é a exploração e o aprendizado do mundo externo, que utilizam e estimulam os sentidos, funções sensoriais, funções motoras e emocionais. Os jogos têm enormes funções sociais, desenvolvem conhecimento intelectual e, principalmente, criam oportunidades para as crianças explicarem e experimentarem as condições emocionais e os conflitos no cotidiano de cada criança (RIBEIRO; SOUZA, 2011).

A brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados. Nos diversos contextos, onde a criança é 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.

Cada criança em suas brincadeiras comporta-se como um poeta, enquanto cria seu mundo próprio ou, dizendo melhor, enquanto transpões os elementos formadores de seu mundo para uma nova ordem, mais agradável e conveniente para ela. (FREUD apud KISHIMOTO, 2000, p. 57).

Vygotsky (1998) partiu do princípio que o sujeito se constitui nas relações com os outros, por meio de atividades caracteristicamente humanas, que são mediadas por ferramentas técnicas e semióticas. Nesta perspectiva, a brincadeira infantil assume um importante papel no que diz respeito à análise do processo de constituição do sujeito, rompendo com a visão de que ela é uma atividade natural de satisfação de instintos infantis. O autor refere-se à brincadeira como uma maneira de expressão e apropriação do mundo das relações, das atividades e dos papéis dos adultos. A capacidade para imaginar, planejar, apropriar-se de novos conhecimentos surge, nas crianças, através do brincar. A criança por meio da brincadeira e das atividades lúdicas interage simbolicamente nas diferentes situações vividas pelo ser humano, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes.

Quando as crianças brincam, elas se baseiam em suas experiências anteriores, ou seja, nas coisas que viram os adultos fazendo, que viram na televisão, que leram etc., tudo para criarem jogos e cenários. A brincadeira oferece uma experiência prazerosa para as crianças, permitindo-lhes explorar e descobrir o mundo ao seu redor, ao mesmo tempo em que desenvolve a imaginação e habilidade de pensamento.

E, como afirma Wajskop (1995, p. 67), a brincadeira é uma situação privilegiada de aprendizagem infantil. Ao brincar, o desenvolvimento infantil pode alcançar níveis mais complexos por causa das possibilidades de interação entre os pares numa situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos. Muito além do que imaginamos o brincar envolve sentimentos, pessoas, situações e objetos. Ao brincar a criança age como se estivesse no mundo adulto, compreende suas possibilidades e seus limites, desenvolve hábitos, aprende a respeitar o espaço do outro e principalmente aprende a conviver em sociedade.

É durante o brincar que a criança desenvolve sua personalidade (chamada de fase imaginária) e por volta dos quatro aos seis anos, sua linguagem começa a ser representadas com o jogo simbólico, situando vivências do seu cotidiano, onde ela começa a entrar no mundo adulto e usa os objetos como representações. De acordo com Lima (2018, p.60): O jogo simbólico inicia-se por volta dos dois anos, quando a criança recria situações usando a representação simbólica. Além disso, nessa época é estimulada a imaginação e a fantasia da criança, as quais favorecem a interpre-

tação, o que faz com que a criança crie um mundo imaginário que impulsiona a imitação e goste de construir personagens imaginários; já quando estão com mais de quatro anos, as crianças começam a utilizar o lúdico mais próximo da realidade.

O brincar é a atividade educacional que influencia nas emoções e no crescimento mental da criança, ou seja, uma singularidade que proporciona o desenvolvimento, buscando sua integridade e conhecimento. As atividades lúdicas, são de grande valia para as crianças, é uma ferramenta que deverá ser disponibilizada como recurso no processo de ensino-aprendizagem (WALLON, 1979).

Nos jogos, as crianças aprendem, por meio do brincar, que podem desenvolver sua capacidade de criar jogos através da comunicação com outra criança ou com o professor, além de fornecer condições de desenvolvimento para a diversidade de experiências.

Aquele que brinca pode sempre evitar aquilo que não gosta. Se a liberdade caracteriza as aprendizagens efetuadas na brincadeira, ela produz também a incertitude quanto aos resultados. De onde a impossibilidade de assentar de forma precisa às aprendizagens na brincadeira. Este é o paradoxo da brincadeira, espaço de aprendizagem fabuloso e incerto. (WAJSKOP, 2007, p. 31).

A aprendizagem com base na ludicidade ajuda significativamente no desenvolvimento da autonomia, socialização, interação com o meio, entre outras habilidades. Em outras palavras, a criança usa a imaginação em um mundo de faz-de-conta, mundo este cheio de fantasia e encantamento. Por meio da brincadeira, as crianças criam e recriam histórias. Brincadeiras de faz-de-conta são uma das melhores maneiras de promover o desenvolvimento da oralidade, pois ela usa a conversação, age e fala de maneira diferente enquanto desempenha os mais variados papéis e utiliza as suas habilidades de comunicação para nortear seu enredo.

Para Vygotsky (apud BOMTEMPO, 2003, p.64),

O brincar tem sua origem na situação imaginaria criada pela criança, em que desejos irrealizáveis podem ser realizados, com a função de reduzir a tensão e, ao mesmo tempo, para construir uma maneira de acomodação a 5 conflitos e frustrações da vida real, para Piaget, o brincar representa uma fase no desenvolvimento da inteligência, marcada pelo domínio da assimilação sobre a acomodação, tendo como função consolidar a experiência passada.

Em se tratando de brincadeira simbólica, não existem personagens, nem trama estabelecida, a criança quando brinca, cria diversas situações imaginárias, representa personagens e transforma o ambiente de acordo com a atividade. Por exemplo, ao brincar de casinha, a criança delimita um espaço, representa animais imitando suas características, transforma objetos em alguma coisa que não corresponde ao que é na realidade, entre outras situações. Podemos citar os jogos de encaixe que podem ter várias funções, um perfume, uma escova, um copo etc. Não existe um padrão a ser seguido quando a brincadeira é criativa, pois as histórias quase nunca se repetem, e as funções dos objetos também se modificam.

Para Oliveira (2002, p. 55),

A brincadeira simbólica leva à construção pela criança de um mundo ilusório, de situações imaginárias onde objetos são usados como substitutos de outros, conforme a criança os emprega com gestos e falas adequadas. Nessa situação a criança reexamina as regras embutidas nos atos sociais, as regulações culturais que fazem que a mãe seja quem fica em casa enquanto o pai sai para o trabalho em certos grupos sociais, por exemplo.

Para que a prática da brincadeira se torne uma realidade na escola, é preciso mudar a visão dos estabelecimentos a respeito dessa ação e a maneira como entendem o currículo. Isso demanda uma transformação que necessita de um corpo docente capacitado adequadamente instruído para refletir e alterar suas práticas. Envolve, para tanto, uma mudança de postura e disposição para muito trabalho. (CARNEIRO, DODGE, 2007, p. 91).

É importante enfatizar que, cabe ao educador criar um ambiente propício que reúna os elementos de motivação para as crianças por

meio de atividades que proporcionam conceitos que preparem para seu desenvolvimento integral, motivando as crianças a trabalhar em equipe, aprendendo assim a expressar seus próprios pontos de vista em relação ao outro.

OS JOGOS E BRINCADEIRAS COMO FACILITADORES DA APRENDIZAGEM

O presente artigo destaca como imprescindível o papel do professor como mediador, propiciando e criando condições favoráveis para um ambiente lúdico onde a criança possa desenvolver suas potencialidades. Portanto, a escola como principal intercessor no processo de desenvolvimento infantil deve proporcionar a criança o contato com o universo lúdico, para que elas possam aprender e se desenvolver integralmente em um ambiente rico e prazeroso. Dessa maneira, o professor deve ter a compreensão do significado e da grande importância das atividades lúdicas realizadas no contexto da educação infantil. Para Almeida, 1995, "a educação lúdica é uma ação inerente na criança e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes com o pensamento coletivo".

Oliveira (1997, p. 61) afirma que:

Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para as etapas de desenvolvimento ainda não incorporadas pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas. Para a criança que frequenta a escola, o aprendizado escolar é elemento central no seu desenvolvimento.

Desse modo, é de fundamental importância que o professor promova momentos e vivências lúdicas para as crianças na educação infantil. A partir do momento que o professor percebe o seu papel enquanto mediador da aprendizagem, este consegue identificar as reais necessidades da criança e busca novas estratégias a fim de promover uma educação voltada nas descobertas, compreendendo a importância do brincar nesta fase do desenvolvimento.

Considerando o papel das brincadeiras na educação infantil, Kishimoto (2000, p. 01), salienta que: "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". A autora ressalta o ato de brincar como uma importante ferramenta facilitadora de aprendizagem, pois possibilita que a criança por intermédio das brincadeiras aprenda e se desenvolva de forma integral, buscando compreender a realidade em que está inserida e que altere essa realidade por meio da imaginação que o ato de brincar proporciona.

Kishimoto (2010, p. 01) destaca ainda:

É no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

Brincar: "é o principal meio de aprendizagem da criança, ela gradualmente desenvolve conceitos de relacionamentos causais, o poder de discriminar, de fazer julgamentos, de analisar e sintetizar, de imaginar e formular" (SANTIN, 2001, p. 523).

Nesse sentido, é por meio da brincadeira que as crianças criam e recriam histórias, desenvolvendo suas habilidades linguísticas e usando as regras de conversação. Nota-se que as experiências lúdicas proporcionam momentos de aprendizagem por meio do brincar, portanto, cabe ao professor e as instituições de educação infantil refletir sobre a elaboração de metodologias de ensino e aprendizagem embasadas no desenvolvimento dessas atividades e interações.

As crianças desenvolvem várias formas de expressão ao realizarem o jogo simbólico, como a capacidade de imaginar criar e recriar. Na capacidade de imaginar a criança transmite para o faz-de-conta suas ações lúdicas em relação ao seu dia-a-dia, as suas vontades, ao

que está no seu redor e em seu pensamento. Na capacidade de representar elas imitam as pessoas que fazem parte do seu dia-a-dia, o que veem na televisão etc., pois as crianças realizam representações de papéis das pessoas próximas, tais como pais, professores, amigos, avós, avôs, entre outras.

Considerar e dar importância ao brincar na educação infantil pode contribuir para que o cérebro crie conexões neurais com criticidade. O aprendizado significativo ocorre nos primeiros anos da vida de uma criança e, através das brincadeiras ela aprende lições de vida fundamentais, tais como resolução de problemas, tentativa e erro, faz-de-conta entre outras.

De acordo com Vygotsky (1984, p. 97),

A brincadeira cria para as crianças uma "zona de desenvolvimento proximal" que não é outra coisa senão a distância entre nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um companheiro mais capaz.

Considerada como um instrumento de dinamização da aprendizagem, facilitador das percepções infantis sobre o tempo e o espaço, uma rotina clara e compreensível para as crianças é fator de segurança. A rotina pode orientar as ações das crianças, assim como dos professores, possibilitando a antecipação das situações que irão acontecer (BRASIL, 1998, p. 73).

Percebe-se que o jogo se constitui como facilitador de aprendizagem, que sua prática contribui para o desenvolvimento integral da criança. Bressa (2006, p. 54) aponta que: "No que se referem aos aspectos sociais, os jogos aparecem como instituições sociais capazes de promover a comunicação interpessoal, criando um relacionamento grupal entre aqueles que jogam". Através dos jogos a criança começa a estabelecer e entender regras constituídas por si ou até mesmo pelo grupo. Desse modo, terá condições de elaborar e resolver conflitos e hipóteses de conhecimento e, ao mesmo tempo, desenvolvendo a capacidade de entender pontos de vista diferentes do seu ou de fazer-se entender e de coordenar o seu ponto de vista com o do outro. Os jogos também favorecem uma série de situações que envolvam equilíbrio e outros desafios corporais para crianças com uso de objetos, de obstáculos e alvos. Combinados entre si, os jogos podem garantir situações significativas de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e social da criança. Em grupo, os jogos também podem contribuir para desenvolver a solidariedade e a cooperação.

Ainda sobre o papel dos jogos no desenvolvimento da criança, vale destacar que as crianças, por meio dos jogos, desenvolvem melhor a imaginação e a capacidade de seguir regras e tomar decisões. Conforme destaca Múrcia (2005) ao afirmar que: É um meio de expressão e comunicação de primeira ordem, de desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e sociabilizador por excelência. É básico para o desenvolvimento da personalidade da criança em todas as suas facetas. Pode ter fim em si mesmo bem como ser meio para a aquisição das aprendizagens. Pode acontecer de forma espontânea e voluntária ou organizada, sempre que respeitado o princípio da motivação. (Múrcia, 2005, p. 73).

Considerando o faz de conta como uma atividade importante para o desenvolvimento da criança, visto que ela costuma utilizar de situações simbólicas para compreender o mundo, lidar com suas emoções e relacionar-se com o outro, compreendemos que o papel do professor é promover situações que instiguem as crianças a criar e usar a imaginação de forma livre e autônoma. Dessa forma, a promoção de atividades que favorecem o desenvolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovam a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica. A escola e, particularmente, a pré-escola poderiam se utilizar deliberadamente desse tipo de situação para atuar no processo de desenvolvimento da criança (OLIVEIRA, 1997, p. 67).

Ao falar de lúdico é possível associá-lo com o prazer e com as emoções que carrega ao praticar algo, ou seja, as crianças quando brincam com prazer e com espontaneidade, nada mais é do que a ludicidade envolvida. Para que as crianças venham a obter o prazer nas atividades realizadas na escola, é importante que

o professor proporcione esses momentos, criando brincadeiras, momentos significativos e espaço que proporcione as atividades lúdicas na escola.

Assim como os jogos, as brincadeiras também merecem espaço no dia-a-dia escolar. As brincadeiras não devem ser entendidas pelos professores como tempo perdido e que não geram resultados positivos na aprendizagem.

Por outro lado, de acordo com Maluf (2007, p.29):

O professor deve organizar suas atividades, selecionando aquelas mais significativas para seus alunos. Em seguida, deverá criar condições para que estas atividades significativas sejam realizadas. Destaca-se a importância de os alunos trabalharem em sala de aula, individualmente ou em grupos. As brincadeiras enriquecem o currículo, podendo ser propostas na própria disciplina, trabalhando assim o conteúdo de forma prática e no concreto. Cabe ao professor, em sala de aula ou fora dela, estabelecer metodologias e condições para desenvolver e facilitar esse tipo de trabalho.

Será possível estabelecer condições favoráveis de aprendizagens para as crianças em sala de aula, se realmente o professor tiver bases teóricas consistentes em relação ao brincar. É necessário que a brincadeira na escola seja encarada como algo positivo e motivador, pois deve existir por parte de todos os envolvidos uma preocupação de criar condições que favoreçam e enriqueçam as aprendizagens dos educandos.

É importante salientar que a sala de aula é um lugar de brincadeiras, portanto, compete ao professor estabelecer objetivos pedagógicos de acordo com os desejos das crianças, dando voz a elas e, desse modo, possibilitar um ambiente propício ao prazer, à diversão e a construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento integral da criança e do indivíduo em sociedade. Desenvolver atividades lúdicas ao longo da infância é um ato existencial e, acima de tudo, rico em aprendizagens ampliando as possibilidades para elaborar formas variadas de construção do conhecimento.

Nesse sentido, buscou-se apresentar ao longo deste trabalho reflexões relevantes acerca da importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil, sendo que os mesmos podem propiciar mudanças significativas nas práticas dos educadores no que diz respeito à inserção de atividades lúdicas com intencionalidade, objetivando o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Muitas brincadeiras são ótimas para estimular o raciocínio lógico. Jogos como labirinto, caça-tesouro e caça-palavras são excelentes maneiras de exercitar a atenção, a lógica e o raciocínio da criança, sendo que tais dinâmicas podem ser feitas em grupo ou de forma individual.

Estimular a criança a exercitar a imaginação é uma maneira de estimular a criatividade. Podemos citar atividades de pintura livre, teatro e histórias se encaixam nessa categoria e também são importantes para o desenvolvimento infantil. As brincadeiras permitem que as crianças interajam umas com as outras de forma natural, mesmo que remotamente, sendo maior a possibilidade de criar vínculos de amizade. Isso é muito importante no que diz respeito às noções de convivência, que serão úteis para o convívio escolar e aproveitadas no futuro.

Por meio de jogos com regras, as crianças aprendem também a controlar o comportamento impulsivo e a estabelecer rotinas significativas. As especificações de cada jogo contribuem para que elas desenvolvam uma postura correta, ajudando a pensar e refletir sobre as atitudes e, ainda, ter uma compreensão sobre o progresso.

Assim, podemos concluir que a brincadeira de faz-de-conta é um momento de aprendizado, em que a criança tem a possibilidade de viver papéis. Crianças e professores estabelecem interações de troca e mediações, ocorrendo, desse modo, o processo de aprendizagem. Nas brincadeiras, destacando-se os jogos, a criança produz regras, vivências e os princípios que está percebendo na realidade. Portanto, é na esfera imaginativa e envolvendo-se em situações de conhecimento da reali-

dade e das regras é que a criança faz a criação dos planos da vida real e das motivações de sua própria vontade. Para que isso se concretize, consideramos que as ações educativas devem estar voltadas para os interesses e as necessidades das crianças, as brincadeiras devem ser planejadas considerando a fase de aprendizado das crianças.

Em relação ao papel do professor frente aos jogos e brincadeiras, destaca-se a importância do trabalho de mediação da brincadeira de faz-de-conta enquanto situação de aprendizagem, pois é por meio de ações prazerosas que a criança melhor se desenvolve e aprende, constituindo-se, dessa forma, o brincar como a sua principal atividade de aquisição do conhecimento.

Os professores devem se preocupar em incluir as brincadeiras no planejamento escolar. Como vimos, os efeitos delas são saudáveis no processo de aprendizagem e podem trazer resultados importantes no desenvolvimento dos estudantes.

Diante dos fundamentos teóricos discutidos neste artigo, foi possível perceber o quão importante é a valorização do lúdico e do brincar no processo de ensino-aprendizagem. É preciso que os educadores intervenham de maneira significativa para que a criança se desenvolva e adquira um aprendizado de forma motivadora e prazerosa, perceba, descubra e interprete o mundo agindo sobre ele. Logo, a vivência de boas experiências é base para um desenvolvimento saudável e harmonioso.

As discussões propostas tiveram o intuito de ressaltar, ainda, a importância dos jogos e brincadeiras como um meio de aprendizagem para a criança, ou seja, podemos perceber que através do lúdico ela vai adquirindo conhecimentos, valores, habilidades e atitudes cruciais para seu desenvolvimento. Portanto, no que diz respeito ao ato de brincar, devemos ter em mente que este deve ser valorizado e respeitado, pois através de acontecimentos significativos, a crianças se apropriam de conhecimentos diversos contribuindo, assim, para a formação de cidadãos críticos e autônomos na sociedade.

Este artigo abordou a importância do lúdico na Educação Infantil, procurando incentivar a reflexão dos educadores, esperando contribuir de forma positiva com as práticas docentes. Dentro desse contexto fica o reconhecimento e a valorização do lúdico como ponto de partida fundamental para o desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, P.N. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BESSA, V. da H. Teorias da Aprendizagem. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2006.

BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz-de-conta: lugar de simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2003.

CARNEIRO, M. A. B. e DODGE, J. J. A descoberta do brincar. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

FERREIRA, A. B. de H. Mini Dicionário da Língua Portuguesa: 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 856 p. 95023-7520.

KISHIMOTO, T. M. Et al. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2010.

MALUF, A. C. M. Brincar: prazer e aprendizado. 5. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MURCIA, J. A. P. Aprendizagem através do jogo. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

LIMA, C. C. N. A ludicidade e a pedagogia do brincar. 1. Ed. Porto Alegre: Sagah, 2018.

OLIVEIRA, M. K. Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo Sócio-histórico. 4. Ed. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Z. M. et al. Creches: Crianças, Faz de conta & cia. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

RIBEIRO, K. L. SOUZA, S. P. Jogos na educação infantil. Tese (Graduação Licenciatura em Pedagogia), Escola Superior de Ensino Anísio Teixeira, 45 p. 2011.

SANTIN, S. Educação Física: Da alegria do lúdico à opressão de rendimento. Porto Alegre: 2001.

VYGOTSKY, L. S. A. Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984 WAJSKOP, G. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez, 2007.

WALLON, H. A psicologia genética. Trad. Ana Ra. In. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa (coletânea). 1979.
PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

A MATEMÁTICA FINANCEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL
ABORDAGENS PEDAGÓGICAS INOVADORAS

CLAUDIA MARIA LEME LIMA

RESUMO
Este artigo tem como objetivo explorar e analisar abordagens pedagógicas inovadoras para o ensino de matemática financeira no ensino fundamental. O foco está em identificar estratégias educacionais que promovam uma compreensão mais profunda e duradoura dos conceitos financeiros, preparando os alunos para tomar decisões financeiras informadas no futuro. A pesquisa é conduzida por meio de uma revisão abrangente da bibliografia acadêmica, incluindo estudos empíricos, teóricos e práticos sobre o ensino de matemática financeira e abordagens pedagógicas inovadoras. São analisadas diversas fontes, como artigos científicos, livros, relatórios governamentais e materiais educacionais, a fim de identificar tendências, melhores práticas e desafios relacionados ao tema.Os resultados da pesquisa destacam a importância de abordagens pedagógicas inovadoras, como o uso de tecnologia, aprendizado baseado em problemas e aprendizado cooperativo, no ensino de matemática financeira no ensino fundamental. Essas abordagens demonstraram promover um maior engajamento dos alunos, uma compreensão mais profunda dos conceitos financeiros e uma maior aplicabilidade no contexto da vida real. No entanto, são identificados também desafios, como a necessidade de formação de professores e a disponibilidade de recursos adequados. Conclui-se que investir em abordagens pedagógicas inovadoras pode melhorar significativamente a qualidade do ensino de matemática financeira no ensino fundamental, capacitando os alunos para tomar decisões financeiras responsáveis e eficazes no futuro.

PALAVRAS-CHAVE: matemática-financeira; educação básica; pedagogia; metodologias inovadoras.

ABSTRACT
This article aims to explore and analyze innovative pedagogical approaches for teaching financial mathematics in elementary school. The focus is on identifying educational strategies that promote a deeper and lasting understanding of financial concepts, preparing students to make informed financial decisions in the future. The research is conducted through a comprehensive review of academic literature, including empirical, theoretical and practical studies on teaching financial mathematics and innovative pedagogical approaches. Various sources are analyzed, such as scientific articles, books, government reports and educational materials, in order to identify trends, best practices and challenges related to the topic. The research results highlight the importance of innovative pedagogical approaches, such as the use of technology, problem-based learning and cooperative learning, in teaching financial mathematics in elementary school. These approaches have been shown to promote greater student engagement, a deeper understanding of financial concepts, and greater applicability in real-life contexts. However, challenges are also identified, such as the need for teacher training and the availability of adequate resources. It is concluded that investing in innovative pedagogical approaches can significantly improve the quality of financial mathematics teaching in elementary school, enabling students to make responsible and effective financial decisions in the future.

KEY-WORDS: financial math; basic education; pedagogy; innovative methodologies.

FINANCIAL MATHEMATICS IN ELEMENTARY EDUCATION INNOVATIVE PEDAGOGICAL APPROACHES

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o ensino de matemática financeira tem se destacado como uma área fundamental da educação, especialmente no contexto do ensino fundamental. A importância crescente desse campo não se limita apenas ao entendimento de conceitos matemáticos abstratos, mas está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento de habilidades

práticas de tomada de decisão e à promoção da alfabetização financeira entre os alunos.
A matemática financeira no ensino fundamental envolve a compreensão de conceitos fundamentais, como juros simples, juros compostos, porcentagens, inflação, orçamento e planejamento financeiro pessoal. Esses são conhecimentos essenciais que capacitam os alunos a entender e enfrentar os desafios financeiros que encontrarão ao longo da vida. Em um mundo cada vez mais complexo e interconectado, a capacidade de tomar decisões financeiras é uma habilidade crucial para o sucesso pessoal e profissional. Por este motivo, o ensino de matemática financeira desempenha um papel fundamental na educação básica, pensando na preparação dos alunos para enfrentar esses desafios. Ao aprenderem a calcular juros, interpretar gráficos financeiros e analisar diferentes opções de investimento, os alunos desenvolvem habilidades de pensamento crítico e raciocínio lógico que são transferíveis para uma variedade de contextos da vida real. Além disso, promover a alfabetização financeira, é capacitar os alunos a compreender e utilizar de maneira eficaz os recursos financeiros que permeiam a sociedade moderna.
Neste contexto, este artigo acadêmico tem como objetivo investigar estratégias educacionais que promovam uma compreensão mais profunda e duradoura dos conceitos financeiros, buscando não apenas enriquecer o currículo escolar, mas também capacitar os alunos a se tornarem cidadãos financeiramente responsáveis e bem-informados.
Em suma, é de se reconhecer que o ensino de matemática financeira no ensino fundamental não é apenas uma questão de cumprir um requisito curricular, mas sim um investimento no futuro dos alunos, capacitando-os a enfrentar os desafios financeiros do mundo em constante mudança com confiança e competência.

DISCUSSÃO SOBRE DIFERENTES ABORDAGENS PEDAGÓGICAS E A IMPORTÂNCIA DOS LIVROS DIDÁTICOS E DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO ENSINO DA MATEMÁTICA FINANCEIRA.

O ensino de Matemática Financeira é de grande importância, sendo os livros didáticos uma ferramenta fundamental nesse processo. A evolução do conteúdo dos livros ao longo do tempo reflete a necessidade de incluir situações do cotidiano dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo. Por estes motivos, é essencial levar esses conceitos para fora do ambiente escolar, permitindo que os alunos se envolvam em pesquisas e tragam informações do mundo real para enriquecer as aulas.
Dessa forma, a participação ativa dos alunos durante a resolução de problemas, especialmente na etapa pós-revolução de problemas, ou seja, a fase de Plenária, momento em que os conceitos emergentes são formalizados, que contribui para a construção coletiva de novos conceitos e conteúdo. Nesse sentido, durante a resolução dos problemas, a exploração de erros e acertos é crucial, e o professor desempenha um papel orientador, em cujo deve o mesmo deve questionar constantemente os alunos para promover a compreensão de novos termos e conceitos envolvidos.
Após a Plenária, chega-se à etapa de formalização da nova teoria construída, sendo responsabilidade do professor consolidar os conhecimentos adquiridos. Tendo isso em vista, tarefas de casa são recomendadas para fortalecer os novos conceitos, e sua discussão em sala de aula estimula a fixação do aprendizado.
Van de Walle destaca a importância da preparação do professor antes, durante e depois das aulas. Sendo assim, na fase anterior à aula, o professor deve estar preparado para deixar os alunos mentalmente prontos para a tarefa, garantindo que tenham compreendido o objetivo da aula. Já, durante a preparação, é essencial escolher problemas que levem à construção de novos conceitos, evoluindo um aprendizado mais significativo. Por isso, a busca por uma abordagem diferenciada, envolvendo situações da vida real, é fundamental para estimular a reflexão dos alunos sobre a Matemática Financeira e sua relevância na sociedade.
Nesse viés, ao integrar a Matemática Financeira de forma contextualizada e promover a participação ativa dos alunos na resolução de problemas, os professores proporcionam uma aprendizagem mais significativa e reflexiva.

Uma metodologia de ensino baseada na resolução de problemas e na interação constante entre alunos e professores contribui para o desenvolvimento de uma visão crítica dos conceitos matemáticos e sua aplicabilidade na vida cotidiana e na sociedade. Logo, a construção coletiva do conhecimento e a inclusão de situações reais nas aulas de Matemática Financeira são aspectos chave para uma educação matemática mais eficaz e engajadora.
A vista disso, a obra de John A. Van de Walle oferece uma perspectiva abrangente sobre a formação de professores para o ensino da matemática nesse nível educacional. Um dos aspectos destacados é a importância da compreensão dos fundamentos matemáticos por parte dos professores, não apenas em termos de conhecimento dos conteúdos, mas também na compreensão das estratégias e abordagens pedagógicas eficazes.
Van de Walle enfatiza a necessidade de os professores entenderem as dificuldades específicas enfrentadas pelos alunos no aprendizado da matemática e como podem adaptar sua instrução para atender às necessidades individuais de cada estudante.
Outro ponto relevante abordado por Van de Walle é a importância da prática reflexiva na formação de professores de matemática. Ele destaca a necessidade de os educadores refletirem sobre suas próprias práticas de ensino, identificando pontos fortes e áreas de melhoria, e procurando constantemente aprimorar suas habilidades pedagógicas. Isso envolve não apenas a autoavaliação individual, mas também a colaboração com colegas e a participação em atividades de desenvolvimento profissional que promovam a troca de ideias e experiências entre os educadores.
Além disso, Van de Walle ressalta a importância de uma abordagem prática e contextualizada no ensino da matemática no ensino fundamental, ele afirma que os professores devem ser incentivados a integrar situações do mundo real e problemas autênticos em sua instrução, pois este método permite que os alunos vejam a relevância da matemática em suas vidas cotidianas. Ou seja, essa abordagem não só torna o aprendizado mais significativo para os alunos, mas também ajuda a desenvolver habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico, preparando-os para enfrentar os desafios matemáticos que encontrarão ao longo de suas vidas.

ABORDAGENS PEDAGÓGICAS ATRAVÉS DA MATEMÁTICA CRIATIVA E DO ENSINO INOVADOR.

Jo Boaler, destaca a importância da matemática criativa como uma abordagem para promover o engajamento e o sucesso dos alunos no aprendizado da disciplina. A autora argumenta que, ao permitir que os alunos explorem e descubram conceitos matemáticos de maneira criativa, eles podem desenvolver uma compreensão mais profunda e duradoura dos princípios matemáticos, em vez de simplesmente memorizá-los.
Sendo assim, a matemática criativa envolve a resolução de problemas complexos, a exploração de diferentes abordagens e a aplicação de conceitos matemáticos em contextos do mundo real. Essa abordagem não apenas estimula a imaginação dos alunos, mas também desenvolve sua capacidade de raciocínio lógico e habilidades de pensamento crítico.
Nesse viés, ao desafiar os alunos a pensar de maneiras não convencionais e a encontrar soluções originais para problemas matemáticos, a matemática criativa promove um ambiente de aprendizado dinâmico e estimulante, principalmente quando aplicada ao ensino da matemática financeira no ensino fundamental, a abordagem da matemática criativa pode ser especialmente eficaz.
Ao invés de apresentar aos alunos fórmulas e procedimentos sem contexto, os educadores podem envolvê-los em atividades práticas que os incentivem a explorar conceitos financeiros de maneira significativa. Isso pode incluir simulações de situações financeiras do mundo real, como planejamento de orçamentos, investimentos simulados e análise de dados econômicos, permitindo que os alunos apliquem suas habilidades matemáticas de maneira prática e relevante.
Portanto, ao adotar uma abordagem inovadora e criativa no ensino da matemática financeira, os educadores podem ajudar os alunos a desenvolver não apenas habilidades numéricas, mas também competências financeiras essenciais para o seu futuro. Além disso, ao incorporar elementos de matemática criativa, os professores podem promover um ambien-

te de aprendizado inclusivo, onde os alunos se sintam encorajados a explorar, experimentar e aprender com seus erros. Isso não só aumenta o interesse e a motivação dos alunos pela matemática financeira, mas também os capacita a se tornarem consumidores e tomadores de decisões financeiras mais informados e conscientes.

O ENSINO EQUITATIVO DE MATEMÁTICA E O USO DE TECNOLOGIA NO ENSINO DE MATEMÁTICA FINANCEIRA.

No caso da Escola Railside, apresentado por Boaler e Staples (2008), foi adotada uma abordagem de ensino equitativa que resultou em melhorias significativas no desempenho dos alunos em matemática. A escola implementou práticas pedagógicas que valorizam a diversidade de habilidades e estilos de aprendizado dos alunos, proporcionando oportunidades igualitárias para todos. Os professores adotaram estratégias de ensino colaborativo, nas quais os alunos trabalhavam em grupos heterogêneos, compartilhando conhecimentos e apoiando-se mutuamente na resolução de problemas matemáticos. Essa abordagem promoveu um ambiente de aprendizado inclusivo, no qual todos os alunos se sentiram valorizados e capazes de ter sucesso em matemática.

O caso da Escola Railside destaca a importância do ensino equitativo de matemática, no qual todos os alunos têm acesso igualitário a oportunidades de aprendizado significativo e desafiador. O ensino equitativo reconhece e valoriza a diversidade de experiências e habilidades dos alunos, promovendo uma cultura de respeito mútuo e colaboração na sala de aula. Ao proporcionar um ambiente de aprendizado que valoriza a participação ativa de todos os alunos, independentemente de seu nível de habilidade ou histórico acadêmico, o ensino equitativo de matemática não apenas promove o sucesso acadêmico, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Nesse viés, Marchione afirma que o estudo da matemática financeira no ensino médio brasileiro é recente, pois o primeiro contato que tivemos com este conteúdo aconteceu de forma muito superficial no final do ensino superior (1995) e depois com estudos já realizados como docente. E de fato, a Proposta Curricular para o Ensino de Matemática 2º grau (atual Ensino Médio) relatava este problema:

O assunto Matemática Financeira não possui tradição no ensino de matemática por não ser ministrado sistematicamente nas escolas do 2º grau. Por causa dessa falta de tradição, talvez haja alguma resistência com relação à sua introdução nos conteúdos atualmente ensinados.

Secretaria da Educação (1992)

O professor Augusto César Morgado (in memoriam) também relatou de forma bem clara este problema durante uma de suas exposições para professores do Ensino Médio em 2002, gravada e transmitida em sua homenagem em 2010:

Matemática Financeira é um assunto que inexplicavelmente não costuma ser ensinado no Ensino Médio. Então a gente chega no Brasil a esta situação absurda de um aluno com 11 anos de Matemática, 8 no fundamental e 3 no médio, sai do ensino médio, entra na universidade e não é capaz de decidir racionalmente entre uma compra à vista com desconto e uma compra a prazo. Ao mesmo tempo, ele aprendeu a fazer contas com Matrizes, aprendeu o que são Números Complexos e é incapaz de decidir racionalmente entre uma compra à vista e uma compra a prazo. Isto é, na minha opinião, uma maluquice total. Matemática Financeira pode e deve ser ensinada no Ensino Médio e a hora adequada está exatamente ligada a Progressão Geométrica, portanto na 1ª série ou na 2ª série, dependendo do Currículo de cada escola.

Augusto César Morgado (2002)

Concorda-se com a afirmação do professor Morgado, o melhor momento para estudar a Matemática Financeira é realmente ao estudar as progressões aritmética e geométrica, como mostra, por exemplo, a atual proposta Curricular do Estado de São Paulo, abordando como primeiro conteúdo na 1ª série do Ensino Médio o estudo das progressões, seguido do enfoque da Matemática Financeira ligada ao tema. Entretanto, os livros didáticos, quando apresentam o assunto, o fazem ligando-o somente ao estudo das funções ou, o que é pior, completamente desconectados dos conteúdos matemáticos, apresentando-o com fórmulas já prontas. Por isso, faz-se necessá-

ria e urgente uma formação direcionada aos professores, pois muitos nem sequer tiveram este conteúdo em sua formação e outros, ainda, o viram com abordagem nem sempre aprofundada.

Dentro dessa discussão, ressalta-se que as tecnologias digitais da informação e comunicação são ferramentas que podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, principalmente para a área de Matemática, em especial, a Financeira.

Nesse sentido, associa-se a tecnologia a campos diversos da Matemática e suas transformações na criação de novas necessidades e condições de vida, destacando a importância de compreender o desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico, bem como seu papel na vida humana, e seus impactos na vida social. Desse modo, o uso das mídias, em especial dos softwares de planilhas de cálculo, conforme Coelho Neto (2016), podem contribuir com o ensino do conteúdo de Matemática, principalmente o da Financeira, podendo possibilitar uma compreensão mais significativa desse conteúdo.

Conforme Teixeira (2013), um dos motivos para utilizar as Planilhas Eletrônicas para o ensino de Matemática não é apenas o cálculo rápido e preciso, mas a redução do tempo gasto com cálculos repetitivos e já conhecidos. Concomitante a isso, as operações financeiras fazem parte do cotidiano das pessoas, principalmente em suas práticas de consumo, o poder de compra e parcelamentos que podem comprometer o orçamento das pessoas que enquanto "consumidores" por sua vez, nem sempre foram preparadas pela escola para compreendê-las e, consequentemente, não param para pensar de onde vêm as informações financeiras e como são processadas; simplesmente pagam, sem entender ou por vezes sem questionar. Por isso, é importante o uso das Tecnologias Digitais e da Matemática Financeira.

Araújo (2013) traz uma proposta de ensino voltada ao Ensino Médio em que o uso das calculadoras e da Planilha Eletrônica Excel contribuem para a melhoria do estudo dos conteúdos da Matemática Financeira, consequentemente contribuindo para a educação financeira dos estudantes. Além disso, Amorim (2014) traz a proposta da construção, aplicação e validação de duas sequências didáticas para o ensino da Matemática Financeira, com atividades contextualizadas à realidade dos alunos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, abordando a criticidade desses alunos quanto ao uso das tecnologias e cidadania. Foram feitas entrevistas com professores e alunos que associaram as atividades às situações cotidianas, cujos resultados pontuam a satisfação dos estudantes em seus depoimentos, em vista da relação feita por alguns deles com seu trabalho e sua realidade. E, Souza (2014) faz uso da ferramenta eletrônica planilhas de cálculo para auxiliar a resolver cálculos financeiros extensos em eventos ligados à nossa realidade. O efeito dessa ação está em o leitor financeiro responder as questões que envolvem escolhas financeiras, bem como calcular os componentes de um financiamento e construir tabelas de amortizações.

Portanto, é perceptível o quanto as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), em especial as Planilhas Eletrônicas para o ensino da Matemática Financeira, apresentam um cenário propício que possibilita estabelecer relações coerentes com a prática financeira social.

ESTRATÉGIAS PARA AVALIAR O PROGRESSO DE DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES EM MATEMÁTICA FINANCEIRA - A AVALIAÇÃO FORMATIVA E RETROALIMENTAÇÃO EFICAZ

No contexto do ensino de matemática financeira, é crucial empregar estratégias eficazes para avaliar o progresso dos alunos no desenvolvimento de habilidades nessa área específica. Uma estratégia importante é a realização de testes e exercícios práticos que abordem situações financeiras do mundo real, como cálculo de juros simples e compostos, análise de investimentos e orçamento pessoal. Esses exercícios podem ajudar os professores a identificar lacunas no entendimento dos alunos e fornecer insights sobre onde direcionar a instrução adicional.

Além disso, a observação direta do desempenho dos alunos em atividades de resolução de problemas e projetos relacionados à matemática financeira pode ser uma maneira eficaz de avaliar seu progresso. Isso permite que os educadores avaliem não apenas o conhecimento dos alunos, mas também sua capa-

cidade de aplicar conceitos matemáticos em situações do mundo real e resolver problemas de forma criativa e eficiente.

A avaliação formativa desempenha um papel fundamental nesse processo, pois permite aos professores fornecer feedback contínuo aos alunos durante o processo de aprendizado. Isso inclui não apenas identificar erros e áreas de melhoria, mas também reconhecer e valorizar os sucessos dos alunos. A retroalimentação eficaz ajuda os alunos a entender onde estão em seu processo de aprendizado, quais são seus pontos fortes e onde precisam focar seus esforços. Isso os capacita a assumir a responsabilidade por seu próprio aprendizado e a buscar ativamente maneiras de melhorar suas habilidades em matemática financeira.

Em última análise, a avaliação formativa e a retroalimentação eficaz são ferramentas essenciais para promover o desenvolvimento contínuo dos alunos e garantir que recebam o apoio necessário para alcançar sucesso em matemática financeira e além.

RECOMENDAÇÕES PRÁTICAS PARA EDUCADORES INTERESSADOS EM PROMOVER UMA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DE QUALIDADE PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Douglas H. Clements e Julie Sarama oferecem uma visão abrangente sobre como ensinar e aprender matemática em todas as faixas etárias, desde a pré-escola até o 8º ano, em sua obra. A partir disso, eles exploram as bases do desenvolvimento matemático na primeira infância e fornecem insights sobre como construir uma base sólida para o sucesso futuro em matemática. Também, destacam a importância de uma abordagem hands-on e exploratória para ensinar conceitos matemáticos às crianças pequenas, utilizando jogos, manipulativos e atividades práticas para promover a compreensão e a fluência matemáticas desde cedo.

Além disso, Clements e Sarama discutem estratégias de ensino específicas para cada faixa etária, adaptando a instrução de acordo com as habilidades e necessidades dos alunos em diferentes estágios de desenvolvimento. Eles enfatizam a importância de uma progressão gradual no ensino de conceitos matemáticos, construindo sobre o conhecimento prévio dos alunos e promovendo uma compreensão mais profunda e abrangente ao longo do tempo. Esta abordagem progressiva permite que os alunos desenvolvam habilidades matemáticas sólidas e se tornem pensadores críticos e solucionadores de problemas competentes à medida que avançam em sua educação.

Por fim, destaca-se a importância do engajamento dos alunos no processo de aprendizagem, incentivando a curiosidade, a exploração e a investigação ativa de conceitos matemáticos. Clements e Sarama defendem uma abordagem centrada no aluno, na qual os educadores atuam como facilitadores do aprendizado, fornecendo oportunidades para os alunos descobrirem e construírem seu próprio entendimento matemático. Da mesma forma, o presente artigo tem como objetivo enfatizar que a promoção de um ambiente de aprendizado estimulante e desafiador aos educadores, pode ajudar os alunos a desenvolverem uma apreciação pela matemática e a perceberem sua relevância em suas vidas cotidianas, e assim, prepara-os para enfrentar os desafios acadêmicos e seguir adiante.

Nesse viés, para promover uma educação financeira de qualidade para alunos do ensino fundamental, é essencial adaptar os conceitos e estratégias de acordo com as diferentes faixas etárias. Para crianças mais jovens na pré-escola e nos primeiros anos do ensino fundamental, é fundamental começar com conceitos básicos, como reconhecimento de moedas e notas, contagem de dinheiro e compreensão de troco. Estratégias práticas incluem o uso de jogos de simulação de compras, brincadeiras com dinheiro fictício e atividades de classificação e contagem de moedas. Os educadores podem e devem incorporar esses conceitos de maneira lúdica e interativa, incentivando a exploração e a descoberta por meio de jogos e brincadeiras.

Dessa forma, à medida que os alunos avançam para os anos intermediários do ensino fundamental, é importante expandir os conceitos financeiros para incluir noções mais complexas, como orçamento, poupança e investimento básico. Por estes motivos, estratégias eficazes devem incluir projetos de sala de aula que envolvam a criação de planos de gastos pessoais, simulações de gerenciamen-

to financeiro e discussões sobre o valor do dinheiro e a importância da economia. Assim como, os educadores podem incentivar os alunos a aplicar esses conceitos em contextos do mundo real, como decidir sobre compras pessoais ou planejar atividades extracurriculares, permitindo-lhes praticar habilidades de tomada de decisão financeira.

Nesse contexto, pensando em alunos mais velhos, como nos últimos anos do ensino fundamental, é crucial aprofundar o entendimento sobre tópicos financeiros mais complexos, como juros, empréstimos, crédito e investimentos. Nesse sentido, estratégias que incluem a realização de projetos de pesquisa sobre diferentes tipos de contas bancárias, exploração de conceitos de empréstimos e crédito por meio de estudos de caso, além de discussões sobre as implicações financeiras de decisões de vida, como comprar um carro ou financiar a educação superior, são de extrema relevância e eficácia. E assim, os educadores podem incentivar os alunos a considerar os riscos e benefícios de diferentes opções financeiras e a desenvolver habilidades de pensamento crítico e análise.

Em todos os níveis, é fundamental que os educadores promovam uma abordagem prática e contextualizada para o ensino da educação financeira, relacionando os conceitos matemáticos com situações do mundo real e incentivando a aplicação prática de habilidades financeiras. Além disso, é importante fornecer oportunidades para reflexão e discussão, permitindo que os alunos compartilhem experiências pessoais e aprendam uns com os outros. Ao adotar uma abordagem centrada no aluno e oferecer um ambiente de aprendizado estimulante e desafiador, os educadores podem preparar os alunos para tomar decisões financeiras informadas e responsáveis ao longo de suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressalta-se que a diversidade de abordagens pedagógicas bem como a importância dos recursos didáticos, como os livros didáticos, e também a formação contínua dos professores no ensino da matemática financeira é fundamental. Sendo assim, as diferentes abordagens pedagógicas, incluindo métodos tradicionais, baseados em problemas e métodos cooperativos, oferecem oportunidades valiosas para os alunos desenvolverem habilidades financeiras essenciais. Em suma, os livros didáticos desempenham um papel crucial ao fornecer uma estrutura sólida para o currículo e apresentar conceitos de forma acessível aos alunos, enquanto a formação do professor é fundamental para garantir que eles estejam capacitados para implementar efetivamente essas abordagens em sala de aula.

Neste artigo, uma análise mais aprofundada revelou que a importância das abordagens pedagógicas da Matemática Criativa e do Ensino Inovador no ensino da matemática financeira, são de extrema importância. Ou seja, a Matemática Criativa permite que os alunos explorem conceitos matemáticos de maneira criativa, estimulando sua imaginação e habilidades de resolução de problemas. Da mesma forma, o Ensino Inovador, que se vale de tecnologia e métodos colaborativos, proporciona uma abordagem dinâmica e envolvente ao aprendizado, capacitando os alunos a aplicar conceitos financeiros em situações do mundo real. Além disso, o ensino equitativo de matemática e o uso de tecnologia desempenham um papel vital no ensino de matemática financeira. Já que, a equidade no ensino garante que todos os alunos tenham acesso igualitário a oportunidades educacionais, enquanto a tecnologia pode ser uma ferramenta poderosa para personalizar a instrução e envolver os alunos de maneira mais eficaz. Logo, integrar esses princípios no ensino de matemática financeira promove um ambiente de aprendizado inclusivo e progressivo.

Por fim, estratégias de avaliação formativa e retroalimentação eficazes são essenciais para monitorar o progresso dos alunos no desenvolvimento de habilidades em matemática financeira. A avaliação formativa oferece insights valiosos sobre o entendimento dos alunos e permite que os educadores ajustem sua instrução de acordo, enquanto a retroalimentação eficaz fornece orientação individualizada para promover o crescimento contínuo. Essas estratégias devem ser implementadas de forma consistente para garantir que os alunos alcancem um alto nível de proficiência em matemática financeira.

Portanto, recomenda-se que educadores

interessados em promover uma educação financeira de qualidade para alunos do ensino fundamental incorporem uma variedade de abordagens pedagógicas, aproveitem os recursos didáticos disponíveis, invistam em sua própria formação contínua, promovam a equidade no ensino, integrem tecnologia de forma eficaz, e utilizem estratégias de avaliação formativa e retroalimentação eficaz para acompanhar o progresso dos alunos e fornecer suporte individualizado conforme necessário, a fim de ajudar os alunos a desenvolver as habilidades financeiras necessárias para se tornarem cidadãos responsáveis.

BIBLIOGRAFIA

AMORIN, M. R. Educação Matemática Financeira por meio de sequências didáticas: duas aplicações cotidianas. UF Espírito Santo, 2014. Dissertação de Mestrado.

ARAÚJO, M. M. Construção de calculadoras de financiamentos usando o Microsoft Excel: uma proposta de ensino para a Matemática Financeira. UF São Francisco, 2013. Dissertação de Mestrado.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática. Brasília –DF. 1998.

BOALER, Jo. Mentalidades Matemáticas: Desbloqueando o Potencial dos Alunos por meio de Matemática Criativa, Mensagens Inspiradoras e Ensino Inovador. Editora (se houver), Ano de Publicação.

Boaler, J., & Staples, M. (2008). Criando Futuros Matemáticos através de uma Abordagem de Ensino Equitativa: O Caso da Escola Railside. Teachers College Record, 110(3), 608-645.

CLEMENTS, Douglas H.; SARAMA, Julie. Ensino e Aprendizagem de Matemática: Pré-Escola ao 8º Ano. Editora (se houver), Ano de Publicação.

FRANCISCO PELATI TEIXEIRA, C.COELHO NETO, J. O Uso das Tecnologias Digitais para o Ensino de Matemática Financeira: Uma Revisão Sistemática de Literatura. Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, v. 14, n. 2, 2016.

HERMINIO, Paulo Henrique. Matemática financeira: um enfoque da resolução de problemas como metodologia de ensino e aprendizagem. 2008. 234 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2008.

KEELEY, Page; TOBEY, Cheryl Rose. Avaliação Formativa em Matemática, Volume 1: 75 Estratégias Práticas para Vincular Avaliação, Instrução e Aprendizagem. Editora (se houver), Ano de Publicação.

Marchioni, A.P.R. Dissertação de Mestrado: Uma Proposta de Abordagem da Matemática Financeira no Ensino Médio.

SCHOEN, Harold L.; SCHOEN, Robert Z.; ZBIEK, Rose Mary. Ensino de Matemática Através da Resolução de Problemas: Pré-Escola ao 6º Ano. Editora (se houver), Ano de Publicação. Stylianides, A. J., & Stylianides, G. J. (2009). Facilitando a Mudança nas Visões de Matemática e Ensino de Matemática de Professores em Formação. Journal of Mathematics Teacher Education, 12(1), 47-68.

SOUSA, T. Ensino de matemática financeira com utilização de tecnologias. UFCE, 2014. Dissertação de Mestrado.

Van de Walle, John A. Matemática no ensino fundamental: formação de professores em sala de aula. 6. ed. Porto Alegre : Artmed, 2009.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A EDUCAÇÃO

CRISTIANE OLIVEIRA DE SOUSA

RESUMO
Neste contexto, é importante compreender os benefícios da integração de estratégias de intervenção no processo de brincar para crianças com TEA. Estudos mostram que intervenções baseadas no uso de brinquedos e brincadeiras adaptadas podem melhorar habilidades sociais, comunicação e interação de crianças com TEA. Além disso, a presença de brincadeiras estruturadas, supervisionadas e inclusivas pode promover a participação e engajamento das crianças com TEA em atividades lúdicas. O transtorno do espectro autista (TEA) é uma condição neurológica que afeta o desenvolvimento da comunicação, interação social e comportamento de indivíduos. O ato de brincar é essencial para o desenvolvimento infantil, promovendo habilidades como imaginação, criatividade e interação social. No entanto, crianças com TEA podem enfrentar desafios na brincadeira devido às dificuldades de interação social e comunicação.

Palavras-chave: Autismo; Respeito; Diversidade; Educação para todos.

INTRODUÇÃO

O brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento saudável e feliz de uma criança. É através do brincar que as crianças exploram o mundo ao seu redor, desenvolvem habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais, e aprendem a se relacionar com os outros. No entanto, para crianças com autismo, o ato de brincar pode ser um desafio, devido às dificuldades em se envolver em jogos simbólicos, imitar os outros e se comunicar de forma adequada.

É importante entender a relação entre o Transtorno do Espectro Autista e o ato de brincar, a fim de ajudar as crianças autistas a se engajarem em atividades lúdicas de forma significativa e estimulante. Neste sentido, este estudo se propõe a explorar os benefícios do brincar para crianças com autismo, bem como as estratégias e intervenções que podem ser implementadas para promover o brincar inclusivo e terapêutico para essas crianças.

Ao longo deste texto, serão abordados diversos temas relacionados ao autismo e ao brincar, tais como a importância do brincar no desenvolvimento infantil, as características do brincar em crianças com autismo, as barreiras que impedem o engajamento em atividades lúdicas, as intervenções baseadas em evidências para promover o brincar inclusivo, entre outros. Espera-se que este estudo contribua para uma maior compreensão do Transtorno do Espectro Autista e para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas e eficazes no contexto do brincar.

Dessa forma, é fundamental que profissionais da saúde, educação e famílias estejam atentos às necessidades e potencialidades das crianças com TEA no contexto do brincar. A abordagem terapêutica e educacional deve ser adaptada de forma a promover o desenvolvimento global e a inclusão social dessas crianças, reconhecendo o brincar como uma ferramenta fundamental para o seu desenvolvimento e bem-estar.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurobiológica que afeta o desenvolvimento infantil, afetando a comunicação, interação social, comportamentos repetitivos e interesses restritos. A cada dia, mais e mais crianças são diagnosticadas com autismo, tornando-se uma das condições de desenvolvimento mais comuns na infância.

APRENDENDO ATRAVÉS DAS DIFERENÇAS HUMANAS

Segundo Mantoan (2003, p. 26),

“a inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro, e assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”. Cada indivíduo é uma soma de vivências, trajetórias, experiências e conjunturas e as pessoas com deficiência não são diferentes.

Trazem bagagens emocional e racional e as utiliza para traçar novas metas e caminhos. Não se pode ignorar e nem ao menos menosprezá-las, pois devem ser tratadas de forma igualitária, pois este é o principal objetivo da inclusão destas pessoas na escola e na so-

ciedade. A inclusão, sendo assim, começa em nosso dia a dia, quando oferecemos respeito, consideração e o direito de elas terem as mesmas oportunidades que todos, não subestimando sua inteligência e nem as vendo como incapazes (MANTOAN, 2003).

Sendo assim, as escolas devem estar preparadas para receber este aluno com deficiência, atendendo a regulamentação de acessibilidade e com espaços diferenciados para que este aluno tenha aulas complementares e/ou diferenciadas se for o caso e participe ativamente de todas as atividades possíveis e diversificadas na escola. Alunos com deficiências sejam elas mental, física, visual, intelectual, auditiva e múltipla devem ser matriculados e terem acesso a todos os recursos possíveis (BRASIL, 1997).

A tecnologia assistiva, termo utilizado para identificar os recursos utilizados para as pessoas com deficiência, promovem e ampliam as habilidades funcionais destas pessoas. São práticas, serviços, recursos e produtos que auxiliam em todo o processo ensino-aprendizagem e definem uma estratégia para o docente seguir. Estes recursos e serviços têm uma infinidade de funcionalidades, pois a variedade e multiplicidade de deficiências são incontáveis, pois, uma criança autista, por exemplo, não terá as mesmas dificuldades que outra criança com o autismo (ARANHA, 2000).

O professor, portanto, deixa de ser a peça central no processo ensino-aprendizagem e é o aluno que através do estímulo de tudo e todos que passa a ser a principal ferramenta para que o processo seja positivo. Através desta compreensão é possível concluir que o educando "não tem que ser incluído, se há inclusão escolar, ele pertence naturalmente à escola" (ARANHA, 2000, p. 8).

É claro que não podemos exigir que o docente realize todo o trabalho sozinho e apenas dentro da sala de aula. O envolvimento de gestores, outros docentes, funcionários, os outros alunos e a família da criança tem que ser imprescindíveis na adaptação destes indivíduos dentro da escola. Inclusive nas aulas fora da sala, na quadra da escola, em aulas de educação física, por exemplo, onde a coordenação motora, companheirismo, sentimento de equipe são só alguns dos benefícios dessa convivência. E se a equipe escolar estiver focada e empenhada, as deficiências serão apenas um detalhe nas pequenas e grandiosas conquistas diárias destes seres humanos (PIAGET, 1984).

A educação infantil é um ótimo começo na inserção deste aluno na escola. É lá que a criança deverá ser acolhida de forma carinhosa e respeitosa para que tanto ela, como sua família e a própria escola criem laços de confiança e companheirismo em prol do mesmo objetivo. Que fique claro que a inclusão não é só necessária para a criança com deficiência. Para as outras crianças e/ou pessoas da comunidade escolar também é muito importante este desafio, já que é através deste convívio que os preconceitos e obstáculos são sanados:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicos ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados (BRASIL, 1997, p. 17 e 18).

A inclusão pode ser definida como um modelo de educação que propõe escolas onde todos possam participar e sejam recebidos como membros valiosos delas. Trata-se de uma filosofia e prática educativa que pretende melhorar a aprendizagem e participação ativa de todo o alunado em um contexto educativo comum (MORIÑA, 2010, p. 17).

Desta forma, vê-se que, por meio da integração escolar, o estudante tem acesso às escolas regulares por diversos caminhos como por exemplo sua matrícula em salas de aula comum/regular ou ainda em escolas especiais, preparadas para tal atendimento o mesmo autor ainda declara que:

Ao falar sobre a inclusão, Rodrigues (2006) a explica da seguinte forma: Já a inclusão questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, como também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceções, devem frequentar as salas de aula do ensino regular

(RODRIGUES, 2006, p. 196).
O processo de integração escolar tem sido entendido de diversas maneiras. O uso do vocábulo "integração" refere-se mais especificamente à inserção escolar de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego é encontrado até mesmo para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer, residências para deficientes (MANTOAN, 2006, p. 14-15).
Os indivíduos apresentam diversificadas características comportamentais que influenciam as suas ações na sociedade. A nossa formação enquanto pessoa ocorre por meio dos conhecimentos que adquirimos no convívio com outros atores sociais. Nesta concepção de Santos (2008, p.18) refletir sobre inclusão parte do entendimento de que a inclusão é a ideia que todas as crianças, sem exceção, têm direito à educação juntamente com outras crianças em um mesmo ambiente escolar, sem que a instituição queira requisitos para o acesso, sem a seleção dos alunos, mas, que seja uma escola com garantias ao acesso e a estadia de todos os membros.
Dessa maneira, alunos advindos dos mais diferentes ambientes, com culturas e formas de vida diferenciadas, necessitam ser acolhidos, respeitados e educados da mesma maneira, sem nenhuma distinção. Para Pabis e Martins (2014, p. 10) é possível encontrar numa mesma turma, alunos vindos dos mais variados grupos sociais, com diferentes níveis econômicos pertencentes a diversas etnias, e até aqueles cujas famílias fizeram parte dos movimentos que estimulam no Brasil após redemocratização do país.
Na concepção de Gadotti (1992, p. 21),
"A escola que se insere nessa perspectiva procura abrir os horizontes de suas crianças para o entendimento de outras culturas, de outras linguagens e modos de pensar, num mundo muito mais próximo, procurando construir uma sociedade pluralista".
O Parecer n. 017/2001 do Conselho Nacional de Educação reconhece que, A consciência do direito de constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro se traduz no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade.
O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional (BRASIL, 2001, p.11).
Dessa forma, a escola é um espaço onde se concentra muitos jovens em desenvolvimento da construção de identidade, ou seja, é um local propício para que possamos diminuir a discriminação e as diversas formas preconceituosas. Para alcançar a aprendizagem para todos os indivíduos, a educação de inclusão necessita estar engajada em um sistema responsável, permitindo que desencadeiam sentimentos de respeito aos ditos diferentes, sendo solidários e participantes. Segundo Mantoan (1997):
Por outro lado, esses estudos exigem da escola novos procedimentos 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 que, ora mais, ora menos, todos os aprendizes demonstram. Esse esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino fundamental tem como consequência natural a inclusão escolar e garante o cumprimento do princípio democrático de "educação para todos", que só se concretiza nos sistemas educacionais especializados em todos os alunos e não apenas em alguns deles, os deficientes (MANTOAN, 1997, p.116).
Nesse sentido, romper obstáculos e aceitar o novo é um desafio enorme que requer muita disposição. Por isso, às vezes é mais cômodo para nós, culparmos os indivíduos que são considerados diferentes para que elas se adequem à sociedade, e se esforcem para serem iguais a outras. Isto é, sejam "normais" e desenvolvam um comportamento e ações que se encaixem no que se define como correto, como a verdade (MANTOAN, 2005).

COMO INCLUIR BRINCANDO

Incluir atividades lúdicas na educação infantil é uma prática fundamental para promover o desenvolvimento integral das crianças. Brincar é uma forma natural de aprendizado para os pequenos, pois proporciona experiências significativas que contribuem para o desenvol-

vimento físico, cognitivo, emocional e social. Ao integrar o brincar no processo educativo, os educadores têm a oportunidade de criar um ambiente propício para a aprendizagem, estimulando a criatividade, a autonomia, a socialização e o senso de identidade das crianças. Além disso, as brincadeiras ajudam a fortalecer vínculos afetivos, a desenvolver habilidades de resolução de problemas e a promover a descoberta do mundo ao redor.
Existem diversas maneiras de incluir o brincar na rotina escolar, seja através de atividades dirigidas, como jogos educativos e contação de histórias, ou de momentos de livre brincadeira, onde as crianças têm a liberdade de explorar e criar de forma espontânea. É importante ressaltar que o brincar não deve ser visto como uma atividade secundária, mas sim como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem.
A brincadeira é uma atividade fundamental na vida de qualquer criança. Ela não só traz diversão e entretenimento, como também desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos pequenos. Por isso, é de extrema importância que a brincadeira seja incluída no sistema educacional desde cedo.
Brincar estimula a criatividade e a imaginação das crianças, permitindo que elas explorem diferentes papéis, cenários e situações. Durante o ato de brincar, as crianças têm a liberdade de expressar seus sentimentos e emoções, desenvolvendo assim habilidades importantes para lidar com conflitos e desafios do dia a dia.
Além disso, a brincadeira também contribui para o desenvolvimento físico das crianças, promovendo a coordenação motora, equilíbrio e força. Por meio de atividades lúdicas, como correr, pular e dançar, as crianças desenvolvem suas habilidades motoras e aprimoram sua capacidade de movimento.
No aspecto social, a brincadeira é essencial para o aprendizado de regras, limites e interações sociais. Durante o brincar em grupo, as crianças aprendem a compartilhar, colaborar e respeitar os outros, construindo assim habilidades de comunicação e trabalho em equipe que serão fundamentais ao longo de suas vidas.
Além disso, a inclusão da brincadeira no sistema educacional contribui para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e atrativo. As crianças se envolvem de forma mais ativa e participativa nas atividades escolares, tornando o aprendizado mais significativo e prazeroso.
Por outro lado, é importante ressaltar que muitas escolas ainda não dão a devida importância à brincadeira no ambiente escolar. Muitas vezes, as atividades lúdicas são relegadas a segundo plano em detrimento de conteúdos mais teóricos e tradicionais. No entanto, é preciso entender que a brincadeira não é uma atividade secundária, mas sim uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral das crianças.
Nesse sentido, é fundamental que os educadores estejam conscientes da importância da brincadeira no processo educacional e saibam como integrá-la de forma adequada em suas práticas pedagógicas. É necessário que as escolas forneçam espaços e materiais adequados para a brincadeira, além de capacitarem os professores para utilizar o brincar de forma educativa e construtiva.
Em suma, a inclusão da brincadeira no sistema educacional é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Através da brincadeira, as crianças exploram, descobrem, experimentam e aprendem de forma mais significativa e prazerosa. Portanto, é essencial que as escolas e educadores reconheçam a importância do brincar e o incorporem de forma efetiva em seu cotidiano, promovendo assim um ensino mais estimulante, criativo e inclusivo.
Para garantir que as brincadeiras sejam realmente educativas, é essencial que os educadores estejam atentos às necessidades e interesses das crianças, criando propostas pedagógicas que estejam alinhadas com o currículo escolar e que proporcionem desafios adequados ao desenvolvimento de cada criança. Além disso, é fundamental oferecer um ambiente seguro e acolhedor, onde as crianças se sintam estimuladas a explorar e experimentar sem medo de errar.
É importante também envolver as famílias no processo de inclusão do brincar na educação infantil, pois o apoio dos pais e responsáveis é fundamental para fortalecer a parceria entre escola e família e promover o desenvolvi-

mento integral das crianças. Os pais podem contribuir sugerindo atividades lúdicas para serem realizadas em casa, participando de momentos de brincadeira na escola e estimulando a continuidade do aprendizado através do brincar em casa.
Ao incluir o brincar na educação infantil, os educadores têm a oportunidade de criar um ambiente rico em experiências significativas, onde as crianças podem aprender de forma prazerosa e significativa. O brincar é uma ferramenta poderosa para estimular a criatividade, a imaginação e a curiosidade das crianças, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida e para o sucesso acadêmico.
Em resumo, a inclusão do brincar na educação infantil é uma prática fundamental para promover o desenvolvimento integral das crianças, estimulando a criatividade, a autonomia e a socialização. Ao proporcionar espaços e momentos de brincadeira, os educadores têm a oportunidade de criar um ambiente propício para a aprendizagem, onde as crianças podem explorar, experimentar e se desenvolver de forma plena. O brincar é uma forma natural de aprendizado para os pequenos, e sua inclusão na rotina escolar é uma questão essencial para garantir uma educação de qualidade e que valorize o potencial de cada criança.

A IMPORTÂNCIA DO ENVOLVIMENTO DOS FAMILIARES DE CRIANÇAS COM TEA NAS ATIVIDADES LÚDICA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurológica que afeta a capacidade de uma pessoa de se comunicar, interagir socialmente e se comportar de forma adequada. As crianças com TEA muitas vezes têm dificuldade em participar de atividades lúdicas, o que pode afetar seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Neste contexto, o envolvimento dos familiares nas atividades lúdicas das crianças com TEA desempenha um papel fundamental na promoção de seu bem-estar e na melhoria de sua qualidade de vida.
Os familiares desempenham um papel crucial no desenvolvimento das crianças com TEA, uma vez que estão mais próximos e têm um entendimento mais profundo das necessidades e desafios enfrentados por elas. Ao participar ativamente das atividades lúdicas, os familiares podem ajudar a criança a desenvolver suas habilidades sociais, de comunicação e emocionais, proporcionando um ambiente seguro e estimulante para seu crescimento e desenvolvimento.
Além disso, o envolvimento dos familiares nas atividades lúdicas pode fortalecer o vínculo familiar, promovendo a união e o afeto entre os membros da família. O apoio e a participação dos familiares nas atividades da criança com TEA são essenciais para o seu progresso e sucesso, contribuindo para sua autoestima, confiança e motivação.
O envolvimento dos familiares nas atividades lúdicas das crianças com TEA traz uma série de benefícios significativos. Estudos mostram que crianças com TEA cujos familiares participam ativamente de suas atividades lúdicas têm um melhor desempenho cognitivo, emocional e social, em comparação com aquelas que não recebem esse apoio.
Além disso, o envolvimento dos familiares nas atividades lúdicas pode melhorar a qualidade de vida da criança com TEA, aumentando sua felicidade, autoconfiança e independência. Os familiares também podem ajudar a criança a superar desafios e barreiras, encorajando-a a explorar novas habilidades e talentos.
Existem várias estratégias que os familiares podem adotar para se envolver nas atividades lúdicas das crianças com TEA. Uma delas é participar ativamente das brincadeiras e jogos, proporcionando um ambiente divertido e estimulante para a criança. Os familiares também podem criar rotinas e horários específicos para as atividades lúdicas, de modo a garantir sua regularidade e consistência.
Além disso, os familiares podem buscar apoio de profissionais especializados, como terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, para obter orientações e estratégias para promover o desenvolvimento da criança com TEA. A comunicação aberta e a colaboração entre os familiares e os profissionais de saúde são fundamentais para garantir o sucesso das atividades lúdicas e o bem-estar da criança.
O envolvimento dos familiares nas atividades lúdicas das crianças com TEA desempenha um papel crucial na promoção de seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Os familiares podem ajudar a criança a superar

desafios, promover seu bem-estar e fortalecer o vínculo familiar. Portanto, é essencial que os familiares se engajem ativamente nas atividades lúdicas da criança com TEA, proporcionando um ambiente seguro, estimulante e acolhedor para seu crescimento e desenvolvimento.
O envolvimento dos familiares nas atividades lúdicas das crianças com TEA (Transtorno do Espectro Autista) é de extrema importância para o desenvolvimento e bem-estar dessas crianças. O TEA é um distúrbio neurológico que afeta o desenvolvimento da comunicação, interação social e comportamento, e as atividades lúdicas podem desempenhar um papel crucial no apoio ao desenvolvimento dessas habilidades nas crianças com TEA.
Quando os familiares se envolvem nas atividades lúdicas das crianças com TEA, estão proporcionando um ambiente seguro, acolhedor e estimulante para elas explorarem e se desenvolverem. O brincar é uma forma de comunicação não verbal que pode ajudar as crianças com TEA a expressarem seus interesses, pensamentos e emoções, fortalecendo assim a conexão com seus familiares e cuidadores.
Além disso, as atividades lúdicas em família proporcionam momentos de diversão, cumplicidade e afeto, fortalecendo os laços familiares e promovendo um ambiente de apoio e compreensão para a criança com TEA. Os familiares podem aproveitar esses momentos de brincadeira para observar as preferências e habilidades da criança, criando assim oportunidades de aprendizado e desenvolvimento individualizado.
O envolvimento dos familiares nas atividades lúdicas das crianças com TEA também pode contribuir para a generalização de habilidades aprendidas em outros contextos. Ao brincarem juntos, os familiares podem ajudar a criança a transferir as habilidades e comportamentos aprendidos durante as atividades lúdicas para situações do dia a dia, facilitando a integração e participação da criança em diferentes ambientes e contextos sociais.
Além disso, o envolvimento dos familiares nas atividades lúdicas das crianças com TEA pode proporcionar benefícios para o desenvolvimento emocional e social da criança. A brincadeira em família promove a confiança, autoestima e autoexpressão da criança, além de ajudá-la a desenvolver habilidades sociais, como compartilhar, colaborar e interagir de forma mais assertiva com os outros.
Por fim, o envolvimento dos familiares nas atividades lúdicas das crianças com TEA é uma forma de promover a inclusão e aceitação dessas crianças na sociedade. Quando os familiares se envolvem de forma ativa e participativa nas atividades lúdicas com seus filhos com TEA, estão contribuindo para a quebra de estigmas e preconceitos em relação ao TEA, promovendo assim uma cultura de respeito, empatia e valorização da diversidade.

Em suma, o envolvimento dos familiares nas atividades lúdicas das crianças com TEA é fundamental para seu desenvolvimento e bem-estar. Ao brincarem juntos, os familiares estão proporcionando um ambiente estimulante e acolhedor para a criança explorar suas habilidades, interesses e emoções, fortalecendo os laços familiares e promovendo uma maior integração e participação da criança na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pessoa com autismo requer atenção, carinho, para tenha uma relação significativa e que seja estabelecida com quem se aproxima. Somos nós que temos que nos adaptar ao seu mundo e a sua linguagem, aprendendo com eles o quanto é especial o mundo em que eles vivem. E por fim, as práticas pedagógicas devem ser constantemente avaliadas, para que possam ser definidas a partir do aprendizado de cada um, considerando suas especificidades. É preciso pensar em escolas de Educação Infantil que amem as crianças acima de suas diferenças e necessidades e que as encorajem a ficar, desenvolver, crescer e aprender:
Com tanta diversidade em sala de aula, não é mais aceitável colocar a “culpa” na formação profissional. O profissional precisa buscar o que necessita e se atualizar constantemente, pois a formação continuada enriquece não só sua prática, mas sua vida de forma geral. Os cursos de Pedagogia precisam trabalhar não só com discussões e adaptações curriculares condizentes com a realidade das escolas, mas sim, fazer com que os estudantes compreendam que a diversidade da inclusão (seja ela de qual grau for) precisa ser discutida, com-

preendida e atendida da melhor forma, pois o professor é o grande responsável pela convivência e permanência dessas crianças nas escolas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição: República Federativa do Brasil.
FIGUEIREDO, R. V. Incluir não é inserir, mas interagir e contribuir. Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília: Secretaria de Educação Especial, v. 5, n. 2, 2010, p. 32-38.
FUMEGALLI, Rita de Cássia de Ávila - Inclusão escolar: O desafio de uma educação para todos? - Ijuí – RS, 2012.
MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.
MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.
MORIÑA, A. Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília: Secretaria de Educação Especial, v. 5, n. 1, 2010, p. 16-25.
RAMOS, M. B. J.; FARIA, E. T. Aprender e ensinar: diferentes olhares e práticas. Porto Alegre: PUCRS, 2011.
RODRIGUES, David. (Org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.
ROPOLI, Edilene Aparecida. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva / Edilene Aparecida Ropoli et.al. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.
SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília: Ministério da Educação, p. 19-23. Out/2005.

SENSIBILIDADE E DIVERSIDADE NO ENSINO DE ARTE

DANIELA HENRIQUE LOPES

RESUMO:
Este artigo é resultado de uma pesquisa cujo objetivo é perceber a importância das diversidade que há nas manifestações artísticas da Arte enquanto disciplina extrapola os muros escolares, ou seja, temos uma escola cada vez mais diversa e existe a necessidade para educar para a sensibilidade de ver, maravilhar-se e encantar-se com o mundo, com as coisas e com as possibilidades que o conhecimento proporciona para os seres humanos para a construção de uma sociedade mais sensível e mais humana em que o ser humano é visto na sua totalidade. A presente pesquisa é de cunho bibliográfico e conta com os aportes teórico metodológicos de Chauí (2003); Coelho (1999); Duarte Jr. (1991, 2000, 2004); Iavelberg (2003); Le Breton (2003, 2007) entre outros que abordam a temática proposta. A Arte vai além de uma simples leitura e representação, compete ao ser humano se sensibilizar em uma Escola em constante transformação em o desafio e aceitar as mudanças no processo de ensino-aprendizagem de forma que a Escola se torne cada vez mais diversa, humana, sensível e que prepare os novos cidadãos para os novos paradigmas que a sociedade contemporânea na imanência da história.

Palavras-chave: Diversidade; Arte; Sensibilidade; Ensino; Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Quando se fala em diversidade está implícito no termo tudo que foge à regra de determinado contexto, sabemos que a arte transgride, mas se pensarmos com relações as questões étnicas, raciais, religiosas, sexuais, enfim, isso não exige um aparato técnico e nem uma formação específica para que se desenvolva essa sensibilidade, ou seja, essa construção para o sensível que a arte preconiza.

Se optou em abordar em sala de aula, no currículo como forma de habilitar crianças, adolescentes, jovens e adultos em ambientes formais e não formais com a formação específica para o professor do ensino de arte com o diferencial que gira em torno da formação do profissional que irá trabalhar com a diversidade de público e a diversidade de espaços nos diferentes ambientes.

O ensino de Arte proporciona o conhecimento sobre a sua cultura e sobre a cultura dos diferentes povos podendo se expressar em relação a tudo isso. Pensando nas diferentes formas de expressão se aborda pintura, escultura, desenho, fotografia, música, teatro que contribuem para que o aluno possa desenvolver no contexto escolar as diferentes possibilidades.

O professor de arte precisa conhecer e desenvolver o olhar artístico nos alunos para que a sensibilidades possa estar presente na vida das pessoas com as condições de possibilidade de transformarmos as relações que se estabelecem no cotidiano em que vivemos por meio do olhar estético em que mudamos ao perceber que é possível mudar por meio da arte.

A cultura da arte transcende além do real estabelecendo vínculos que vão extra salas de aulas, contribuindo assim com a formação dos futuros profissionais de arte com o desenvolvimento de projetos e oficinas que podem ser vivenciados por todos que desejam uma formação continuada e diversa nas artes que se dinamiza constantemente.

A Arte questiona, indaga, faz perguntas que não necessariamente precisam ser respondidas, mas também educa o ser humano para a sensibilidade que a vida propõe e que está para além do mundo inteligível e que a emoção coordenada e faz o mundo ter olhos próprios de quem interage com a própria vida pelos sentidos em seu próprio existir.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 SENSIBILIDADE E DIVERSIDADE NO ENSINO DE ARTE

Quando se pensa em arte logo nos vem à mente os lugares consagrados os museus, os livros de arte, as grandes exposições, as grandes galerias, os grandes espaços virtuais hoje em dia, no entanto, se apurarmos o nosso olhar, acerca do mundo em que estamos inseridos podemos mudar esse conceito de

onde a arte está guardada para o lugar onde a arte ocupa este lugar e, assim, ampliamos o olhar para a realidade que nos cerca e para as coisas que estão à nossa volta.

Sem limites para criar, o ser humano interfere e transforma no qual está inserido: carros, casas, ruas, espaços da cidade, espaços do corpo, enfim, o ser humano tem uma necessidade de mostrar a sua presença no planeta, por isso ele transforma os espaços. Segundo Chauí (2003), "o artista é um ser social que busca exprimir seu modo de estar no mundo na companhia de outros seres humanos, reflete sobre a sociedade, volta-se para ela, para criticá-la, seja para afirmá-la, seja para superá-la (CHAUÍ, 2003, p. 150).

A importância da Arte na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental é de fundamental para o desenvolvimento da criança que está desenvolvendo as formas de expressar suas ideias, suas emoções nesse contato que estabelece com o outro, nesse sentido, a arte tem um papel de extrema importância para esse desenvolvimento.

O bebê se comunica com o mundo por meio dos sentidos pelo cheiro, pelo olhar, pela visão, pela audição e a curiosidade o desperta para o mundo em querer compreender o que está a sua volta e contato com vai fazendo com a mãe e com as demais pessoas que vão compondo seu mundo e suas relações.

Na Escola de Educação Infantil é muito bem explorada a questão corpo, dos sentidos que juntamente com a Escola, a família e a sociedade vão travando essa expressão e arte vem como possibilidade de desenvolver essa ligação com o mundo por meio de suas várias linguagens que possibilita aos seres humanos essa experiência de vivenciar o mundo de uma forma singular.

Nessa fase inicial da fala a criança vai se comunicando e dizendo o que quer e o que deseja e a arte trabalha a expressão, ou seja, organiza essas vontades e essas emoções em se expressar de várias formas e meios não só pela linguagem verbal, mas pela imaginação, pela percepção, ato criativo, imitações, tocando, experimentações, manipulações de objetos e a arte tem um papel de fundamental importância no desenvolvimento corporal da criança na educação dos sentidos. Segundo Iavelberg (2003), cabe ao professor fazer a mediação entre o público e a obra de arte é ensinar arte, apresentar objetos artísticos específicos e também educar com arte. Do ponto de vista da didática da arte, o educador cria ao fazer a mediação das obras e, nesse sentido, vive momentos análogos aos do artista em seu espaço de trabalho (IAVELBERG, 2003, p. 77).

Por outro lado, sabemos que a mediação da aquisição de conhecimento está nas mãos dos professores de arte que na escola tem um papel de extrema importância no desenvolvimento cognitivo da criança, sobretudo no processo de aprendizagem, por meio das atividades de coordenação motora, nas socializações de relacionamento interpessoal, mas para além da percepção tem a organização dos materiais.

É de extrema importância olhar ao que acontece em seu entorno, reparando, observando mais deforma mais detalhada nas formas como as coisas se dão no cotidiano e nas relações que se estabelecem e como o mundo se apresenta dando subsídios para que a criança tenha materiais sonoros, objetos, enfim do seu cotidiano para que inicie a organização para que se adquira um certo significado para ela dentro do seu espaço de convivência em que a alteridade é possível.

A importância da arte para o processo de ensino-aprendizagem se dá pela mediação do professor de pedagogia com as crianças em sua regência no aprendizado que as crianças vão fazendo nas séries iniciais e vê a sua importância para o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional, social, interacional da criança.

Por outro lado, é preciso ter a consciência de que nenhuma formação dá conta de tudo, ou seja, o pedagogo que se interessa mais pela arte vai atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais que quanto mais aprender sobre arte melhor porque o estamos acostumados a ver é a questão da apropriação da arte como um meio para outra coisa e não a arte em si.

Segundo Kujawski (1988), a diversidade presente em nossa cultura vai além-mar e supera os preconceitos e as ideias retrógradas acerca de nosso povo e nossa cultura que compõe o cenário do tecido social brasileiro.

[...] o Brasil é muito mais antigo e muito mais do que o futebol, o carnaval e a mulata. O Brasil é, em primeiro lugar, a vitalidade criadora do barroco (dos quais o carnaval e o futebol

são aspectos particulares). O Brasil é o século XVII baiano, o século XVIII mineiro e o século XIX fluminense, dividido entre a corte e a vida nas fazendas patriarcais. O Brasil é aquela forma de sociabilidade convergente, ensaiada na aliança entre a casa-grande e a senzala, na aproximação não conflituosa entre os extremos. O Brasil foi um império, o que não é dizer pouco, pois graças a essa singularidade manteve-se coeso e indiviso até hoje. O Brasil é seus grandes escritores e artistas — os poetas românticos, Machado de Assis, Euclides da Cunha, Gilberto Freyre, Guimarães Rosa, Carlos Drummond de Andrade; os pintores da belle époque que hoje só os marchands de quadros parecem conhecer, um Almeida Júnior, um Clodomiro Amazonas, um Benedito Calixto, para não falar nos modernos Portinari, Di Cavalcanti, Tarsila do Amaral, Guignard, Pancetti ou Ismael Nery. E essa reserva de genialidade que daria para consumo não só do nosso país, como de todo o continente, um dos maiores compositores de todos os tempos, mestre Vila-Lobos. O Brasil natural é uma fauna e uma flora desconcertantes de riqueza, e ainda em grande parte por classificar. O Brasil é também sua misteriosa realidade sertaneja, e uma realidade caipira envergonhada de si mesma, como se não encerrasse vislumbres preciosos de sabedoria da vida e de lição de coisas (KUJAWSKI, 1988, pp. 206-207).

A dimensão da arte tem muito conhecimento e há muito a ser ensinado e quanto mais consciência do professor a respeito disso melhor será o aprendizado melhor será o trabalho que desenvolverá junto aos seus alunos de forma criativa, criadora e libertadora com intervenção melhor e direcionada da própria diversidade que arte proporciona para não haver o esvaziamento do conteúdo de arte no processo de ensinoaprendizagem.

Por trás dos recursos se pode trabalhar vários conteúdos que sejam significativos e que possam auxiliar para que a criança tenha clareza e que permitam uma intervenção melhor do professor pedagogo de forma mais consciente e mais direcional de forma que as linguagens uma das que mais são trabalhadas são as artes visuais e que a Lei de Nº 13.278 referenda as quatro linguagens dentro do conteúdo da arte precisariam estar contempladas que são: música, artes visuais, dança e teatro (BRASIL, 2016).

Me parece que na Escola existe na prática é as Artes Visuais até pela formação dos professores e pelo traço sociocultural e a forma como isso foi se constituindo na educação brasileira, após música em segundo lugar, as artes cênicas, o teatro e a dança é a preterida nesse sentido por questões diversas como formação dos professores, conhecimento e até por conta ada infraestrutura que é mais fácil dar desenho o que não interfere porque música, dança, teatro envolve toda uma outra questão de movimento e concepção de escola, de organização escolar e de aprendizagem.

Para Iavelberg (2003):

O papel dos professores é importante para que os alunos aprendam a fazer arte e a gostar dela ao longo da vida. Tal gosto por aprender nasce também da qualidade da mediação que os professores realizam entre os aprendizes e a arte. Tal ação envolve aspectos cognitivos e afetivos que passam pela relação professor/aluno e aluno/aluno, estendendo-se a todos os tipos de relações que se articulam no ambiente escolar (IAVELBERG, 2003, p. 10).

Me parece que é de extrema importância ressaltar a presença da literatura que está presente, mas nas aulas de Língua Portuguesa separada da área artística que é questão da formação do Ensino Superior que fragmentado, ou seja, quem é de Arte não aborda quem é da Literatura e quem é da Literatura não aborda quem é de Arte e isso na Escola é reproduzido. Não nos damos conta que a Literatura aparece como exigência, mas de forma analítica, de textos, geralmente podendo ser explorado de forma mais integrada.

A criança utiliza arte de forma integrada nas suas brincadeiras e nas suas interações, então, a arte está muito presente no universo infantil. A música e a dança estão muito interligadas por meio das brincadeiras de roda, das brincadeiras de mão que cada vez vemos menos devido a interferência dos meios de comunicação digitais que permeiam nossas relações com inserções práticas com jogos interacionais aproveitando o universo infantil para trabalhar determinados conteúdos.

A tríade da produção, da fruição e da reflexão que tem sua limitação por causa da fase que a criança está passando no segmento da Educação Infantil ou das séries iniciais do Ensino

Fundamental, mas esses são os três grandes quesitos que norteiam o ensino da arte e que recebem outros nomes, mas que o nível de aprofundamento é que muda de acordo com o próprio desenvolvimento.

A fruição envolver as questões de aprendizagem e do perceber as manifestações artísticas, perceber a arte, perceber o mundo à sua volta de uma forma que possa compreender de que forma é organizado em relação a visualidade, a corporeidade, a sonoridade de forma interativa.

A criança começa com a experimentação dos materiais, por exemplo o bater de palmas, ou seja, o combinar formas, sons, movimentos, está experimentando os materiais da arte, então começa a manipular esses materiais que vê em outros lugares que vê nos próprios exemplos dados e fornecidos pelos professores que pode ser o pedagogo ou o de Arte, mas que se inicia esse processo pela imitação, mas que logo evolui para a criação.

Segundo Martins (2005),

[...] 'mediar é estar entre'. Um estar, contudo, que não é passivo nem fixo, mas ativo, flexível, propositor. Um estar entre que não é entre dois, como uma ponte entre a obra e o leitor. Entre aquele que produz e aquele que lê, entre o que sabe e o que não sabe. [...] Um "estar entre" atento e observador, no olhar e na escuta, para gerar questões que apenas têm sentido se provocam a reflexão, a conversação, a troca entre parceiros. Um estar entre que precisa cada vez mais ser apurado. Por isso continuamos como um grupo sedento (MARTINS, p. 54).

O criar está pensado no aspecto pedagógico no sentido de cada um criar dentro de sua capacidade, por meio de seu repertório, de sua bagagem que nas crianças as coisas mínimas já são o começo de uma potencialidade que se desenvolverá ao longo do tempo com o acompanhamento teórico e cognitivo adequado para cada etapa do seu desenvolvimento.

A reflexão e a contextualização possibilita a compreensão do entendimento acerca da arte com o aprofundamento de uma técnica que exige uma trajetória maior e do nível de cognição que os alunos estão, isso dá suporte, mas o que está na base é o fazer e isso as crianças tem disposição e energia de sobra para fazer, criar, recriar, reinventar, produzir e, por fim, compreender o que foi feito que amplia o seu próprio repertório que é fundamental no processo de aprendizagem na diversificação da arte.

Portanto, é preciso considerar o contexto onde o aprendizado se concretiza, ou seja, ou chão da escola onde as relações se dão e a aprendizagem acontece não pode ser deixado de lado, caso isso aconteça se corre o risco de pôr xeque todo o processo de ensino e das descobertas que a própria arte proporciona na vida das crianças no seu aprendizado.

O papel do professor é de fundamental importância nesse processo que do despertar para as descobertas que a criança vai fazendo a partir da diversidade que a arte proporciona para que o seu repertório seja ampliado por meio da música, das artes visuais, do teatro, da dança, do desenho, da escultura, da observação atenta da natureza, da interação das crianças com a natureza de forma dirigida sendo observada pelo professor, enfim, existem muitos recursos que possibilitam o enriquecimento e o aprofundamento na aquisição do conhecimento.

Para Bondía Larrosa (2002),

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que se toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (BONDÍA LARROSA, 2002, p. 21).

Por outro lado, penso que a Arte educa os sentidos que leva em conta o fazer ativo, ou seja a produção, mas não só como um desenvolvimento cognitivo, no entanto, não se pode ignorar o aspecto prático de experienciar e pensar sobre aquilo que se experimenta, se experiencia e isso é permeado pela educação do sensível que possibilita uma infinidade de possibilidades aos seres humanos que podem por meio do mundo inteligível conhecer, mas que a educação, a sensibilidade e a arte irão proporcionar infinitas possibilidades do ser humano ser e estar no mundo.

2.2 EDUCAÇÃO, SENSIBILIDADE E ARTE

A Educação do sensível ou a educação da sensibilidade que para a sua compreensão necessita da explanação de alguns conceitos gerais para o entendimento.

Tudo se origina da palavra grega “aisthesis” que significa sentir o mundo, mas esse sentir o mundo não era meramente a sensação, ou seja, no ato de sentir o mundo já se dá um sentido para o próprio mundo, lhe atribuímos um significado. É sentir com sentido, com significação, por exemplo, o corpo do ser humano dá significação para o mundo por meio das suas significações que vai sentindo.

Contemporâneo de Kant, no século XVIII, o filósofo Alexandre Baumgarten se utilizou dessa palavra “aisthesis” para criar a palavra “estética” que deriva de “aisthesis” como sendo uma área do conhecimento obtida através dos sentidos (conhecimento sensível). Portanto, estética é a filosofia, a ciência ou o pensamento da capacidade humana para o sensível, da capacidade humana de dar sentido ao mundo através dos sentidos.

Existem duas formas de conhecimento de mundo, um é por meio do saber sensível, ou seja, é esse saber primeiro que temo das coisas a partir dos nossos órgãos, dos nossos sentidos que temos sobre o mundo. O outro, que nos tornou humanos é o conhecimento inteligível que é aquele que construímos com o intelecto, com a inteligência, conhecimento inteligível é todo aquele que é baseado nas palavras em primeiro lugar, nós representamos o mundo e podemos pensar o mundo, esse é o conhecimento inteligível (DUARTE JR., 2004).

Na verdade, o jogo do conhecimento humano, o jogo da vida humana é uma articulação entre o saber sensível e o conhecimento inteligível, o saber sensível possibilita ao ser humano saborear o mundo por meio dos sentidos e temos com isso a construção de um saber sensível.

O saber sensível é educado, é desenvolvido. Quando se aprende a dirigir, por exemplo, se está fazendo o treino do saber sensível vai sendo incorporado em nossas ações corporais vai se desenvolvendo em nossas ações que vão sendo estabelecidas e vão norteando nossas relações que vamos concretizando com as pessoas que convivemos, trabalhamos e tecemos nossas vidas.

O que se percebe que há hoje uma ânsia em aprender a ler e a escrever e a aprender códigos às vezes simbólicos, abstratos deixando etapas do fazer, do experimentar corporal, essa ansiedade por conta da própria sociedade em querer respostas diretas e rápidas para não perder tempo em um processo que depende da maturação do desenvolvimento humano que tem outro ritmo.

O fazer corporal deveria estar em todas as áreas do conhecimento, mas na arte está muito presente e de forma intensa devido a diversidade que a própria arte proporciona até mesmo na habilidade de escrever, de ler, de estar e se portar no grupo, na família, na escola, no mundo, na sociedade.

Duarte Jr. (2004), afirma que na educação sensível o ser humano precisa maravilhar-se com mundo e que isso se perde com a escola e com a sociedade e que precisa ser resgatado.

O ser humano em determinado momento da vida precisa se reconhecer e reconhecer as potencialidades do seu corpo, da sua expressão e para isso é fundamental o entendimento da experiência estética como fundamento para o desenvolvimento humano, uma vez que a estética envolve o lado sensível por meio da experiência de viver um banho de chuva, a brincadeira de roda, a dança de uma música, a história contada em um teatro, a observação deum obra de arte, ouvir uma música e depois cantar juntar junto e viver algo inexplicável a partir da experiência vivenciada, uma vez que se torna algo inexplicável por mais que o discurso tente dar conta daquilo que se viveu.

Portanto, esse aspecto é fundamental para a aprendizagem propiciar o encantamento e a vontade de vivenciar e de querer saber mais sobre o desconhecido que entramos na fruição, no entendimento e, também no cognitivo em que o simbolizar, o dar sentido, o ressignificar é fundamental e isso é uma tarefa em que a Escola deve se preocupar e a experiência estética proporciona isso na diversidade que a arte proporciona ao ser humano que está disposto a se superar e a se tornar sensível diante de um mundo caótico e fragmentado mas que tudo dependerá de como olhamos e como experimentamos aquilo que

vivemos nas relações que estabelecemos diariamente.

Segundo Duarte Jr. (2004), a ideia de civilização foi construída em cima do conhecimento inteligível – todo o desenvolvimento da civilização, da filosofia, ciência, arte tudo isso foi de uma certa maneira desenvolvido por meio de uma hipertrofia do conhecimento inteligível.

A modernidade como um período histórico vai proporcionando a separação dos conhecimentos que iniciam o processo de separação e a se firmar como produtos da mente humana. Temos o surgimento da ciência que se separa da Filosofia, a arte vai se tornando um campo autônomo do conhecimento e assim vai sendo construído o mundo moderno basicamente sobre o conhecimento inteligível, ou seja, a ideia de que a razão, o conhecimento inteligível irá libertar o ser humano e isso é experimentado no movimento Iluminista e é o que vem regendo durante séculos até chegar nos dias atuais.

Temos o discurso de que a razão nos libertará e que de hora em hora tudo melhora, essa foi a utopia que motivou todo o século XIX – considerado o século da ciência, o século da tecnologia, máquina a vapor, telégrafo e assim por diante. Se tem a ideia de que a tecnologia, a ciência, a razão humana libertará o ser humano foi sendo alimentada e perpassou durante os séculos da modernidade.

O valor da razão fez com que se descuidasse do valor sensível que o ser humano possui e que precisa ser resgatado em seu cotidiano existencial, todas as escolas, toda a educação formal foi feita no sentido de se educar o sentimento inteligível, ou seja, se educar o intelecto, se educar a razão.

O saber sensível sempre foi deixado de lado na educação formal. Quando se aborda a questão da educação sensível está se referindo a educação do corpo uma vez que, o corpo é o primeiro que acessa a realidade e dá um sentido para essa realidade e que depois o pensamento transforma em signos e símbolos, partindo desse pressuposto se tem a certeza de que a educação sensível é fundamentalmente a educação do corpo. ´

Aqui não se está se referindo ao movimento corporal, ao movimento que a educação física proporciona ao corpo, mas sim, ao movimento da educação sensível que desenvolve os cinco sentidos e outros sentidos que os filósofos, os psicólogos, os neurocientistas estão descobrindo em estudos recentes.

Para Duarte Jr. (2004), de uma certa maneira o próprio corpo do ser humano foi colocado de lado nas escolas, na educação e foi sendo desprezado enquanto conhecimento, enquanto fonte do saber, mas paradoxalmente contrário a isso que estamos refletindo a contemporaneidade se vê um certo culto ao corpo colocado em um primeiro plano. Será que descuidamos da educação do sensível?

Maffesoli (1998) pontua que

cabe lembrar que ater-se à vivência, à experiência sensível, não é comprazerse numa qualquer delectatio nescire, ou negação do saber, como é costume crer, por demais frequentemente, da parte daqueles que não estão à vontade senão dentro dos sistemas e conceitos desencarnados. Muito pelo contrário, trata-se de enriquecer o saber, de mostrar que um conhecimento digno deste nome só pode estar organicamente ligado ao objeto que é o seu. É recusar a separação, o famoso "corte epistemológico" que supostamente marcava a qualidade científica de uma reflexão. É, por fim, reconhecer que, assim como a paixão está em ação na vida social, também tem seu lugar na análise que pretende compreender esta última. Em suma, é pôr em ação uma forma de empatia, e abandonar a sobranceira visão impositiva e a arrogante superioridade que são, conscientemente ou não, apanágio da intelligentsia (MAFESOLI, 1988, p. 176).

O corpo que volta ao primeiro plano hoje e o que vemos nas Academias é um corpo que é visto como máquina em uma engrenagem dentro de um sistema, ou seja, é um corpo em evidência como um corpo espetacular, sarado, bombado, marombado, tanquinho, sequinho, com falsa barriga, quer dizer que uma das deseducações presentes na mídia na sociedade contemporânea é a construção de um corpo espetacular que é aquele corpo produzido industrialmente com padrões alheios a vida humana, ou seja, é aquele corpo construído com silicone, com todos os energéticos, anabolizantes e bombas necessários para ficar sarado, sarada e tudo mais que a sociedade do espetáculo exige e espera de um corpo que está na produção industrialmente.

Duarte Jr. (2004), em sua tese de doutorado

propõe uma educação sensível que vai contra todo esse movimento do culto ao corpo, do corpo espetacular, desse corpo que é produzido como se fosse em uma antiga linha de produção e isso é totalmente o oposto da educação sensível que está presente na arte e sua diversidade e se concretiza na estética e na forma de ver e estar no mundo contemporâneo.

Le Breton (2003), filósofo e sociólogo francês trabalha basicamente com a questão o corpo na modernidade, em sua obra "Adeus ao Corpo" ele faz uma dura crítica à sociedade contemporânea e das várias ciências de como elas veem o corpo na contemporaneidade.

Le Breton (2007), defende que na contemporaneidade temos uma busca pela perfeição, ou seja, o corpo servindo de espetáculo para ser visto, admirado, cultuado de um lado e, do outro, temos a crise e epidemia de obesidade que ataca milhões de pessoas no mundo em que vivemos, ou seja o corpo largado e aí temos as duas faces da mesma moeda: o corpo e o sensível.

O que precisa ficar claro é que o corpo do ser humano é também produto da publicidade, ou seja, o tempo todo a televisão, os jornais, a mídia anunciam que tal produto facilita a vida do ser humano e que não precisa ter trabalho, isto é, pode estar sentado assistindo televisão enquanto a máquina trabalha pelo ser humano, isso significa dizer que toda publicidade contemporânea é baseada, está calcada no fato do ser humano não se movimentar, em ficar passivo, parado enquanto as coisas vão acontecendo pelo produto ou pela máquina que realiza o trabalho que uma vez era humano.

Vivemos e presenciamos uma contemporaneidade enormemente deseducadora dos sentidos em nome de uma vida mais tecnológica, mais nova, com muitas novidades para se viver mais e melhor. A grande questão que se coloca é em que medida a tecnologia pode nos desumanizar a não melhorar a nossa vida e as relações que estabelecemos em nosso cotidiano?

Portanto, a sensibilidade que a arte proporciona aos seres humanos está ligada à nossa moradia, ao nosso passeio, o nosso andar pela cidade, com o que a gente come, o que a gente respira, está ligado ao nosso trabalho de certa maneira são sintomas dessa sensibilidade que o ser humano desenvolve e que vai e está para além da razão chegando a um estado em que a estética é capaz de produzir as sensações de sensibilidade no ser humano diante dos fatos, das coisas, da vida que pulsa.

Sennett (2009), nos remete às transformações materiais que se dão na relação do homem ao transformar a natureza e ao dominar a vida que proporcionam transformação em sua consciência diante o seu existir:

A metamorfose que mais desafia o fabricante a manter conscientemente a forma será talvez a "mudança de domínio". Esta expressão – de minha lavra – remete à maneira como determinada ferramenta, utilizada inicialmente para certa finalidade, pode ser aplicada em outra tarefa, ou como o princípio que orienta uma prática pode ser aplicado a outra atividade completamente diferente. As formas-tipo desenvolvem-se por assim dizer no interior de um país; as mudanças de domínio atravessam as fronteiras (SENNETT, 2009, p. 146).

O autor discute como que o ser humano precisa se dedicar para ficar bom em alguma coisa é preciso muito esforço, muito trabalho e isso é exaustivo, desgastante, exigente, mas é isso que faz com que o ser humano eduque o seu corpo e eduque sua sensibilidade.

A educação do sensível vem e se apresenta com a proposta de que o ser humano eduque o sensível por meio dos sentidos e isso não tem a ver só com a arte, a arte-educação ou a educação através da arte, essa me parece ser apenas uma das dimensões da educação do sensível.

É preciso urgentemente aprender a educar os sentidos fazendo uma conexão com o pensamento inteligível, uma vez que se todo conhecimento começa no corpo e termina no cérebro e volta pro corpo que volta pro cérebro, o corpo, nesse sentido, precisa ser visto como uma fonte de preocupação para a educação seja a educação formal ou não formal (LYOTARD, 1986).

O ser humano tem a necessidade da mediação, educar-se para a sensibilidade que a arte proporciona vai além da arte e pode transformar, libertar e possibilitar novas formas de aquisição de conhecimento de apreciação de relações humanas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cotidiano escolar nos chama a atenção para termos sensibilidade de nos desacomodarmos, saímos de nós mesmos e nos encontrar em nossos alunos que nos tocam e quando tocamos nossos alunos, deixamos nossas digitais para sempre em suas vidas.

O preconceito, a estranheza, a curiosidade, a falta de manejo, a falta de sensibilidade e a falta de recursos nos fazem muitas vezes desanimar e muitas vezes temos dificuldades em ver a riqueza que há na diversidade humana que se estão diante de nós em nossa regência em sala de aula e que precisam ser educadas para a sensibilidade em um mundo onde a insensibilidade e a técnica predominam.

O ser humano precisa do cognitivo, mas precisa da vivência prática, do experimentar, do experienciar, do vivenciar tentando entender com essa paixão, com esse maravilhar-se um mundo em constante transformação.

Nossos alunos precisam serem acolhidos, inseridos no ambiente e no contexto escolar. A convivência se dá no coletivo, mas é nas relações que estabelecemos com nossos alunos que o conhecimento é adquirido. Muitas vezes a forma como tocamos nossos alunos será a forma deles verem a vida e estarem no mundo.

Para se atingir a diversidade da arte em nossa prática docente exige um trabalho coletivo, as práticas pedagógicas inseridas e engajadas no contexto onde o aprendizado acontece com a valorização do ser humano, a subjetividade humana e a coletividade no sentido de entender porque o outro é diferente e é ativo no processo de construção do conhecimento e do fazer artístico e não só os aspectos cognitivos, a imitação, a técnica.

É preciso trabalhar a humanização, o conhecimento próprio, o conhecimento do mundo, o conhecimento do outro, uma vez que o ser humano ao se expressar melhor suas ideias, emoções isso pressupões a compreensão do porque o outro ser diferente de mim e o que é possível de diálogo com respeito à diversidade que se torna a riqueza que há em cada ser humano.

REFERÊNCIAS

BONDÍA LARROSA, J. Notas sobre a Experiência e o Saber de Experiência. In: Revista Brasileira de Educação, Nº 19, pp. 20-28, 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC/SEB, 1996.

BRASIL. Lei Nº 13.278, de 02 de Maio de 2016. Altera o § 6º do Art. 26 da Lei Nº 9.394, de 20 e dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação nacional, referente ao Ensino de Arte. Brasília: MEC, 2016.

CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática, 2003.

COELHO, T. Dicionário Crítico de Política Cultural: Cultura e Imaginário. 2. Ed. São Paulo: FAPESP, 1999.

DUARTE JR., João Francisco. Por Que Arte-Educação? 6. Ed. Campinas: Papirus, 1991.

DUARTE JR., João Francisco. O Sentido dos Sentidos: A Educação (do) Sensível. Tese Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas: Unicamp, 2000.

DUARTE JR., João Francisco. O Sentido dos Sentidos: A Educação (do) Sensível. 3. Ed. Curitiba: Criar, 2004.

IAVELBERG, R. Para Gostar de Aprender Arte: Sala de Aula e Formação de Professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KUJAWSKI, Gilberto de Mello. A Crise do Século XX. São Paulo: Ática, 1988.

LE BRETON, David. Adeus ao Corpo: Antropologia e Sociedade. Campinas: Papirus, 2003.

LE BRETON, David. A Sociologia do Corpo. 2. Ed. Tradução de Sônia M. S. Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2007.

MAFFESOLI, Michel. Elogio da Razão Sensível. Petrópolis: Vozes, 1988.

MARTINS, M. C. Mediação: Estudos Iniciais de um Conceito. In: MARTINS, M. C. Mediação: Provocações Estéticas. São Paulo: UNESP, 2005.

LYOTARD, Jean-François. O Pós-Moderno. 2. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

SENNETT, Richard. O Artífice. 2. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM COM CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPEDAGOGIA

DANIELA TORQUATO BOMFIM

RESUMO
O presente trabalho aborda o processo biopsicossociocultural no ensino e na aprendizagem que mais especificamente compreende a temática da Neurociência e suas contribuições para a educação. Com isso, a neuropedagogia propõe a análise da prática docente e seus respectivos processos de aprendizagem significativa, por meio da psicomotricidade relacional, sistemas representacionais de aprendizagem (auditivo, visual e cinestésico), a abordagem identificativa da matemática e a emoção. Com enfoque nos conceitos relacionados à área de educação que interliga as ações de ensino-aprendizagem com metodologia e se verifica pelo estudo da Neuropedagogia, na perspectiva metodológica bibliográfica de autores como Muniz (2014), Thompson (2011), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Neuropedagogia; Ensino; Aprendizagem; Neurociências.

INTRODUÇÃO

Neuroeducação, pedagogia neurocientífica, neuroaprendizagem são algumas das nomenclaturas usadas para designar a neuropedagogia como novo campo de conhecimento entre outras derivações da ideia relacional da neurociência e a pedagogia. Para fins didáticos, nesse estudo pretende-se provocar as discussões a partir da denominação neuropedagogia, porque se entende que é mais adequado unir os termos do estudo e ciência.

Segundo Thompson (2011), é a partir dessa nova área de neuropedagogia que se concede maior relevância ao conhecimento do que a aprendizagem, pois seu fundamento identifica os processos cerebrais e os resultados cognitivos paralelamente ao desenvolvimento humano. Ainda nessa linha de raciocínio, "a proposta de neuroeducação é a de investigar as condições nas quais a aprendizagem humana pode ser otimizada ao máximo" (THOMPSON, 2011, p.23), ou seja, a prática docente observa entendimentos válidos em uma relação fundamental da ciência cerebral com a aprendizagem.

De acordo com Relvas (2012) esse processo de neuropedagogia ultrapassa o processo de ensino-aprendizagem com uma visão neurocientífica, porque permite na "identificação de uma análise biopsicológica e comportamental do educando por meio dos estudos de anatomia e da fisiologia no sistema nervoso central" (p. 53). O que possibilita ao professor um planejamento efetivo e assertivo sem perda de tempo estratégias pedagógicas inadequadas.

A acepção de neuropedagogia abrange os novos campos da pesquisa neural com ênfase na nos conceitos relacionados à área de educação. Ao interligar os estudos cerebrais nas ações de ensino-aprendizagem integra métodos e tecnologias educacionais. Conforme Alves (2010), a neuropedagogia compreende concepções de funcionamento do cérebro humano para aprender e as formas de entendimento dessa aprendizagem ser armazenada, além de envolver a Escola com metodologia orientadas ao melhor desempenho cognitivo.

Além disso, a neuropedagogia trata de mais uma vertente educacional, pois engloba intervenções especificas às pessoas com deficiência ou transtornos em geral compelindo ideias essenciais ao tempo de aprendizagem de cada estudante, conforme descrito por Alves (2010).

Na concepção de neuropedagogia, cabe o pensamento de Carvalho e Flor que diz:

> juntas, essas duas áreas – neurociência e educação – certamente poderão trilhar, de modo muito melhor, os caminhos para alcançar os objetivos da escola: o mais adequado desenvolvimento sociocognitivo afetivo do aluno, respeitando a habilidade de cada um e potencializando sua capacidade de aprender durante toda sua existência. (CARVALHO; FLOR, 2011, p. 224)

Diante desta perspectiva, além do desenvolvimento cognitivo usualmente preconizado pela escola, verificamos questões afetivas e sociais, a fim de compreender a potencialidade dos educandos no processo de ensino-aprendizagem durante toda sua vida e não apenas por determinada faixa etária.

Nesse estudo foi utilizada a pesquisa biblio-

gráfica conforme caracteriza as palavras de Gil (2002, p.44): "pesquisa desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". Assim buscamos um diálogo das práticas da neurociência aplicada à educação pelos seus principais autores: Muniz (2012), Thompson (2012) entre outros.

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM COM CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPEDAGOGIA

O ser humano em seu desenvolvimento psicomotor é um deficiente instintivo do qual o sistema genético neurológico não inicia por autonomia. Desigualmente de outras espécies, o bebê forma-se exposto as suas necessidades, sem recursos biológicos internos como ou com quer satisfazê-las, o surgimento do psiquismo ou uma predeterminação genética, ou seja, a dependência de outro ser humano ao longo dos primeiros anos de vida que determina o começo da psicomotricidade e, também, de questões neurológicas nos sentidos da fala, sentidos, cognição entre outros.
Conforme Muniz (2014), a prática do exercício físico estimula, estabiliza e protege o condicionamento intelectual, os movimentos são importantes para liberação de substâncias químicas, hormônios e enzimas que facilitam a circulação sanguínea e reorganização neuronal, proporcionando benefícios para o encéfalo em situação de aprendizagem. A partir da circulação sanguínea dos nervosos de forma adequada que atinge os finos vasos, capilares e cerebrais temos o hipocampo promovendo os neurônios com nutrientes e, consequentemente, o surgimento de novos vasos com genes.

Em geral, a atividade física e a competição sadia favorecem a liberação de neurotransmissores promotores de bem-estar das pessoas e com isso evita o aparecimento de doenças relacionas baixa autoestima. Doravante, a interação do exercício físico e o acompanhamento psicológico é essencial no desenvolvimento dos comportamentos motores para aprimoramento das habilidades físicas e esportivas porque no cérebro ocorre a formação de redes neuronais que processam de forma rápida informações e potencializa a cognição. O bem-estar é decorrente da serotonina, neurotransmissor liberado em reação as atividades físicas por motivação voluntária, que pode ser incentivada e sensibilizada pelo processo psicológico. Enfim, é preconizado pela psicomotricidade, pois diretamente o corpo influencia e é influenciado pelo cérebro e o psiquismo.
Dessa maneira, Thompson (2011, p.80) destaca a importância da atividade psicomotora, porque permite a criança "aprender as noções de localização, aprender a comparar os objetos, chegar à noção de distância, desenvolver a memória espacial, prever, antecipar, transpor, perceber a relação de simetria, oposição, inversão..." auxiliando para ações mais complexas e no estágio de desenvolvimento da criança. Se isso não ocorre nos períodos apropriados da neurobiologia humana, as demais fases de desenvolvimento sofrem dificuldades não apenas nas questões motoras/físicas, mas também nas áreas cognitivas, das funções executivas (realizadas no córtex frontal), orientação temporal, entre outras, caracterizando uma ramificação de importantes elementos na vida.
Por outro aspecto, a psicomotricidade interfere nas relações sociais da criança e com isso ativação de áreas do cérebro responsáveis pelo convívio e fortalecimento de vínculos familiares e entre amigos englobando elementos cognitivos e racionais, localizados processos no hemisfério esquerdo por questões analíticas. Além do treinamento de força, a capacidade de planejar ações, assim como indica que:

> Não adianta somente passar as informações para a criança, sem saber realmente que ela esteja conseguindo aprender da maneira que lhe está sendo ensinada. A educação física oferece à criança a oportunidade de vivenciar formas de organização, a criação de normas para a realização de tarefas ou atividades e a descoberta de formas cooperativas e participativas de ação, possibilitando a transformação da criança e de seu meio. (GALLARDO, 1998, p.25; MUNIZ, 2014, p. 84)

Portanto, o processo de educação precisa enxergar o envolvimento da criança de forma ativa para a aprendizagem significativa, e, a psicomotricidade nas atividades físicas com o objetivo de produzir socialização mais adequada no contexto de aprendizagem interpessoal.
Na lei federal, o ECA – Estatuto da Criança e

Adolescente – observa-se uma maior quantidade de recomendações do lúdico no desenvolvimento infantil. O Art. 4° versa que:
É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990, p.1)
Deve-se assim entender o ser humano integral na fase infantil, pois engloba os mais distintos elementos fundamentais de sua vida socioeconômica cultural como o lazer e o entretenimento. Ao entendermos estes diversos caminhos, desde do lazer sem grandes pretensões familiares proporcionado pelo Estado numa concepção ideológica de ludicidade e seus respectivos benefícios oriundos desta relação.
Em outro artigo, observa-se especificamente o brincar, jogar como formas de usufruto da liberdade numa sociedade repressora. Daí, para entender melhor, segue o referido artigo na íntegra:
Art. 16 - O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:
I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
II - opinião e expressão;
III - crença e culto religioso;
IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;
V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
VI - participar da vida política, na forma da lei;
VII - buscar refúgio, auxílio e orientação. (BRASIL, 1990, p. 3).
Nesse ponto de vista, a liberdade estaria ligada diretamente ao aspecto do divertir-se, brincar, jogar, praticar esportes, entre outras atividades. Assim, o lúdico na dimensão da criança não é simples e exige empenho e determinação para ser realizados, no caso de pessoas que não entendam a brincadeira, o brinquedo e o jogo como instrumentos necessários no ensino-aprendizagem. No que lhe diz respeito, a psicomotricidade englobada nesses elementos fundamentais da discussão com referência a legislação estaria aprimorando as práticas docentes para efetivar a lei.
Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física salientam a importância de respeitar o universo cultural dos alunos e de se explorar a gama múltipla de possibilidades educativas de sua atividade lúdica e, gradualmente, desafiá-los através de tarefas cada vez mais complexas com vista à construção do conhecimento.
Segundo Gonçalves (2001), com a aplicação desses recursos pedagógicos, o professor poderá utilizar-se, por exemplo, de brincadeiras e jogos em atividades de escrita ou leitura, tendo que, no entanto, saber usar os recursos no momento oportuno, uma vez que as crianças desenvolvam o seu raciocínio e construam o seu conhecimento de forma descontraída.
As atividades lúdicas possuem o poder sobre a criança de facilitar tanto o desenvolvimento de sua personalidade integral, como o aperfeiçoamento de cada uma de suas funções emocionais, mentais e morais. Ao iniciar na escola, a criança sofre um considerável impacto físico-mental, pois, até então, sua vida era puramente dedicada ao ambiente familiar e aos brinquedos.
Ao contrário do efeito de substâncias psicoativas depressoras, um estudo apontado por Muniz (2014) da Universidade de Edimburgo, em 2010, após a avaliação de 25 estudos com mais de 900 participantes, os pesquisadores analisaram o alto potencial antidepressivo nos exercícios de resistência, porém com padrões metódicos severos, o efeito desaparece.
Assim, não se sabe o papel desempenhado pelo apoio social mútuo, visto que quando a psicomotricidade relacional ocorre em grupos, pode haver elementos de influência no bom humor e sensação de bem-estar causando proteção ou minimizando a depressão.

SISTEMAS REPRESENCIAIS DE APRENDIZAGEM
Os sistemas representacionais de aprendizagem compreendem três potenciais nas quais os seres humanos assimilam o conhecimento, sistema sensorial auditivo, visual e cinestésico. Cada um desses estabelece uma forma de aprendizagem mais apropriada aos estudantes, por meio de testes neurológicos verifica-se qual sistema é o predominante e, consequentemente, pode-se também vincular estratégias que levem esta disposição dos alunos a níveis superiores de entendimento,

quando utiliza recursos diferentes, logo qual aumenta os mecanismos de aprendizagem.
O sistema representacional e sensorial auditivo trata do sentido da audição como uma das principais formas de interação do indivíduo com o meio, fortalecendo assim a aprendizagem daqueles que ao escutar uma aula entendem o conhecimento de forma mais precisa ao invés de escrever, somente. Isso encerra a lenda de que todos os alunos aprendem de uma única forma, ou a existência de uma metodologia pedagógica eficaz para todas as faixas etárias ou públicos, pela qual pode ser aplicada em todas as salas de aula, semelhantemente.
Segundo muniz (2014), algumas pessoas preferem escutar e pensar as palavras, numa dimensão da programação neurolinguística, tornando-se característicos do sistema representacional auditivo, ou seja, a facilidade de alguns em memorizar mais facilmente algumas informações ao ouvi-las com atenção, em detrimento, ao que se pensa de que para armazenar dados relevantes é preciso apenas repetir várias vezes ou ficar visualizando por escrito. Um conhecimento na realidade não fixa na mente pela repetição de um professor na sala de aula com mais ou menos copias e reprodução por várias vezes das mesmas palavras sobre o papel.
E ainda muniz (2014) afirma que é essencial a estimulação pelo uso dos canais sensitivos, pois pode aumentar e acelerar a ramificação dos neurônios, portanto as sinapses ou redes conectivas cerebrais, responsáveis por novas aptidões e inteligências. E, para o sistema auditivo indica ouvir música tentando reproduzi-la, letra e melodia, decorar versos, procurar discriminar sons como timbres de voz das pessoas, animais, ruídos da rua, casa, entre outras formas de excitação da audição com funcionalidades cognitivas interligadas.
Perante o exposto, algumas contribuições pedagógicas para os educandos com o sistema representacional auditivo pode ser o emprego do docente em atividades estimulantes à música, o discurso expositivo, poesias/versos, conhecimentos transformados em ritmos por melodias ou paródias explicativas, gravações para escutar em outro momento de forma repetitiva mesmo para maior assimilação e acomodação, entre outras.
O sistema representacional/sensorial visual compreende o sentido da visão com suas funcionalidades, órgãos e dispositivos orgânicos. As pessoas com essa predominância tendem a prestar atenção ao mundo por meio da observação, da mesma forma sua aprendizagem se propaga na visualização dos conteúdos, esquemas, gráficos, entre outros elementos presentes na interação.
Segundo muniz (2014), diferentemente daqueles que preferem ouvir as palavras, tem outras pessoas com manifestação de ver a imagem do conteúdo que está sendo ensinados, estes são aqueles com sistema representacional visual. Nesse sentido, o recomendado para memorização de conhecimentos na sala de aula repercute em métodos pedagógicos com leituras, textos e escrita, como elementos fundamentais na aquisição da aprendizagem desses alunos. Entretanto, apenas esses aspectos não indica a retomada da pedagogia tradicional pelos professores, pois o investimento de didáticas atualizadas e com as tecnologias da informação são processos necessários à atualidade e serão mais bem explicados a seguir.
Os parâmetros curriculares nacionais referem-se ao tema de formação adequada ao corpo discente com ações dizendo que “não basta ensinar... Ao realizarem procedimentos de observação e experimentação, os alunos buscam informações e estabelecem relações entre elementos dos ambientes” (brasil, 1997, p. 32). Dessa maneira, o professor necessita desenvolver meios interativos para os alunos entenderem que não é memorização, mas sim um processo de ensino-aprendizagem por sua própria analise, reflexão e interação. Esse reforço da observação para os estudantes do sistema visual preconiza entender elementos mais inter-relacionados aos ambientes vividos e aspectos vistos pelos mesmos.
De acordo com maia e thompson (2011, p. 23), o lobo occipital percebe e interpreta as sensações visuais, como “sequencialização visual, percepção visual, decodificação visual, percepção de figura fundo, posicionamento e relação visual” em ambientes com projeção em três dimensões, também. Assim, os aspectos da visão presentes no lóbulo occipital relacionam-se com os estímulos provocados atingindo essa região cerebral, por sua vez o

desenvolvimento da criança na sua integralidade precisa entender questões visuais como fundamento na relação com outras regiões do encéfalo. Especialmente, o hemisfério esquerdo, responsável pelas funções da linguagem, implica na decodificação de leitura e escrita, sem os quais a visão não seria possível subscrever no entendimento das percepções visuais analíticas, também nesse hemisfério.

Perante essas questões do aspecto visual, temos algumas contribuições da neuropedagogia que indicam às leituras, escritas, desenhos, mapas conceituais, esquemas gráficos, pinturas, uso de tecnologias da informação no aspecto de exposição dos elementos visuais, técnica de visualização, imaginação criativa, reprodução de fotos/gravuras/imagens, jogo de sete erros, mapas geográficos, entre outros.

O sistema representacional/sensorial cinestésico enfatiza os movimentos do corpo de forma essencial na preferência de aprendizagem atuando com os sentidos do tato, paladar e olfato. Nesses aspectos aproxima-se da psicomotricidade relacional, principalmente, conforme fora abordado antes nesse capítulo. E, a presença da ludicidade e corporeidade nas relações de sala de aula para os alunos com a predominância nesse sistema representacional indicando os aspectos mais relevantes na assimilação e acomodação dos conhecimentos, num processo motor e cognitivo.

De acordo Muniz (2014), o cinestésico prefere sintonizar os temas dos conteúdos com as vivências sentindo as emoções do corpo nos três sentidos mencionados desse sistema representacional; olfato, paladar e tato. Dessa forma, o processo de memorização significativa da aprendizagem nos casos dos estudantes desse sistema preconiza recursos didáticos de movimento, além de ficar sentado "recebendo" os conhecimentos, por isso a utilização de dinâmicas que necessitem usar o corpo para aprender elementos novos ou reforçar àqueles em processo de aquisição. E, se associados às questões lúdicas, a ativação do sistema límbico no cérebro colabora numa aprendizagem bioemocional com repercussões mais importantes a dinamicidade da vida das crianças e adolescentes, especialmente.

Além disso, Muniz (2014) enfatiza alguns subsídios eficazes ao sistema representacional cinestésico como a prática de esportes, danças, artes maciais, identificação de objetos apalpando sem olhá-los para projeção cerebral da imagem e reconhecimento do que é vivenciado, mexer com a terra, as plantas, os animais. Embora na educação infantil, muitas vezes, já são praticados tais fundamentos, com o passar do tempo, os demais estágios da educação perdem tais informações didáticas e acabam enfatizando apenas um sistema sensorial e de forma unívoca na metodologia.

Segundo Maia e Thompson (2011), as funções cognitivas representadas pelo sistema sensorial cinestésico se concentram nos lobos frontais e parietais, pois envolve elementos de outras regiões cerebrais, porém para estudos didáticos a ênfase aos lóbulos citados ocorre em função à organização psicomotora e sensações, respectivamente. Por isso, ao se referir as questões sinestésicas entendidas pelos movimentos harmoniosos com a cognição no lóbulo frontal pelo controle da motricidade e estruturação espaço-temporal, assim como registro tátil, reconhecimento de objetos e formas pelo tato pelo lóbulo parietal.

Por fim, as contribuições da neuropedagogia no sistema representacional cinestésico, pela programação neurolinguística, compreende as práticas docentes de teatro – numa dimensão global da psicomotricidade relacional e de forma apropriada o sistema cinestésico com as linguagens corporais –, com dinâmicas de grupo, por exemplo, e ainda a utilização de pesquisas de campo nas quais os estudantes se deparam com a realidade na sua essência e fazendo aquisições de conhecimentos pelo tato, olfato e paladar com orientação do docente qualificado, fantoches, mímicas, recreação direcionada com brincadeiras específicas, jogos neuropsicopedagógicos, entre outros.

Esses meios interativos na sala de aula podem se transformar numa metodologia aplicável inovadora usando recursos pedagógicos mais atraentes aos estudantes.

À vista disso, Campos e Nigro (1999, p. 142) indicam que "uma demonstração prática também pode servir para ilustrar uma exposição teórica do professor, permitindo que os alunos conheçam de forma mais palpável as teorias abstratas".

Por isso, devemos estimular os sistemas representacionais nos espaços na sala de aula, nos quais possa haver interatividade e, com

isso, a assimilação e acomodação se instaure de forma mais adequada para cada tipo de aluno.

EMOÇÕES E NEUROPEDAGOGIA

As emoções como as reações fisiológicas têm origem no cérebro e ocorrem ao mesmo tempo, sem predominância de uma sobre a outra, ou seja, sem predisposição fisiológica nas emoções. Os estímulos emocionais têm dois efeitos excitatórios independentes: Provocam o sentimento da emoção no cérebro bem como a expressão da emoção no sistema nervoso autônomo e somático. Tanto a emoção como a reação a um estímulo seriam simultâneas. Nesse processo, a aprendizagem perpassa o estímulo direcionado e o efeito no cérebro para assimilar e acomodar a informação e transformar em conhecimento.

Conforme Flor e Carvalho (2011), as emoções foram aprofundadas com os estudos de Papez, no qual sistematizou um circuito de estruturas cerebrais por onde passam os estímulos das emoções no ser humano. A partir disso, o desenvolvimento do sistema límbico, principal região de efetivação das emoções associadas ao sistema nervoso autônomo.

Ainda as autoras acima afirmam que Damásio (1999, 2000, 2004 e 2010) vem estudando com persistência as questões emocionais em sujeitos lesionados ou não, a fim de compreender amplamente as tomadas de decisões, inclusive baseadas nas escolhas mais benéficas no sentido emocional.

Por fim, Flor e Carvalho (2011, p. 181) esclarecem que "o estudo das emoções é realmente fascinante e imprescindível ao educador", pois um exemplo da emoção da tristeza implica em inativação de importantes sistemas cerebrais para a aprendizagem, dificultando a memória e o reconhecimento do ensino. A relação da aprendizagem e a emoção percorre ainda um conceito de inteligência emocional, desenvolvido por Daniel Goleman, desmistificando a ideia de uma única inteligência, conforme destaca Jensen (2011). Este também afirma a importância de que esse tipo de inteligência contribui em 80% no sucesso da vida das pessoas, porque inclui a capacidade de conduzir ou persuadir, ser simpático, saber se motivar e controlar impulsos e, principalmente, compreender a si mesmo e os outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito ainda temos que estudar sobre o cérebro e o encéfalo, suas relações entre o mundo e a educação, contribuições das ciências com a educação em busca de resultados par o desenvolvimento integral das pessoas, que começa na infância, passa pela adolescência e continua pela vida toda de forma intensa ou espontânea.

Assim, cabe a educação e a neurociência reavaliar a intersecção dos mecanismos da interdisciplinaridade a fim de proporcionar aprendizagens mais significativas aos estudantes, objetivo esse alcançado mediante a revisão de ações pedagógicas baseado no desenvolvimento humano pautado no entendimento do cérebro ativo.

A neuropedagogia expressivamente tem colaborando as práticas de ensino-aprendizagem baseadas em práticas educativas envolvendo psicoemocional do aluno com verdadeiros estímulos cerebrais e incentivos da psicomotricidade para compreender a construção cognitiva através das atividades físicas e trabalhos elaborados pelo corpo na forma educação direta e indireta, como entender a matemática e seus usos práticos e problemas reais no contexto socioeconômico cultural dos indivíduos, além das metodologias mais adequadas em função dos sistemas representacional de aprendizagem preponderante de cada pessoa.

Com este artigo não esgotamos as necessidades de pesquisa no aspecto neuropedagogia. Vislumbramos aqui avanços tecnológicos e a necessidade de investimento das unidades escolares públicas e privadas.

Ao ampliarmos as metodologias para desenvolvimento do ensino-aprendizagem preparamos nossos docentes e, simultaneamente, trazemos significado a aprendizagem de nossos educandos a fim de fortalecer a escola como espaço privilegiado dos saberes e de seus usuários.

REFERÊNCIAS

ALVES, Eliane. O que é a neuropedagogia? E qual seu reflexo na educação? Disponível em: <http://educaneuro.blogspot.com.br/2010/04/o-que-e-neuropedagogia-e-qual-

-seu.html> Acesso em 01 fev. 2024.
BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1990.
_____. Parâmetros curriculares nacionais: educação física. Secretaria de educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
CAMPOS, Maria Cristina da Cunha; NIGRO, Rogério Gonçalves. Didática de ciências: o ensino aprendizagem como investigação. Ilustrações de Mário Pitta. São Paulo: FTD, 1999.
FLOR, Damaris; CARVALHO, Teresinha Augusta Pereira de. Neurociência para educador: coletânea de subsídios para "alfabetização neurocientífica". São Paulo: Baraúnas, 2011.
GALLARDO, J. S. P. Didática de educação física: a criança em movimento: jogo, prazer e transformação. São Paulo: FTD, 1998.
GONÇALVES, Roseli. A ludicidade no contexto da educação infantil (2001). Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-ludicidade-no-contexto-da-educacao-infantil/20894/> Acesso em: 01 fev. 2024.
GIL, Antonio C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
JENSEN, E. Enriqueça o cérebro: Como maximizar o potencial de aprendizagem de todos os alunos. Porto alegre: Artmed, 2011.
MAIA, Heber. Neurociências e desenvolvimento cognitivo. 2º ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
MUNIZ, Iana. Neurociências e os exercícios mentais: estimulando a inteligência criativa. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.
RELVAS, Marta Pires. Neurociência na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.
THOMPSON, Rita. Psicomotricidade. Neurociências e desenvolvimento cognitivo. 2º ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

RACISMO E AS RELAÇOES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL E NO CONTEXTO ESCOLAR

DANIELLE CAMINE BRAZ

RESUMO
A escravidão negra no Brasil trouxe profundas marcas para a sociedade contemporânea. Por muito tempo prevaleceu o mito da democracia racial, a ambiguidade presente nos pós abolição ao negro não é negado o direito de ser livre, mas sim condições dignas de vida, ainda persiste nos dias de hoje situações e práticas racistas, sejam elas explícitas ou não. O presente artigo visa abordar breves marcos do racismo e seu surgimento, reafirmar a importância da valorização da história e cultura afro-brasileira no ambiente escolar. Objetivo: conhecer a história afro-brasileira, e como reduzir a prática do racismo por meio do currículo escolar, combatendo as diferentes formas de discriminação direta ou indireta.

Palavras-chave: Racismo; História; Escola.

INTRODUÇÃO

Os negros são maioria no Brasil. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015), em 2014, os negros representavam 53,6% da população do país (pretos e pardos), enquanto os que se declararam brancos somavam 45,5%, ainda assim, são comuns casos de racismo no país.
Para Almeida (2018), o racismo é uma forma de violência reproduzida no tecido social de modo institucional e cultural, o qual elaborou os fundamentos do racismo, definindo-o, ainda, como estrutural, na medida em que a noção de inferioridade, designada por critérios étnicos e raciais, surgiu na estrutura das relações sociais, seja de natureza política, econômica, jurídica, seja familiar. E por estar na estrutura das relações que o racismo transcende as esferas individual e institucional, e de fato, ao reproduzi-lo, naturalizam conjecturas que valorizam o negro como inferior, criando uma espécie de normatização das desigualdades originadas do racismo.
No Brasil, as teorias eugenistas do século XIX conduzem a ideia de branquear a população, por meio da miscigenação. Quando a classe dominante percebeu que esse processo não se daria rapidamente e precisava lidar com a realidade, Freyre (2006) publicou Casa Grande e Senzala, como um apaziguador das raças, no qual ele romantiza a escravidão e, consequentemente, o racismo, advogando que este não existiria no Brasil, e que este seria um país formado por herdeiros de negros, de brancos e de índios.
O racismo estrutural, no Brasil, é reforçado por uma ideologia oriunda do período colonial e mantida na realidade atual como tecnologia da colonialidade, com o objetivo de manter o status de superioridade do branco entre as instituições sociais, dentre elas, a escola. É importante ressaltar que essa noção de superioridade de uma suposta raça branca sobre a negra é construída histórica, cultural e politicamente, não se dá somente em função de cor, mas das circunstâncias que conduziram essa população branca acessar bens materiais e simbólicos, como nos afirma Almeida (2018).
Reeducar racialmente a sociedade brasileira que está na escola, constitui hoje desaprender quase tudo que nos foi dito e ensinado sobre a história racial e racializada do Brasil, função esta que por sinal é desafiadora para a equipe docente e gestora. É praticamente uma tarefa de alfabetização e letramento, (Conceição, 2019).

RACISMO CONCEITO E SEUS MARCOS

A escravidão do negro no Brasil possui uma longa história, onde suas origens encontram-se por volta de meados do século XVI, com a produção de cana-de-açúcar. O negro começou a ser trazido da África para trabalhar nos engenhos, e a partir daí, sua mão-de-obra passou a ser explorada em diversos setores da economia. Devido às péssimas condições de tratamento, houve diversas revoltas em busca da liberdade, surgindo às comunidades quilombolas existentes até os dias de hoje, Souza (2008).
Com a abolição da escravatura e a Proclamação da República, a elite brasileira esforçava-se para produzir a ideia de uma nação evoluída e desenvolvida, mas para isso, era preciso eliminar um problema, que por quase quatro

séculos, foi à base da economia do país, o negro. Surge, então, a ideologia da mestiçagem, cujo objetivo era branquear a população brasileira, abolindo os traços dos negros.

O abolicionismo da elite branca fazia o trânsito histórico do racismo de dominação para o de exclusão: o homem concreto, o povo, seria socialmente discriminado, excluído, mas formalmente realocado num padrão culto de inspiração europeia. (SODRÉ, 1999, p.79).

Apesar do tempo que separa a abolição da escravatura dos dias atuais, o negro e os afrodescendentes brasileiros, ainda são vítimas do preconceito que permeia as relações étnico-raciais, apesar do mito da democracia racial, que imprime a ideia ilusória de inclusão e igualdade de oportunidades.
Considero importante citar aqui o conceito de racismo, preconceito e discriminação de acordo com Gomes (2005) apud Souza e Souza (2008, p. 99):

- Racismo: ideologia que postula a existência de hierarquias entre grupos raciais humanos. Conjunto de ideias e imagens vinculadas aos grupos humanos baseado na existência de raças inferiores e superiores.
- Preconceito Racial - Uma indisposição, um julgamento prévio negativo que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos de grupo racial de pertença, etnia, religião. - Discriminação
- É o nome que se dá para a conduta (ação ou omissão) que viola direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos, tais como a raça, o gênero, a idade, a orientação sexual, a opção religiosa e outros. A discriminação racial é tida como a prática do racismo e onde o preconceito se efetiva.
- Discriminação Racial - pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam (GOMES, 2005 apud SOUZA; SOUZA, 2008, p. 99).

Entende-se por racismo "as manifestações discriminatórias [que partem de um pré-conceito] influenciadas pela crença na existência de 'raças' e na sua desigualdade" (MATOS, 2006, p. 19). Pode se dizer, a partir de Ortiz (1985 apud FAZZI, 2004, p. 18), que no Brasil "a construção de uma identidade nacional mestiça dificulta o discernimento entre as fronteiras de cor e a formação de identidades étnicas [baseadas no conceito de 'raça']".

A representação é o processo pelo qual membros de uma cultura usam a linguagem para instituir significados. Essa definição carrega uma premissa: as coisas, os objetos, os eventos do mundo não têm, neles mesmos, qualquer sentido fixo, final ou verdadeiro. Somos nós, em sociedade, entre culturas humanas, que atribuímos sentidos às coisas. (HALL, 1997, p.61).

Como as representações são atribuídas por grupos sociais, é comum que algumas conquistem mais visibilidade que outras. Trazendo esse pensamento para a realidade brasileira, é possível perceber que tais representações foram construídas a partir de uma ótica eurocêntrica, Hall (1997). Essa ótica institui sentidos de "normalidade" e "anormalidade", estabelecendo como norma padrão o homem branco, cristão, gerando o etnocentrismo, que designa a "pretensa superioridade de uma cultura em relação a outras". "[...] o etnocêntrico acredita que os seus valores e a sua cultura são os melhores e os mais corretos e isso lhe é suficiente" (Gomes, 2005 apud Souza; Souza, 2008, p. 99).
De acordo com Carlos Moore (2007, p.23) "o racismo retira a sensibilidade dos seres humanos para perceber o sofrimento alheio, conduzindo-os inevitavelmente à sua trivialização e banalização". O racismo está naturalizado de tal maneira em nossa sociedade que a vítima passa a ser culpabilizada pela discriminação que sofre, sendo frequente ouvir que tem complexo de inferioridade, numa tentativa de isentar o preconceituoso, o racista de sua responsabilidade.
Já o termo preconceito racial refere-se a estereótipos acerca de indivíduos que pertencem a um determinado grupo racializado. No que lhe concerne, a discriminação racial é a atribuição de tratamento diferenciado a indivíduos que pertencem a um grupo racializado,

como negros, judeus, indígenas, asiáticos, entre outros (ALMEIDA, 2020). Já o racismo, pode ser definido nas palavras de Gomes (2017, p. 98) como "sistema de dominação e opressão estrutural pautado numa racionalidade que hierarquiza grupos e povos baseados na crença da superioridade e inferioridade racial".

"Raça" é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo. (HALL, 2003, p. 69).

Para Almeida, há uma diferenciação entre os conceitos de raça, racismo, preconceito e discriminação utilizados nos debates sociais, conforme o autor "o termo raça está relacionado de alguma forma ao ato de estabelecer classificações, primeiro, entre plantas e animais e, mais tarde, entre seres humanos" (ALMEIDA, 2020, p. 18).
Portanto, "raça é interessante, do ponto de vista do senso comum, precisamente porque similaridades físicas aceitas comumente são supostamente emblemáticas de uma multitude de outros atributos, propriedades e competências, frequentemente não óbvios" (HIRSCHFELD, 1996 apud FAZZI, 2004, p. 46).
O Movimento Negro vem tentando conscientizar e mobilizar negros e mestiços em torno da mesma identidade através do conceito" Negro" inspirado no" Black" norte-americano. Trata-se, sem dúvida, de uma definição política embasada na divisão birracial ou bipolar norte-americana, e não biológica. Tal divisão é uma tentativa que já tem cerca de trinta anos e remonta à fundação do Movimento Negro Unificado, que possui uma proposta política clara de construir a solidariedade e a identidade dos excluídos pelo racismo à brasileira, Fry, (2005).

O RACISMO NA ESCOLA E A FUNÇÃO DO PROFESSOR

Para promover uma construção positiva da identidade negra, é essencial que o currículo escolar adote uma abordagem crítica e reflexiva, caso contrário corre-se o risco de impedir que os estudantes reconheçam as múltiplas vozes e representações ausentes nos conteúdos curriculares: pessoas empobrecidas, mulheres, afrodescendentes, africanos, indígenas, idosos, homossexuais, pessoas com deficiência, entre outros. Em concordância com essa visão, Torres Santomé (1995) ressalta:

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam a ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação. (TORRES SANTOMÉ, 1995, p. 163)

É fundamental entender como as estruturas de poder que se mantêm, nos conteúdos educacionais e na sociedade em geral a fim de ser possível questioná-las e enfrentá-las. O conhecimento da História e Cultura Afro-brasileira, fundamentais na construção da identidade nacional, e o reconhecimento das relações étnico-raciais, são elementos essenciais para promover a emancipação das pessoas.
Silva (1999), coloca em relevo o currículo escolar, como um importante instrumento de enfoque das diferenças nas escolas mediante a abordagem das práticas multiculturalistas, ou seja, um currículo baseado no respeito, na tolerância, nas diferenças culturais e convivência harmoniosa é o ideal para combater o racismo na escola, o respeito da desigualdade é essencial nesse processo.
É responsabilidade dos professores entender e abraçar a diversidade étnica, visando criar um ambiente educacional onde os estudantes possam desenvolver uma visão positiva de sua própria identidade (MOURA, 2005). Uma nova perspectiva construída em torno da identidade negra requer, sem dúvida, uma abordagem epistêmica diferente, na qual a História e Cultura Afro-brasileira não sejam apresentadas apenas através do prisma da escravidão, mas inclua negros e negras como sujeitos históricos que produziram a sua liberdade. Cabe a escola criar oportunidade para que todos aprendam, e o princípio é:

[...] 1. Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida[...]. (DELORS, 2010, p. 32).

Sob este ponto de vista, a educação permanente deve possibilitar a educação para todos, com o objetivo de oferecer uma segunda ou terceira oportunidade, dar resposta à sede de conhecimento, a superação de si mesmo, aprimorar e ampliar as formações estritamente associadas às exigências da vida profissional, incluindo as formações práticas (DELORS, 2010).

É missão da escola construir a igualdade social com seus alunos, para que o ensinamento rompa os muros da escola e vá além, permitindo que no futuro a nossa sociedade seja justa e sem qualquer preconceito racial. O ensino à diversidade também é garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

A Lei nº 10.639/2003 relembra que o calendário escolar incluiu o dia 20 de novembro como o "Dia Nacional da Consciência Negra". Infelizmente, se analisarmos o ensino da Educação Básica, incluindo os dias atuais, observaremos que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira nos foram passados à luz da pedagogia tradicional, em que a história africana foi marginalizada e excluída. Essa forma de concepção trouxe vários problemas, dentre eles o do racismo, acentuando a supremacia da cor branca como pertinente aos sujeitos heroicos, que mereciam ser contemplados como seres de cultura.

As autoras Souza e Souza (2008) entendem que para se construir uma educação antirracista é necessário repensar o universo simbólico da civilização africana que durante séculos foi negado à população brasileira, como também atentar para a invisibilidade da existência de jovens negros na escola. Essa invisibilidade persistiu por tanto tempo que os alunos negros não se reconheciam nos materiais didáticos estando excluídos do papel central na história brasileira. No Brasil a Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), alterada pela Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008) instituiu em toda a rede de ensino das escolas brasileiras a História da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil; a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política. O educador no seu fazer docente, mais do que apresentar conteúdos a respeito da temática racial, deve estimular no espaço educacional, ações voltadas para valorização das diferenças e respeito as diversidades, sejam elas étnicas ou não.

[...]faz -se necessário (ao professor) abandonar as maneiras de olhar já incorporadas em nós como pensamentos habituais, suspender os pensamentos condicionados culturalmente e exercita o olhar e a escuta da experiência em toda sua expressão, abertos ao espaço para o conhecimento da experiência e da conduta (ROSSETO,2010, pg. 14).

É necessário pontuar que o êxito das ações pedagógicas está aliado a postura cotidiana do educador, e não apenas restrita a iniciativas pontuais e isoladas, como destaca Rosseto (2010), baseada em pensamentos de Maturana, o fazer docente não se limita a elaboração de uma atividade ou ação, mas interliga -se aos valores que o educador propaga e como eles se manifestam no conviver.

Para Maturana (2003), o ensinar/aprender

compreende as diversas dimensões do humano de forma integrada, e que uma real transformação estrutural perpassa pela reflexão. Para ele, mais do que abordar o conteúdo e implementar ações, é preciso que o professor no seu proceder diário entenda que a educação implica educar para valores como: respeito, solidariedade, justiça, que devem ser vivenciados no cotidiano. O autor enfatiza que o professor deve refletir criticamente suas condutas, ou seja, se o docente age em sua vivência de maneira discriminatória ou ignora os atos racistas, a escola perde o sentido da construção dos valores, (PCN, 1997).

A escola, na perspectiva de construção de cidadania, precisa assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade e, ao mesmo tempo, buscar ultrapassar seus limites, propiciando às crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade. (1997, p. 35).

Sendo assim nessa perspectiva é fundamental que o trabalho docente crie estratégias de como trabalhar o racismo na prática pedagógica. É preciso que tome consciência do trabalho como mediador do conhecimento e não autoridade máxima. Analisar com visão geral a sala e suas etnias raciais, é o principal passo para detectar a pluralidade de multiculturalismo, pois a escola, em alguns casos, foi formada como reprodutora do conhecimento da classe dominante, classe esta, que dita às regras e determina o que deve ser transmitido aos alunos. No entanto, se o professor for desafiador e tiver um olhar crítico sobre a educação, poderá questionar esses valores e saberá tirar desse conhecimento o que ele tem de valor universal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Direito nunca foi e não será suficiente para solucionar os barulhos raciais, porque está fundamentado na estrutura racista que existe na sociedade brasileira, de modo que quaisquer leis que forem criadas podem, apenas, minimizar os atos racistas ou envergonhar quem os pratique. Apesar do discurso que nega ou ameniza a presença do preconceito e da discriminação racial no país, não é difícil ver manifestações de racismo no dia-a-dia da vida social brasileira. Ora ele é escancarado, como nos massacres frequentes, ora é silencioso, como no olhar que põe constantemente os negros sob suspeita. É tarefa da escola continuar o enfrentando ao racismo estrutural, com outras narrativas, memórias e discursos históricos para outras sociedades com histórias de superação das desigualdades raciais e não da sua manutenção. É isso que significa e confere sentido ao conceito ou a o termo letramento histórico-racial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. Racismo Estrutural. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

BIBLIOTECA NACIONAL. Escravidão no Brasil: Projeto de escravos e escravidão da Biblioteca Nacional. Online: 1999. Disponível em: http:// bndigital.bn.gov.br/projetos/ escravos/introducao.html. Acesso: 04/05/2024

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso: 10/05/2024

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. A escrita sobre povos africanos e afro-brasileiros na literatura escolar de história no contexto da segunda metade do século XX. In: CAMPOS, Adriana Pereira; SILVA, Gilvan Ventura da; MOTTA, Kátia Sausen da (orgs.). O
espelho negro de uma nação: a África e sua importância na formação do Brasil. Vitória: EDUFES, 2019. p. 239-268.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1789. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm. Acesso em: 04/05/2024.

DELORS, Jaques. Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. UNESCO: Paris, 1996.
FAZZI, R. C. O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.

FREYRE, G. Casa Grande e Senzala. São Paulo: Global, 2006.

FRY, Peter. A persistência da raça. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GOMES, N. L. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

HALL, Stuart. Da diáspora. Identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

HALL, Stuart. The Work of Representation. In: _____. Representation, Cultural Representations and Signifying Practices. Londres/Nova Deli: Thousands Oaks/Sage, 1997.

IBGE. Síntese dos Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf. Acesso: 10/05/2024.

MATOS. P. F. As cores do império: representações raciais no Império colonial português. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2006.

MOORE, Carlos. Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. (Org.) Brasília: Edições. MEC/BID/UNESCO, 2005.

MATURANA, R. Humbero. Et. Al. (Orgs.). Conversando com Maturana de educación. Málaga: Ediciones Aljibe, S. L., 2003.

SILVA, P. B. G. e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Educação. Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 489-506, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio. Currículo, cultura e sociedade. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SODRÉ, M. Claros e Escuros: identidade, povo e mídia no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1999. VAN DIJK, Teun. Discurso, Notícia e Ideologia. Porto: Campo das Letras, 2005.

SOUZA, Edileuza P.; SOUZA, BÁRBARA, O. Preconceito, estereótipo e discriminação no espaço escolar. In: SOUZA, Edileuza P. (Org.); RIBEIRO, A. S. T. (Org.); SOUZA, B. O. (Org.); RIBEIRO, I. M. P. (Org.). História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola. 1. ed. Brasília: Ágere Cooperação em Advocacy, 2008.

TORRES SANTOMÉ, J. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (org.). Alienígenas na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

ROSSETO. Elisabeth. A contribuição do Pensamento de Maturana para a Educação. Revista de Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2010. V.5.n. 10.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

A CIDADANIA E AS QUESTÕES AMBIENTAIS

DENISE ALVES DE SANT´ANA

RESUMO
A questão ambiental tem sido abordada com critérios principalmente biológicos, seja enfatizando os perigos da degradação do meio ambiente, seja ressaltando a necessidade de estabelecer mecanismos políticos e práticos que contribuam para o seu uso sustentável. Embora a discussão social e política sobre esse assunto seja antiga, foi somente há cerca de três décadas que começou a surgir um debate reconhecendo a importância vital da participação da sociedade no uso e na conservação do ambiente de forma responsável e sustentável. No início dos anos 90 do século passado, ocorreu um intenso debate em torno do conceito de cidadania e dos processos sociais que a promovem e fortalecem. A visão conservadora e burguesa considera a cidadania um produto voltado para garantir a governabilidade, concebendo-a como um "limite" que define e condiciona os espaços de participação social das maiorias. No contexto da questão ambiental, a participação social tem se aprofundado. No entanto, muitas vezes questiona-se se esses processos participativos estão construindo uma cidadania ou, ao contrário, estão fortalecendo mecanismos conservadores de participação social.

Palavras-chave: Ecossistema. Direitos Humanos. Cidadania. Envolvimento Comunitário.

INTRODUÇÃO

Ao longo do século XX, ocorreram experiências de participação comunitária que se espalharam globalmente. Podemos destacar o surgimento do movimento operário durante a grande crise econômica após 1928, o movimento juvenil no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, e, mais recentemente, os movimentos antiglobalização, caracterizados por uma notável capacidade organizacional. Uma característica fundamental do movimento antiglobalização é a diversidade de agendas e questões abordadas pelas organizações que o compõem, como gênero, racismo, alívio da dívida externa, colonialismo e preservação ambiental, entre outras.

> ...o ambiente é resultado do processo histórico de ocupação e transformação do espaço pela sociedade. Portanto, é uma síntese histórica das interações entre sociedade e natureza. (...) O ser humano entrou na história acreditando ser o centro do universo, capaz de alterar a natureza e utilizar os recursos naturais para atender às suas necessidades, sem considerar adequadamente o ecossistema e suas inter-relações. Ele priorizou sua sobrevivência, progresso e conforto, negligenciando a finitude dos recursos e a falta de alternativas habitacionais caso a Terra se torne inadequada para nossa existência. (MEDINA, 1994, p.9)

Embora uma agenda temática tão diversa apresente desafios para a formação de um movimento coeso, ela evidencia que os impactos negativos da globalização se manifestam em várias áreas e que existem iniciativas - nem sempre convergentes - em todos esses campos, com o objetivo de envolver a sociedade na busca de soluções para esses problemas.

Desde a era da revolução industrial até os dias atuais, temos testemunhado um agravamento contínuo da deterioração ambiental. A poluição em suas diversas formas, a exploração excessiva e a destruição dos recursos florestais e marinhos, o crescimento populacional e a expansão geográfica da humanidade, bem como a desigualdade na distribuição de riquezas, são elementos que, de uma maneira ou de outra, contribuem para a destruição gradual dos recursos naturais e do próprio ecossistema.

Os indicadores que evidenciam essa destruição ambiental são claros: o aumento do buraco na camada de ozônio, a perda anual de milhares de hectares de floresta tropical, a iminente extinção de dezenas de espécies animais, a destruição generalizada de culturas que possuem uma forte integração com o ambiente, entre outros exemplos.

As diferentes abordagens para o estudo do meio ambiente abrangem dimensões que vão desde os aspectos ecológicos até os econômi-

cos, sociais e políticos. No passado, a questão ambiental era frequentemente limitada ao estudo e proteção dos recursos naturais. Hoje em dia, o termo "meio ambiente" engloba não apenas a quantidade e a qualidade dos recursos naturais (sejam eles renováveis ou não), mas também o ambiente físico (paisagens, água, ar e atmosfera) no qual a vida das pessoas e outras criaturas se desenvolve.

"Existem muitas pessoas que ainda acreditam que ensinar educação ambiental é estritamente uma prática relacionada à ecologia, ou seja, ensinar às crianças sobre fotossíntese, crescimento das plantas, etc., o que seria uma função exclusiva da disciplina de biologia e não permitiria a integração com outras disciplinas." (MINC, 1993, p. 11)

De fato, pode-se observar uma evolução substancial, uma vez que termos como meio ambiente e ecologia não eram parte das discussões internacionais na década de 1960 (CEDECO, 1997). Atualmente, as discussões e ações centradas nesse tema central recebem uma grande parcela dos recursos e esforços, tanto de instituições públicas como privadas, bem como da comunidade em geral, seja em nível individual, coletivo ou internacional.
Em primeiro lugar, destaca-se a imensa preocupação com o grau de deterioração experimentado pelo ambiente devido às atividades humanas (Panayotou, 1994). Essa deterioração está diretamente ligada à qualidade de vida das pessoas e às perspectivas de desenvolvimento humano futuro.
Na visão de Panayotou, uma característica proeminente do problema ambiental está relacionada à sua escala global. Nesse sentido, o planeta todo enfrenta questões ambientais em uma ampla variedade de aspectos, seja na degradação ambiental, na formulação ou implementação de políticas nesse setor, seja nas interações entre os atores e na prevalência de interesses individuais.
Embora o autor não descarte o crescimento econômico como uma das causas da deterioração ambiental, ele enfatiza que o fenômeno deve ser compreendido em termos de fatores como a valoração inadequada dos recursos naturais, a pobreza nos países do terceiro mundo, padrões de consumo e políticas públicas limitadas e ineficazes que não promovem um desenvolvimento sustentável.
Em segundo lugar, e intimamente relacionado ao ponto anterior, temos a incorporação dessa problemática aos direitos das populações e à solidariedade (Zepeda, 1997). A partir dessa dimensão de estudo, o meio ambiente não se limita apenas à natureza, mas envolve um fenômeno socioambiental que abrange dimensões econômicas, culturais, políticas e biológicas.
Nesse sentido, os problemas ambientais afetam países e até mesmo setores sociais de maneira desigual, seja devido aos níveis de pobreza que enfrentam, seja devido às relações precárias com o ambiente. As manifestações da deterioração ambiental variam entre países desenvolvidos e países em desenvolvimento. No primeiro caso, a questão dos resíduos pode ser mais sensível do que o desmatamento e a poluição dos rios na América Latina.
Compreender os problemas ambientais nessa perspectiva implica reconhecer o direito de participação na busca por soluções, não apenas por parte do Estado, mas também por outros atores sociais que possuem interesses nessa questão e que podem ter posições e propostas divergentes das do Estado.
Um terceiro elemento está relacionado à capacidade produtiva e à geração de riqueza derivadas da relação entre o meio ambiente e a sustentabilidade. No ritmo atual de produção e consumo, as perspectivas de sustentabilidade ambiental e de produção são cada vez mais reduzidas. Em última análise, a ameaça predominante parece ir além do aspecto biológico e social: a capacidade de produção e acumulação pode estar seriamente ameaçada, tanto em sociedades capitalistas como em sociedades que não operam sob essa filosofia econômica.
Esse último elemento nos leva a explorar um conceito que já mencionamos várias vezes ao longo deste trabalho: a sustentabilidade. Sua incorporação nas discussões ambientais tem gerado um maior grau de complexidade e controvérsia, não tanto por seu conteúdo, mas por sua interpretação e pela forma como é implementado na prática.

DIREITOS FUNDAMENTAIS E MEIO AMBIENTE

Entender a construção da cidadania a partir das questões ambientais requer uma base nos direitos fundamentais e a subsequente incorporação e fortalecimento do debate ambiental dentro desse contexto. Vemos a construção e o exercício da cidadania como mais um avanço no âmbito dos direitos fundamentais.
Embora tenha sido apenas em 10 de dezembro de 1948 que a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi assinada, ao longo dos séculos surgiram diferentes preocupações e esforços para estabelecer mecanismos de convivência entre pessoas e nações. Com poucas exceções, a preocupação com o meio ambiente esteve ausente dessas discussões.

"Nosso compromisso, como cidadãos na sociedade globalizada, é ter uma visão mais clara e abrangente da qualidade ambiental para o presente e o futuro próximo, onde o ser humano terá a oportunidade de ter sua vez e sua voz, levando em consideração não apenas o espaço próximo de atuação, mas também o horizonte planetário." (FREIRE, 2000, p. 66-67)

As discussões mais recentes enfatizam a relação intrínseca entre o meio ambiente e os direitos fundamentais, e como o desenvolvimento adequado e o uso sustentável do primeiro valorizam os direitos fundamentais como um todo. No entanto, há uma discussão que parece ser mais relevante neste momento do que a anterior e está relacionada à forma como a questão ambiental ganhou significativa importância em todo o mundo.
Conforme expresso por Gregorio Peces (citado por Lorena González, 1995), existe um amplo "pluralismo de denominações" na definição do conceito de direitos fundamentais e nas implicações sociais, econômicas e políticas que podem surgir a partir dele.
Para Velázquez e Reyes (1992), os direitos fundamentais são um conjunto de condições que garantem, acima de tudo, o direito à vida e à liberdade. No entanto, não se trata apenas de qualquer tipo de vida e liberdade, mas sim de uma vida digna que permita à pessoa "expressar suas habilidades, sua inteligência, sua individualidade como um ser único e singular". Isso, sem distinção de qualquer espécie.
Na proposta defendida pelos autores, combinam-se aspectos jurídicos e ações voltadas para a formação de uma cultura de direitos fundamentais, buscando incorporar a participação da sociedade nas diferentes instâncias em que os direitos fundamentais são protegidos ou violados.
Por sua vez, González (1995) ao atribuir maior importância aos aspectos legais (nacionais ou internacionais) que possibilitam a salvaguarda dos Direitos Humanos, insiste em concebê-los como aqueles que conduzem ao "pleno desfrute e desenvolvimento da pessoa".

Por outro lado, Thompson (1988) distingue várias abordagens para compreender os Direitos Humanos de acordo com a corrente à qual são atribuídos. Se for analisado a partir da Justiça Natural, os Direitos Humanos serão compreendidos como "garantias necessárias para que um indivíduo possa se desenvolver na vida social como um ser racional e com propósito". Ele acrescenta que "nenhum ser humano pode existir sem liberdade, propriedade ou as condições mínimas econômicas de vida (...) Portanto, tem sido afirmado que os direitos humanos são anteriores e superiores a qualquer ação governamental", o que sugere que os Direitos Humanos não exigem seus próprios regulamentos para serem efetivos.
Por sua vez, a corrente conhecida como positivismo jurídico argumenta que os direitos humanos são resultantes da atividade normativa exercida pelo Estado e não podem ser reivindicados se não houver "normas positivas" que os estabeleçam.
A realidade é que atualmente diversas declarações, pactos e convenções internacionais incorporam essas perspectivas, seja reconhecendo a pertinência dos direitos humanos com base no simples fato de ser uma pessoa, seja porque o instrumento jurídico é uma forma de garantir e proteger os Direitos Humanos.
Outra visão sobre os Direitos Humanos é apresentada por Pedro Nikken (1994), que argumenta que a noção de Direitos Humanos "corresponde à afirmação da dignidade da pessoa diante do Estado. O poder público deve ser exercido em benefício do ser humano".
Nesse contexto, cabe ao Estado a obrigação e o dever de respeitar e garantir as condições

que levem ao pleno desenvolvimento dos Direitos Humanos e que promovam "condições compatíveis com a dignidade" da pessoa.
De forma geral, destacamos que os Direitos Humanos visam satisfazer o desenvolvimento da pessoa, promovendo uma qualidade de vida digna que abranja todas as dimensões do seu desenvolvimento. Para isso, recorrem-se a enunciados jurídicos expressos em leis, constituições políticas e acordos internacionais, bem como às experiências desenvolvidas por comunidades e organizações da sociedade civil na construção de uma cultura de Direitos Humanos.

Ao se relacionar com a natureza e com outros seres humanos, o ser humano produz cultura, valores, identidade, pensamento, percepção, interação, tanto com outros seres humanos quanto com outros seres vivos, constituindo o patrimônio cultural construído pela humanidade ao longo de sua história. (IBAMA, 1995, p. 15)

A progressividade dos Direitos Humanos implica na ampliação das questões dentro da filosofia que sustenta essa categoria. A ênfase dada a eles, bem como o contexto em que se desenvolvem, determinará de forma especial não apenas a questão específica em foco, mas também o tratamento oferecido e o tipo de alianças políticas estabelecidas para a proteção, defesa e promoção dos Direitos Humanos.
Um fator relevante diz respeito à limitada codificação que esta geração de direitos possui em relação aos direitos que se enquadram nas duas gerações antecedentes. No momento atual, as menções feitas pelas constituições políticas sobre o assunto são sucintas. No entanto, foi a nível global que se desenvolveu um conjunto de instrumentos legais (declarações, convenções, etc.) que gradualmente regulam ou tornam mais concreta esta geração de direitos.
Parte da importância atribuída ao tema está relacionada à estreita ligação entre o meio ambiente e os Direitos Humanos. No entanto, isso não nega que inicialmente o principal impulso tenha sido as propostas e esforços voltados para a preservação - quase de maneira dogmática - dos recursos naturais.
A associação entre Direitos Humanos e meio ambiente não pode ser interpretada apenas como o reconhecimento ou a formalização de acordos internacionais e a implementação que os governos devem fazer deles, mas também como uma prática diária que molda a sociedade.

FORMAÇÃO DA CIDADANIA: LIMITES E VANTAGENS
Existe um amplo consenso de que foi TH Marshall quem estabeleceu os primeiros fundamentos conceituais sobre o tema da "cidadania" na década de 1940. No entanto, atualmente, há um interesse renovado no alcance teórico e prático do conceito por ele desenvolvido.
Marshall (citado por Roberts, 1998a) argumenta que a estrutura geral da cidadania é composta por uma cidadania civil, uma cidadania política e uma cidadania social, todas interdependentes. A primeira inclui os direitos que garantem a liberdade individual; a cidadania política refere-se ao direito de participar do poder político, seja por meio de eleição ou elegibilidade em processos eleitorais. A cidadania social abrange os "direitos e responsabilidades que permitem que todos os membros participem de forma justa dos padrões básicos de vida em sua comunidade".

O ser humano, em geral, é um indivíduo que participa das funções governamentais e é governado, embora essa condição varie de acordo com cada forma de governo. Em relação à forma ideal, o cidadão é alguém dotado da capacidade e vontade de ser governado e governar, buscando uma vida de acordo com o mérito de cada um (ARISTÓTELES, 1997, p. 194).

De acordo com Roberts (1998b), a cidadania pode ser compreendida como o princípio da igualdade de participação no Estado. Alcançar esse princípio pressupõe um processo de construção em que os direitos civis e a igualdade de direitos desempenham um papel crucial em seu desenvolvimento.
Quando abordada a partir do poder hegemônico e do significado que lhe é atribuído, a cidadania se torna um instrumento de reprodução e coesão social. Seu propósito é criar

condições para a manutenção e reprodução das estruturas sociais dominantes. O autor mencionado indica que uma cidadania bem fundamentada gera "opinião política e lealdade à nação", permitindo uma identificação e proximidade com os projetos nacionais que orientam o Estado e a sociedade, evitando assim o descontentamento social e os conflitos internos. No entanto, consideramos que, dadas as limitações da "cidadania" capitalista, é de se esperar que esforços sejam feitos para reconfigurar novos espaços e práticas, seguindo diferentes direções.
Retomando a abordagem de Roberts às contribuições de Marshall, ele destaca uma "contradição fundamental" que preocupava o autor: a igualdade humana básica que leva ao pertencimento a uma comunidade é contrastada com a desigualdade social resultante das diferenças de poder e do funcionamento da economia de mercado. Há uma estreita contradição entre a evolução da cidadania e o desenvolvimento do mercado, o que os torna antagônicos.

A educação para a cidadania precisaria se esforçar para eliminar das pessoas crenças, fantasias, ilusões e possivelmente paixões que não contribuem para o desenvolvimento de uma consciência crítica. Nessa perspectiva, a ingenuidade, ou até mesmo a ignorância, é profundamente negativa, pois as pessoas ingênuas são facilmente enganadas pelos detentores do poder. Superar essas ingenuidades - seja aquela que supera o descontentamento ou aquela que se envolve cegamente em conflitos - é uma tarefa da educação (FERREIRA, 1993, p. 220).

O mercado fortalece os direitos individuais, como o direito ao trabalho ou à propriedade (promoção da cidadania civil). No entanto, ao mesmo tempo, gera espaços de desigualdade na distribuição de riqueza e na solidariedade coletiva. Nesse contexto, a cidadania política (direito de voto, influência na formulação de políticas públicas) resolve parcialmente as "contradições que surgem entre a desigualdade gerada pelo mercado e a igualdade de cidadania" (Roberts, 1998a).
O Estado de Bem-Estar Social, também conhecido como Estado Providência, representa a tentativa de construir uma cidadania social que possa superar parte dessa contradição entre cidadania política e civil. Embora Marshall não veja as políticas sociais como um meio de aumentar a renda ou redistribuir a riqueza, é fato que essas políticas desempenham um papel redistributivo e garantem melhores condições para o desenvolvimento humano nos setores sociais que enfrentam contradições decorrentes do mercado.
A cidadania política, ao integrar formas de convivência social que exigem a possibilidade de participação política (fazer parte do sistema sociopolítico e ter espaços de poder para influenciar sua estruturação e destino), incorpora uma dimensão jurídica que se torna prática política, onde são necessários espaços de participação baseados na igualdade e inclusão.

Exercer a cidadania, realizar-se como cidadão, implica uma luta contínua tanto contra um processo de dominação por meio da exploração quanto, neste momento, contra a dominação por meio da exclusão. Isso significa enfrentar a lógica da acumulação: apropriação de bens, oportunidades e condições, negação das expectativas sociais de convívio sustentável e o declínio da ética de uma vida digna. Nesse contexto, os excluídos são aqueles a quem negamos o direito a uma vida digna, e a resposta, mais do que jurídica, é uma resposta de solidariedade. Solidariedade como expressão de uma ação política com responsabilidade social. Na solidariedade, encontramos usufruto, liberdade e igualdade; na competição do mercado capitalista, encontramos conquista, acumulação/exclusão e dominação. Portanto, a cidadania deve escolher o caminho da autonomia coletiva (BERTASO, 2002, p. 430).
A globalização, como um processo capitalista de expansão e liberalização de mercados e fluxos de capital, prioriza as relações econômicas ao mesmo tempo em que mina o poder tradicional dos Estados-nação, substituindo-o pela influência relativa das empresas transnacionais. No discurso tecnocrático e na política promovida pelas Instituições Financeiras Internacionais, o papel do Estado é relativizado e enfraquecido, enquanto o mercado assume cada vez mais o papel de regulador, inclusive nas relações e representações sociais.

O ambientalismo político, ou movimento ambientalista, como é chamado por outros autores, pode se inserir nessa corrente que constrói a cidadania, independentemente da existência ou transformação da unidade política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cidadania e o meio ambiente emergem como dois dos principais desafios a serem enfrentados no século XXI no campo da educação. Nos dias atuais, as pessoas reconhecem sua obrigação de preservar e proteger o meio ambiente, e essa responsabilidade recai sobre todos, incluindo o governo, setores privados e indivíduos.

Uma educação voltada para a cidadania global proporciona uma visão do mundo como uma comunidade global, envolvendo escolas, comunidades e Estados, onde todos os seres humanos, independentemente de sua localização no planeta, se sintam parte de uma mesma sociedade. Seu objetivo final é promover a participação ativa e responsável nas decisões que impactam nosso planeta.

Para que essa transformação seja viável, é essencial que os professores estejam preparados para incorporar essa perspectiva global tanto na análise dos desafios quanto em sua abordagem educacional.

No mundo atual, a preocupação com as questões ambientais nunca foi tão crucial. À medida que enfrentamos desafios como a mudança climática, a perda da biodiversidade e a degradação dos recursos naturais, torna-se imperativo que todos nós desempenhemos um papel ativo na proteção e preservação do meio ambiente.

Trabalhar com questões ambientais é essencial por diversas razões. Em primeiro lugar, a saúde do nosso planeta está intrinsecamente ligada à nossa própria saúde e bem-estar. Os ecossistemas saudáveis nos fornecem ar limpo, água potável, alimentos nutritivos e recursos naturais essenciais para sustentar nossas vidas. Ao cuidar do meio ambiente, estamos, na verdade, cuidando de nós mesmos e das gerações futuras.

Além disso, a proteção ambiental desempenha um papel fundamental na promoção da justiça social. Muitas comunidades marginalizadas e de baixa renda são desproporcionalmente afetadas pelos impactos negativos do desenvolvimento insustentável e da poluição. Trabalhar com questões ambientais significa lutar por equidade e justiça, garantindo que todas as pessoas tenham acesso a um ambiente seguro, saudável e sustentável.

A conservação do meio ambiente também é vital para a preservação da biodiversidade. A diversidade de espécies e ecossistemas é fundamental para a resiliência dos ecossistemas e para a manutenção do equilíbrio ecológico. Cada ser vivo desempenha um papel único e importante no funcionamento do nosso planeta, e preservar essa diversidade é essencial para a sobrevivência de todas as formas de vida, incluindo a nossa.

Além disso, a conscientização ambiental e a adoção de práticas sustentáveis podem impulsionar a inovação e o crescimento econômico. A transição para uma economia verde e de baixo carbono cria oportunidades para o desenvolvimento de tecnologias limpas, energias renováveis, eficiência energética e agricultura sustentável. Ao investir em soluções ambientais, podemos gerar empregos verdes, promover a resiliência econômica e construir um futuro mais sustentável.

Por fim, o trabalho com questões ambientais é uma questão de responsabilidade intergeracional. Temos a obrigação moral de deixar um planeta habitável e saudável para as gerações futuras. Cada ação que tomamos hoje, por menor que seja, pode ter um impacto significativo no futuro do nosso planeta. Ao trabalhar com questões ambientais, estamos moldando um legado de cuidado, consciência e sustentabilidade para as próximas gerações.

Em suma, o trabalho com questões ambientais é de extrema importância para garantir um futuro sustentável. Devemos agir de forma responsável, promover a conscientização, adotar práticas sustentáveis e defender políticas ambientais sólidas. Somente através de esforços coletivos e comprometimento podemos preservar nosso meio ambiente e construir um mundo melhor para todos.

REFERÊNCIAS BILBIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. Política. 3. ed. Brasília: Editora

Universidade de Brasília, 1997.
BERTASO, João Martins. A cidadania moderna: a leitura de uma transformação. In: DAL RI JÚNIOR, Arno; OLIVEIRA, Odete Maria de (Org). Cidadania e nacionalidade: efeitos e perspectivas: nacionais, regionais e globais. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. p. 435-462.
CEDECO. “Ambiente: por um futuro comum”. In: Revista Aportes. Meio Ambiente e Desenvolvimento. Rumo a um equilíbrio, N ° 115. Costa Rica. 1997.
FERREIRA, Nilda Teves. Cidadania: uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
FREIRE. Pedagogia da indignação. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
GONZÁLEZ, L. “Direitos humanos, desafios contemporâneos”. Apresentação. XV Seminário Latino-Americano de Serviço Social. Guatemala. 1995.
IBAMA. Diretrizes de educação ambiental. Brasília: Divisão de Educação Ambiental (DIED), 1995.
MEDINA, N. Educação ambiental: Uma nova perspectiva. Série Cadernos Pedagógicos. Cuiabá: Secretaria Municipal de Educação e Universidade Federal do Mato Grosso, 1994.
MINC, C. Educação ambiental. Caderno Cedes, nº 29, 1999.
NIKKEN, P. “O conceito de Direitos Humanos”. In: Cerdas, R. e Loaiza, R. (comp.), Manual das forças armadas. Costa Rica: Loaiza-IIDH. 1994.
PANAYOTOU, T. Ecologia, meio ambiente e desenvolvimento. Debate, crescimento vs. Conservação. México: Gernica. 1994.
ROBERTS, B. “A América Central em reestruturação. Cidadania e política social”, Cidadania e política social na América Latina. Costa Rica: FLACSO. 1998ª.
_____. "Introdução". In: Roberts, B. (ed.), Cidadania e política social na América Latina. Costa Rica: FLACSO. 1998b.
VELÁSQUEZ, M. e REYES, C. Para construir a paz, deixe-nos conhecer e viver os Direitos Humanos. Colômbia: Susaeta. 1992.
THOMPSON, J. "Fundação Filosófica Histórica dos Direitos Humanos". In: Cadernos de estudo. Série: Educação e Direitos Humanos. 1. Costa Rica. 1988.
ZEPEDA, G. Direito a um ambiente saudável. Costa Rica: CSUCA. 1997.

INTERAÇÕES: UMA NOVA PERSPECTIVA PARA AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

EDNEIA ALVES SILVA PEREIRA

RESUMO

Ao passar do tempo os desafios de uma escola para ensinar com qualidade só aumentam, e por conta da falta de planejamento para a política da educação inclusiva, as escolas não tem muito sucesso e apresentam dificuldade em lidar com a diversidade na maioria dos sistemas escolares. Para os alunos com necessidades especiais, o acesso a uma classe comum nas escolas ainda continua mínimo e persistem várias questões não resolvidas sobre como operacionalizar a prática o princípio filosófico da inclusão escolar, de modo a promover além da socialização, o rendimento escolar desses alunos. Uma das alternativas para melhoria é priorizar a qualificação dos professores, inclusive dos que já defrontam com esses alunos em suas turmas. Além da inclusão escolar às crianças com deficiência é importante ressaltar que os alunos que não as possuem precisam ser tratados com a mesma dedicação, pois estes, quando a escola não tem preparo podem sofrer com a falta de estrutura para lidar a diversidade e até serem prejudicados no desemprenho escolar. Por isso, surgiu a InterAções que é um projeto com o intuito de ser lançado no mercado com o objetivo de gerar impacto positivo na sociedade, atacando o problema social da falta de empatia entre grupos distintos. Através de atividades levar um novo conceito a inclusão social dentro das escolas e percorrer um caminho paralelo ao do mercado tradicional, enfrentando o desafio de traçar suas estratégias sem ter concorrentes diretos nos quais se espelhar. O principal objetivo deste projeto é mostrar a capacidade do ser humano quando ainda crianças de conviver com as diferenças dentro de uma mesma sociedade.

Palavras chave: Projeto, relações, social, extraclasse, gêneros, atividades, educação especial, inclusão escolar.

INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho e INTERAÇÕES - Uma nova perspectiva para as relações interpessoais. Fala sobre a falta do conhecimento e convivência com crianças de necessidades especiais faz com que as outras crianças e toda comunidade acadêmica não saibam lidar e não entendam as limitações de seus colegas, e além de excluir, acabam não colaborando para a adaptação e inclusão destes.

A justificativa para escolha do tema está relacionada está relacionada ao dia a dia focando nas atividades extracurriculares proporcionando novas experiências dentro das escolas e gerar impacto positivo na sociedade, atacando o problema social da falta de empatia entre grupos distintos. Ao percorrer um caminho paralelo ao do mercado tradicional, enfrenta o desafio de traçar suas estratégias sem ter concorrentes diretos nos quais se espelhar.

O principal objetivo deste projeto é mostrar a capacidade do ser humano quando ainda crianças de conviver com as diferenças dentro de uma mesma sociedade.

O objetivo geral da pesquisa e trazer empatia e conhecimento de uma realidade que essas crianças não vivem e mostrar a capacidade do ser humano quando ainda crianças de conviver com as diferenças dentro de uma mesma sociedade em um trabalho de dinâmica de grupos participando das diferenças para a inclusão social.

O objetivo específico engloba em promover a empatia e vivência para as crianças que não possuem necessidades especiais, inclusão educacional as crianças com necessidades especiais, que a criança leva o seu conhecimento para a sua casa iniciando uma rede de empatia aos adultos que não participarem diretamente das atividades, sensibilizar toda a comunidade acadêmica e aprimorar o conhecimento dos docentes para lidar com as diferenças.

Vivemos atualmente problemas sociais no Brasil e no mundo, é difícil pensar que ainda enfrentamos preconceito e que pessoas são excluídas dos meios sociais por razão da sua religião, cor da pele, limitações financeiras, físicas e psicológicas. Vivemos um período de extremismos, em que diferenças são usadas para discursos de ódio e para sustentação de

preconceitos. As pessoas se afastam umas das outras e não conseguem se identificar nem mesmo com quem convivem diariamente. E assim, uma briga de trânsito acaba em morte, um menor infrator é amarrado a um poste, um homossexual é agredido e um morador de rua insistentemente ignorado.

A inclusão social está ligada a todas as pessoas que não tem a mesma oportunidade e nesse trabalho falaremos de como a sociedade recebe essas crianças dentro das escolas e toda a comunidade.

A escola precisa se preparar e desenvolver um bom trabalho para receber os alunos com necessidades especiais sem que afete o desenvolvimento das crianças que não as possuem. Para que essa recepção ocorra, a melhor maneira é proporcionar vivência a toda a comunidade para que entendam e possam viver cada necessidade, é importante que toda a escola e a família estejam trabalhando de forma harmoniosa e o grande objetivo é que com as vivências as crianças levem às suas famílias e quebrem tabus e preconceitos.

O trabalho do coordenador pedagógico é muito importante pois ele irá conduzir e orientar toda a sua equipe de docentes e funcionários em geral da escola, do porteiro à Direção, todos devem ser envolvidos no processo afim de que todo o processo educativo se desenvolva coerentemente, favorecendo meios adequados para que todos possam usufruir das dinâmicas e atividades propostas.

Uma das grandes dificuldades é não encarar a deficiência como limitação do outro criando oportunidades para que a criança possa se desenvolver, dessa forma é importante que não se tenha pena e nem se trate com diferenças, mas tratar o "diferente" de forma mais natural possível evitando assim que, mesmo que involuntariamente se pratique o buillyng.

A metodologia utilizada será através de referências bibliográficas de vários autores envolvidos com o tema; resumos a partir de textos sobre o tema em questão e mostrando as inúmeras formas de contribuição à sociedade para se tratar de inclusão social e educacional às crianças com algum tipo de deficiência ou diferenças no ambiente em que vive, auxiliando toda a comunidade acadêmica trazendo empatia ao que é desconhecido.

A INCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR

No Brasil, as crianças eram tratadas como adultos e não iam às escolas, a preocupação em se iniciar uma vida acadêmica com elas aconteceu a partir do século XIX, atendendo inicialmente apenas as famílias de maior poder aquisitivo. Ao passar do tempo, os camponeses reivindicaram por meio dos movimentos sociais um espaço educativo aos seus filhos. Daí encontra-se uma diferença dos objetivos educacionais entre classes, os filhos de família rica eram entregues a preceptores com orientação para disciplinamento e intelectual, já os mais pobres eram encaminhados aos asilos para serem cuidados e alimentados e até iniciados em um oficio. Nessa época, as crianças com deficiência ainda eram "invisíveis" e não tinha espaço para uma educação escolar especifica para esse grupo nas sociedades antigas.

A educação especial ganhou voz com o passar dos anos e foi tradicionalmente organizada com base em um atendimento educacional especializado que substituiu o ensino comum pela criação de institutos especializados, escolas especiais e classes especiais em escolas regulares. Criou-se o estatuto da criança e do adolescente que passou a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva, observando novas perspectivas para a Educação Especial.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n 9.394/96) tem no capítulo V as normas para a Educação Especial. O art. 58 ao preconizar que a educação especial seja oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais, não exclui a oferta de atendimento educacional especial em escolas ou classes especiais. O art. 59 define currículo, metas e organização para atender a educação especial.

Por meio de leis, decretos, resoluções, emendas e programas, emergem várias ações na promoção de uma educação inclusiva mais próxima aos anseios da sociedade. As mudanças abrangem desde o uso do sistema Braille, passando pela acessibilidade nas instalações dos estabelecimentos de ensino assim como a inclusão de língua de sinais (Libras) no ensino regular.

As escolas vivem em constantes transforma-

ções e a cada dia que passa a importância da inclusão vem sendo cada vez mais discutida e se efetivado, porém as escolas ainda precisam se especializar e se preparar para receber e desenvolver estes alunos. As diversas síndromes a que se tem conhecimento hoje dificultam que as escolas estejam de fato preparadas para essas mudanças e atender todas as diversidades encontradas em sala de aula.
A grande questão em discussão é o estreitamento entre a Educação Especial e a Educação Comum afim de atender todas as necessidades sem que atrase os alunos que não apresentem qualquer tipo de deficiência. Alguns estudos apontam que as crianças com necessidades especiais apresentam melhor desempenho social em escolas de Ensino Comum quando comparadas aquelas que recebem apenas o ensino especializado, em contrapartida ainda se discute a insuficiência das evidências sobre as vantagens e desvantagens da inclusão escolar e ainda são necessárias pesquisas sobre as avaliações e implementações da educação inclusiva nas escolas comuns, pois estas precisam se preparar para receber esses alunos.
As crianças com deficiências mais severas têm maior dificuldade para a inclusão escolar e social porem com apoio da família e uma equipe bem preparada e possível que a inclusão aconteça com qualidade devendo de preferência ser iniciada nos primeiros anos de vida. Fala-se muito da educação inclusiva aos estudantes que possuem necessidades físicas e mentais, porém dentro do âmbito escolar temos também o preconceito de raças, religiosas e tantas outras que faça com que o indivíduo se torna diferente. Trata-se de uma grande tentativa e movimento de todo mundo para que se derrube os paradigmas de uma cultura que não está habituada a conviver com o novo e no Brasil temos leis que nos amparam legalmente como LDB nº9.394 (BRASIL, 1996), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001ª), Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2001b).

O DESAFIO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DENTRO DA COMUNIDADE ACADÊMICA

Nas escolas os professores têm receios de alunos com características que eles desconhecem, muitas dúvidas em relação às possibilidades de desenvolvimentos desses alunos e ao trabalho a ser realizado com eles. O maior mérito é colocar em foco a condição de sujeitos marcados pela diferença principalmente no contexto escolar, mas levando em consideração todos os aspectos da vida dele. Os profissionais da comunidade acadêmica precisam conhecer as necessidades e implementar prática educativa apropriada ao seu desenvolvimento focando características físicas, intelectuais, linguísticas, sócio afetivas diferenciadas, religião e raciais.
Reconhecer o outro nas suas diferenças e considerar suas singularidades na construção da prática pedagógica são requisitos básicos da formação dos profissionais da educação e parte dos fundamentos de sua prática pedagógica.
Em nossa realidade educacional atual, nos deparamos com a diversidade de alunos com diagnósticos clínicos diferentes que são hoje apresentados a equipe pedagógica, como se esta tivesse total domínio dos termos empregados pelos profissionais de saúde. Muitas vezes a família acredita que os problemas apresentados na escola por esse aluno estarão resolvidos, como se apenas o diagnostico fosse determinante do sucesso ou insucesso acadêmico do aluno.
A educação inclusiva e um sistema de educação de ensino em que todos os alunos com necessidades educacionais especiais frequentam as escolas comuns, da rede pública ou privada com colegas sem deficiência. As escolas comuns precisam prever recursos e apoio para atender as necessidades desses alunos. E importante ressaltar que apesar de o Atendimento Educacional Especial (AEE) estar direcionado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades, os alunos com distúrbios de aprendizagem como dislexia, disortografia ou discalculia também necessitam de condutas pedagógicas especificas e diferenciadas, para melhor desempenho acadêmico.

O QUE É A DEFICIÊNCIA?

Para se preparar para a inclusão e importante conhecer as deficiências, suas causas e as limitações que elas trazem ao seu portador. Algumas síndromes se fazem mais presentes nas escolas comuns da educação básica em

seus vários níveis de ensino. Essas síndromes a pouco tempo atrás eram ainda desconhecidas da grande maioria dos professores pelo simples fato de estarem alheia ao processo educacional comum.
De acordo com o decreto n 3.298, de 1999, artº 4, deficiência física está definida como Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando comprometimento da função física, apresentando sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

O ambiente escolar precisar atender com estímulos e recursos que podem ser utilizados, com o objetivo de minimizar e ou eliminar barreiras que possam impedir ou prejudicar a acessibilidade física, a comunicação e a aprendizagem dos alunos. Esses alunos podem ter como proposta de auxiliar na inclusão do sistema educacional conceitos e abordagens atuais. Os alunos com deficiência devem ser atendidos mediante suas necessidades com mobiliários adaptados, jogos pedagógicos e materiais específicos com recursos tecnológicos que favoreçam a interação e o desenvolvimento.

ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO ESCOLAR (ATE)
O acompanhamento terapêutico escolar (ATE) é o profissional que faz o papel de acompanhante da criança dentro e fora de sala de aula atuando como mediador e facilitador de um trabalho em conjunto com o professor para o desenvolvimento desta criança e buscando integrá-la ao grupo sempre respeitando seus limites e potencialidades. O acompanhante precisa observar a criança e promover um trabalho para descobrir o universo da criança e, com isso, construir condições para que ela possa frequentar a escola e aproveitar esse momento de modo particular. Profissionais de diversas áreas podem atuar como acompanhantes com metodologias aplicadas conforme a necessidade de cada criança, ressaltando que cada profissional irá trabalhar dentro do seu universo para definir a abordagem a ser usada.
O acompanhante funciona, então, como testemunha do que acontece nas situações cotidianas que o aluno vivencia na escola. Sua presença possibilita o reconhecimento das produções do aluno, assim como de suas conquistas, a presença do AT pode funcionar como aquele que faz a interlocução, mediando o ideal do professor e a realidade que estes alunos lhe apresentam no cotidiano escolar. Estas são algumas das funções do AT na escola que podemos destacar neste trabalho, que se direcionam na perspectiva da Educação Terapêutica, quer dizer, de alguém que sustenta, para a criança, as regras que regem aquela instituição, ao mesmo tempo em que dá lugar, dá voz ao aparecimento de seus interesses.

ESCOLA PÚBLICA X ESCOLA PARTICULAR
A inclusão escolar nas nossas escolas, para os deficientes, não é uma realidade em todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas. Para que se possa receber alunos com deficiências e necessário um esforço de atualização pedagógica e reestruturação das condições atuais da maioria das escolas de nível básico, a educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos sem exceções. O sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular vem das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas e dos professores frente aos novos desafios se preparando e tornando-se um professor-pesquisador e a relevância da família em todo o processo é de suma importância.
As escolas da rede pública não possuem a mesma estrutura que a escola particular, o que dificulta ainda mais o trabalho de inclusão. Em um cenário comum e cada vez, as escolas públicas recebem alunos com necessidades e não possuem acompanhantes suficientes para auxiliar o professor em sala de aula. Muitos, inclusive são estagiários e possuem grande rotatividade não criando vínculos com as crianças e não estabelecendo

uma relação de confiança. A inclusão social muitas vezes acontece, mas a pedagógica fica a desejar.
As escolas particulares possuem maior estrutura e muitas vezes se preparam para receber os alunos, e as famílias tem poder aquisitivo para manter um cuidador que o acompanhe em sala de aula.

PROBLEMAS SOCIAIS – O IMPACTO DO DIFERENTE NA SOCIEDADE

Os problemas sociais vivenciados hoje no Brasil e no mundo, fazem com que se tenha um olhar diferenciado para as minorias, vivemos um período de extremismos, em que diferenças são usadas para discursos de ódio e para sustentação de preconceitos. As pessoas se afastam umas das outras e não conseguem se identificar nem mesmo com quem convivem diariamente.
O individualismo, a falta de compaixão e, principalmente, de empatia são alguns dos principais freios para a construção de um mundo sustentável e socialmente mais justo. Dividir, compartilhar ou juntar esforços são atos que encontram resistência mesmo sendo tão antigos quanto o próprio homem. Isso porque, numa sociedade tão heterogênea quanto a brasileira, o diálogo entre os diversos grupos e atores sociais torna-se, muitas vezes, estéril. Sem diálogo e sem se enxergar como semelhantes, os grupos que compõem o tecido social se isolam, provocando um esgarçamento que está na gênese de inúmeros problemas sociais, como a miséria, a fome e a violência. Entendo que, para combater o problema, é preciso investir em ações que reforcem o significado de grupo e gerem empatia entre os diversos grupos sociais.
Já que muitas escolas não possuem estrutura adequadas e nem profissionais especializados para receber alunos com deficiências e diferentes grupos, a proposta é desenvolver uma empresa que presta consultoria dentro das escolas e que oferece um projeto com um modelo ainda pouco conhecido no mercado: O de negócios sociais, focando na inclusão de crianças com algum tipo de deficiência e trabalhando principalmente para as crianças entenderem as limitações de seus colegas.
O principal objetivo deste projeto é mostrar a capacidade do ser humano quando ainda crianças de conviver com as diferenças dentro de uma mesma sociedade em um trabalho de dinâmica de grupos participando das diferenças para a inclusão social. A empresa promoverá interações entre crianças (em fase Pré-escolar e no Ensino Fundamental) a fim de estimular a troca de experiências entre grupos distintos. A ideia é oferecer atividades extraclasse que reduzam conflitos de gênero, classe, religião, entre outros. Por meio de um roteiro de atividades lúdicas e sensoriais - como música, esportes, artes plásticas e culinária - dois grupos enxergarão o mundo sob o ponto de vista do outro.

INTERAÇÕES

A InterAções se propõe a criar e organizar atividades que promovam o intercâmbio de experiências e gerem empatia entre grupos sociais diversos. A empresa irá promover interações entre crianças com o objetivo de estimular a troca de experiências entre grupos sociais distintos. A ideia é oferecer a alunos do ensino fundamental, atividades extraclasse que ajudem a reduzir conflitos de gênero, classe, religião, entre outros. O projeto piloto, por exemplo, pretende reunir alunos da Escola Parque, localizada na Gávea, Zona Sul do Rio de Janeiro, e participantes do projeto Urece, voltado para a integração de deficientes visuais pelo esporte. Por meio de um roteiro de atividades lúdicas e sensoriais - que inclui música, atividades esportivas, artes plásticas e culinária – será possível fazer com que os dois grupos possam enxergar o mundo sob o ponto de vista do outro. O projeto visa também parceria com ONGs e centros de reabilitação, para crianças com deficiência física, mental e/ou motora. Com o crescimento da população percebe-se cada vez mais as diferenças entre os grupos e a necessidade de interação entre eles.
InterAções vai tratar principalmente do desenvolvimento do ser humano que não possui nenhuma deficiência ou que viva qualquer tipo de preconceito e trazer como vivências para o dia a dia essas limitações e situações atípicas pois muito se fala de inclusão dos que tem uma necessidade especial, mas pouco se trabalha sobre a aceitação e quebra de preconceitos já existentes na sociedade, e como crianças tem maior facilidade em aceitar o

outro o trabalho sempre será focado nesse público.
Normalmente as crianças, quanto mais novas, menos preconceito possuem e recebem o aluno "diferente" de maneira bem natural pois a grande maioria inicia cedo na escola e acompanha sua turma. De uma maneira geral as crianças recebem bem, mas muitas vezes a falta de estrutura da escola pode criar uma barreira e com o passar dos anos, o a criança mais velha e jovens podem ter dificuldade de se relacionar.

INTERAÇÕES E A RESPONSABILIDADE SOCIAL

Além da parceria com estas instituições, o projeto terá compromisso com a Responsabilidade Social, um comprometimento das organizações com relação à sociedade e a humanidade em geral, e uma forma de prestação de contas do seu desempenho, baseada na apropriação e na utilização de recursos que originalmente não lhe pertencem (Melo Neto e Froes, 2001a).
Todo o projeto adotará de ações práticas socialmente responsáveis e o desenvolvimento de atividades que visem o benefício comum para mudanças de comportamento e futuramente como exemplos de atitudes tomadas pela sociedade diferentes das atualmente.
Sobre a Responsabilidade Social, existem diversos conceitos para a expressão, dentre eles, o mais difundido no Brasil diz que:
A Responsabilidade Social é a forma de gestão que se define pela relação ética e transparente da empresa com todos os públicos com os quais ela se relaciona e pelo estabelecimento de metas empresariais que impulsionem o desenvolvimento sustentável da sociedade, preservando recursos ambientais e culturais para as gerações futuras, respeitando a diversidade e promovendo a redução das desigualdades sociais. (O QUE É RSE, 2009)
Integrar uma gestão e promover atividades em grupos de forma socialmente responsável é primordial para o sucesso do projeto, com uma proposta diferente daquelas já apresentadas ao mercado até então.

INTERAÇÕES NAS ESCOLAS E NA SOCIEDADE
InterAções terá como símbolo crianças de diferentes grupos da sociedade. Seu principal objetivo é se fortalecer nas escolas em contrapartida das atividades extraclasse. Por oferecer alguma experiência com aprendizado, embora não toque no diferencial da InterAções: a troca de vivências entre diferentes, a empatia e, indiretamente, a diminuição do bullying no ambiente escolar.
No cerne do projeto está a construção de uma sociedade mais fraterna. O individualismo e a falta de compaixão são alguns dos principais freios para a construção de uma sociedade sustentável e socialmente mais justo. Por isso, o principal problema a ser atacado e a falta de empatia entre os diversos atores sociais que formam o mundo em que vivemos.
Para combater o problema, é preciso investir em ações que reforcem o significado de grupo e gerem empatia. A proposta é criar uma empresa capaz de despertar este sentimento, igualmente, em indivíduos de diferentes grupos sociais. Grupos estes que muitas vezes dividem os mesmos espaços e estabelecem relações por vezes muito próximas sem se enxergarem como semelhantes.
A iniciativa aposta no compartilhamento de experiências em atividades lúdicas como forma de encurtar diferenças e aproximar os grupos que se veem antagônicos. Apesar de o trabalho poder ser dirigido a todo espectro da sociedade, as crianças em idade escolar, tem uma visão do mundo geralmente mais maleável e, por isso, estão mais susceptíveis à desconstrução de preconceitos.
A parceria com escolas do ensino fundamental e entidades culturais e esportivas para unir grupos de crianças de origens distintas de modo que possam trocar experiências em atividades esportivas e artísticas. O objetivo é fazer com que enxerguem valores umas nas outras apesar das diferenças que as caracterizam.
Além da óbvia adequação desta faixa de idade à proposta, um outro fator foi decisivo para que o projeto fosse construído da forma como o apresentamos: o crescente interesse das entidades de ensino fundamental, sejam públicas ou particulares, em atividades extracurriculares que tragam experiências enriquecedoras para seus alunos.
O negócio moldado e pensado busca atingir e alcançar o público de crianças e jovens em idade escolar no intuito de propor a participa-

ção destes em uma atividade extracurricular lúdica, buscando aprimoramento de características humanas.
Na fase inicial do negócio, será lançado o pacote de palestras e oficinas de curta duração, seguidas por atividades de dia inteiro. Havendo sucesso nos dois formatos iniciais, serão propostas viagens de final de semana com uma carga horária mais densa.
O público-alvo - crianças e jovens em idade escolar - tomará conhecimento e participará das atividades por meio da coordenação e equipe docente de sua escola, que repassarão as oportunidades a seus pais. O atendimento será prestado - em primeiro plano - à escola, que será o contato direto com as famílias. Após concordância com o formato proposto, a escola repassa o contato à nossa coordenação.

AS ATIVIDADES EXTRACURRICULARES
A proposta é dar oportunidade para todos os grupos vivenciarem a realidade do outro, seja a diferença física, mental ou racial. Sendo assim, esse trabalho de consultoria as escolas poderia ser periódico ou fazer parte da metodologia tendo em vista o melhor rendimento nas escolas e principalmente agregando valores ao ser humano contribuindo diretamente para o desenvolvimento de cada um. Um dos pontos altos desse projeto é o apoio pedagógico que terá papel fundamental para incluir e manter as atividades em andamento com responsabilidade nas atividades desenvolvidas e principalmente da reestruturação da escola capacitando toda a comunidade acadêmica para desenvolver o projeto.
As atividades extracurriculares são ações desenvolvidas em ambientes como quadras, salas de jogos, teatros, bibliotecas, praças e outros, antes ou após o período de aula na escola, cujos objetivos não necessariamente estejam ligados à educação formal (Mahoney, 2000; Mahoney, Harris & Eccles, 2006). Elas podem ser estruturadas com encontros e lugares definidos, acontecer regularmente, como aulas de música, esportes, atividades recreativas, de lazer, reforço escolar, apoio ao para casa, entre outras atividades, conduzidas por profissionais com experiência sobre a atividade em questão. No Brasil, observa-se que muitas ONGs têm desenvolvido projetos, cujo foco é o atendimento a crianças e adolescentes no contraturno escolar, por meio de aulas de teatro, esportes, informática, entre outras (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, 2003).
As ações socioeducativas conjugam educação e proteção social, ao atender crianças, adolescentes e jovens, com o oferecimento de atividades lúdicas, artísticas e esportivas. A maioria dessas ações visa ao público que se encontra em situação de vulnerabilidade social. Em alguns casos, elas são realizadas em parceria com o governo municipal, estadual ou federal e têm caráter de política pública (Carvalho & Azevedo, 2005).
A ideia é que este novo negócio se consolide como provedor de atividades extracurriculares de cunho lúdico na cidade do Rio de Janeiro, sendo então possível aspirar novos públicos-alvo. Espera-se abranger um grande número de escolas e que o máximo de crianças, jovens e toda a comunidade acadêmica tirem proveito dos programas no ciclo de um ano. Atendendo o público acadêmico conseguimos atingir também seus familiares e pessoas próximas que estão fora da rotina escolar e serão indiretamente influenciados por essas crianças e jovens.

O IMPACTO NA SOCIEDADE
Como sabemos que a resistência sempre fica por conta de pré-conceitos e de uma cultura já consolidada no país, o trabalho de inclusão escolar é uma proposta para atingir não só as crianças com deficiência, mas principalmente quebrar esses tabus e que as crianças possam levar das suas experiências aso conviver com crianças especiais até que possam atingir a sua família e toda a sociedade. As crianças vão aprender a aceitar melhor qualquer tipo de diferença e vai se tornar uma pessoa menos preconceituosa, vai se colocar no lugar do outro por conviver com um colega que tem dificuldades que ele não possui, vai aprender que comunicação vai muito além do falar, pode ser através do olhar e de gestos generosos. Que o colega diferente não é uma vítima e que deve ser tratado com naturalidade e principalmente que podemos estar sempre à disposição para ajudar o outro com as suas dificuldades e aprender a lidar melhor com suas próprias limitações dando valor as pequenas coisas.

Que o colega especial, assim como outro que não é pode e consegue sempre aprender e evoluir, conquistar e se superar.

O RESULTADO DO PROJETO NA SOCIEDADE

Promover interações entre grupos sociais distintos, gerando experiências transformadoras com o objetivo de criar laços de empatia entre os grupos. Somente por meio da troca é possível entender as experiências e emoções pelas quais outras pessoas está passando.

O projeto promoverá a atuação junto a crianças, agentes transformadores com capacidade de aceitar o diferente mais facilmente e de influenciar os adultos que estão a sua volta. Além disso, tais interações serão essenciais para fazer com que elas cresçam com um olhar diferente e sensível ao outro, reduzindo as diferenças e conflitos de gênero, classe, religião, entre outros.

Promover o intercâmbio de experiências entre diferentes. É criar oportunidades para que grupos sociais distintos participem de atividades juntos e percebam as diferenças, dificuldades e vantagens que o outro possa demonstrar em decorrência do encontro. Conseguir que grupos sociais consigam percebam não só as diferenças, mas também as semelhanças, e que as mesmas sejam capazes de aproximar os indivíduos, de forma que se enxerguem iguais e resgatem o sentimento de comunidade. Fortalecer a geração de empatia.

O projeto se diferencia de negócios já existentes porque tem como o seu objetivo principal o intercâmbio de experiências. A proposta é a criação de um ambiente em troca que permita que os indivíduos aprendam e ensinem ao mesmo tempo.

A InterAções visa acabar com a falta de empatia observada entre grupos sociais dos mais distintos, inicialmente oriundos da cidade do Rio de Janeiro. Difundir a sociabilização desses grupos no intuito de gerar maior conhecimento e reconhecimento entre eles (ex.: crianças de situação humilde e crianças que estudam em uma das instituições mais prestigiadas da cidade), sendo facilmente replicada em outros ambientes dado seu formato simples.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fala-se muito da educação inclusiva no ensino regular, mas pouco se sabe sobre as deficiências e as necessidades desses alunos, sendo assim essa pesquisa tratou de assuntos relevantes ao tema discorrendo sobre diversos assuntos na área. Os recursos e as propostas aqui apresentados não determinam padrões estabelecidos para a inclusão educacional e social. Essa inclusão e um fazer permanente e a comunidade acadêmica deve estar sempre atenta as novidades, e uma ação coletiva onde deve se envolver também a família em um movimento transdisciplinar que inclui a equipe de suporte (médicos, fisio, fono...) e toda a comunidade.

Os desafios sobre a inclusão inclusiva nas escolas comuns e tudo o que envolve o diferente. Apresento algumas deficiências e a importância em conhece-las antes de se lidar com as crianças que precisam de apoio, cito a importância e o trabalho do acompanhante terapêutico e a diferenças e dificuldades das escolas da rede pública e da rede particular. Acredito que esta pesquisa alcançou os seus objetivos propostos, tanto o objetivo geral trazer empatia e conhecimento de uma realidade que essas crianças não vivem e mostrar a capacidade do ser humano quando ainda crianças de conviver com as diferenças dentro de uma mesma sociedade em um trabalho de dinâmica de grupos participando das diferenças para a inclusão social, assim como os objetivos específicos que engloba em promover a empatia e vivência para as crianças que não possuem necessidades especiais, inclusão educacional as crianças com necessidades especiais, que a criança leva o seu conhecimento para a sua casa iniciando uma rede de empatia aos adultos que não participarem diretamente das atividades, sensibilizar toda a comunidade acadêmica e aprimorar o conhecimento dos docentes para lidar com as diferenças.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; NUNES, Maria Fernanda Rezende; ANDRADE, Eliane Ribeiro; FARAH NETO, Miguel; MUNIZ, Maria Ângela Carvalho de Oliveira; CASTRO, João Paulo Macedo e; LEITE, Ana Maria Alexandre; GIL, Luiz Carlos. Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas. In: ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). Brasília: Unesco; Ministério da

Educação, 2004. 124 p.

ANTUNES, Celso. Relações interpessoais e autoestima: a sala de aula como um espaço de crescimento integral. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ANTUNES, Celso. A prática dos quatro pilares da Educação na sala de aula. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção na Sala de Aula).

BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania. Ed Campinas, SP: Papirus, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 18 mar. 2024.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília-DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069compilado.htm Acesso em: 18 mar. 2024.

DRAGO, R. Síndromes: Conhecer, planejar e incluir. Ed. Rio de Janeiro: WAK, 2013.

FRIEDMANN, Adriana. Dinâmicas criativas: um caminho para a transformação de grupos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FRITZEN, Silvino José. Exercícios práticos de dinâmica de grupo (Ir. Amadeu Egydio). 38. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GOMES, Celma Borges (Coord.). Violência nas escolas: uma realidade a ser transformada. Curitiba: Juruá, 2013.

MASINI, E.F.S. A Pessoa com Deficiência Visual: Um livro para educadores. Ed. São Paulo: VETOR, 2007.

MONTEIRO, Aida; PIMENTA, Selma Garrido. Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as). São Paulo: Cortez Editora, 2013.

MORAES, Sílvia Elizabeth. Interdisciplinaridade e transversalidade mediante projetos temáticos. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 86, n. 213/214, 2007.

PARO, Vitor Henrique. Gestão escolar, democracia e qualidade no ensino São Paulo: Ática, 2007.

PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Relações interpessoais: abordagem psicológica. 4. ed. atual. e rev. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Rede e-Tec. 2012.

RODRIGUES, M. C; DIAS, J. P.; FREITAS, M. F. L. Resolução de problemas interpessoais: promovendo o desenvolvimento sociocognitivo na escola. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 15, n. 4, p. 831-9, 2010.

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELAINE TEIXEIRA ALVES

RESUMO
O presente trabalho foi desenvolvido com o objetivo de relatar a importância da brincadeira na educação infantil. Os tópicos escolhidos foram o papel do professor e o brincar a brincadeira de faz de conta e a aprendizagem, o brincar livre e o brincar dirigido. O foco da pesquisa foi tentar perceber através dos estudos o que pensam alguns teóricos acerca do tema e quais os benefícios do uso dos brinquedos e brincadeiras no processo de ensino aprendizagem. Grande parte das nossas crianças enfrentam um cotidiano adverso que conduz muito cedo ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte dos adultos, sendo que algumas são protegidas, recebendo cuidados necessários de suas famílias e da sociedade em geral. O grande desafio na educação é conhecer o jeito particular de cada criança, pois a criança é antes de tudo, um ser que gosta e deseja brincar. Brincar é algo que se aprende socialmente e em contato com a cultura da criança. O brincar é tão importante que é considerado um direito de toda criança. Brincar é essencial à saúde física, emocional e intelectual do ser humano. Toda criança necessita usufruir dos benefícios que a brincadeira proporciona. Algumas crianças deixam de brincar por falta de hábito ou por excesso de estímulos ou por outras coisas que não dizem respeito. Muitas crianças não têm essa possibilidade porque precisam trabalhar, estudar ou mesmo porque atrapalham os adultos. Os objetivos desse trabalho são analisar e refletir criticamente sobre o desenvolvimento cognitivo da criança através da utilização de jogos e brincadeiras no âmbito escolar. Esta pesquisa não tem por intenção traçar um percurso, um caminho a ser seguido, mas sim o de expressar as reflexões e experiências singulares de uma pedagoga-pesquisadora em formação. O trabalho tem o embasamento teórico fundamentado nas ideias dos autores. Como toda importância da educação infantil a brincadeira tem como propósito a promoção da construção do conhecimento. Discutimos sobre a importância da brincadeira como forma de apropriação ativa da aprendizagem.

Palavras-chave: Brincadeira. Aprendizagem. Professor. Criança.

INTRODUÇÃO

A brincadeira além de ser uma atividade séria contribui muito para o desenvolvimento da criança, onde através dela a criança se expressa, interagem e aprende. Desta forma percebe-se a importância da brincadeira na educação infantil que é de suma importância para que as crianças possam desenvolver suas habilidades e capacidade de criação, de relacionar-se e de interagir com o meio em que vive. Por isso as condições de brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento das crianças em formação. A questão da decisão é importante e muito, entretanto, é necessária que haja efetivamente possibilidades de escolhas sobre a importância das brincadeiras, estimula o raciocínio lógico da criança, além da percepção do espaço global e muito mais controle da ação dela. O brincar permite que a criança faça ressignificações, que crie representações e relações entre o real e o imaginário.

Com certeza é através da inserção das brincadeiras planejadas em sintonia com o ensino, que a criança vai imaginar desenvolver, criar, para depois resolver os problemas do dia a dia. Cabe aos educadores aceitar que o brincar é uma poderosa ferramenta de ensino-aprendizagem, desde que seja planejada para não ter efeitos negativos na educação infantil. A brincadeira nessa etapa da educação infantil da criança passa a ser fundamental, pois ela consegue lidar com os diferentes pontos de vista de seus colegas e tenta resolver diferentes problemas de diferentes formas, sempre com o auxílio da professora e respeitando as regras/combinado.

A nossa intenção foi analisar que a brincadeira na educação infantil é essencial e necessária, pois ajuda na construção da identidade, na formação de indivíduos e na capacidade de se comunicar com o outro, reproduzindo seu cotidiano e caracterizando o processo de

aprendizagem.
Porém, pretende-se nessa pesquisa investigar para um debate sobre a importância da brincadeira através de investigação com professores que trabalham com criança de educação infantil e pais e os responsáveis falando sobre seu modo de ver suas concepções diante da brincadeira dentro da educação infantil.
Esses foram os objetivos iniciais e no decorrer deste trabalho fomos percebendo a complexidade da pesquisa diante das perspectivas educacionais a fim de entender melhor as possíveis relações entre o brincar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças pretende-se tecer uma discussão sobre a importância da brincadeira no âmbito escolar, portanto, sabe-se que, o aluno quando chega a escola traz em sua bagagem muitos conhecimentos adquiridos no cotidiano e que vem cheio atividades envolvendo o brincar.
Quando o educador faz uma atividade com brincadeira às crianças interagem, participa com mais intensidade no ambiente em que está inserida.
O ato de brincar e através das atividades lúdicas que a criança se prepara para a vida, assimilando a cultura do meio em que vive, integrando-se nele, adaptando-se ás condições que o mundo lhe oferece e aprendendo a competir e a cooperar, a conviver como um ser social. O brincar enquanto promotor da capacidade e potencialidade da criança, deve ocupar um lugar especial na pratica pedagógica, tendo como espaço privilegiado, a sala de aula. A brincadeira precisa e deve estar presente na escola, é possível transformar as instituições de educação infantil num lugar onde o brincar não seja entendido pela criança muito menos pelos pais ou responsáveis como se o ato fosse bagunça.

O PAPEL DO PROFESSOR E O BRINCAR
O educador da educação infantil tem o dever de saber utilizar o brincar em sala de aula, sendo necessário primeiramente conhecer e definir o que é brincadeira, porém tendo claro o significado dessa atividade para o desenvolvimento infantil, poderá adaptar em sala de aula.
Tendo em vista há essa necessidade, para que o professor se aconchegue no mundo da criança e não torne a brincadeira em uma atividade fadigante e assim faça a criança perder o interesse rapidamente. Até porque muitas vezes o brincar está ligado à autonomia, lazer, naturalidade, diversão, entre outros, que são atributos que deve existir em uma sala de aula.
Pois o professor, ao compreender e conduzir o conceito do brincar poderá recorrer desta nova metodologia do ensino dentro da brincadeira. Mas vale salientar que cabe ao educador planejar suas atividades de modo a qual facilite ao discente um aprendizado evoluído e satisfatório aplicando meios que venha contribuir para o crescimento da aprendizagem da criança da educação infantil. Maluf (2009. p. 45) afirma que:

É necessário apontar para o papel do professor na garantia e enriquecimento da brincadeira como atividade social do universo infantil. As atividades lúdicas precisam ocupar um lugar especial na educação. Entendo que o professor é figura essencial para que isso aconteça, criando os espaços, oferecendo matérias adequadas e participando de momentos lúdicos. Agindo dessa maneira, o professor estará possibilitando às crianças uma forma de assimilar a cultura e modos de vida adultos, de forma criativa, prazerosa e sempre participativa.

O brincar, na perspectiva dos professores, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1988) refere-se ao papel do professor de estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças, disponibilizando objetos, fantasias, brinquedos ou jogos e possibilitando espaço e tempo para brincar.
É o professor que deve criar espaço para afiliar a aprendizagem de uma maneira que aconteça da brincadeira. Brincar dá par a criança sua imaginação e capacidade.
De acordo com Bronck (2011. P.6) o papel do adulto é oferecer “ambientes ricos que promovam todos os tipos de brincadeiras-espontâneas, estruturadas, imaginativas e criativas que lhe permitam realizar seu potencial de desenvolvimento, de educação e de bem-estar”.

Os adultos que trabalham e brincam com crianças têm, portanto, um papel importan-

te na tomada de decisões sobre a didática apropriada e os ambientes para brincar. Eles precisam levar em conta as disposições e a autoestima das crianças, baseando-se em sua diversidade de legados e experiências culturais, reconhecendo que as crianças são aprendizes capazes e confiantes, assim como valorizando as novas experiências que as crianças são aprendiz capazes e confiantes, assim como valorizando as novas experiências que elas trazem todos os dias (BROCK, 2011, P.6).

O professor é a figura principal para que o brincar aconteça, antes de tudo deve ser um facilitador da aprendizagem, proporcionando condições para que o aluno explore seus movimentos, manipulem matérias e socializem com seus colegas. Ele deve tornar a sala de aula em um ambiente amável, no qual a criança possa brincar usando seu ponto de vista e originalidade. Deve inserir no seu plano de aula brincadeiras que venham despertar na criança o gosto por estar na sala de aula, o desenvolvimento e aprendizado da criança.
Para Moyles (2006), as palavras chave que envolve o papel dos educadores no brincar são "ajudar as crianças a desenvolver o seu brincar. O adulto pode, por assim, dizer, estimular, encorajar ou desafiar a criança a brincar de formas mais desenvolvidas e maduras". Para essa autora, isso pode ser feito por meio de oferta de materiais que as crianças são estimuladas a usar, esses materiais são estruturados como, por exemplo, o quebra-cabeça.
Entretanto um cuidado deve ter tomado. É preciso que o jogo esteja na faixa etária adequada para que não se torne fácil demais para criança e nem tão difícil de ser montado, mas desenvolva suas capacidades.
O educador de educação infantil deve ser o intercessor para que o brincar aconteça, sendo assim, cabem ao adulto a organização dos espaços físicos e materiais, de forma a promover contatos diversificados com pessoas e objetos, para que possa ocorrer a investigação e o conhecimento, o compartilhar de saberes e afetos entre adultos e crianças.
O papel do educador na educação infantil é de extrema importância, sabendo que ele é um dos principais agentes da construção da identidade, da autonomia, do conhecimento daquela criança. O professor tem um papel muito importante na educação infantil em função da brincadeira, pois ele é o interventor entre o aluno e o conhecimento, proporcionando situações de aprendizagem para desenvolver as habilidades, afetivas, cognitivas, emocionais e sociais. Ele deve ofertar à criança um ensino de qualidade, bem como um meio saudável e de igualdade, que seja interessante e seguro.
É de extrema importância que o professor interaja com os alunos, que dialogue com eles e respeite as suas formas de expressões. Numa sala de aula, existem diversas crianças, sendo muitas dentro da regularidade e algumas distantes dela e, assim, cabe ao professor saber trabalhar com a diferença e buscar estímulos para os alunos por sua vez o professor precisa inserir o ato do brincar em sua pratica pedagógica vivenciando o universo infantil não somente na teoria, mas na prática.
No âmbito escolar o educador se torna o principal responsável pela organização dos acontecimentos. Cabe a ele criar um espaço que favoreça prazer, descobertas alegrias e conhecimentos mais amplos.
Cabe ao professor, como adulto mais experiente, estimular as brincadeiras, ordenar o espaço interno e externo da escola, facilitar a disposições dos brinquedos, mobiliários e os demais elementos da sala de aula. Assim fica claro também que o papel do professor nas brincadeiras infantil em sala de aula deve ser diante de tudo o de planejar e criar situações e espaços para oportunizar o acontecimento em função do brincar e que também ocorra desafios na intenção de proporcionar a criança uma aprendizagem adquirida através de um ato prazeroso.

A BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA E A APRENDIZAGEM

O brincar de faz-de-conta faz parte do universo da criança é a forma com que ela descobre e compreende o mundo que a cerca. A brincadeira de faz-de-conta permite não somente a imaginação, mas a expressão de regras que se caracterizam nos temas das brincadeiras.
Acredito que a educação, dependendo a qual etapa for, deve assumir sua importância sendo uma educação integrada, humana, inclusiva e prazeres. Diante desta visão vejo que por meio do brincar faz-de-conta a criança

aprende brincando sente prazer em participar, também ao mesmo tempo desenvolve os seguintes aspectos: cognitivos, que envolve diversos fatores como o pensamento, a linguagem, a percepção, a memória, o raciocínio entre outros, o afetivo e social.

Podemos dizer que o faz-de-conta é a forma como a criança reflete os Valores e constrói sua visão de mundo. Num grupo de jogo convivem crianças provindas de famílias distintas, com diferentes códigos de valores Morais e culturais que se revelam durante o faz-de-conta. É importante que estejamos atentos para que possamos intervir pedagogicamente no sentido de superar preconceitos e proporcionar relações saudáveis e solidárias (CRAIDY & KAERCHER, 2001, p. 95).

Uma brincadeira especialmente valiosa para o desenvolvimento infantil é o faz-de-conta. Ela possibilita a construção de novas possibilidades de ações e novas formas de organizar os elementos do ambiente. Brincar de faz de conta cria condições para uma transformação marcante da forma de a criança ter consciência do mundo e de se mesma.
De acordo com Santos (1998), primeiramente os pequenos executam no faz-de-conta ações que não consegue realizar no cotidiano, seja por incapacidade motora, falto de força física ou por imposição do adulto. Assim a criança é privada de uma série de tarefa que desperta sua curiosidade o que gera muita frustação. Então, ela busca realizar seus desejos. A brincadeira é um espaço de aprendizagem, de imaginação e reinvenção da realidade.
Desde muito cedo, as crianças envolvem-se em diferentes brincadeiras. A sociabilidade também é desenvolvida por meio da interação e da aplicação e experimentação de normas e papéis sociais. Ao brincam de faz de conta, desenvolvendo o papel como se fosse o pai, a mãe, o filhinho, o médico, a professora, heróis etc., elas imitam e recriam personagens e situações que já foram observadas ou imaginadas com base nas suas experiências. Na brincadeira, executa e agencia as regras de convívio e a exibição dos diversos sentimentos e emoções, desenvolvendo um sentido próprio de moral e de justiça.
O brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento das crianças pequenas. Através das brincadeiras, a criança pode desenvolver algumas capacidades importantes, tais como: a atenção, a memória e a imaginação. Ao brincar as crianças exploram e refletem sobre a realidade e a cultura na qual vivem, incorporando e, ao mesmo tempo, questionando regras e papeis sociais. Nas brincadeiras de faz de conta, a criança recria situações que fazem parte de seu cotidiano, trazendo personagens e ações que fazem parte de suas observações. Além disto, a brincadeira é um momento especial de prazer, troca afetiva e alegria. A brincadeira não é uma atividade que a criança já nasce sabendo. Brincar implica troca com o outro, trata-se de uma aprendizagem social, fruto das relações entre sujeitos, de um grupo. Nesse sentido, a presença do(a) professor(a) é fundamental, pois será ele quem vai mediar às relações, favorecendo as trocas e parcerias, promovendo a integração, planejar e organizar ambientes instigantes para que o brincar possa se desenvolver.
A brincadeira de faz de conta leva a construção pela criança de um mundo ilusório, de situações imaginárias em que objetos são usados como substitutos de outros, conforme os emprega com gestos e falas. Ela tem outro papel importante para a criança. Permite reviver situações que lhe causaram enorme excitação e alegria ou alguma ansiedade, medo ou raiva, podendo, na situação mágica e descontraída da brincadeira, expressar e trabalhar essas emoções muito fortes ou difíceis de suportar. Na brincadeira, estão envolvidos aspectos cognitivos, emocionais e físicos, e o que está em jogo para os adultos que convivem com a criança. Ao brincar de faz-de-conta, as crianças procuram reproduzir, imaginar, representar e comunicar de uma maneira especial que uma coisa pode ser outra, que uma pessoa pode ser uma personagem, que uma criança pode ser um objeto ou um animal, que um lugar "faz-de-conta" que é outro.
A brincadeira de faz de conta, também conhecida como simbólica, de representação de papeis ou sociocráticas, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária. Ela surge com o aparecimento da representação e da linguagem, em torno 2/3 anos, quando a criança começa a alterar o significado dos

objetos, dos eventos, a expressa seus sonhos e fantasias e a assumir papéis presentes no contexto social (KISHIMOTO, 2003, P.39).
A expressão faz de conta no ato da brincadeira é uma atividade de suma complexidade, que por parte da criança desencadeia o uso da imaginação criado pela impossibilidade imediato de desejos da criança.
Segundo a teoria de Piaget (1967) a brincadeira de faz de conta ou jogo simbólico como também conhecido, seria o método ou refúgio que a criança usa para poder assimilar e acomodar a realidade em que está submetida. Para que isto aconteça, os esquemas do intelecto da criança passam por profundos desequilíbrios, pois as crianças tendem a agir egocentricamente, passando então a assimilar somente o que é de seu interesse, procurando primeiramente a sua satisfação e não a busca pela verdade.
Segundo Vygotsky (2000, p.16) "a imaginação é importante para se descobrir a solução de problemas, mas não se preocupa com a verificação e a comprovação que a busca de verdade pressupõe". Brincar é uma atividade que faz parte do dia a dia das crianças. As brincadeiras são expressões culturais do meio em que a criança está inserida.
Vygotsky (1988) e Elkonin (1986), revelam que no jogo de papéis, ou no brinquedo de faz-de-conta, a criança se subordina a situação imaginada, e também neste, são criadas as bases que permitem o trânsito a outras formas mais complexas de atividade psíquica. É importante lembrar que a imitação não é uma mera cópia ou uma atividade mecânica, uma vez que ao realizar esta ação, a criança constrói em nível individual o que nos observou outros. Do mesmo modo, as situações imaginárias trazem consigo regras de comportamento que subjazem ás formas culturalmente constituídas de relações, e mesmo o fato de não existirem explicitas não significa que não existam.
O faz-de-conta é uma conduta lúdica da criança que usa a representação dramática sem as preocupações que a palavra representar tem no seu sentido usual. É uma atividade psicológica de grande complexidade, é uma atividade lúdica que desencadeia o uso da imaginação criadora pela impossibilidade de satisfação imediata de desejos por parte da criança. Enriquece a identidade da criança, porque ela experimenta outra forma de ser e de pensar; amplia suas concepções sobre as coisas e as pessoas, porque a faz desempenhar vários papéis sociais ao representar diferentes personagens.
Fortuna (2003) me levou a pensar que as contribuições da brincadeira, do jogo e do faz de conta ultrapassa o ensino de conteúdos e de forma lúdica. A partir de uma ação pedagógica que estimule o faz de conta, as crianças desenvolvem a imaginação e o raciocínio, propiciando o exercício da função representativa, da cognição como todo.
Ao olharmos uma criança brincando, achamos que é uma simples ação sem reflexão, mas vale ressaltar que a atividade do faz de conta é de grande complexidade, que leva a criança a imitar a representação social possibilitando-a reviver situações que lhes causam alegria, medo, excitação, raiva e ansiedade, enfim, por meio da brincadeira as crianças expressam as emoções que mais necessitam ser trabalhadas para melhor compreensão. "Ao prover de uma situação imaginativa por meio de uma atividade livre a criança desenvolve a iniciativa, expressa seus desejos e internaliza as regras sociais" (KISHIMOTO, 2003, p. 43).
Poderíamos acrescentar ainda que, segundo Oliveira (2007), as situações construídas no faz-de-conta recombinam elementos alterados e distorcidos pela imaginação, formando um sistema, encarnando a fantasia, fazendo-a existir e influir sobre outros objetos sociais, reiniciando o processo.

O BRINCAR DIRIGIDO E O BRINCAR LIVRE

O brincar dirigido terá sempre uma regra, um ponto inicial de partida. Uma ação pedagógica que irá favorecer uma troca de conhecimento entre professores e alunos. É uma forma de aprender, portanto deve fazer parte das atividades escolares.
Tanto é importante o brincar dirigido quanto o brincar livre. Através deles a criança desenvolve habilidades específicas como: percepção, atenção, concentração, identificar a voz de comando, etc. Reger uma atividade é preparar situação e regras para serem cumpridas. E dentro de cada brincadeira existem conteúdos e objetivos a serem alcançados. "Por meio do brincar dirigidas as crianças têm outra dimensão e uma nova variedade de possibili-

dades estendendo-se a um relativo domínio dentro daquela área ou atividade" (MOYLES, 2002, P. 33).

O brincar livre e o brincar dirigido são de relevância importância e significados da vida das crianças. O brincar livre, define-se pelo lúdico informal, geralmente dentro da sua própria convivência: de passeios, de comunicação, de informação, de descobertas, de assistir televisão, por fim, brincadeiras que, por ser uma iniciativa da própria criança, sem intenção educativa, tem uma característica de aprendizagens adquirida por ela, que se regem de conhecimentos pré-adquiridos, possibilitam a assimilação de novos aprendizados. Pois muitos acreditam que o brincar livre é algo natural da própria criança.

Baseado no ato do brincar, crianças exploram uma grande diversidade de experiências em diversas situações, com diferentes objetivos que estejam agindo de maneira consciente ou não. O brincar abrange a capacidades físicas, intelectuais, emocionais, imaginativas, afetivas, criativas e imitativas que proporcionam um magnífico momento de aprendizagem, também adquirem possibilidades dos (as) professores (as) aprenderem e conhecerem mais sobre as crianças e suas necessidades.

Porém tanto o brincar livre como o brincar dirigido tem valores salientes para as aprendizagens. Livremente, de forma explorada, as crianças aprendem sobre as situações, pessoas, materiais, texturas, estruturas, características diversas, atitudes e respostas, lugares etc. Sendo direcionada tem possibilidades direções e dimensões variadas. Para as crianças pequenas, o papel do (a) professor (a) é de proporcionar tanto o brincar livre quanto o dirigido, acatando as necessidades de aprendizagens, fazendo uma abertura ou mediando às mesmas. Já no brincar dirigido o professor tem o papel de ser o facilitador das brincadeiras, sendo necessário incorporar momentos que ocorra avanços paraa aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito.

Segundo Moyles (2002), brincar pode ser visto tanto como processo quanto como modo. Como modo, é interno, afetivo e natural. Como processo pode ser manifestado externamente pela criança ou pelo adulto. Configuram: brincar livre (modo) e o dirigido (processo).

Vygotsky (1991) também afirma que a brincadeira, mesmo sendo livre e não estruturada, possui regras. Para o autor todo tipo de brincadeira está embutido de regras, até mesmo o faz-de-conta possui regras que conduzem o comportamento das crianças. Uma criança que brinca de ser a mamãe com suas bonecas assume comportamentos e posturas pré-estabelecidas pelo seu conhecimento de figura materna. 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 explícitos e as regras latentes, para uma situação em que as regras são explícitas e o papel e a cena imaginária latente.

Já o brincar dirigido é conduzido pelo adulto, é organizado antecipadamente as atividades a serem trabalhadas e seus objetivos que pretendem com esta atividade e as crianças executam de acordo com os comandos. Nessas brincadeiras planejadas pelo educador com certeza podemos ter resultado significante.

No brincar livre podemos observar as ações que as crianças desenvolvem, nessa ideia vejamos que, a brincadeira não é uma forma de ocupar o tempo, mas sim sem dúvida uma expressão, como também o modo como as crianças desenvolvem suas habilidades. O brincar livre, auto iniciado pela criança, é fundamental na escola ou até em qualquer outro ambiente desde que seja adequado e segura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No transcorrer deste trabalho, procuramos nos remeter a reflexões sobre a importância das atividades lúdicas no campo pedagógico da Educação Infantil, tendo sido possível desvelar que os jogos, brinquedos e brincadeiras, assim como, as emoções vivenciadas durante o seu desenvolvimento são de extrema relevância para o desenvolvimento integral da criança, pois para ela brincar é viver.

O brincar é um processo e não um assunto é dentro dos assuntos que devemos ver o

brincar como um meio de ensinar e aprender, e não como uma entidade separada. Devido à relevância do brincar para as crianças e a sua motivação para ele, o brincar deve estar impregnado as atividades de aprendizagem apresentadas às crianças, em vez de ser considerado um estorvo ou atividade residual. MOYLES. (2002, p.100).

Faz-se necessário que os professores de Educação Infantil assumam o papel de articuladores dentro deste "novo currículo pedagógico" privilegiando condições facilitadoras de aprendizagem que a ludicidade contém nos seus diversos domínios, tais como: afetivo, social, perspectiva – motor e cognitiva, retirando-a da clandestina

e da subversão, explicando-a e vivenciando-a como meta educativa formal. Este trabalho nos permitiu compreender como a brincadeira na educação infantil é significativa para a criança, porque através dela, a criança pode conhecer, compreender e construir seus conhecimentos, tornando-se cidadã deste mundo.

Também é importante relembrar que o educador precisa se repensar enquanto a criança que "um dia foi", e a partir daí conhecer a criança que está aos seus cuidados educativos. Assim, será possível ao educador reconhecer um pouco da criança que foi e que, de certa forma, poderá o educador redescobrir e reconstruir em si mesmo o gosto pelo fazer lúdico.

Cabem as escolas de Educação Infantil proporcionar aos seus educandos um ambiente rico em atividades lúdicas. Pois ao brincar a criança aumenta a independência, estimula sua sensibilidade visual e auditiva valoriza a cultura popular, exercitando a imaginação, assim, o desenvolvimento sadio, o crescimento mental e a adaptação social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.T.P. Os Jogos Tradicionais Infantis em Brinquedotecas Cubanas e Brasileiras. São Paulo: USP, 2000. (Dissertação de Mestrado).

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. O Brincar na Educação Infantil. Revista virtual EF Artigos - Natal/RN - volume 03 - número 01 - maio – 2005.

BRASIL. MEC. SEF. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Brasília: MEC, 1998. 3 v.

CUNHA, Nylse H. S. Brinquedoteca: um mergulho no brincar. São Paulo. Maltese, 1994.p.11. apud ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. O Brincar na Educação Infantil. Revista virtual EF Artigos - Natal/RN - volume 03 - número 01 - maio – 2005.

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. 2007.

FORTUNA, T.R.; BITTENCOURT, A.S.D. Jogo e educação: o que pensam os educadores. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Apud. CHIARADIA, Lisiane. Faz-de-conta na educação infantil: prevenção de dificuldades e promoção de aprendizagens. Porto Alegre, 2010.p.16. Ícone, 1988.

KiSHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos infantil o jogo, a Criança Petrópolis, RJ: vozes.1999. p 11.

MALUF. Ângela Cristina Munhoz. Brincar prazer e aprendizado 7. Ed. Petrópolis: vozes, 2009. p. 9. Apud FERNANDES, Neuci Menequeli. O Lúdico como Recurso Pedagógico no Processo de Ensino e Aprendizagem dos Alunos da Educação Infantil da Escola Municipal Aluízio Azevedo. Alta Floresta, 2013. p.11,14.

MOYLES, Janet R. só brincar. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed. 2006. Apud. CITON, Flaveli Hartmann. Brincar na Educação Infantil: O Papel do Professor no Apoio às Vivências Lúdicas. Londrina, 2012.p.30.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Educação infantil: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Z.R. de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. 3 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1964.apud. OLIVEIRA, Elisangela Modesto Rodrigues de.

Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 4 –nº 1 – 2013.p.4.

SANTOS, Santa Marli Parles dos. Brinquedo e infantil: um guia para pais e educadores. Rio de janeiro, 1999. Apud. DALLABONA, Sandra Regina. O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, brincar, uma forma de educar. Instituto Catarinense de Pós-Graduação – ICPG. P. 4.

SANTOS, Vera Lúcia Bertonidos. Promovendo o desenvolvimento do faz-de-conta na educação infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria e KAERCHER, Gládis (Org.) Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998. Apud CHIARADIA, Lisiane. Faz-de-conta na educação infantil: prevenção de dificuldades e promoção de aprendizagens. PORTO ALEGRE, 2010.p.08.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY L.S.LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. WINICOTT, Donald Woods. O Brincar e a Realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.p 70.

A IMPORTÂNCIA E ANÁLISE DOS JOGOS E BRINCADEIRAS

ELIANA NUCIATELLI PINTO DE MELLO

RESUMO
A importância e análise dos jogos e brincadeiras desenvolvidos na educação infantil para o desenvolvimento da aprendizagem PSICOMOTORA colocam que o brincar é uma forma de contextualizar, construir e ampliar novos conhecimentos, facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento nas fases iniciais da criança nos aspectos físicos, cognitivos, motor, social e afetivo, além de proporcionar prazer. A criança aprende brincando a conhecer e a entender o universo que a cerca, o que a define como um ser social. Inserir o jogo e a brincadeira às práticas pedagógicas é buscar um facilitador no processo de ensino-aprendizagem para a criança.

Palavras-chave: Aprendizagem; Brincadeiras; Conhecimento; Criança; Jogos.

ABSTRACT
The importance and analysis of games and games developed in early childhood education for the development of PSYCHOMOTOR learning state that playing is a way of contextualizing, building and expanding new knowledge, facilitating learning and development in the child's early stages in physical and cognitive aspects, motor, social and affective, in addition to providing pleasure. Children learn through play to know and understand the universe that surrounds them, which defines them as a social being. Inserting games and games into pedagogical practices means seeking a facilitator in the teaching-learning process for the child.

Keywords: Learning; Games; Knowledge; Child; Games.

INTRODUÇÃO

Jogos, brincadeiras e ludicidade são temas muito abordados em monografias e trabalhos de conclusão de curso, no entanto sendo um tema tão pesquisado, defendido e difundido, pesquisadores e alguns professores defendem a sua prática nos espaços escolares, lamentavelmente apesar de toda à literatura e das pesquisas realizadas que comprovam a relevância do brincar para o desenvolvimento da criança, ao lúdico ainda lhe é delegado, por muitos profissionais ao simples ato de distração, diversão e também lhe é atribuído atitudes como falta de educação, petulância ou desobediência, pensamentos estes expressos de forma inconsequente e intolerante, por meio de frases como estas: “as crianças de hoje não sabem brincar.”; “... as crianças só estão brincando.” ou “os alunos de tal professor estão sempre brincando.” Este descaso ocasiona danos à estruturação do desenvolvimento da criança e muitas vezes bloqueios emocionais e até físicos.

Com base nesta problemática, pesquisas e reflexões esta pesquisa visa alcançar a todos os profissionais, mas principalmente aqueles que ignoram a importância do lúdico para o desenvolvimento infantil. Esta pesquisa tem como objetivo principal oferecer aos professores uma ferramenta de reflexão sobre a metodologia aplicada na educação infantil no que concerne a jogos e brincadeiras. Utilizando como base de sustentação pesquisas e constatações de diferentes teóricos. Esta pesquisa e análise visa mostrar que os jogos e brincadeiras são importantes para o desenvolvimento global da criança, e que este desenvolvimento não se dá apenas com os denominados jogos educativos, mas também de brincadeiras livres, espontâneas, aquelas trazidas pelas crianças para o universo escolar, que se trabalhadas pelo professor de maneira participativa e mediadora lhe possibilitará introduzir novos conceitos e informações, assim como também a compreensão e entendimento do que foi aprendido pelo aluno com a mediação do professor.

Carvalho (2003) apud Oliveira (2002) diz que os modos de atendimento não familiar foram se constituindo nas camadas sociais menos favorecidas, desde as sociedades primitivas, por meio das relações de parentesco, No final da Idade Média surgem as "rodas dos expostos" e os "lares substitutos", dirigidos por entidades religiosas e filantrópicas.

O autor acima afirma que em decorrência das

transformações sociais, econômicas, políticas e ideológicas, em um contexto de educação como investimento para o desenvolvimento social, a escolaridade obrigatória e a aceitação da criança como pessoa com necessidades especiais, origina a trajetória da constituição do atendimento ás crianças pequenas.

ANÁLISE DOS JOGOS E BRINCADEIRAS

A primeira das metas consiste em expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as mais vulneráveis e em maior desvantagem; a segunda meta, é garantir o acesso a educação primária obrigatória, gratuita e de qualidade até 2015 à todas as crianças especialmente as que estão em circunstâncias difíceis, minorias étnicas e as meninas; a terceira meta, visa assegurar que jovens e adultos tenham suas necessidades de aprendizagem satisfeitas mediante programas apropriados de habilidades para a vida; a quarta meta, visa a melhoria nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, com acesso equitativo à educação básica é continuada a todos os adultos; a quinta meta, visa o fim das desigualdades de gêneros na educação infantil e secundaria até 2005 e alcançar a igualdade até 2015, com foco na garantia plena e igual do acesso das meninas na educação básica e de qualidade; a sexta e última meta, visa melhorar todos os aspectos da qualidade do ensino assegurar a excelência de todos para que resultados reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização, matemática e habilidades essenciais a vida.

O ato de brincar pode incorporar valores morais e culturais, em que as atividades podem promover a autoimagem, a autoestima, a cooperação, já que o lúdico conduz à imaginação, fantasia, criatividade e à aquisição dum sentido crítico, entre outros aspectos que ajudam a moldar as suas vidas, como crianças e, futuramente, como adultos. Ribeiro (1986) diz que as práticas de ler e escrever aplicava-se nos colégios para os alunos que fossem introduzidos nessas técnicas indispensáveis ao acompanhamento do curso de humanidades. O comum era que essas práticas se adquirissem dentro das próprias famílias dos senhores de engenho, com os tios letrados.

Zabala (1998) refere-se aos desafios da educação infantil, que historicamente foi mostrada como uma infância de marginalização social, cultural e econômica, sempre voltado para o que o adulto sentia ser o melhor para a criança e não como direito da criança.

O autor trata também, de uma educação infantil pautada em currículos se fortalecendo por meio de um planejamento de processos. Embasado no trabalho planejado com um sentido de continuidade, trata-se de articular intenções claras, sequências progressivas de propósito e conteúdos formativos.

A educação tem por finalidade propiciar o desenvolvimento pleno da criança, o jogo e a brincadeira são fundamentais para o desenvolvimento sensoriomotor, afetivo; cognitivo e sociocultural da mesma. Além de ser uma necessidade tanto física como emocional da criança, portanto, neste contexto a legislação visa assegurar que tais necessidades e direitos sejam garantidos e respeitados em sua totalidade.

Kuhlmann (1998) afirma que as políticas educacionais na década de 70, pautaram-se na educação compensatória, ainda com um olhar voltado para suprir as necessidades básicas de cuidar, proteger e compensar as defasagens afetivas.

Brincar é uma realidade do dia a dia na vida do ser pequeno e para que brinquem é suficiente que não sejam impedidos de exercitar a imaginação. Imaginação essa que é uma atividade mental que permite à criança, relacionar seus interesses e necessidades com a realidade de um mundo que poucos conhecem. É o meio que possuem para interagir com o universo dos adultos, universo que já existia quando nasceram e, que só aos poucos, foram compreendendo. Mais do que uma "ferramenta", o brincar é uma condição essencial para o desenvolvimento da criança. Através do brincar, ela pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, exploram e refletem sobre a realidade e a cultura na qual estão inseridas, interiorizando-as e, ao mesmo tempo, questionando as regras e papéis sociais. O brincar potencia o desenvolvimento, já que assim aprende a conhecer, aprende a fazer, aprende a conviver e, sobretudo, aprende a ser. Para além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o

desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção. O brincar é a forma mais completa que a criança tem de comunicar consigo mesma e com o mundo, pois é ao brincar que aprende o que mais ninguém lhe pode ensinar. É dessa forma que ela se estrutura e conhece a realidade. Além de conhecer o mundo, está-se a conhecer a si mesma. Ela descobre, compreende o papel dos adultos, aprende a comportar-se e a sentir-se como eles. Através do ato de brincar, as crianças exploram o mundo ao seu redor, desenvolvem habilidades motoras, aprendem a lidar com regras e limites, estimulam a criatividade e a imaginação, além de fortalecerem as relações interpessoais. Para os adultos, os jogos e brincadeiras também são importantes, pois ajudam a aliviar o estresse, promovem a interação social e estimulam o cérebro. É essencial analisar essas atividades para entender melhor seus benefícios e impacto potencial. Brasil (1998) a elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, tem a finalidade de estruturar a educação e fundamentar as concepções de crianças, e visa contribuir para a construção de propostas educativas que considerem a pluralidade, diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural. Lima (2009) afirma que durante muito tempo a infância no Brasil era vista como uma fase de necessidades, portanto era tratada em instituições assistencialistas a partir da Constituição Federal de 1988 e a LDB 1996, essa visão começou a mudar, pois em seus artigos traz uma perspectiva educativa para essa faixa etária, essa nova visão coloca a educação infantil como a primeira fase da educação básica. Vários estudos trazem à tona a importância da educação infantil do desenvolvimento das crianças. Lima (2009) a educação infantil detém a função de oferecer e favorecer um processo significativo de aprendizagem e desenvolvimento para essa faixa etária, visto que educar e cuidar faz parte do mesmo processo de construção do saber.

Vale lembrar que, no processo ensino/aprendizagem é necessário que o educador avalie constantemente sua prática pedagógica, verificando se os objetivos vêm sendo alcançados e se os Jogos estão sendo aplicados qualitativamente e não exatamente de forma quantitativa. É pertinente destacar que o fator "competição" existente no processo dos Jogos, não deve ser motivo de preocupação, mas sim, de preparação do educador para saber lidar com as diferentes situações advindas dos educandos. Na maioria das vezes o educador desconhece o seu educando, seu modo de agir, pensar e sua perspectiva vital. O espaço escolar não se resume em escrever, resolver exercícios dirigidos, mas também compartilhar sentimentos, vivências, contudo, fazer o uso da "afetividade", na pretensão de agregar os conhecimentos construídos na escola ao espaço social.

A ARTE E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

Entendendo que o corpo, nosso modo de estar no mundo é ação e pensamento, podemos afirmar que ela é um todo em relação ao mundo que a cerca, pois precisa interagir com o meio para que possa construir o seu conhecimento e fazer novas descobertas. A criança está atenta e aberta às experiências e ao mundo em toda a sua diversidade.

Neste sentido, o pensamento se dá na ação, na sensação, na percepção, através do sentimento. Através deste processo de construção e de descoberta do mundo, ela vai ampliando seus horizontes de sonhos e conhecimentos na relação com outras pessoas, com o mundo, com os objetos, adquirindo com isso as percepções iniciais que influenciarão toda a sua subsequente compreensão do seu contexto de vida.

Assim é a Arte em todo seu contexto. Pensar o ensino de arte é também pensar o processo de conhecer Arte. Tanto no sentido de se encantar com tudo que nos rodeia, sendo capaz de se emocionar, criar, imaginar, fantasiar.

Ou seja, sem dúvida nenhuma, aproveitar o momento da descoberta como se fosse único e todo seu, a única possibilidade de prazer e encantamento. Já o conhecer é algo que simplesmente se une para dar sentido e significado a tudo, seria a razão das descobertas, das vivências, das experiências, da evolução, do progresso, da transcendência. O ensino de arte é, então, pensar na leitura e produção na linguagem da arte, o que, por assim dizer, é um modo único de despertar a consciência e novos modos de sensibilidade, emoção, medos, conhecimentos.

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. Este componente curricular favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com outras disciplinas do currículo. Podem-se estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico, exercitar sua imaginação construindo textos, desenvolver estratégias pessoais na resolução de problemas, conhecer outras culturas, valores, além de perceber, valorizar e problematizar a sua realidade cotidiana.
A artista plástica e educadora Stela Barbieri (2012), ao falar sobre a importância da arte no contexto pedagógico e de formação da criança no livro, "Interações: onde está a arte na infância?", apresenta dicas pedagógicas importantes a serem considerados pelos educadores que atuam na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.
Diante disso, entende a necessidade do educador investigar o assunto com o qual vai trabalhar e, sobretudo, esteja atento para a investigação das crianças

[...] Por isso, perceber por meio da observação e da escuta o que as crianças já sabem e o que desejam saber, possibilita ao professor intenções claras na escolha do que (conteúdo) e do como (didática, estratégia) apresentá-lo às crianças. (BARBIERI, 2012, p. 129)

Muitos autores afirmam que as crianças naturalmente são criativas, críticas, investigadoras, reflexivas. Tem como algo natural em sua personalidade o maravilharse com a vida. Ela naturalmente tem o desejo da descoberta, da investigação, do intrigar-se com tudo que a rodeia. Mas o que tem a ver tudo isso com a Arte e a Filosofia?
Primeiro devemos esclarecer que há uma diferença entre a educação artística e a educação estética. Segundo ele, a educação artística parece ser a realização de arte, isto é, o fazer, a produção, não tendo a preocupação de analisar ou criticar as obras feitas através de uma reflexão, apenas utilizam-se recursos e materiais para a criação de formas, linhas, desenhos, encarados com atenção, planejamento e domínio rigoroso das técnicas artísticas.
No sentido da educação estética, o autor referido acima, afirma que é preciso oportunizar formas onde as crianças “se envolvam na própria Arte como atividade criativa e como convite à reflexão crítica” (idem, 1999, p.421).
Na educação estética, seria dada ênfase a vários aspectos, dentre eles, a criação, onde as crianças teriam o conhecimento artístico, como também estudariam a história da Arte, e a relação possível da Arte com a sua vida afetiva, cognitiva e psicomotora, tendo presente o desenvolvimento do pensamento autônomo, crítico, criativo e criterioso.
Segundo Gardner o ser humano é detentor de múltiplas inteligências: musical, interpessoal, intrapessoal, lógico-matemática, linguística, espacial, cinéstesicocorporal, naturalista. Temos potenciais diferentes, mas todos nascemos com capacidade para desenvolver todas as inteligências e que fazemos isso naturalmente, tendo apenas que sermos desafiados a fazê-lo.

O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM PSICOMOTORA

Segundo Wajskop (2001), desde os primórdios da educação greco- romano com base nas ideias de Platão e Aristóteles já se utilizava brinquedos na educação, associando a ideia do estudo ao prazer.
Segundo Vial (1981), apud Wajskop (2001), diz que já na antiguidade usavam-se dados, assim como doces e guloseimas em forma de letras e números para estimular o ensino das crianças. A importância da educação sensorial determinou neste período o uso do “jogo didático” por professores de diferentes áreas como filosofia, matemática, estudo das línguas e outros.
O jogo influencia no aspecto social, emocional e comportamental, unindo as pessoas e despertando coragem para assumir riscos com pouca preocupação com o fracasso ou sucesso para si mesmo. O brincar, como parte integrante da atividade educativa, possibilita a criança uma situação em que ela constitui os significados, além de enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver habilidades dela. Portanto, é necessário atentar para a idade da criança. Por tal motivo, é importante que os educadores resgatem as brincadeiras e os brinquedos que eram transmitidos pelos pais e avós, e criadas pelas

próprias crianças. Elas irão despertar uma vivência rica e muito importante, e o ajudará a despertar sua criatividade, movimentos e uma boa aquisição na aprendizagem da escrita e leitura.

Conforme Wajskop (2001), a brincadeira só ocupa espaço na educação das crianças pequenas com a ruptura do pensamento romântico. Anteriormente, a brincadeira era vista como fuga ou recreação, e a imagem social da infância não permitia a aceitação de um comportamento infantil espontâneo, que pudesse significar algo.
A autora enfatiza que somente a partir dos trabalhos de Comenius (1593),
Rousseau (1712) e Pestalozzi (1746) é que construíram um novo "sentimento de infância", que protege a criança e a considera como categoria social. Só a partir desse acontecimento é que se dá início a elaboração de métodos próprios para educação dos pequenos, seja em casa ou instituições específicas para tal fim.
Com a valorização da criança no seio da família, e com base na concepção idealista e protetora da infância criam um vínculo estrito entre a brincadeira e sua educação.
São inúmeras as vantagens que os Jogos oferecem como: uma melhor compreensão dos conteúdos; estimula o interesse; desperta a curiosidade; desenvolve o pensamento crítico e a autonomia. Porém, as desvantagens estão relacionadas à adequação do tempo, para: se planejar, analisar o Jogo e sua relação com a realidade dos alunos; ter definido os objetivos, e se o Jogo em questão poderá auxiliar para o alcance dos mesmos. Sem essas cautelas, os jogos não terão o significado desejado se não o de apenas brincar. A autora faz uma viagem ao início da história da humanidade e apresenta que foi no período da colonização que se deu domínio de um povo sobre os outros, e também a troca de experiência e conhecimentos enriquecendo o folclore brasileiro.

No século XIX, antes da abolição da escravatura, intensificaram-se os movimentos de imigração de origem mediterrânea e germânica (portugueses, italianos, espanhóis, alemãs e outros), para trabalhar no lugar dos escravos. Graças ao cruzamento desses povos sem nenhum preconceito racial, que no Brasil se misturaram as raças: brancas, ameríndias, africanas, europeias, asiáticas, produzindo a grande heterogeneidade da nossa população. E com a mistura de cultura vieram os jogos tradicionais infantis como: a pipa, amarelinha, jogos de pedrinhas, etc.
O jogo tradicional infantil além de cultura popular tem a função de imortalizar a cultura infantil e melhorar o convívio social.
Para Wajskop (2001), o movimento da Escola Nova, nas escolas brasileiras foi influenciado pelas tendências pedagógicas advindas dos pensamentos froebelianos, montessoriano e decrolyano, transformando assim as práticas na educação infantil, principalmente após os anos 70, que prioriza a educação contemporânea. Atualmente a utilização de materiais didáticos, brinquedos pedagógicos e métodos lúdicos de ensino têm-se mostrado uma grande tendência nas práticas pedagógicas nas pré-escolas.
Com base nos estudos de Piaget (1973), verifica-se que o desenvolvimento humano se realiza através de estágio, de fases, na mesma ordem para todos os indivíduos que possuem o mesmo desenvolvimento normal, e passam por essas fases, podendo até mesmo variar as idades.
O desenvolvimento é a busca do equilíbrio superior, como processo de equilíbrio constante. Através desse processo surgem novas estruturas de pensamento, novas formas de conhecimento, mas mesmo assim, as funções do desenvolvimento serão as mesmas.
Para melhor entender essas relações, pode-se utilizar o seguinte exemplo: a função do lar é refugiar os seres humanos, das intempéries, mesmo se considerando contemporâneo, o homem está em constante mudança como construção de novas moradias em vários lugares, ou seja, alterando as estruturas ambientais.
Para Piaget (1999), o desenvolvimento psíquico do ser humano se inicia desde o nascimento e, na fase adulta, se estabiliza. Para melhor entender esse processo, pode-se comparar o crescimento orgânico da criança, que se encontra em evolução chegando a atingir o nível estável na sua fase adulta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, podemos afirmar que o jogo e a brincadeira são elementos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor, moral e social da criança.
Pode-se perceber durante o desenvolvimento desta pesquisa, que o brincar é uma forma de contextualizar, construir e ampliar novos conhecimentos, mesmo porque o jogo não tem apenas a função de recrear e divertir, como já foi visto, mas também pode se tornar um grande aliado da prática pedagógica, visando a construção de uma aprendizagem prazerosa e significativa.
Atualmente a criança vem perdendo espaço físico e temporal para a prática de jogos e brincadeiras, a infância mergulhou num universo de consumismo e alienação alimentados por propagandas televisivas e jogos eletrônicos.

Faz-se necessário inserir métodos lúdicos no cotidiano escolar a fim de torná- lo em um ambiente agradável e propicio ao desenvolvimento da criança, fortalecendo os processos interativos e enriquecendo a cultura infantil, facilitando também a compreensão e retenção de conteúdos ensinados, estimulando a criatividade e raciocínio da criança.
É indispensável destacar que as brincadeiras se constituem parte da infância, principalmente de 0 á 6 anos de idade. Embora que observamos que nem sempre estejam presentes nas instituições de educação infantil, ao desenvolver esta pesquisa percebeu-se claramente que os jogos e brincadeiras possibilitam o desenvolvimento social, emocional e criativo da criança.
O brincar é inerente ao ser humano, segundo Vygotsky a criança aprende com a interação com o outro, ou seja, o filho aprende a brincar com seus pais, desde o nascimento os pais imitem sons, gesticulam, fazem micagens, cantam, dançam fazem de tudo para que o bebê os perceba e o fazem repetidamente sem nem sequer notar que a criança está aprendendo, mas está.
O cognitivo da criança absorve todas as informações, sejam elas visuais auditivas ou físicas, enfim a criança absorve e ao longo dos dias e meses as informações vão se reproduzindo e se mesclando com novas informações, gerando outros aprendizados e modificações em suas produções, ou seja , os seus gestos e realizá-los é trazer para a criança prazer, segundo Piaget, os esquemas da criança vão aumentando devagar conforme suas necessidades e de acordo com o prazer que as ações lhe proporcionam, Piaget traz também as fases do desenvolvimento e especifica como a criança absorve as informações e assimila o conteúdo desenvolvendo-se continuamente.

A importância e análise dos jogos e brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento humano em diversas áreas, como cognitiva, emocional, social e física. Ao participar de jogos e brincadeiras, as crianças e até os mesmos adultos podem desenvolver habilidades como trabalho em equipe, criatividade, resolução de problemas, cooperação motora, entre outras.
Além disso, os jogos e brincadeiras também são importantes para promover a interação social, o aprendizado de valores como respeito e cooperação, além de proporcionar momentos de lazer. Por isso, é essencial analisar o tipo de jogos e brincadeiras que são oferecidos, levando em consideração a faixa etária, os interesses e as necessidades das pessoas envolvidas, de modo a garantir experiências positivas e enriquecedoras.
As brincadeiras desempenham um papel fundamental na educação infantil, pois proporcionam inúmeros benefícios para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças. Aqui estão algumas razões pelas quais as brincadeiras são importantes nessa fase:

Desenvolvimento cognitivo: Durante as brincadeiras, as crianças exploram, experimentam e resolvem problemas, o que estimula o desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade e da imaginação.
Desenvolvimento físico: Brincadeiras que envolvem atividades físicas, como correr, pular, equilibrar-se e manipular objetos, promovem o desenvolvimento da coordenação motora, força muscular e habilidades motoras finas.
Desenvolvimento emocional: Brincar permite que as crianças expressem suas emoções de forma segura e aprendam a lidar com elas. Também ajuda a desenvolver habilidades de autocontrole, resiliência e empatia ao interagir com os outros.

Desenvolvimento social: Durante as brincadeiras em grupo, as crianças aprendem a compartilhar, cooperar, negociar e resolver conflitos. Essas interações ajudam a desenvolver habilidades sociais essenciais para a vida em sociedade.
Desenvolvimento da linguagem: Ao brincar, as crianças têm a oportunidade de experimentar e praticar a linguagem de forma natural, seja conversando com os outros, contando histórias, fazendo perguntas ou narrando suas próprias experiências imaginativas.
Estímulo à curiosidade e à aprendizagem: As brincadeiras permitem que as crianças explorem o mundo ao seu redor, façam descobertas e construam conhecimento de forma ativa e envolvente.
Portanto, as brincadeiras não devem ser vistas apenas como atividades recreativas, mas sim como parte integrante do processo de aprendizagem na infância. Um ambiente que valoriza e promove o brincar proporciona às crianças oportunidades ricas para crescerem e se desenvolverem de maneira holística.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Márcia Tereza Fonseca. O brincar e o professor de educação infantil.
Avisa lá. São Paulo, nº. 34, p. 18-50. abril.2008.

ARCE, Alessandra; Frederich Froebel: O pedagogo dos jardins de infância. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL; Referencial curricular nacional para a educação infantil/ Ministério da Educação e do Deporto, Secretaria de Educação Fundamental, v. 3, Brasília: MEC/SEF, 1998.
BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394/96 Brasil,
Referencial Curricular Nacional.

CARVALHO, Tânia Câmara Araújo de; CARVALHO, Denise Maria de.
Educação Infantil: História, contemporaneidade e Formação de Professores,<http://
sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3117.pdf.
acesso 08-03-2017

FARIA, Ana Lucia Goulart de. Educação Pré-escolar e cultura. 2ªed.
São Paulo: Cortez, 1999.
FRIDMANN, Adriana.O brincar no cotidiano da criança. São Paulo: Moderna,2006.
KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Jogos Infantis, o jogo, a criança e a educação.
Petrópolis, RJ: 11ºed. Vozes, 2003.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.
8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KUHLMANN, Junior. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.
Porto Alegre: Mediação, 1998.
LIMA, Elvira Souza. As Aprendizagens Escolares na Educação
Infantil. Pátio, Porto 59 Alegre, n°19, p. 6-50, jun.2009.
LUZURIAGA, Lorenzo. História da Educação e da Pedagogia. São Paulo:
Cortez, 2001..
MALUF, Ângela Cristina Munhoz Brincar, Prazer e Aprendizado. 2ªed.
Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
RIBEIRO, Maria Luísa S. História da educação infantil: (A organização escolar)
São Paulo: Moraes, 6ª ed. 1986.
OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico.
4ªed. São Paulo: Scipione, 2002.
SÃO PAULO. Constituição Federal. São Paulo: Revista dos Tribunais, 5ª edição, 2000.
SÃO PAULO, Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo:
Paul
us, 2008.UNESCO, Educação Para Todos: O Quadro de Ação de Dakar.
<http://www.unesco.org/education/wef/en--conf/dakframeng.shtm acesso 19-03-2017.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 5ªed.
São Paulo: Cortez, 2001.

MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAS LUDICAS DE ENSINAR MATEMÁTICA PARA CRIANÇAS DE 0 A 5

ELIANE DIAS NASCIMENTO

RESUMO
A alfabetização e a alfabetização matemática são pilares fundamentais da educação nos primeiros anos de vida. A capacidade de ler não apenas abre as portas para o conhecimento e a compreensão do mundo ao nosso redor, mas também fortalece habilidades cognitivas essenciais, como a análise crítica e a interpretação de informações. Da mesma forma, a alfabetização matemática é crucial para desenvolver o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a capacidade de pensar de forma abstrata. Essas habilidades são fundamentais não apenas na matemática, mas também em muitas outras áreas do conhecimento, incluindo ciências, tecnologia e engenharia. Portanto, investir na educação infantil e na formação inicial em alfabetização e alfabetização matemática é essencial para garantir que cada criança tenha as bases necessárias para alcançar seu potencial máximo ao longo da vida acadêmica e além.

Palavras-chave: Ensino; Aprendizagem; Leitura e alfabetização matemática; Educação Infantil; Matemática.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento humano necessita de algumas habilidades básicas para se comunicar, interpretar e ler, e toda aprendizagem se une a leitura e alfabetização matemática. A visão se amplia com a leitura e alfabetização matemática, e através das palavras é que temos a descoberta de mundos.

O sentido desse mundo se dá nos primeiros anos de vida. A partir dos sons e gestos, o bebê os utiliza como forma de comunicação para interagir com o mundo que o cerca. Além da função comunicativa ás crianças usam das palavras como forma de brincadeira, através de cantigas, jogos, repetições e da escuta de histórias.

Para entender melhor esta descoberta de mundo e suas maneiras de interações com a leitura e alfabetização matemática para as nossas crianças, explorando manifestações e tendências educacionais no ensino da linguagem verbal infantil, pautada nas ideias da Psicologia da aprendizagem dos psicólogos interacionistas: Piaget, Vygotsky e Wallon, na autonomia dada á escola na construção de sua Proposta Pedagógica e na atualização constante do professor. A ênfase da matemática na educação infantil corresponde aos sensos matemáticos e processos mentais. Afirma Oliveira que surge uma preocupação no século XVII com a Educação moral das crianças, e esta educação passa a ser dada pela igreja, acreditava-se que a criança é fruto do pecado e ela deveria ser guiada pelo caminho do bem, de um lado a criança é vista como um ser inocente e do outro como um ser fruto do pecado, quando a família faltava na correção dessa criança a sociedade corrigia desde pequena, sendo assim, os professores na primeira etapa do ensino básico devem ser avaliados desde o primeiro dia de aula, analisando como a alfabetização matemática e o letramento matemático ocorre no ambiente da educação infantil, favorecendo o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático das crianças de 0 a 5 anos, sendo assim, Comunicar, interpretar e ler são condições básicas para o desenvolvimento humano, de modo que qualquer aprendizagem passa pela leitura e alfabetização matemática. Quando se aprende a ler, o mundo ganha outro sentido e tudo é descoberto.

A capacidade de simbolizar concede o acesso ao universo da linguagem, o mundo ganha sentido desde os primeiros instantes de vida, quando a criança se descobre na possibilidade de comunicação.

O HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO SÉCULO XVII AO XX

Segundo Zilma de Oliveira (1994), antigamente não existia um olhar afetivo para criança e não havia preocupação com seu desenvolvimento, ela era vista como um adulto em miniatura e o que a diferenciava era apenas a força e o tamanho. Não existiam valores que fossem assegurados pela família, mas sim pelos adultos do seu convívio.

De acordo com Oliveira (1994),houve um questionamento impulsionado pelo Movimento da Escola Nova de como essa criança deveria se desenvolver, foi então no século XX que surgiram grandes teóricos como Comenius, Pestalozzi, Froebel, Maria Montessori e Rousseau, Piaget e Vygotsky com ideias inovadoras que contribuíram para que essa criança tivesse um bom desenvolvimento nos anos iniciais, sabendo que é no início da vida que construímos grandes homens, e dessa maneira ele poderá ser inserindo na sociedade sabendo dos seus direitos e deveres. Com a contribuição de Comenius, Pestalozzi, Froebel, Maria Montessori, Rousseau, Piaget e Vygotsky ideias foram adiante, e até hoje essas ideias estão inseridas na Educação Infantil com propósito de ajudar no desenvolvimento da criança.

Com diversas transformações sociais ocorridas na época da Revolução Francesa, a criança finalmente é vista com um novo olhar. Umas das principais mudanças da época foram as transformações religiosas; católicas e protestantes e também o surgimento da afetividade no seio da família, essas afetividades eram demonstradas principalmente por meio da valorização que a educação passou a ter, os trabalhos com os fins educativos foram substituídos pela escola.

A Educação Infantil, segundo Comenius (2002 apud MORIGGI), 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.

Comenius (apud MORUGGI, 2002) 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, Aranha (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.

De acordo com Aranha (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 Aranha (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 LeGoff(1984), 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 LeGoff(1984), 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.

No período seguinte, época moderna, a edu-

cação passa por transformações, novos métodos educacionais são propostos. E segundo Aranha (2006), João Amos Comenius (1592-1670) se tornou o grande educador da época, pois defendeu novas práticas educativas além de uma educação total para todos, "ensinar tudo a todos".

Aranha (2006) afirma que o objetivo central da educação de Comenius era formar o bom cristão, um homem moral, devendo ser sábio nos pensamentos, dotado de verdadeira fé em Deus e capaz de praticar ações virtuosas, estendendose a todos: os pobres, os portadores de deficiências, os ricos e às mulheres.

Segundo Luzuriaga (1976), as concepções teóricas de Comenius apresentavam consistência, mas sempre procuraram articular dois campos: do filosófico ao religioso, onde a educação para todos seria possível através da organização e divulgação do saber. Mas, nem o caráter inovador da sua proposta pode garantir que elas fossem postas em prática de uma maneira mais ampla, logicamente no contexto histórico da época e também da trajetória de vida do autor.

Para Aranha (2006), é a partir do século XVI, que surgiram as descobertas científicas, as quais provocaram o prolongamento da vida, ao menos da classe dominante. No mesmo século, surgem duas atitudes contraditórias no que se refere à concepção de criança: uma a considerava ingênua, inocente e é traduzida pela "paparicação" dos adultos; enquanto a outra a considerava imperfeita e incompleta e é traduzida pela necessidade de o adulto moralizar a criança.

De acordo com Aranha (1998), no século XVII a educação ainda não tinha conseguido se firmar de maneira universal e pública. Mas algumas mudanças puderam ser observadas em alguns Estados da Confederação Germânica, onde se instituiu a educação obrigatória dos 6 aos 12 anos.

No século XIX, influenciados pelas mudanças econômicas e sociais, surge uma nova concepção de educação com Pestalozzi, Froebel, Montessori e Rousseau, como afirma Aranha (2006). Para os pensadores, a pré-escola era encarada como uma forma de superar a miséria, a pobreza, a negligência das famílias. Mas sua aplicação ocorreu efetivamente no século XX, depois muitos movimentos que indicavam o precário trabalho desenvolvido nesse nível de ensino, prejudicando a escola elementar.

Pestalozzi 1746-1827, (Nova Escola 2008), traz seu pensamento como proposta na crença da bondade do ser humano, e na caridade praticada em torno das classes menos favoráveis, ele entusiasma empresários a construir creches para os filhos dos operários, pregou que a principais funções para o desenvolvimento das crianças são suas habilidades naturais e inatas, dizia que a criança tem que ser educada em um ambiente o mais natural possível colocando para fora o que tem dentro de si, sendo assim favorável para construção do desenvolvimento do caráter infantil. Discípulo de Pestalozzi, Froebel (1782-1852) foi considerado o primeiro educador a apostar nos brinquedos, ele mostra a importância dos desenhos e das atividades que requeremos movimentos corporais. Em 1837, na Alemanha, Froebel cria o jardim da infância tendo como base as ideias de Pestalozzi. Froebel era influenciado por um ideal político de liberdade, quando ele traz esse espaço relacionado ao desenvolvimento da criança ele propõe condições que favoreçam esse desenvolvimento, e assim as crianças se tornavam livres para compreender a si própria, através de ambientes diversificados com recursos pedagógicos, elas poderiam se expressar de diferentes maneiras com atividades ricas para construção do desenvolvimento, segundo Froebel o conhecimento chega através de manuseios de objetos, e participação em diversas atividades de livre expressão. Maria Montessori 1870-1952, (Nova Escola 2008), é um dos grandes nomes, que aparece como construtores de ideias na educação infantil, Montessori defendia que uma das funções da educação era de certa forma favorecer o progresso infantil de acordo com as necessidades de cada criança. Sua marca foi trazer materiais de uso pedagógico que beneficiava o desenvolvimento da criança, foi ela a própria responsável pela diminuição do tamanho da mobília usada pelas crianças na pré-escola, desenvolveu jogos e materiais essências para uso educativo, com materiais apropriados para estimular e desenvolver, colocando a criança diante de situações que poderiam colaborar para evolução de diversas funções psicológicas.

Outro grande pensador foi Rousseau 1712-

1778, (Nova Escola 2008), que colaborou para educação infantil criando uma proposta educacional contra autoritarismo e preconceito. Defensor de uma aprendizagem que deveria ocorrer por experiências, de forma diferenciada, ele enfatiza que a infância é uma fase que se pensa, se vê e se sente um mundo de maneira própria. Segundo Rousseau a infância não era apenas uma preparação para vida adulta, existia um valor, e para ele, seria nesse momento que a atitude do educador deveria de ser a mais natural possível.

Com seu pensamento Rousseau teve um papel importante na educação moderna, ele era a favor de ensinar a criança a viver para então trazer a ela uma aprendizagem que poderia levá-la ao exercer sua liberdade. Como observa, o contexto socioeconômico influenciou o início da Educação Infantil, que não possuía uma proposta concreta voltada para a instrução, ligava-se a tradição da educação informal familiar.

As mudanças econômicas, sociais e culturais que ocorriam na Europa, no campo educacional repercutiram em alguns intelectuais brasileiros, que tentaram apresentar propostas para imprimir novos rumos à educação brasileira.

Essa etapa da história em que a concepção de infância se construiu transformou a visão que se tinha das crianças. Os pequenos passaram a ter lugar de destaque na sociedade, que passou a valorizar a infância. Essa valorização contribuiu para o desenvolvimento do olhar pedagógico dentro da educação, preocupada com as novas adaptações de métodos educacionais que satisfizessem as novas demandas desencadeadas por estas transformações.

Aranha (1998), afirma que atualmente a concepção de que a criança é um ser com características bem diferentes dos adultos, um ser particular e de direitos, tem gerado as maiores mudanças na Educação Infantil. Essa nova concepção tem tornado o atendimento às crianças de 0 a 5 anos ainda mais específico, exigindo do educador uma postura consciente de como deve ser realizado o trabalho com as crianças pequenas, mostrando as suas especificidades e as suas necessidades enquanto criança e enquanto cidadão.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI 1998) traz a concepção de infância como construída historicamente e a ideia de que atualmente não há apenas uma maneira de se considerar a criança, pois há múltiplas diversidades de realidades sociais, culturais, étnicas e etc. que podem interferir nessa noção de infância. Sabemos que existem crianças que trabalham que são exploradas, que sofrem maus tratos e abusos, que não possuem seus direitos garantidos.

As pesquisas feitas por (RCNEI-1998), relativas à infância apontam que ao propormos algo às crianças devemos aproximar nosso ponto de vista ao delas. Não existe um método ideal de relações entre adultos e crianças, porém devemos levar em consideração as diferentes condições de vida de um grupo escolar e perceber a criança como sujeito de direitos e capaz de criar seu próprio espaço.

A concepção de infância (RCNEI-1998), que temos nos dias atuais é uma visão construída historicamente, em que é possível perceber o contraste existente entre a atualidade e algumas décadas atrás. A criança passou a ocupar um local de destaque na sociedade muito diferente da época em que sua presença era praticamente imperceptível. Nesta época na sociedade medieval, as crianças eram inibidas de participar socialmente da vida comunitária e eram tratadas como um pequeno adulto, passando despercebidas suas características e peculiaridades.

Pardal (2005) ressalta a diferença que existia entre os filhos de escravos e as crianças brancas. A criança escrava crescia executando determinadas funções e atividades que lhe eram destinadas e aos doze anos eram colocados como adulto, referindo-se ao trabalho e a sexualidade e em todos os sentidos da vida adulta. Porém as crianças brancas, principalmente as mais abastadas, eram entregues às amas de leite logo após o nascimento, sendo que após os seis anos de idade, no caso dos meninos, iniciavam os estudos no aprendizado do latim e de boas maneiras nos colégios religiosos, que fazia parte de uma preparação para entrar no mundo dos adultos, sem nenhuma preocupação com o sentimento da criança, que tinham até então uma infância bem curta.

Dessa forma, pode-se então perceber que a construção da concepção de infância, que estava sendo firmada no século XVII, se

mostrava diferencialmente conforme a realidade econômica da criança. Com o passar da Modernidade, por razão das mudanças estruturais na sociedade, a situação da criança pobre e desvalida foi ficando mais clara, principalmente a partir do século XVIII com o crescimento e fortalecimento da sociedade industrial.

Segundo Ariés (1981), a aparição da criança como parte da sociedade acontece de forma paulatina durante os séculos XII e XVII, o autor destaca esse fator através do estudo de temas metafísicos religiosos presentes na iconografia medieval. No início a criança aparece em símbolos religiosos representando os anjos e o menino Jesus, depois retratando à infância da Virgem Maria e dos outros santos. Nos séculos XV e XVI, a criança aparece em retratos reais que são encontrados inicialmente nas esfinges funerárias. Foi no século XVIII que surgiu um sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, são consideradas dignas de ser estudadas por si mesmas. Como pudemos constatar, a forma como a infância é observada na atualidade é um reflexo das constantes transformações ocorridas ao longo dos séculos pelas quais passamos, por isso é de extrema importância nos dar conta destas transformações para compreendermos a imensidão que a infância ocupa na sociedade atual.

Este percurso, segundo Bujes (2001) de certa forma, só foi possível porque a sociedade modificou a maneira de pensar, e todos compreenderam o que é ser criança, e a dimensão de valor que é necessário dar a este momento específico da infância.

A concepção da infância como um período particular e importante somente se firmou no século XVII, acompanhada da preparação de uma teoria filosófica sobre a individualidade infantil, que tornou viável o aparecimento de uma psicologia da criança e de seu desenvolvimento. Assim, para Ariés (1981), o reconhecimento da infância inicia-se no século XIII e aumenta no XIV e XV, tornando-se relevante nos fins do século XVI e durante o XVII ao tratar da concepção de infância. Durante o século XVII a palavra infância assumiu sua significação na modernidade, referindose à criança pequena mais frequentemente. Neste sentido, conforme este pensamento, a criança é entendida como um ser que tem um importantíssimo papel para a sociedade, podendo ser educado. Reconhecida as especificidades da infância, busca-se então desvendá-la e compreendê-la para poder educá-la.

A REAL FUNÇÃO DA LEITURA E ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA NA APRENDIZAGEM

Atualmente a leitura e alfabetização matemática nos dias de hoje é centro de grande preocupação para toda sociedade, pois se queremos pessoas críticas e informadas a leitura e alfabetização matemática é primordial para esta conquista.

No Brasil a grande maioria da população está alfabetizada. Mas nem todos, ou melhor, apenas uma minoria sabe ler bem, isto é, são poucos os que entendem o que dizem os livros. Em geral, todos os que sabem ler bem estão alfabetizados, mas nem todos estão alfabetizados sabem ler bem. Por isso não devemos confundir alfabetização matemática e leitura e alfabetização matemática, que são coisas completamente diferentes.

A sociedade deu á escola a responsabilidade de alfabetizar seus alunos e há anos ela tem cumprido essa missão, contribuindo significativamente para a alfabetização matemática de uma grande parte da população. A escola alfabetizou, mas muitas crianças chegam á segunda etapa, á universidade, sem compreender ou tendo muitas dificuldades para compreender o que lê.

Um dos motivos é a modernização com a utilização de códigos e placas que acabaram por simplificar textos, criando uma geração que não tem interesse pela leitura e alfabetização matemática e suas possibilidades.

Não podemos negar que a escola é influenciada por vontades políticas e escolhas sociais, que acabam dando o acesso para as pessoas conseguirem melhores oportunidades de trabalho e nível social, repetindo o modelo de vencer ou fracassar através do instrumento avaliativo.

Hoje temos alfabetizados e leitores e essa separação é evidente, obrigando todos os sistemas educacionais de todos os países a reconsiderar o ensino da leitura e alfabetização matemática ou, mais precisamente, levá-lo a considerações, levantando metas para acabar com esta divisão. Na fase do aprendi-

zado, o meio deve proporcionar a criança toda ajuda para utilizar textos e não os simplificar para adaptá-los as possibilidades atuais do leitor. Não se aprende primeiro a ler palavras, depois frases, mais adiante textos e, finalmente, textos dos quais se precisa. Para aprender a ler enfim, faz-se necessário estar envolvido pelos textos, encontrá-los, ser testemunha e associar-se a utilização.

A escola deve ser uma instituição que segundo Cesar Coll(1993)- "encaixe os saberes cientificamente construídos com os conhecimentos elaborados pelas crianças". Essa missão implica na adequação dos saberes, possibilidades cognitivas e conhecimentos prévios das crianças. A fala ao contrário que se pensa não é algo pronto, é uma aquisição que depende das interações sociais e nas possibilidades de observação e participação nas situações comunicativas.

Desde o nascimento, a criança interage com outras pessoas e desta relação dão significado ao mundo e a si mesmo tornam-se um ser histórico e singular.

As crianças menores se comunicam entre si e com os adultos com diferentes propósitos: para pedir algo, relacionar-se ou para contar algo com suas próprias palavras, brincando com elas.

Na organização da fala as crianças precisam: identificar-se, descrever, narrar, explicar, transmitir informação, informar, concordar ou discordar, expressar sentimentos, manifestar dúvidas, etc.

Estas aprendizagens vão se desenvolvendo e aprimorando ao longo do tempo, com as interações e vivencias de variadas oportunidades. Um parceiro muito importante é o professor, que na educação infantil responde as especificidades das crianças tão pequenas e busca recursos para ensinar respeitando a fase que cada um se encontra.

As instituições de educação infantil devem ter um olhar diferenciado para a linguagem oral, pois é na comunicação cotidiana que o professor observa os avanços nas tentativas de comunicação.

Conversas em grupos é uma situação em que as crianças desenvolvem muitas competências linguísticas. A matemática deve ser vinculada em ambientes e situações que sejam interessantes para as crianças. Os conceitos matemáticos podem ser inseridos em jogos, brincadeiras e até nas contações de história. Aprender a se colocar diante de um público pressupõe viver situações coletivas provocativas importantes. Na apreciação pela leitura e alfabetização matemática o professor deve buscar ações que as crianças encontram significado é compreensão no mundo da imaginação. O professor atua de modo direto, ele é o modelo, o despertar e o gostar de leitura e alfabetização matemática dependerá inicialmente deste modelo positivo.

As mudanças sociais e políticas são responsáveis por produzirem as heranças culturais de uma sociedade, que só existe devido á linguagem verbal que é responsável por organizar o modo de pensar e agir das pessoas. A linguagem verbal se expressa no oral e no escrito, criadas nas práticas sociais de comunicação entre os homens, nos sentimentos, imaginação e expressão de suas ideias.

Em estudos notamos a educação infantil assumindo seu papel educativo no domínio da oralidade: reconhecem seu papel na constituição de sujeitos falantes, pois as instituições de Educação Infantil são ambientes sociais, lugar onde muitas vezes as crianças começam a falar e aprendem diversas formas sociais de comunicação. A matemática não corresponde a elementos soltos, ela funciona a partir de engrenagens, ou seja, uma informação é interligada a outra. È na educação infantil que estas informações ganham significados, conectando conhecimentos já vivenciados, indiferente à idade, com novos conceitos apresentados. É na Educação Infantil que se estimula e se aprende as cantigas de roda, jogos cantados e o gosto pela leitura e alfabetização matemática.

Durante muitos anos ocorreram críticas ao trabalho com a leitura e alfabetização matemática e a escrita, pois as instituições educacionais centralizavam-se nas práticas de decodificação do escrito, deixando de lado o reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem, Vygotsky já afirmava:

Mas hoje o pensamento mudou, com vários estudos e pesquisas no campo da psicologia, linguística e da educação, o senso numérico corresponde a um conjunto de fatores que possibilitam a compreensão da função no número. Sabe-se que as crianças vivem em

sociedades letradas, ricas em fontes de comunicação entre as pessoas e assim começam a interessar-se pela escrita, eles procuram compreender o mundo dos adultos e suas representações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, observa-se que não podemos abrir mão do aprendizado, pois, é através dela que o conhecimento chega as crianças tão pequenas. Com o ensino, desenvolvemos a imaginação, a criatividade e o cognitivo mesmo quando as crianças não são alfabetizadas, sendo assim, O professor deve estar atento a estas informações, pois com elas o docente poderá realizar uma nova avaliação do desenvolvimento e, consequentemente, matemático. Não podemos esgotar um assunto tão vasto e rico como a leitura e alfabetização matemática na educação, mas levantar reflexões e apontar alguns caminhos para este resgate como tema principal nas escolas, que ficou em segundo plano, momento de distração no cotidiano de milhares de crianças.

Nós educadores devemos repensar nossas práticas e promover, no cotidiano escolar a discussão sobre a pluralidade cultural do povo brasileiro, por meio das atividades de leitura e alfabetização matemática, com objetivo de ampliar a formação do profissional da educação, no que se refere á indicação e leitura e alfabetização matemática de livros adequados para cada uma das diferentes faixas etárias. Acreditamos, que podemos realmente levar muitas crianças a ampliar e educar seus olhares para a leitura e alfabetização matemática e para a arte (literatura), a se transformar em leitores plurais, em cidadãos mais preparados para a vida em sociedade que acima de tudo, esteja de mente aberta e disponível para aprender com as possibilidades de leitura e alfabetização matemática de mundo e de vida que uma criança pode ensinar, construindo esse conhecimento por meio da leitura e alfabetização matemática de bons livros e com professores bem preparados para atividades diárias no espaço escolar. A escola deve ser o local do saber e do bem, a construção da cidadania crítica e ativa demanda conhecimento, reflexão, analise, discussão, prática de intervenção na realidade.

O professor deve ter uma boa dose de ousadia, devemos construir o conhecimento escolar a partir da realidade, estabelecendo relações entre textos e contextos, exercitar a escrita e o diálogo, provocar reflexões e questionamentos, motivar a criatividade dos educandos, tendo consciência de que compreender o mundo exige compreender o lugar e a sociedade que se vive.

A educação em parceria com a leitura e alfabetização matemática abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

ARROYO, L. Matemática Brasileira. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

ARROYO, L. Ofício de Mestre: Imagens e Auto Imagens. Petrópolis, Vozes, 2000.

BARBOSA, M. C.; HORN, M. G. S. Projetos pedagógicos na Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÈ, I. Aprender e ensinar na Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

BRASIL/ Ministério da Educação e Cultura. Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC, 1995.

BRASIL/ Ministério da Educação e Cultura. Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL/ Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil; Resolução n. 1, de 7/4/1999, Brasília: MEC, 1999.

BRASIL/ Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMARGO, L. Ilustração do Livro Infantil. Belo Horizonte: Lê, 1995.

CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, MIEIB – Consulta sobre qualidade da educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. Creches e pré-escolas no Brasil. São Paulo: Cortez/FCC, 1993.

CARVALHO, B. V. A Literatura Infantil. São Paulo: Atual, 1984.

COELHO, N. N. A Literatura Infantil. São Paulo: Moderna, 2000.

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. Revista Educação e Sociedade, v.26, n.91, p.443-464, Maio/Ago. 2005.

CRAIDY, C., KAERCHER, G.E. (org). Educação Infantil – pra que te quero? São Paulo: Artmed, 2001.

DANTAS, H. A infância da razão: uma introdução á psicologia da inteligência de Henry Wallon. São Paulo: Manole, 1990.

DEL RIO, M. J. – Psicoeducação da linguagem oral, um enfoque comunicativo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

EDWARDS, C; GANDINI, L. As cem linguagens da criança: as abordagens de Reggio Emile. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EVANGELISTA, A. A. M. (org.). A Escolarização da Leitura e alfabetização matemática Literária: O jogo do livro infantil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FERREIRO, E. Cultura escrita e educação. São Paulo: Artmed, 2001.

FERREIRO, E. Deve-se ou não ensinar a ler e escrever na pré-escola? Revista Escola Municipal, SME. São Paulo, ano 18, n° 13, 1985 pág. 44.

FREIRE, P. Educação e Mudança. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. Educação da Autonomia: Saberes Necessários á Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975.

FREITAS, M. C. (org.). História Social da Infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.

FOUCAMBERT, J. A Criança, o Professor e a Leitura e alfabetização matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GADOTTI, M. História das Idéias Pedagógicas. São Paulo: Ática, 2003.

GOES, M. C. & SMOLKA, A, L (orgs) A significação nos espaços educacionais:
interação social e subjetivação. Campinas: Papirus, 1997.

JUNQUEIRA FILHO, G. A. Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2006.

RIOS, T. A. Projeto Pedagógico: Construção Coletiva. In: Seminário de Atualização Pedagógica. Bragança Paulista: USF, 1998.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. ET alii. Os Fazeres na Educação Infantil. São Paulo:Cortez, 1998.

UNESCO. O perfil dos professores brasileiros. O que fazem? O que pensam? O que almejam? São Paulo: Moderna, 2004.

VYGOTSKY, L. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ELISETE GASPAR BARBOSA DA SILVA

RESUMO
As manifestações criativas desempenham papéis relevantes em variados âmbitos da existência humana, desde a manifestação singular até a comunicação sociocultural e política. Esse artigo apresenta algumas das influências das manifestações criativas em suas múltiplas formas de expressão: Manifestação e comunicação. As manifestações criativas possibilitam que os indivíduos externem suas emoções, sentimentos e pensamentos de maneiras inventivas e significativas. Por meio da música, movimento, encenação, literatura, artes plásticas e outras formas de manifestação, as pessoas podem se comunicar de maneira mais profunda e autêntica. A exposição a diferentes formas de manifestação pode aprimorar a criatividade, a imaginação, a memória e a capacidade de solucionar problemas. Uma análise sobre o papel das Expressões Criativas na vida da sociedade parece ser dispensável, uma vez que ninguém questionaria a importância atribuída a essa forma peculiar de atividade humana, que proporciona a apreciação de obras de inegável valor estético, concebidas ao longo da história da humanidade, capazes de evocar sentimentos e sensações de exaltação e admiração em todos aqueles que, de alguma forma, têm acesso a elas. No entanto, como pode ser constatado na vasta literatura sobre o tema, a definição de expressões criativas (ou das manifestações artísticas, se preferir) está longe de ser uma questão resolvida. Trata-se da representação do mundo por meio de imagens artísticas, algo plenamente aceitável no caso da literatura e das artes visuais, mas mais complexo de admitir no âmbito da música ou da dança, da arquitetura e das artes ornamentais.

Palavras-chaves: Comunicação; Influências; Manifestações; Representação.

INTRODUÇÃO
No início do século XX, surgiram duas definições que derivam da reflexão sobre a representação como característica essencial da arte. A primeira estabelece a arte como uma forma significativa, enquanto a segunda a considera como a expressão de emoções. Ambas minimizam a conexão da obra de arte (e, consequentemente, do artista) com a realidade, em favor das qualidades estéticas do objeto de arte em si ou da relação entre a obra de arte e a mente criativa que a concebeu.
Essas considerações, de natureza idealista, podem ser rastreadas originalmente nas ideias de beleza e genialidade na teoria da arte de E. Kant. Tanto a definição não centrada no objeto quanto a definição voltada para o artista são usadas para distinguir o que é reconhecido como arte e o que não é, e, portanto, servem há muito tempo para avaliar (ou rejeitar) os valores estéticos de várias formas de arte progressistas. Apesar de buscar legitimidade, cada uma dessas definições é unidimensional e, portanto, incompleta.
A polêmica em torno da definição de arte chegou a sugerir que a verdadeira essência desse conceito reside em sua capacidade ilimitada de se adaptar a mudanças. Por outro lado, foi proposta uma definição institucional de arte, baseada na ideia de que a única característica comum entre as obras de arte é o fato de terem sido reconhecidas como tal por determinadas instituições em um determinado momento (HONDERICH, 2001). É difícil negar que a inclusão ou exclusão de diferentes obras no status de arte desempenhou outras funções na sociedade, como promover elitismo ou diferenças de classe.
A definição institucional nem sempre é convincente o suficiente para demonstrar o que há de particularmente valioso na arte. A arte (ou produto artístico) às vezes é considerada boa na medida em que possui um valor puramente estético, independentemente de qualquer valor moral, cognitivo ou utilitário que possa ter. No entanto, a arte também é importante como meio de compreender o comportamento humano, e o valor de duas obras de arte não pode ser separado do domínio da verdade e da moralidade.
A partir de uma concepção filosófica materialista, que abrange desde as ideias do atomismo grego até as complexidades dos neomar-

xistas contemporâneos, a arte é uma forma específica de consciência social e atividade humana, historicamente condicionada. Consiste, portanto, em uma reflexão subjetiva da realidade objetiva por meio de imagens artísticas, que são dois dos processos mais importantes no processo de apreensão estética do mundo.
Todas as grandes civilizações antigas (Egito, Mesopotâmia, China e Índia) abordaram tanto o desenvolvimento das forças produtivas, a partir da base econômica, quanto os resultados alcançados na superestrutura de suas sociedades, onde a arte ocupa um lugar tão distinto quanto a religião ou a organização do Estado.
Portanto, o surgimento da arte como uma atividade independente da produção material e dos artistas como indivíduos dotados de sensibilidades e habilidades específicas, dedicados exclusivamente a essa atividade, é resultado do desenvolvimento da sociedade, tanto no nível popular quanto no nível superestrutural. No entanto, a relação entre os elementos da sociedade não é mecânica. Um maior nível de desenvolvimento econômico e riqueza material não implica necessariamente em uma maior quantidade ou qualidade da arte e de seus produtos, assim como em sociedades em declínio e em momentos de claro processo de desaparecimento, têm emergido expressões magníficas de arte mais autêntica e genuína.

O DESENHO UTILIZADO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA
Tradicionalmente, até o século XIX, as instruções relacionadas às manifestações artísticas eram denominadas como "desenho". Inicialmente, essas instruções abrangiam disciplinas específicas, como desenho artístico, anatomia e cor., no entanto, ao longo da história, a visão do desenho como uma obra finalizada nem sempre foi reconhecida, e o desenho era considerado uma forma de arte inferior, servindo como suporte para outras disciplinas e apenas parte do processo de criação de uma obra maior.
Felizmente, hoje em dia, o desenho adquiriu o status de uma obra de arte completa, e os museus estão repletos de desenhos. Mídias como quadrinhos e ilustrações são evidências da importância do desenho. O desenho acadêmico, que envolve o estudo da luz, proporção e forma, realizado com materiais tradicionais, tem sido alvo de questionamentos em várias ocasiões. No entanto, os processos mentais envolvidos, como a capacidade espacial e perceptiva, o desenvolvimento da criatividade, a concentração, a observação, a memória visual e o aprimoramento da sensibilidade estética, são essenciais para a compreensão e interpretação da realidade, além de uma formação artística completa.
Desde o período de colonização até os dias atuais, os povos nativos da América foram submetidos a uma drástica transformação em sua formação e desenvolvimento cultural. As correntes educacionais dominantes, presentes desde o início e ao longo do século XXI em que vivemos, têm como objetivo criar indivíduos imitativos, robóticos ou alienados que contribuam para a produção cultural de terceiros.
A formação do artista não escapa das imposições das culturas dominantes, às quais nos submetemos sem questionamentos, e até nos orgulhamos disso. Quando um artista não se adapta às normas dessas culturas, ele é desdenhado e considerado inferior diante da "inovação artística do mundo desenvolvido". Valoriza-se o avanço científico e tecnológico do mundo hegemônico, mas não se valoriza a realidade em que vivemos.
No entanto, nas primeiras décadas do século XX, artistas e estudiosos começaram a demonstrar e exigir uma produção artística que refletisse nossa própria realidade. A arte faz parte do nosso cotidiano, assim como as cores que vemos todos os dias. Portanto, os professores de artes têm uma ampla gama de atividades que podem ser exploradas em sala de aula, principalmente no que diz respeito à pintura, que atrai a atenção de crianças, jovens e adultos.
Desde o nascimento, as artes fazem parte de nossa existência, preenchendo tudo o que vemos. A pintura é algo tão familiar que se torna difícil compreender que ela não corresponde às propriedades físicas do mundo, mas sim a uma representação interna, em nível cerebral. Os movimentos e técnicas utilizados na criação artística e na pintura exigem habilidades motoras refinadas. O movimento do pincel,

a aplicação de cores entre linhas pequenas e o refinamento de detalhes em um desenho requerem atenção aos detalhes e movimentos constantes das mãos. Criar arte ajuda as crianças a desenvolver e aprimorar suas habilidades motoras de maneira divertida e envolvente.

Desenhar formas e recortar objetos melhora a destreza geral. À medida que a destreza aumenta, a caligrafia melhora, a capacidade de desenhar linhas mais complexas se desenvolve e a precisão nos desenhos e pinturas aumenta.

A escultura, o desenho e a montagem de formas desenvolvem habilidades de consciência espacial, que são importantes para crianças, jovens e adultos. Em um mundo repleto de simbolismo e imagens visuais, as pessoas são expostas a informações visuais que precisam interpretar, compreender e utilizar para tomar decisões com base no contexto. Hoje em dia, as crianças já utilizam jogos em tablets e smartphones para aprender. Elas absorvem informações visuais antes mesmo de serem plenamente capazes de ler.

No decorrer da história, nem sempre o traçado foi considerado uma obra finalizada, sendo muitas vezes subestimado como uma forma de arte menor, servindo apenas como suporte para outras disciplinas e parte do processo de criação de uma obra maior.

Felizmente, atualmente o traçado adquiriu o status de uma obra concluída, com os museus repletos de traçados, e mídias como histórias em quadrinhos e ilustrações são evidências de sua importância.

O traçado acadêmico, que envolve o estudo da luminosidade, proporção e formato, feito com materiais tradicionais, tem sido questionado em várias ocasiões. No entanto, os processos cognitivos envolvidos, como a capacidade espacial e perceptiva, o desenvolvimento da criatividade, a concentração, a observação, a memória visual e o aprimoramento da sensibilidade estética, são fundamentais para a compreensão e interpretação da realidade, assim como para uma formação artística completa.

DESCRIÇÃO DAS DISTINTAS LINGUAGENS DAS ARTES VISUAIS NO PROCESSO EDUCATIVO

A instrução artística tem suas raízes na representação, que, juntamente com a leitura, a escrita, o canto e a execução musical, constituíam o programa fundamental do ensino básico no século XVII. A representação continuou a ser um componente essencial do currículo ao longo dos séculos XVIII e XIX, quando os educadores reconheceram sua importância no ensino de habilidades manuais, estudo da natureza, geografia e outros temas. Posteriormente, a instrução artística expandiu-se para incluir pintura, design, artes gráficas e as "artes plásticas" (por exemplo, escultura e cerâmica), embora a arte ainda fosse vista principalmente como utilitária.

No século XX, com o surgimento do modernismo, a instrução artística afastou-se de uma filosofia utilitarista para uma de expressão criativa, ou seja, a arte como meio de desenvolvimento pessoal. A arte continuou a ser valorizada, embora com menos frequência como um tema central, nas primeiras décadas do século, mas perdeu importância com a eclosão da Segunda Guerra Mundial. A educação artística atingiu um ponto baixo na década de 1970, quando a diminuição da população estudantil e uma crise energética nacional causaram o fechamento de muitas escolas e cortes em programas. Os programas de arte foram os primeiros a sofrer redução ou eliminação.

No entanto, a década de 1970 também marcou o início de um período de esforço intenso por parte dos educadores artísticos para reavivar o interesse pela educação artística.

Os alunos devem compreender e aplicar os procedimentos e meios da arte; utilizar estruturas e funções das artes visuais; selecionar e avaliar uma variedade de temas, símbolos e ideias; compreender a arte em relação à história e às culturas; refletir sobre e avaliar o valor de seu próprio trabalho e do trabalho de outros; e estabelecer conexões entre a arte e outras disciplinas.

O verdadeiro e natural caminho para que o homem realize seu potencial criador..., reside no processo elementar de cada um poder crescer em seu tempo vital e poder amadurecer, de poder integrar-se como ser individual e como ser cultural. (OSTROWER, 1977 p.144)

Essa concepção da educação artística convergiu com outras teorias que se tornaram amplamente aceitas durante o último quarto do século XX. Três merecem destaque. Primeiro, o construtivismo substituiu o behaviorismo como teoria instrucional orientadora, baseando-se no trabalho de educadores e pesquisadores como Jerome Bruner (1960), Jean Piaget (1974) e Lev S. Vygotsky (1978). O construtivismo postula que os alunos desempenham um papel crucial na "construção" de seu próprio conhecimento. Enquanto o behaviorismo tende a enxergar o professor como um transmissor de conhecimento, o construtivismo vê o professor como um facilitador que auxilia os alunos na aquisição de conhecimento e em sua aplicação individual.

Em segundo lugar, o pós-modernismo emergiu como sucessor do modernismo. Identificado primeiramente na arquitetura por Charles Jencks (1977), a característica central da teoria pós-moderna é a ausência de um domínio cultural. Na educação artística, isso resultou em uma maior ênfase no multiculturalismo e na ampliação do cânone tradicional.

Terceiro, a teoria das inteligências múltiplas, desenvolvida por Howard Gardner (1983), argumenta que as crianças pensam e aprendem com base em suas forças intelectuais individuais. Gardner inicialmente identificou sete inteligências - musical, cinestésica, lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal - e posteriormente acrescentou outras (VERUNSCHK, 2008).

Ao implementar currículos artísticos com base nessas teorias, muitos educadores artísticos acreditam que "os alunos podem construir seu próprio conhecimento, crenças e valores para tomar decisões pessoais e artísticas".

As crianças são artistas naturais. Desde a primeira infância, elas se encantam com a interação de luz e sombra, forma e cor. Objetos pendurados em um móbile e as formas básicas de esferas e blocos as fascinam. À medida que as crianças se desenvolvem, elas conectam o visual e o tátil, explorando diferentes materiais e expressando suas ideias e emoções por meio da arte. A instrução artística pode ajudar a desenvolver habilidades cognitivas, emocionais, sociais e físicas, além de promover a criatividade, a auto expressão e a apreciação estética.

Ao integrar essas linguagens nas atividades educativas, os alunos podem expandir sua compreensão e apreciação das artes visuais, bem como desenvolver sua própria voz artística.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO FACILITADOR DE EXPERIÊNCIAS DE ARTES VISUAIS

Os professores desempenham papéis essenciais na forma como as crianças vivenciam as artes visuais na primeira infância. Isso ocorre porque são os professores que criam o ambiente da sala de aula, que decidem quais materiais de artes visuais estão disponíveis e quando, e quem escolhe onde e quando as crianças se envolverão nas artes visuais.

Se é verdade que o gênero humano, cuja dialógico cérebro/mente ainda não está encerrada, possui em si mesmo recursos criativos inesgotáveis, pode-se então vislumbrar para o terceiro milênio a possibilidade de uma nova criação cujos germes e embriões foram trazidos pelo século XX: a cidadania terrestre. E a educação, que é ao mesmo tempo transmissão do antigo e abertura da mente para receber o novo, encontra-se no cerne dessa nova missão (MORIN, 2007, p. 72).

Alguns professores acreditam em uma abordagem sem intervenção. Os professores que defendem essa abordagem podem ser informados pela crença de que a criança é inatamente criativa. Eles acreditam que seu papel é fornecer os materiais e um ambiente de apoio, mas que as crianças podem fazer isso sozinhas. Eles percebem que a interferência do adulto afeta negativamente a criatividade da criança. A crítica dessa abordagem argumenta que as teorias socioculturais nos ajudaram a entender que as crianças são de fato influenciadas por tudo, seus relacionamentos, seu ambiente, sua cultura e os materiais com os quais interagem. Essas teorias destacam que a aprendizagem é uma experiência social: portanto, criar isoladamente sem feedback, discussão e interação atrapalha o desenvolvimento do artista. Na verdade, as crianças anseiam por interação, feedback e discussão sobre suas ideias, criações e interesses.

Arendt (1979 apud BARBIEIRI, 2012) corrobora, afirmando que:

A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca desta, porém, sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por esse mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: isso é o nosso mundo (p. 146).

Em contraste, uma abordagem dirigida pelo professor está se tornando cada vez mais adotada por alguns professores da primeira infância. Nesses casos, os professores planejam atividades pré-fabricadas para crianças que geralmente são inspiradas em sites como o Pinterest. Este é o tipo de arte em que pode ser difícil diferenciar o trabalho de uma criança de outro. Essas atividades podem parecer "seguras" para os professores porque não há surpresas e eles podem controlar o resultado. No entanto, muitas experiências dirigidas pelo professor podem impactar negativamente a auto eficácia das crianças nas artes e elas podem se tornar dependentes do professor para orientação e instrução.

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 (PCN´s, 1997, p. 19).

Muitos professores, quando solicitados, podem remontar ao momento em suas vidas quando um professor ou modelo importante criticou, dirigiu demais ou controlou sua produção artística.
Existem várias maneiras pelas quais os professores podem construir sua confiança pessoal e conhecimento pedagógico para ensinar artes visuais nos primeiros anos. Um ponto de partida importante é a autorreflexão. Isso pode ser uma jornada pessoal ou parte de uma investigação compartilhada em todo o centro. Refletir sobre a história pessoal com as artes visuais pode permitir que os professores identifiquem quando e como sua confiança foi perdida em primeiro lugar. Há um valor real em compartilhar as memórias dessas experiências nas equipes de ensino. Essa pode ser uma estratégia eficaz para construir uma filosofia compartilhada das artes visuais, decidindo juntos como as artes visuais podem ser valorizadas e inseridas no currículo. Também é importante ter essas discussões com as famílias.

O Ensino da Arte na escola orientado pela Abordagem Triangular pretende formar o conhecedor, o decodificador da obra de arte e das imagens do cotidiano ou da cultura visual. Ou seja, este ensino promoverá uma recognição, uma reinvenção dos sujeitos envolvidos e estes se ressocializarão e se humanizarão (BARBOSA, 2010, p. 133).

É vital que os professores tenham conhecimento prático e pedagógico das artes visuais. É muito importante brincar com materiais de artes visuais antes de oferecê-los às crianças. Os professores podem inscrever-se em uma aula noturna ou organizar um evento de aprendizagem profissional para desenvolver novas técnicas ou entendimentos de diferentes gêneros artísticos. É muito mais fácil apoiar a criação de arte infantil quando você pode realmente ter empatia com os desafios de trabalhar com diferentes mídias. Os professores podem então se envolver em conversas autênticas com as crianças sobre a produção de arte, que muitas crianças apreciam. O mesmo pode ser dito do conhecimento pedagógico. O desenvolvimento profissional que desenvolve a compreensão teórica dos impactos de diferentes abordagens de ensino é outro veículo por meio do qual os professores podem examinar e talvez reformular a forma como veem as crianças como alunos. Isso, por sua vez, impacta fundamentalmente em como eles respondem como professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seguindo a perspectiva da pedagogia contemporânea, a instrução artística deve se concentrar em abordagens metodológicas inovadoras, visando envolver os alunos de forma cativante e promovendo seu desenvol-

vimento individual. Reconhecer a arte como uma atividade criativa abrangente implica em proporcionar aos alunos estímulos que permitam expressar-se artisticamente, por meio de métodos e atividades variadas que despertem seu interesse pessoal.

O ensino nas escolas deve ir além da aprendizagem baseada apenas em fatos e da memorização mecânica, passando a valorizar as dimensões humanas e preparando os alunos para serem cidadãos capazes de atuar na sociedade.

No ensino da arte, é essencial que o professor atue como um verdadeiro educador, dominando o conhecimento artístico para transmitir segurança aos alunos e ajudá-los a compreender a importância da arte em seu pleno desenvolvimento. A arte tem estado presente em praticamente todas as culturas humanas ao longo da história. O indivíduo que desenhou um bisão em uma caverna pré-histórica teve que aprender sua arte de alguma forma e, da mesma maneira, ensinou a outros o que aprendeu.

Portanto, acredita-se que o ensino de arte precisa ser repensado, começando com uma conscientização dos professores sobre a importância fundamental da arte na educação, a fim de desenvolver melhor o trabalho em sala de aula e ajudar os alunos a compreender essa necessidade.

REFERÊNCIAS BILBIOGRÁFICAS

BARBIERI, Stela. Interações: Onde está a Arte na Infância. São Paulo: Blucher, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria e Ensino Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Arte. Brasília: MEC, 1997.

COELHO, Rodrigo Borges. O desenho ou a vontade do seguinte. Vol. 2. EBA/UFMG. In: PIMENTEL, Lucia Gouvêa et al. Curso de especialização em ensino de artes visuais. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2009.

DERDYK, Edith. Formas de Pensar o Desenho: Desenvolvimento do grafismo Infantil. São Paulo: Scipione, 1989.

DICKIE, G. (1974). Arte e Estética. Nova York: Ithaca.

LACERDA, Vivian. A importância da arte na educação – vida plena à cidadania. Disponível em: http://www.rumosdobrasil.org.br/2009/10/29/aimportancia-da-arte-da-educacao-vida-plena-a-cidadania/. Acesso em: 19 fev.2024.

LEOTE, Rosangella. Considerações sobre arte e tecnologia. In: RAMOS, Stella;PAULI, Evaldo. Enciclopédia Simpósio. Florianópolis.1997. Disponível em: http://cfh.ufsc.br/~simpozio/megaestetica/e-cores/3911y035.html. Acesso em: 19 fev.2024.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e Processos de Criação. Editora Vozes. RJ. 187p. 1977.

VERUNSCHK, Micheliny. A arte na escola: um longo caminho. Disponível em:http://www.itaucultural.org.br/index.cfm?cd_pagina=2720&cd_materia=366. Acesso em: 19 fev.2024.

INCLUSÃO ESCOLAR: UM DESAFIO ENTRE O IDEAL E O REAL

ENEDINA BARBOSA FERREIRA ROCHA

RESUMO
Acerca da inclusão, se tem em mente: preconceito, dificuldades, rejeição, vergonha e repulsa. As pessoas com deficiência têm vivido à margem da sociedade. Estudos mostram que desde quando se deu início aos movimentos que lutaram pela integração e hoje em dia lutam pela inclusão do deficiente, estão com resultados aparentemente andando a passos lentos. Refletindo sobre a importância do assunto surge a necessidade de aprofundar sobre como tem sido feita ou aceita essa inclusão pelos atores principais e como tem sido vista esta imposição da Lei, trazendo o questionamento específico sobre a condição do preparo do docente e a real condição estrutural e emocional do mesmo. Sabemos que ao promover uma educação inclusiva, as escolas podem contribuir para o desenvolvimento integral de todos os alunos e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária e por isso, é necessário cada vez mais, Políticas Públicas, que vise garantir esses direitos e também preparar docentes para que esse atendimento seja realmente inclusivo e de qualidade. Concluo que a inclusão de crianças nas escolas regulares do ensino é um processo complexo, envolvendo a garantia do sucesso da aprendizagem em um ambiente harmônico e respeitador colaborando para a construção da cidadania com justiça e dignidade. Este trabalho tem por finalidade refletir sobre a Inclusão Escolar, Um Desafio Entre o Ideal e o Real, fazendo uma divulgação das Políticas de Inclusão, respeitando as leis nacionais e internacionais escritas em documentos.
Palavras chaves: Inclusão Escolar: O ideal e o real, desafios, docentes.

INTRODUÇÃO

As normas educacionais e as leis que trazem a inclusão como assunto em pauta na atualidade, têm deixado docentes, alunos e familiares apreensivos. Pensar em como se adaptar de forma eficiente e eficaz a uma turma diversificada, e fazer com que todos aprendam e se envolvam sem preconceitos ou atitudes de bullying, é no mínimo inquietante em nossos dias.

Com uma visão pedagógica centrada na pessoa em uma aprendizagem significativa como um processo social, em que os pontos fortes e as competências individuais são trabalhadas, este artigo visa observar a Inclusão Escolar, cujo problema de pesquisa foi abordar quais as estratégias devem existir para que o docente se sinta preparado e a inclusão seja efetivada nas escolas diante do cenário atual das escolas?

Esta pesquisa justifica sua existência no desejo de conhecer os pontos de vista do docente atuante com relação ao tema e saber se os mesmos estão realmente comprometidos e preparados para essa nova e bela missão, ou estão simplesmente cumprindo uma obrigação imposta. A razão da escolha do tema é que a inclusão da criança com deficiência, tem sido um aprendizado novo para todos, um desafio entre o real e o ideal.

Portanto, a partir dos pressupostos aqui descritos, como objetivo geral da pesquisa, visa-se conhecer o quanto o docente está ou não preparado para a missão da inclusão no âmbito escolar regular. E os objetivos específicos são: observar se o profissional de ensino está capacitado para lidar e interagir com a inclusão da criança em escolas; refletir sobre quais estratégias os docentes precisam ter para que a inclusão não se torne uma integração na forma passada; analisar qual a melhor forma de capacitar o docente para lidar com a heterogeneidade de desenvolvimentos, capacidades e habilidades, preparando-os emocionalmente e psicologicamente para administrar e solucionar possíveis divergências e complicações que poderão surgir no ambiente diversificado.

O presente artigo foi uma pesquisa qualitativa, através de revisão bibliográfica, buscando refletir a respeito dos vários fatores que contribuem para que ela se realize. A revisão bibliográfica conceituou o tema, buscando referências teóricas a fim de contrastar ideias de autores diferentes sobre o assunto.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A INCLUSÃO
Acerca da inclusão, o tem se em mente: preconceito, dificuldades, rejeição, vergonha e repulsa. As pessoas com deficiência têm vivido à margem da sociedade e através das Políticas Públicas, observa-se o direito à convivência social aos poucos, dando liberdade ao deficiente de circular livremente nos meios sociais, mas, há muito a se fazer e se observar para que essa inclusão não seja deficiente e não ande cambaleante, onde a mudança comece na forma de pensar.
A história da educação especial no Brasil foi determinada por costumes e informações vindas da Europa no final do século XIX. Era comum o abandono de crianças nas ruas, praças, igrejas, e até mesmo acabavam sendo devoradas por cães, outros morriam de fome, sede ou frio. No início do século XVIII, foi criado no Rio de Janeiro e em Salvador a "Roda de Exposto" em São Paulo no século XIX, com isso foi dado o início a institucionalização dessas crianças que eram cuidadas por freiras.
Na década de 30, chega ao Brasil a Psicóloga e Educadora Helena Antipoff, nascida na Rússia, veio para coordenar os cursos de formação de professores no Estado de Minas Gerais. Onde lecionava, criou serviços de diagnósticos e classes especiais nas escolas públicas de Minas Gerais, que mais tarde se alastrou para outros estados.
O sistema público não dava conta da demanda, em 1960 foi observado o acentuado crescimento das instituições filantrópicas, que ofereciam atendimento aos casos mais graves de deficiência mental, foi nessa época que se iniciou o movimento da educação popular, conhecido como "educação para todos". O índice de evasão escolar cresceu consideravelmente já que foi estendida a possibilidade de matrículas às classes populares, sem condições para tal. E aí que se dá início a equação entre o fracasso escolar e a "deficiência mental leve", com a inserção maciça de crianças especiais nas escolas públicas para solucionar a questão.
Nesse caso, acabou que a culpa do fracasso escolar estava no alunado, já que os mesmos, ainda não conseguiam atingir os objetivos escolares, em contrapartida eram capazes de desenvolver outras atividades "ditas normais", como, casar-se e trabalhar, esses eram rotulados como "deficiente mental escolar".
Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Foi a partir de 1970 que a educação especial passou a ser discutida, tornando-se preocupação para governos com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais. Nesse contexto havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial no Brasil. Em junho de 1973, é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), primeiro órgão oficial para definir a política de educação especial no país.
Em 1986 é criada a Coordenadoria Nacional Para a Integração de Pessoa Portadora de Deficiência, que tem como objetivo coordenar as ações em Educação Especial.
As Diretrizes da Educação Especial, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, de 1987, apontava que:
[...] O aluno excepcional deve ser integrado no processo educacional comum para que possa utilizar-se da melhor maneira possível".
Em 1988, a Constituição traça linhas mestras visando à democratização da educação brasileira, e estabelece que a educação seja direito de todos, garantindo o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na escola regular. Garante aos alunos do ensino regular com princípio de igualdade sem discriminação de qualquer pessoa em razão de sua deficiência.
Em 1989, a LEI FEDERAL 7853, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos das pessoas com deficiência.
Em 1990, foi aprovado no Brasil o ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente, que reitera os direitos garantidos na Constituição: Atendimento educacional especializado para os portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.
O Brasil fez a opção pela inclusão ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomiten na Tailândia, em 1990, essa declaração afirma que todas as crianças têm direito a educação com características, interesses, capacidades e necessidades próprias.
O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no Art. 55, reforça os dispo-

sitivos legais supracitados ao determinar que "Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Em 1994, dirigentes de mais de oitenta países se reuniram na Espanha, inclusive do Brasil, e assinaram a Declaração de Salamanca, um documento importantíssimo que garante os direitos educacionais. Determina que as escolas devam acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais. A presente Declaração proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que os alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso a escolas regulares, tendo como princípio orientador de que "As escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outros" (BRASIL, 2006, p 330).

Em 1998, o Ministério da Educação, lança o documento contendo as adaptações que devem ser feitas no PCN's, a fim de colocar em prática estratégias para a educação de alunos com deficiência.

A convenção de Guatemala 1999, promulgada pelo Decreto 3959/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

Em 2003, é implementado pelo MEC, o Programa de Educação Inclusiva: Direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para garantir do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema de Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos dos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistivas e outros.

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas e recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência, na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC.

Anos se passaram, leis se transformaram com o objetivo único, promover a qualidade de vida dos deficientes escolares. Porém, não é o suficiente para tal qualidade, é preciso ir além, romper as barreiras normativas seguindo em frente ao alvo prático.

Desafios da medicação pedagógica na inclusão: real ou ideal?

O processo de educação inclusiva visa uma educação de qualidade não apenas para os que dela necessitam, mas para todos que estão inseridos na comunidade escolar. Com isso o docente precisa buscar recursos que beneficiem a atendam às necessidades de todos da comunidade, com o respaldo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Carta de Salamanca.

Cabe ao Estado a tarefa de buscar novos caminhos para a superação de alguns obstáculos presentes no meio social. "As adaptações curriculares são intrínsecas ao novo conceito de currículo. De fato, um currículo inclusivo deve contar com as adaptações para atender à diversidade das salas de aula e dos alunos". (LANDIVAR, 1999 p 53).

Para que os alunos com necessidades escolares especiais tenham os mesmos direitos que os alunos ditos "normais" é preciso disponibilizar profissionais especializados, com ambientes adequados e adaptados para que essas crianças sejam beneficiadas em amplos

aspectos.
O conteúdo precisa ser adaptado, assim também o currículo para atender de maneira que tenha significado, essa precisa estar em constante adequação e revisão para que sua resposta tenha eficácia.
O trabalho precisa ser em equipe, o Estado juntamente com professores, família, gestores e todos aqueles envolvidos na comunidade escolar durante o processo de ensino e aprendizagem. A escola precisa trocar a prática pedagógica engessada que bem se conhece por uma prática maleável, segura e concreta.
Ainda que a Lei exista, os "muros" também estão presentes, pois, existem docentes que estão sendo obrigados a se capacitar, pois tem a realidade das "Leis" para cumprir. É muito comum encontrar professores despreparados fazendo com que discentes com necessidades escolares especiais sejam apenas inseridos, na sala de aula e não no contexto da escolarização.
Uma maneira de diminuir esse problema é a busca do aprendizado constante através de cursos de especialização, onde o educador inicia uma visão mais clara da situação, começa a desenvolver habilidades para trabalhar com alunos heterogêneos, mas tal procedimento, ainda é bem singular dentro da nossa realidade cultural, mas independentemente dessa realidade o portador de necessidades escolares continua sendo "inserido" nas classes, e por vezes o docente não trabalha de forma eficaz com esse aluno.
Além do professor, todos da escola precisam estar preparados para receber esse cliente, se preparando desde o projeto político pedagógico até a estrutura física do local. Como diz (LIBANEO PIMENTA, 199:249)
Com efeito, o princípio que se tornou o lema e o apelo político da Anfope é conhecido: à docência constitui a base da identidade profissional de todo educador, todos os cursos de formação do educador deverão ter uma base comum: são todos professores.
Muitas são as dificuldades encontradas pelo professor, muitas vezes seu espaço físico tem entre outras divergências, problemas comportamentais, problemas com assimilação de conteúdo, um grande desafio diante de uma enorme falta de valorização. Devido a sua grande responsabilidade é necessário prepará-los adequadamente de modo que possa atuar com todos os alunos.
Ainda Marcelo Garcia (199, p. 193) define o seu entendimento sobre formação continuada da seguinte forma:
[...] deve ser entendido como um processo de aprendizagem mediante o qual alguém (professores, diretores) deve aprender algo (conhecimentos, competências, disposições, atitudes), num contexto concreto (escola, universidade, centro de formação) implica um projeto, desenvolvimento e avaliação curricular. O currículo, neste caso, refere-se à planificação, execução e avaliação de processos formativos, tendentes a melhorar a competência profissional dos professores.
Na LDB artigo 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Os pais precisam matricular seus filhos nas escolas sem discriminação da unidade que o recebe independente de sua deficiência, a escola tem que se preparar para receber essas crianças sem que seus pais se sintam constrangidos de deixá-los naquele ambiente.
A tecnologia assistiva é o nome utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais das pessoas com deficiência e, consequentemente, promover vida independente e inclusiva.
O decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999 cita quais são os recursos garantidos às pessoas com deficiência e entre eles encontramos:

Equipamentos, maquinários e utensílios de trabalho especialmente desenhados ou adaptados para o uso por pessoa portadora de deficiência;

Elementos de mobilidade, cuidado e higiene pessoais necessários para facilitar a autonomia e a segurança da pessoa portadora de deficiência;

No Brasil, o comitê de Ajudas Técnicas – CAT propõe o seguinte conceito: "Tecnologia assistivas é 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" (PORTARIA Nº142, DE 16 DE NOVEMBRO DE 2006 do CAT).
Os recursos são todo e qualquer item, equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série ou sob medida utilizada para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência.
Faz-se necessário que haja uma equipe multidisciplinar e que na mesma exista uma soma de conhecimentos setorizados de forma que cada profissional possa colaborar igualmente no processo de inclusão, cada um com seu conhecimento específico.
O trabalho em equipe oferece maiores chances de aproveitamento de conhecimento através de trocas mútuas de experiências permitindo que a teoria se transforme em prática.
Com o trabalho dos profissionais como: fonoaudiólogos, assistentes sociais, psicólogos, terapeutas ocupacionais auxiliam no crescimento de cada aluno em tratamento solicitando relatórios, avaliações, técnicas, métodos e estratégias de ensino, para o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento físico.
O docente necessita do apoio da equipe multidisciplinar para melhor qualidade do ensino, recebendo orientações sobre a deficiência e as formas de adequar seu trabalho para isso são necessárias que esteja claro os tipos de deficiência.

A Realidade da Inclusão

Deparamo-nos com frequência com a angústia dos professores, direção e pais buscando respostas que apresentem soluções para a socialização e aprendizagem das crianças com necessidades especiais. Mas a angústia dos professores vem aumentando a cada dia por medo do novo e falta de preparação acadêmica para atender estas crianças em relação ao atendimento pedagógico.
Nota-se até mesmo no diálogo com os professores através das suas falas as dificuldades, o preconceito, os seus medos e frustrações como "não sou capaz desse desafio a mim confiado, pois não sei por onde começar".
A verdade é que o sistema de ensino atual foi obrigado a aceitar estas crianças com dificuldades, porém não apresenta condições adequadas para educação dos mesmos.
Para acontecer a inclusão de fato não basta estar garantido na legislação, mas demanda notificações intensas e importantes no sistema de ensino. Essas mudanças devem levar em conta o contexto socioeconômico, além de serem gradativas, planejadas e contínuas para garantir uma educação apropriada. Muitos caminhos ainda devem ser traçados para tornar a inclusão realidade.
Focando na formação profissional do professor proporciona subsídios e melhorias no processo de ensino aprendizagem. Utilizar currículos e metodologias flexíveis levando em conta a singularidade de cada aluno, respeitando seus interesses, suas ideias e desafios para novas situações. Investir na proposta de diversificação de conteúdos e práticas que possam melhorar as relações entre professor e aluno. Avaliar de forma contínua e permanecer dando ênfase na qualidade, oportunizando a criatividade, a cooperação e a participação.
Logo a inclusão não depende somente da mudança da escola, mas da transformação de valores da sociedade e da vivência de um novo paradigma que não se faz com simples recomendações técnicas, como se fossem receitas de bolo, mas com reflexões dos professores, diretores, pais, alunos e comunidade.
É necessário que todos estejam abertos, mas não só para escutar, como também para o envolvimento da causa, trazendo novas propostas e desenvolvimento, ações que venham a modificar e orientar as formas de se pensar na própria inclusão.
De acordo com Mantoan (2003), a inclusão nunca acontecerá enquanto a sociedade se sentir no direito de escolher quais serão incluídos. É preciso vencer preconceitos. Pois a inclusão sempre foi assunto de debate e nunca foi uma tarefa fácil, tanto para o sujeito a ser incluído, como para os educadores que irão recebê-los. É necessário um novo olhar, ter uma prática pedagógica reflexiva, posicionar-se diante dos momentos conflituosos de forma consciente, buscando uma educação comprometida com a realidade.
O que se pretende com a educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou

intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) é, principalmente, garantir (o que deve constar dos projetos políticos pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tornando-se as previdências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem-sucedida na escola (CARVALHO, 2005, P.27).
Na concepção de Ferreira (2005), a verdadeira inclusão escolar visa garantir o ingresso e a permanência do aluno na escola, mas a situação está adversa. Os professores sentem-se incapazes de dar conta dessa nova clientela, muitas vezes despreparados e importantes frente a essa realidade apresentada que é agravada pela falta de material adequado e de apoio administrativo e recursos financeiros.
Para Montoan (2003), o sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade. Portanto, o educador deverá desenvolver um bom trabalho no processo de construção de uma educação inclusiva. É necessário ocorrer mudanças nas questões de gestão escolar, na estrutura física da escola, pois não basta garantir somente na legislação, é necessário valorizar o professor em sua prática e efetivar as políticas, sendo da teoria para a prática.
De acordo com Figueiredo (2002), para implantação de uma política de inclusão, não basta ampliar vagas para pessoas com necessidades especiais. É preciso dar garantias de que possam continuar indistintamente e que pode ser repensada em função das novas demandas da sociedade atual e das exigências desse novo aluno. Como afirma Carvalho (2005), pensar na inclusão dos alunos com deficiência nas classes regulares sem oferecer-lhes ajuda e apoio de educadores que acumulam conhecimentos e experiências específicas, podendo dar suporte ao trabalho dos professores e aos familiares, é o mesmo que fazê-los contar, seja com número de matrícula, sejas com mais uma carteira na sala de aula.
Sendo assim, à medida que temos uma posição de respeito frente às diferenças humanas, sejam elas de que ordem for, vamos delineando espaços em que as posturas de agregação vão perdendo campo de atuação deixando de influenciar as práticas pedagógicas discriminatórias. Decorre deste pensamento que: "O respeito, à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros." (FREIRE, 2002, P.66).
Ao analisarmos a realidade, não temos nenhuma dúvida de que devemos ter direito a uma educação de qualidade, mas apenas incluir alunos especiais não é inclusão, precisamos de investimentos e de uma grande reforma educacional.

Viabilizando uma gestão escolar inclusiva
A terminologia "pessoa com deficiência", a qual, segundo Sassaki (2005), é usada pela grande maioria dos estudiosos do assunto, escolas e sociedade, é cada vez mais inclusiva. O autor ressalta que, de acordo com a Declaração de Salamanca (1994), os termos "pessoa com deficiência" e "pessoa sem deficiência", estão ligados ao direito, às escolas e sociedade inclusivas para todos, tenham ou não algum tipo de deficiência.
O autor comenta que a terminologia "portador de necessidades especiais" utilizada desde a promulgação da Constituição Federal (1988) até 1993, traz um aspecto pejorativo, pois sugere que a pessoa, nesse sentido porta, ou seja, "Carrega deficiência", quando a" deficiência" deve ser um detalhe da pessoa.
Nesse olhar Macedo (2006), apresenta a "escola de ontem" como ambiente de exclusão, pois seus profissionais atuam de forma facetada, não levando em conta as diversidades existentes no ambiente escolar. Por isso aqueles que não assimilaram o conteúdo eram excluídos, por vezes convidados a se retirarem do estabelecimento de ensino. Então, para o autor, a "escola de ontem", acredita que seu aluno não atendia a expectativa, sendo o problema do aprendizado do discente e não do ensino ou do docente.
Por esse e inúmeros outros motivos que é de suma importância o trabalho do gestor escolar. A responsabilidade não é somente do docente e sim do corpo pedagógico por inteiro, o norteamento deve ocorrer dentro e fora da sala de aula.
Segundo Macedo (2006), nessa escola, havia um grande vácuo entre a prática e a reflexão,

ou seja, muitos profissionais da educação atuavam pautados em apenas teorias, enquanto outros se baseavam apenas na sua experiência para realizar as práticas em salas de aula para viver o seu dia a dia.

Tais ações, contudo, não foram capazes de atender às demandas dos alunos com necessidades educacionais especiais, que com o passar das décadas, se tornaram cada vez mais multifacetados. Surgia então, a necessidade de os estabelecimentos de ensino atenderem a todas as demandas, para que todos os educandos cada um com suas diversidades tenham a oportunidade de aprender e produzir como qualquer outro.

Nesse sentido, Araújo (2008, p20) afirma que: a inclusão é percebida como responsabilidade coletiva da comunidade escolar. Nesta perspectiva, todos são responsáveis pelo êxito ou fracasso de cada aluno. O corpo docente e não cada professor deveria partilhar a responsabilidade do ensino ministrado às crianças com necessidade especiais.

Para atender essa diversidade, as escolas tiveram que, urgentemente, começar a se organizar e se preparar para receber os alunos com deficiência, só assim os alunos com "deficiência", que apresentassem necessidades educacionais especiais, seriam incluídos nas escolas de forma participativa, valorizando suas diferenças e trabalhando com elas.

Nas palavras de Pires (2008, p84),

"A escola [...] tem o dever de incrementar a todos os níveis, uma ação educativa multifacetada que combata a segregação e a exclusão escolar. O dever de, perante as necessidades educativas especiais de os alunos terem um motivo forte para melhora, em suas várias vertentes na intervenção educativa".

Em âmbito nacional, as propostas de inclusão escolar definidas pelas políticas educacionais brasileiras representam os interesses da sociedade organizada, e espelham as concepções políticas organizacionais referidas pela Declaração de Salamanca (1994). Está reafirmando e valorizando a diversidade como um ponto de enriquecimento do processo educacional, desta forma tem provocado mudança na gestão escolar, investigando uma reestruturação da educação assim beneficiando todo aluno.

Visto o quadro que se ergue a partir do processo de inclusão das crianças com necessidades escolares especiais na rede regular de ensino, espera-se que tais ações responsabilidades e funções da gestão escolar. Nesse sentido, Tezani (2004) afirma que:

"Atração escolar atravessa hoje em muitos países uma fase de profunda transformação, essa transformação traduz-se em diferentes medidas que tem por objetivo: alargar e redefinir o conceito da escola; reconhecer e reforçar a sua autonomia; promover a associação entre escolas e a sua integração em território educativo mais vasto; adaptar modalidade de gestão específica e adaptadas à diversidade das situações existentes". (TEZANI, 2004, p. 73)

Anísio Teixeira acreditava que a escola deveria ser capaz de nortear os cidadãos para o sentido da democracia e igualdade. Devendo ainda ser fator de mudança social.

Nesse sentido, Teixeira (1997, p. 86) afirma que

"A escola deve fornecer a cada indivíduo os meios para participar, plenamente, de acordo com suas capacidades naturais, na vida social e econômica da civilização moderna, aparelhando-o, simultaneamente, para compreender e orientar-se dentro do ambiente em perpétua mudança que caracteriza esta civilização".

Os gestores precisam viabilizar o atendimento para que as dificuldades de aprendizagem dos alunos deficientes sejam sanadas igualmente aos outros. As classes comuns precisam disponibilizar profissionais capacitados e especializados para o atendimento dos alunos deficientes, essas crianças são distribuídas pelas salas de forma que todos se beneficiem das diferenças e possam ter experiências agradáveis.

Quando esses discentes mesmo com o acompanhamento e adaptações não alcançarem os objetivos traçados, as escolas fornecem uma certidão de conclusão que é conhecida como terminalidade específica, com fundamentos na avaliação pedagógica, com o histórico apresentando as habilidades e competências atingidas pelo aluno com grave deficiência mental ou múltipla.

O pedagogo tem um papel de suma importância para que a inclusão seja uma realidade, esse profissional deve estar preparado para o novo sendo sensível diante da dificuldade

encontrada e sempre buscando a excelência.
No artigo 59 da LDB, inciso 3, nos diz que os professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns.
Ainda que exista a lei, existe uma barreira, pois muitos profissionais estão sendo convidados a fazerem uma reciclagem para aceitarem melhor essa realidade. É comum encontrarmos em nosso País, gestores despreparados fazendo com que esse aluno não esteja inserido no ambiente educacional corretamente.
Além dos professores, todos da escola precisam estar preparados para receber esse indivíduo e cabe ao gestor estimular o desenvolvimento de um projeto político pedagógico que inclua essa clientela especial, esclarecendo sobre as necessidades especiais destes.
A capacitação do profissional deve permitir a superação das deficiências de maneira que possa desenvolver e praticar habilidades e competências para que seja eficaz. Contudo, o que se observa é que para essa mudança ocorrer é preciso ir além, além de capacitações e especializações, é preciso sentir, viver.
O Professor precisa estar sempre atualizado e o gestor ainda mais, com a globalização tudo é muito efêmero, também é necessário a participação, sempre mais disposto a ouvir, entender e desenvolver a bagagem trazida pelo discente.
Nesse trajeto o papel da família é muito importante para o desenvolvimento do deficiente, pois pode facilitar, o convívio social desse indivíduo na comunidade que pertence, o papel do gestor nessa fase é a conscientização para que a criança possa participar das atividades da comunidade que vive e em seu entorno, dentro de seus limites.
Quando a família está à espera de uma prole, se deseja que esta seja saudável e de formação perfeita, porém quando isso não acontece, a família se abala, muitas vezes a notícia vem ainda quando o bebê está no ventre.
Conviver com essa novidade não é uma tarefa fácil, com isso vem, o inevitável, luto. A rejeição, por vezes chega, e a fé se abala em muitos casos, os planos são modificados, o impacto é extremo, ainda que a família seja bem estruturada, os sentimentos oscilam entre a alegria e o sofrimento de ter uma parte "diferente".
A aceitação familiar é o início de uma integração social, pois é dentro de seu lar que se inicia a formação de cidadão e influência em seu caráter. Sendo ela o pilar de construção de nossos conhecimentos e o primeiro grupo social do qual o ser humano faz parte e irá construir sua identidade.
Após o luto, a corrida em busca de conhecimento é inevitável, o processo de desenvolvimento de alguns casos é lento, gerando ansiedade pela parturiente e seus familiares, os primeiros passos, os primeiros fonemas podem demorar a vir e por vezes nem acontece.
Para o melhor aproveitamento do processo o estímulo é fundamental, com os profissionais necessários para esta caminhada. O trabalho da família em conjunto com os profissionais é fundamental para o sucesso de qualquer tratamento, pois muitas vezes a família é um gancho que o profissional precisa para fluir.
Durante a vida passará por situações preconceituosas, por seres que têm dificuldades de aceitar o diferente, mesmo com todo o trabalho da mídia de abordarem sobre esse assunto, ainda há uma grande recusa, a mudança de postura da comunidade é um passo fundamental para o progresso dessa população. A inclusão dessas crianças na escola vem se transformando ao longo da história, e a colaboração e presença da família é muito importante.
Na equipe multidisciplinar, há uma soma de conhecimentos setorizados de forma que cada profissional possa contribuir igualitariamente no processo de inclusão, cada um com seus conhecimentos específicos.
O trabalho em equipe oferece maiores oportunidades através de trocas e permitindo uma socialização completa. O professor da sala de recurso multifuncional deve atuar como docente, nas atividades de complementação ou suplementação curricular específica que constituem o atendimento constitucional especializado, atuar de forma conjunta com o docente da classe regular para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso de desse alunado com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação a comunidade escolar em que está inserido, de ensino regular.

O poder público deve assegurar aos alunos públicos-alvo da educação especial o acesso ao ensino regular e adotar medidas para a eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e nas comunicações que impedem sua plena e efetiva participação nas escolas da sua comunidade.
Embora autônomo, é necessário que o trabalho de gestão seja democrático, participativo, para que o trabalho de todos os profissionais e da comunidade seja valorizado, a também para que a direção não permaneça apenas no campo das ideologias, mas passe a realizar ações e atitudes.

CONCLUSÃO

Conclui-se que a inclusão escolar feita na forma de lei e com professores capacitados, que exerçam suas funções com respeito, solidariedade e amor é capaz de desenvolver uma inclusão integral, isto é, não apenas conscientizar o ambiente escolar, mas também todo seu entorno: trazendo uma inclusão social, beneficiando a todos.
O objetivo da inclusão bem-sucedida para formar cidadãos, para tanto se faz necessário, planejamento, profissionais qualificados e acessibilidade, garantindo uma educação de qualidade.
A inclusão ainda não acontece como determina a lei, mesmo depois de longos anos sendo o assunto abordado, discutido, estudado, mas ainda sim muitas barreiras já foram quebradas, muito já se fez, embora, muito ainda há de se fazer.
A cada dia o número de crianças com necessidades escolares especiais está aumentando, por esse motivo a sociedade num todo precisa se preparar para receber essa clientela. A consequência e rastro que o ZIKA VIRUS está deixando, nos mostra o quanto de trabalho temos pela frente, a postura da sociedade precisa ser alimentada de forma nutritiva em relação aos deficientes.
Formar cidadãos solidários é o desafio que os professores e gestores têm, para que esses possam conviver com as diferenças sem sentir diferença, a escola deve ser o ambiente onde essas crianças desenvolvam a sua autoconfiança para melhor promover a igualdade de direitos. A educação no Brasil irá avançar com uma escola inclusiva, justa e democrática.
Com trabalho árduo, intenso, nas várias etapas do ensino como. Educação infantil, ensino fundamental, médio e superior o resultado será a médio e longo prazo, mas ele chegará e quando chegar terá um Brasil para todos, onde a inclusão será feita de forma espontânea e singular.
Considera-se, portanto, sobretudo que esta pesquisa tenha colaborado para uma melhor visão de uma escola para todos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Jaqueline (org). Para além do fracasso escolar. Campinas, SP: Papirus, 1997.
ARANHA, M. S. F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. Temas em psicologia, v. 2, p. 63-70, 2002.
BELISÁRIO, J. Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC, SEESP. 2005.
BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Educar na Diversidade. Brasília, 2005.
_____. Saberes e Práticas da Inclusão: Educação Infantil. Introdução. Brasília, 2004.
BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e formação de professores: Generalistas ou especialistas? Revista Brasileira de Educação Especial. 1999; 3(5): 7-25.
BUCCIO ISABEL MARIA, BUCCIDAU GUSTINHO PEDREO. Educação especial uma história em construção. Editora IBPEX CDO 3 71.9 20.Ed.
CARNEIRO, R.; ABAURRE, N.W.; SERRÃO, M.A. Transversalidade e Inclusão: Desafios para o Educador. Rio de Janeiro: Ed.Senac Nacional, 2003. 208 p.
CROCHIK, J. L. (2002). Apontamento sobre a educação inclusiva. In Santos, G. A. & SILVA, D. J. (org.).
CURY, Carlos Roberto Jamil. Legislação Educacional Brasileira. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
GLAT, R, FERNANDES, E. F. Da educação segregada a educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. Revista Inclusão: MEC/SEESP. 2005; 1 (1).
GURGEL, Thais. Inclusão: só com aprendizagem. In: Revista Nova Escola. Editora Abril, nº 206, 2007.
MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão esco-

lar o que é? Como fazer? Summus editorial, 2015.
MAZZOTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1999.
MENDES, I. G. Perspectiva para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M.S.; MARINS, S.C. (Orgs.). Escola inclusiva. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
_____. Políticas públicas: articulação com a produção científica em educação especial. Revista Brasileira de Educação Especial, V6, N1, 2000.
ONU. Declaração Universal dos Direitos do Homem. Assembleia Geral das Nações Unidas, 12, 1948, Genebra, 1948.
PACHECO, J. Caminhos para a Inclusão: Um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre, Ed. Artmed, 2006.
ROSSETO, M. C. Falar de inclusão... falar de que sujeito? In: Lebedeff, T. B. Pereira. Educação especial – olhares interdisciplinares. Passo Fundo: UPF Editora, 2005. P.41-45.
SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 8ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.
UNESCO. Declaração Mundial da Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 06, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.

NEUROCIÊNCIA APLICADA À EDUCAÇÃO: A RELAÇÃO ENTRE MEMÓRIA E EMOÇÃO NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS ENTRE 5 E 7 ANOS

FABIANA DIAS DE PAULA

RESUMO
O presente estudo aborda sobre o tema neurociência e educação. Diante desse, buscou-se enquanto objetivo analisar estudos que comprovam a relação emoções e memória e seu respectivo impacto na aprendizagem de crianças de 5 a 7 anos. Portanto, buscou responder ao questionamento inicial: qual a relação da memória e emoções no processo de aprendizagem? Acredita-se que, as emoções estão fortemente relacionadas ao armazenamento e à recuperação das informações, contribuindo assim no processo de aprendizagem das crianças. O método foi desenvolvido para a busca de artigos publicados em bases de dados, Scielo (biblioteca eletrônica online), Eric e Pubmed, com utilização dos descritores "neurociência" and "emoções" and "memória" and "aprendizagem" e literaturas impressas que abordavam sobre a temática proposta. Através de perspectivas e contribuições da neurociência, os resultados destacam fortes correções entre emoções, tanto positivas como negativas com o armazenamento e recordação das memórias. Enquanto experiências com emoções neutras possuem menor impacto nas memórias. No entanto, a literatura ainda apresenta contradições frente às áreas cerebrais envolvidas e divergências sobre as correlações entre emoções positivas e negativas. Portanto, concluí-se que, através das relações estabelecidas na literatura, contribui de forma substâncial no desenvolvimento de estratégias e intervenções voltadas para a aprendizagem, principalmente nas crianças. No entanto ugerem-se novos estudos que alieninhem os conhecimentos já prduzidos nas relações entre emoções e memória.

PALAVRAS-CHAVE: Neurociência; Emoções; Memória; Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda o neurociência e aprendizagem. Dessa forma, busca relacionar as vivencias dentro da sala de aula correlacionando-as com os aspectos das dificuldades e necessidades apresentadas pelo aluno. Dentre dessas vivências, busca relacionar as metodologias empregadas pelo professor, dando ênfase nas metodologias que visam valorizar os aspectos das emoções desse aluno nas atividades normais da sala, uma vez que essas favorecem o ensino-aprendizagem e tornando as aulas e o ambiente mais agradável e respectivamente contribuindo na memorização do conteúdo. Além disso, discorre também sobre a contribuição do professor e a sua estruturação frente à valorização das emoções em sala de aula.

Na atualidade muito se discute, em níveis teóricos sobre os fundamentos que estão inter-relacionados com a temática da neurociência e educação. Esse é um tema, que nas últimas décadas ganhou uma relevância significativa, tanto nos âmbitos nacionais, como internacionais e que, diversos avanços já formas percebidos e adquiridos sobre essa temática. No entanto, alguns questionamentos são pertinentes a serem feitos, em relação à necessidade da valorização das emoções positivas.

Diversos os estudos, que tenham se debruçado sobre o estudo das relações: cérebro e aprendizagem. Profissionais das mais diversas áreas de conhecimento buscam explorar cada vez mais esse campo e assim contribuir em prol da educação. Toda via, Zaro (2010) destaca que ainda há muita necessidade de estudos que abordem as questões adequadas de ensino, de maneira que os alunos efetivamente sejam beneficiados.

Uma das áreas de conhecimento que vem contribuindo significativamente nesse processo é a Neurociência. Diante desse contexto, o presente trabalho busca responder ao questionamento inicial: qual a relação da emomória e emoções na no processo de aprendizagem?

A escola, ao receber cada vez mais uma demanda de alunos com características diversas, se depara com as diferenças culturais, linguísticas e de aprendizagem. Dessa forma, nossas hipóteses é que atuação do professor é de fundamental importância, bem como as suas práticas pedagógicas e sua formação para

atuar com maior efetividade sobre a relação emoções e memória.
O presente trabalho, objetiva investigar, através da revisão bibliográfica, a relação entre as emoções e a memória e seus impactos na aprendizagem. Em paralelo, busca também evidenciar a importância e as principais práticas que podem ser adotados em sala de aula os quais contribuem no aprendizado a partir das emoções positivas. Através da elucidação desses, pretende contribuir na formalização de estratégias educacionais e pedagógicas focadas nessas dimensões, a fim de assegurar o pleno desenvolvimento da aprendizagem da criança, seja ela na área cognitiva, física, psíquica ou social, bem como na formação do professor para assegurar a efetividade no processo de ensino e aprendizagem.
Portanto, o presente estudo torna-se relevante na medida em que busca compreender as especificações, as singularidades envolvidas na relação emoções e memória, contribuindo para efetividade da atuação no âmbito educacional. No entanto, destaca-se a necessidade de constante aprimoração sobre a temática, uma vez que essa é ainda uma incógnita para a escola e principalmente nas questões de aperfeiçoamento e formação adequada dos educadores.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 METODOLOGIA

Como metodologia, utilizou-se de uma pesquisa bibliográfica, qualitativa e narrativa como técnica, que tem como característica buscar a literatura disponível sobre o tema, ou seja, analisar o objeto de pesquisa e contextualizar o argumento. A busca ocorreu nas bases de dados Scielo (biblioteca eletrônica online), Eric e Pubmed, com utilização dos descritores “neurociência” and “emoções” and “memória” and “aprendizagem” e literaturas impressas que abordavam sobre a temática proposta.
A partir da análise dos estudos selecionados, foram estruturados 3 capítulos. No primeiro abordou-se sobre a neurociência e sua correlação com a educação. No segundo capítulo abordou-se a relação das emoções e memória e no último capítulo, foi abordado a relação professor-aluno que favorece os processos emocionais e a respectiva aprendizagem.

2.3 RESULTADOS

A neurociência é uma ciência relativamente nova. Em torno de 150 anos da sua existência, mas ganhando destaque maior desde a década de 90, principalmente no campo da educação. Dessa forma se estabelece enquanto uma contribuição importante no que tange as mudanças educacionais ocorridas e que ainda ocorrem. Esse fato ocorre, pelo interesse das mais diversas áreas pelo mapeamento cerebral através das neuroimagens e especial a educação para compreender de que forma a educação se efetiva (Herculano-Houzel, 2004).

Entender o funcionamento cerebral não é um interesse recente da humanidade. Há registros de mais de 7.000 anos de crânios perfurados. Esse, no entanto não possui registro de se tratar de um ritual de morte. Em muitos casos os indivíduos sobreviviam às perfurações. Há especulações que tais procedimentos realizados em pessoas vivas, tinha como finalidade a cura de dores de cabeça ou mesmo problemas mentais (BEAR, 2008).

Hoje, muitos estudos e conhecimentos da neurociência não é mais novidade para os profissionais da área e até mesmo de outras. No entanto nesse século muitos estudos foram realizados, e muitos teóricos deram suporte para, por exemplo, para as descobertas de Paul Broca – a área de Broca, no cérebro, e Carl Wernicke – área de Wernicke. Ambos os estudos, realizado em 1867 e 1876 respectivamente, tiveram suas pesquisas pautadas em seres humanos lesionados vivos (Gazzaniga et al, 2006).

Os autores descrevem os estudos nesse período e suas dificuldades para obterem os resultados definitivos. Tendo-se em vista da ausência de qualquer tecnologia nessa época que pudesse colaborar com as investigações. Dessa forma, descrevem os procedimentos realizados:

Um avanço maior na neurociência ocorreu durante a Segunda Guerra Mundial. Nessa, houve a contribuição importante de Alexander Romanovich Luria (1901–1978) – ‘Luria’. Seus estudos nesse período se concentrou nos indivíduos lesionados, com lesões cerebrais, mapeou cada área cerebral atingida e as respectivas alterações de comportamento nesses pacientes. Esse estudo teve como fi-

nalidade as investigações das bases neurológicas do comportamento humano. Dessa forma deu-se o enlace da Neuropsicologia. Firmando a relação entre a neurologia e a psicologia (Gazzaniga et al, 2006).

A contribuição de Luria foi fundamental para o conhecimento das áreas e respectivas funcionalidades cerebrais. Através de seus estudos, evidenciou três principais regiões e suas respectivas atividades: a primeira, composta pela formação reticular e pelo tronco encefálico – responsável pela regulação do tônus cerebral, a vigília e os estados mentais; a segunda área: composta pela parte posterior, abrangendo o lobo parietal, occipital e temporal – responsável pelo recebimento, processamento e armazenamento das informações advindas do exterior; e a terceira: constituída pela parte anterior do cérebro o lobo frontal, responsável pela programação, regulação e verificação das atividades mentais (Gazzaniga et al, 2006).

Dessa forma, é importante destacar sobre a subjetividade de cada indivíduo frente a relação cerebral e o ambiente. Cada pessoa possui suas próprias vivências, suas próprias experiências, o que constitui numa atividade cerebral única daquela pessoa. São sinapses únicas, e da mesma forma, aprendizagens únicas (Ventura, 2010).

No entanto quando se fala da relação aluno professor, não há idade ou série correta, é uma relação de extrema importância e necessidade independendo da época da vida dos estudantes (Fantacholi, 2017). Quando há um bom relacionamento entre professor-aluno, principalmente no que concerne à sala de aula, a aprendizagem flui, o aprendizado se torna algo mais eficiente e há um engajamento eficaz das duas partes.

A aprendizagem é mais do que apenas o professor ensinando o aluno, existe uma troca de experiências muito valiosa, a qual traz uma dinâmica melhor para a referida relação, bem como a mantém positiva e traz motivação para que o aluno aprenda e seja mais proativo em seus estudos (Fantacholi, 2017).

Posto isto, se faz necessário entender como estabelecer esta relação de confiança entre o professor e o aluno. A convivência, ainda mais a que se inicia, trará desafios. Para tanto, há alguns métodos que podem ser aplicados para que esta confiança seja construída aos poucos (Andrade, 2014).

O primeiro passo é a transparência no que concerne aos critérios avaliativos que o professor utilizará, os alunos precisam saber as formas de avaliação e o que esperar destas. Os alunos também precisam de espaço, e o professor deve cria-lo de forma a deixar seus alunos confortáveis na sala de aula, podendo realizar perguntas e questionar temas, inclusive no ensino infantil. Pois, é nesta época da vida que as crianças possuem grande curiosidade e vontade de questionar tudo que ocorre à sua volta (Santos, 2003).

Contudo, ainda mais se tratando do ensino infantil, podem ocorrer conflitos de personalidade que precisarão de um toque a mais de tato. Em uma sala de aula diversas personalidades serão demonstradas, existem crianças mais tímidas, outras mais extrovertidas, algumas engraçadas, outras mais sérias. As que respondem mais perguntas, as mais introvertidas quando precisa se apresentar diante dos amiguinhos, ou seja, inúmeras personalidades em uma sala de aula (Fantacholi, 2017).

Neste primeiro momento, verificou-se às várias tarefas e responsabilidades que o professor tem com seus alunos e como mantê-los entretidos e em uma relação saudável, e um dos principais componentes para isso é a afetividade.

Nos últimos anos, pesquisas no campo da memória tornaram central a ideia de que uma experiência, por mais simples que seja, pode afetar nosso comportamento ou pensamento de várias maneiras sem nosso conhecimento, ou seja, não temos que estar cientes da memória viva ou episódio em que tal evento ocorre (Albuquerque, 1998).

De acordo com Sousa e Salgado (2015) a memória faz de nós aquilo que somos e podemos vir a ser, pois cada lembrança recordada ou esquecida faz com que sejamos sujeitos únicos, uma vez que, para duas pessoas, vivenciando a mesma situação, a forma como esse momento será armazenado será distinta, levando a pontos de vista diferentes que, por sua vez, trarão recordações diferentes.

O conjunto de memórias de cada pessoa influencia a sua personalidade. Devido a essa característica, nenhuma pessoa é capaz de ser igual à outra, mesmo gêmeos monozigóticos

originarão seres humanos totalmente diferentes, de acordo com as experiências de memória que tiverem.

Nesse contexto, a emoção pode ser vista como um fenômeno que indica a presença de algo importante em determinado momento da vida de um indivíduo. Manifestam-se por meio de mudanças nos processos físicos e mentais e mobilizam recursos cognitivos como atenção e percepção. Além disso, a amígdala – estrutura cerebral pertencente ao sistema límbico responsável pelo controle das emoções – interage com o hipocampo e pode influenciar no processo de consolidação da memória (Pereira; Paxiúba; Lima, 2021).

A memória consiste em várias subdivisões, que são processadas por sistemas nervosos específicos. A memória de trabalho (MT) é uma memória temporária, enquanto a memória de longo prazo (MLP) é projetada para registrar informações absorvidas pelos órgãos dos sentidos de maneira persistente e requer quatro tipos de processamento: codificação, armazenamento, consolidação e recuperação. A codificação é o processo de observar novas informações e ligá-las a informações pré-existentes na memória.

Armazenamento refere-se aos mecanismos e locais neurais que permitem que o MLP seja preservado. A consolidação é o processo de tornar as informações ainda instáveis e armazenadas temporariamente mais estáveis. Evocação é o processo de evocar informações armazenadas (Kandel, et al. 2014).

O estudo da emoção e da memória foi originalmente conduzido por autores como William James e Karl Lange, cujas contribuições se basearam no desenvolvimento de métodos científicos que poderiam ajudar a esclarecer essa relação. No entanto, dificuldades em definir emoção e limitações em avaliar sua presença em um ambiente controlado levaram à desistência sistemática de sua pesquisa (Alburquerque; Santos, 2000).

Também vale a pena notar que o conceito de memória tem sido tradicionalmente visto como um sistema de processamento, armazenamento e recuperação de informações, e que os fatores emocionais, juntamente com os elementos cognitivos da memória, impedem a ocorrência de um possível esquecimento na memória do indivíduo, vida raramente são estudados em profundidade (Torres et al. 1999).

Frank e Tomaz (2003) relatam que há evidências substanciais de estudos em animais e humanos de que a ativação emocional afeta a retenção da memória de longo prazo e, do ponto de vista comportamental, o mecanismo por trás desse fenômeno é um aumento no estado fisiológico e ativação cognitiva induzida por estímulos. Esses estudos, realizados em diferentes décadas, demonstraram a influência do conteúdo emocional na memória.

As emoções podem ser categorizadas por "valência (positiva e negativa) e três grupos: emoções primárias ou secundárias e de fundo" (Lent, 2010, p. 716). Os gatilhos emocionais também contribuem para a formação da memória. Desde que haja emoção suficiente em determinada experiência, podemos registrá-la na memória e ativá-la posteriormente (Abrantes, 2014).

A emoção é uma experiência subjetiva acompanhada de manifestações físicas (respostas autônomas, dirigidas pelo sistema nervoso central, SNC) e comportamentos detectáveis (respostas motoras), tais como: aumento do estado de alerta, inquietação, pupilas dilatadas, sudorese, lacrimejamento, expressões variadas (Cosenza; Guerra, 2011). Isso facilita a análise usando métodos neurocientíficos (Lent, 2010).

Uma rede de circuitos neurais originários do sistema límbico, a amígdala e o giro cingulado são seus gatilhos (Pereira, et al. 2013), são inatos e independentes de fatores sociais e culturais, são todos inerentes. , eles são adquiridos. Por meio deles, os indivíduos seguem ou desobedecem as regras de conduta recomendadas pela sociedade em diversos lugares e períodos históricos. A emoção de fundo, por outro lado, refere-se a um estado geral de bem-estar ou desconforto (Lent, 2010).

Sabemos que eventos emocionais são mais propensos a serem lembrados do que eventos sem características emocionais. Vários trabalhos, incluindo o trabalho de McGaugh (2002), referem-se à amígdala, a estrutura do lobo temporal medial, como a estrutura primária responsável pela nossa memória de coloração emocional. Diferentemente de pessoas sem deficiência, o conteúdo emocional da informação não se beneficia de danos

bilaterais na amígdala em comparação com a informação sem tal conteúdo (Adolphs, et al. 1997).

A pesquisa sobre a memória relacionada ao estado emocional concentrou-se no impacto da experiência emocional intensa na memória da informação. Esse fenômeno é evidente quando episódios passados são mais propensos a serem percebidos pelo estado emocional do momento atual como sendo semelhante ao estado emocional sentido quando o episódio ocorreu. A memória desse episódio se estende a todas as informações processadas no momento, não apenas às informações que são consistentes com o estado emocional de então e agora. Em um ambiente de laboratório, quando os sujeitos aprendiam uma lista de palavras em estado de tristeza, a indução dessa emoção após a aprendizagem permitiu que eles se lembrassem de melhor do material aprendido, mesmo que consistisse de palavras com valência positiva (Albuquerque; Santos, 2000).

Alguns autores argumentam que para que as emoções afetem a memória, deve haver alguma correlação ou conexão entre as emoções e as tarefas que os sujeitos devem realizar. Se este conceito for aplicado à nossa compreensão do fenômeno da memória dependente da emoção, podemos facilmente concluir que, enquanto os estados emocionais que afetam os processos cognitivos durante o processamento são semelhantes àqueles que afetam as operações cognitivas durante a recuperação da informação, tal impacto é ainda mais pronunciado. Mesmo assim, porém, há a necessidade de continuar avaliando e esclarecendo as implicações do processo de codificação afetado pela emoção (Albuquerque; Santos, 2000).

2. 4 DISCUSSÃO

A escola deve promover muitas experiências de sucesso, e a oportunidade para os alunos obterem uma sensação real de realização. Além disso, os professores devem incentivar habilidade metacognitiva, tornar os alunos cientes de suas habilidades de aprender, ou seja, estar ciente de seu nível de participação e de suas responsabilidades e sucesso (Meier; Garcia, 2007).

Promover o debate e a troca de ideias na sala de aula e promover entre os alunos o desenvolvimento dessas e de muitas outras habilidades sociais. O professor pode aproveitar o estilo de vida de seus alunos. O grupo expressa seus conhecimentos, ideais, valores, opiniões, impressões, sentimentos, posições, dúvidas e muitos outros componentes do mundo interno (Garcia et al. 2013).

O professor é parte integrante da aula (embora existam diferenças), por isso suas ações revelam seu modo de existência no mundo. Portanto, sua postura deve funcionar como modelo de relações éticas e saudáveis: os professores devem ser cuidadosos e cuidar de compartilhar sentimentos e experiências com os alunos, fornecer seu próprio exemplo, foco, pensamento e estrutura socioemocional (Garcia et al., 2013).

Tão importante quanto promover a socialização dos sujeitos é desenvolver entre os alunos a consciência de sua situação única no mundo. Cada um de nós é uma pessoa natural, por meio da história de vida "pessoal e intransferível", a diferenciação se faz com potencialidade e fragilidade. A riqueza da diversidade humana reside precisamente nos aspectos duais de suas condições: Ao mesmo tempo, é sociável, único e composto de relacionamentos (Garcia et al. 2013).

Outra consideração importante diz respeito ao campo da liberdade e da escuta. Os professores devem ajudar para que os alunos possam expressar suas suposições e mais uma vez, não ignore o "conhecimento socialmente reconhecido" (Garcia et al. 2013).

O professor deve mediar à instigação pelo novo e complexo. Este padrão de mediação destaca a importância da promoção professor-mediador. Desafie os alunos a enfrentar o conhecimento que ainda não compreendem e dominam. O lidar com coisas novas requer uma série de habilidades emocionais para lidar com o medo, sentimentos de ansiedade, insegurança e incompetência (Meier; Garcia, 2007).

O sentimento de pertencimento é outro elemento essencial a ser desenvolvido dentro das habilidades socioemocionais do aluno. Ao mediar o sentimento de pertencimento, o professor promove a identidade e valorização. Embora todos os humanos tenham algo em comum único. Nesse sentido,

respeito mútuo significa desenvolver uma atitude acolhedora, uma atitude coletiva e tornar-se parte da família, salas de aula, escolas e comunidades (Garcia et al. 2013).

O vínculo emocional entre ensino e aprendizagem, é fundamental para a promoção de situações reais de aprendizagem. Mesmo com o desenvolvimento de recursos técnicos, o papel do professor é construir um bom vínculo, é construir confiança que professores e alunos se respeitam sem afetar uns aos outros. O papel de cada pessoa, a autoridade e a organização é o esboço da cena de ensino. "Ser amigos" não significa colocar-se no mesmo nível dos alunos, mas ocupe seu lugar de intermediador, cultive o respeito na relação entre ensino e aprendizagem de forma afetuosa mútua (Garcia et al. 2013).

Sobre educação emocional, talvez o maior problema sejam as expectativas criadas, como se esta fosse a solução de todo o mal e problema, mas, no entanto, é uma contribuição para ajudar no desenvolvimento humano. Quanto mais cedo aprenderemos emoção, melhor será o resultado, mais eficiente e duradouro a melhoria na qualidade no processo de ensino e aprender (Silva, 2019).

As competências socioemocionais fazem parte do desenvolvimento humano e não podem ser negligenciadas. Em seu relatório para a UNESCO sobre a Educação para o século XXI, Delors (p. 31) afirma que a educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser e que a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo.

Os professores devem ser capazes de detectar falhas e dificuldades pessoais que podem prejudicar diretamente seu papel como treinadores. A realidade é que tem um grande impacto na vida dos alunos que observam e reproduzem o que veem e ouvem; cada um explica as ações e palavras do professor à sua maneira. Portanto, podemos ter certeza que se a mudança e o aprendizado são bons ou ruins depende da disponibilidade do professor em focar no que ele faz na frente dos alunos para que possa trazer benefícios para o seu desenvolvimento global (Medeiros, 2017).

Segundo Medeiros (2017), essa criança é essencialmente uma pessoa que busca aprender constantemente, pois está construindo sua própria personalidade e valores por meio da observação e do relacionamento com os outros. Considerando que ainda são uma parte importante da vida escolar, refletimos que o professor tem uma grande responsabilidade em tudo o que é ensinado a essa criança. Portanto, os professores devem estar cientes de que a forma como os alunos são tratados terá um peso enorme na forma como os alunos se tornam adultos.

A escola é um espaço de trabalho e construção de conhecimento, e a chance de sucesso ou fracasso depende em grande parte da qualidade da relação entre educadores e alunos. Nas escolas, a estrutura do conhecimento é a interação entre o sujeito e o ambiente, o sujeito e o objeto de conhecimento, especialmente a interação entre o sujeito e outros sujeitos. Parece que a relação entre professores e alunos é um fator importante no desenvolvimento ou desconstrução pessoal, pois a insatisfação causará alguns problemas para ambas as partes em determinados momentos de suas vidas, e todos responderão muito bem. Mas fazer isso com certeza será prejudicial tanto na prática docente quanto na aprendizagem do aluno (Medeiros, 2017).

De acordo com Benedetti Filho et al. (2020) na maioria das escolas brasileiras, observa-se a transmissão de conhecimentos de professor para aluno, geralmente adotado um método que evita que os alunos pensem e não desenvolvam o raciocínio próprio, prejudicando todo o processo de aprendizagem. As salas de aula (como as preconizadas pelas metodologias tradicionais) costumam ser caracterizadas pela postura passiva dos alunos, que são apenas espectadores de informações, sem nenhuma reação crítica.

Nesse caso, o papel do aluno é repetir as informações recebidas e imitar o modelo inserido pelo professor sem problemas. Essa experiência da educação brasileira tem sido amplamente replicada em outros ambientes sociais, resultando em um cidadão não crítico, que é apenas uma repetição do ponto de vista de um terceiro.

Em resumo, pode-se concluir que a interação entre professores e alunos é um dos componentes mais importantes do sucesso docente. Sem a coexistência ativa entre esses, não

haveria um aprendizado de alta qualidade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos desse trabalho foram alcançados. Buscou elucidar a importância da educação emocional no processo do ensino-aprendizado sob o viés da neurociência. Para que haja ensino e aprendizagem, é necessário a vivência das habilidades sociais e emocionais na relação entre professor e aluno.

De acordo com a literatura pesquisada, não há nenhuma espécie de aprendizagem sem a presença do afeto. Isso ocorre, devido a aprendizagem do ser humano, é multidimensional. Essa ocorre em decorrência de inúmeros fatores, e principalmente influenciado pelas experiências individuais de cada pessoa. Todas essas experiências envolvem emoções. No entanto, conforme destacado no trabalho, os teóricos defendem que quanto mais positiva essas emoções, mais rica, mais fácil e mais rápido ocorre a aprendizagem.

Sobre a importância das habilidades socioemocionais na sala de aula, a literatura ainda apresenta outra importância fundamental: a qualidade. De acordo com os teóricos apresentados, a qualidade do aprendizado depende das emoções positivas, tais como a calma, a tranquilidade, a motivação e o interesse pelo saber, pela busca do conhecimento.

Esse desafio, portanto, exige muita capacidade e competência por parte do profissional. Desempenhar o seu mero papel de transmitir o conhecimento proposto, não se torna suficiente. O seu papel ultrapassa as fronteiras do individual, do subjetivo. É necessário conhecer profundamente essa criança. É necessário proporcionar um espaço agradável, estável e seguro. É necessário, através da afetividade, demostrar à esse aluno, que ele é reconhecido naquele espaço. Que aquele espaço é seu. Que seus sonhos, suas ideias, seus desejos, seus projetos são vistos, ouvidos e possui um lugar reservado. Proporcionar ao aluno se apropriar desse espaço, se aperceber como integrante do mesmo, se sentir valorizado, ouvido, se sentir útil. Perceber que ele é o arquiteto do seu próprio conhecimento.

Para muitos educadores, pode se tornar um desafio essa atuação, para além do seu método tradicional de transmissão do conteúdo programado. Mas, sendo um desafio ou não, com total certeza, e apoiado na literatura científica, podemos afirmar que, mesmo parecendo insignificante, pode tocar profundamente a emoção do aluno e mudar definitivamente o destino do seu viver.

A relação emoções e memória é necessidade frente à educação transformadora. Nesse sentido, sugere-se para próximas pesquisas, a análise entre a potencial aprendizagem mediante da educação emocional do aluno, correlacionando com práticas e didáticas pedagógicas dos professores.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Pedro. De como escrevemos a vida e a vida se inscreve em nós: um estudo da socialização através da análise de autobiografias. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 126, p. 111-127, mar. 2014 .

ADOLPHS, R.; CAHILL, L.; SCHUL, R.; BABINSKY, R. Impaired declarative memory for emotional material following bilateral amygdala damage in humans. Learning and Memory, 4: 291-300, 1997.

ALBUQUERQUE, P. B. Memória implícita e processamento: Do subliminar à formação de imagens. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da universidade do Minho (Tese de Doutoramento), 1998.

ALBUQUERQUE, P. B. de; SANTOS, J. A. Memória para acontecimentos emocionais. Revista Portuguesa de Psicossomática, Vol. 2, nº 2, Jul/Dez 2000.

ANDRADE, M. S.; FERNANDES, J. da S. G.; FERREIRA, V. S. Estudo sobre a relação professor-aluno. Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 335-346, jul./out. 2017.

BENEDETTI FILHO, E.; SILVA, A. de O. D.; FAVARETTO, D. V. Um jogo de tabuleiro utilizando tópicos contextualizados em Física. Revista Brasileira de Ensino de Física, vol. 42, e20190356, 2020.

COSENZA, Ramon M. Fundamentos de Neuroanatomia. 4. ed. – Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2012.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: Fundação Faber-Castell. 43 p. ED.96/WS/9. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por> Acesso em 28 mai. 2024.

FANTACHOLI, Fabiane Das Neves. O Brincar na Educação Infantil: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras – Um Olhar Psicopedagogico. Disponível em: http://revista.fundacaoaprender.org.br/?p=78. Acesso em 28 mai. 2024

GARCIA, S. et al. O prazer de ensinar e de aprender: contribuições de uma metodologia no aprimoramento das práticas pedagógicas. São Paulo: Mind Lab Brasil & INADE, 2013.

GAZZANIGA, Michel S.; IVRY, Richard B.; MANGUN, George R. Neurociência Cognitiva. A Biologia da Mente. 2 ed. Trad. AngelicaRosat-Consiglio et all. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HERCULANO-HOUZEL, Suzana. O cérebro nosso de cada dia: descobertas da neurociência sobre a vida cotidiana. Rio de Janeiro: Vieira &Lent, 2004.
KANDEL, E. R. et al. Princípios de Neurociências. 5. Ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

LENT, R. Cem bilhões de neurônios? Conceitos fundamentais de neurociências. 2. ed. – São Paulo: Editora Atheneu, 2010.

MCGAUGH, J. L. Memory consolidation and amygdala: A systems perspective. Trends in Neurosciences. 25:456-461, 2002.

MEDEIROS, M. F. de. O papel da afetividade na relação professor e aluno e sua implicações na aprendizagem. RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional, v.21, n. esp.2, p. 1165-1178, nov. 2017.

MEIER, M.; GARCIA, S. Mediação da Aprendizagem: contribuições de Feuerstein e Vygostky. Curitiba: Edição do Autor, 2007.

PEREIRA, W. R. et al . Emotional competencies in the process of teaching and learning in nursing, from the perspective of the neurosciences. Rev. Latino-Am. Enfermagem, Ribeirão Preto , v. 21, n. 3, p. 663-669, June 2013 .

PEREIRA, P. M. P.; PAXIÚBA, C. M. C.; LIMA, C. P. Relação entre emoções, formação de memórias e aprendizagem: uma revisão sistemática. Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 11, p. 01-25, e020163, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, S. L. A dimensão da afetividade na relação professor/aluno. Revista Humanidades e Inovação v.6, n. 2 – 2019.

SOUSA, A. B.; SALGADO, T. D. M. Memória, aprendizagem, emoções e inteligência. Revista Liberato, Novo Hamburgo, v. 16, n. 26, p. 101-220, jul./dez. 2015.

TORRES, J. S.; MEJIAS, F. T.; MILAN, E. G. Processos psicológicos básicos. Madrid: McGraw Hill, 1999.

VENTURA, Dora F. Um Retrato da Área de Neurociência e Comportamento no Brasil. Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa, 2012, Vol 26 nº especial. Brasília: Universidade de São Paulo, 2010. Disponível online em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a11v26ns.pdf>. Acesso em 28 mai. 2024.

ZARO, Milton A. et al. Emergência da Neuroeducação: a hora e a vez da neurociência para agregar valor à pesquisa educacional. Revista Eletrônica Ciências & Cognição, Vol 15, 2010.

O ANTIRACISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FRANCISCA EDNA MOREIRA HOLANDA PATRÍCIO BALBINO

RESUMO
Este estudo propõe uma reflexão sobre a importância de uma abordagem antirracista na educação infantil, buscando promover a diversidade e a igualdade desde os primeiros anos de vida das crianças. Com base em uma revisão crítica da literatura disponível, são explorados os desafios e as oportunidades de implementação de práticas antirracistas no contexto educacional, bem como os benefícios e as implicações dessa abordagem para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. São apresentadas estratégias pedagógicas e recursos didáticos que podem ser utilizados pelos educadores para criar um ambiente inclusivo e respeitoso, onde as crianças aprendam a valorizar a diversidade e a combater o racismo desde cedo. Ao final, são discutidas as limitações do estudo e são sugeridas futuras pesquisas para aprofundar o conhecimento nessa área. A educação infantil desempenha um papel crucial na formação das crianças, sendo um período fundamental para o desenvolvimento de suas identidades e valores. Nesse contexto, a abordagem antirracista emerge como uma necessidade premente, uma vez que o combate ao racismo e a promoção da igualdade devem ser pautas centrais em qualquer sistema educacional. Este artigo busca explorar como a educação infantil pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, por meio da valorização da diversidade e da desconstrução de estereótipos raciais. O racismo estrutural, enraizado em instituições e práticas sociais, perpetua desigualdades e injustiças, afetando negativamente a vida de indivíduos pertencentes a grupos racializados. Ao reconhecer a existência dessas desigualdades, a educação infantil tem o potencial de se tornar um espaço de transformação social.

Palavras-chave: Abordafem Antiracista; Diversidade; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A educação deve ter uma função social onde a história desempenha um papel muito importante, quando é acompanhada por outras disciplinas como a sociologia e a antropologia, procurando formas educativas de chegar às comunidades para que possam participar na solução dos problemas que enfrentam. Poderia então ser proposto que a educação e a pedagogia tomassem o ritmo e a obrigação de ajudar o aluno a aprender sobre a cultura dos povos afro e das diferentes etnias, de forma investigativa, saudável, coerente e responsável. Por isso é de fundamental importância que as escolas desde a Educação Infantil estejam engajadas em fornecer informações sobre o racismo, trabalhando com as crianças desde a tenra idade sobre a cultura africana. Parafraseando Theodoro (2013), o conceito de raça não existe:

> O racismo é uma ideologia que, em linhas gerais, classifica e hierarquiza indivíduos em função de seu fenótipo, numa escala de valores que tem o modelo branco europeu ariano como o padrão positivo superior e, do outro lado, o modelo negro africano como o padrão inferior. O racismo está presente no cotidiano das relações sociais, funcionando como um filtro social, fortalecendo ou cerceando oportunidades, moldando e reforçando os pilares de acesso e exclusão. E com a operação de clivagens raciais, o racismo alimenta as bases de uma sociedade desigual (THEODORO, 2013, p. 4).

É relevante distinguir entre o chamado “velho” racismo, o racismo científico, ou biológico., e o “novo” racismo (Barker, 1981), de tipo cultural ou diferencial. Um dos elementos centrais que está na base da transição entre o racismo biológico e o racismo cultural é que no primeiro a crença de que existem raças humanas - supostamente reconhecíveis sobretudo por meio das diferenças corporais, desempenha um papel muito relevante, enquanto no segundo, o racismo afasta-se do conceito bastante estático de raça, para se concentrar principalmente nas diferenças culturais. Como afirma Munanga (2004, p.17) em um de

seus artigos, "geralmente, uma acusação de racismo está associada a comportamentos ou atitudes explicitamente discriminatórias". Geralmente é reconhecido quando se manifesta em ataques físicos, exploração, expulsões de imigrantes ou insultos explícitos.
No entanto, existem muitas mais manifestações deste fenômeno que não são tão obviamente reconhecíveis, como as formas do chamado "novo racismo" e que, como consequência, são negadas". Por fim, é importante destacar que a partir da educação antirracista e de outras correntes, o racismo é entendido eminentemente como uma prática discursiva, na qual se expressa um determinado poder discursivo.
Apesar de tudo, é possível destacar alguns avanços e mudanças. Agora os afrodescendentes podem falar de direitos e deveres, podem proclamar novas situações de vida e serem respeitados, tais como os ensinamentos sobre a cultura africana, desde a Educação Infantil.
A interpretação das atitudes discriminatórias sempre esteve presente na discussão sobre onde reside a especificidade da "negritude" e, portanto, do racismo. Como a maioria dos negros está entre a população explorada e pobre do país, a explicação historicamente hegemônica considera a desigualdade racial e as atitudes discriminatórias como derivadas de antagonismos entre classes sociais. Essa interpretação permeia todo o debate sobre a questão racial no Brasil e está diretamente ligada à força da ideia de que o Brasil é o país da democracia racial.
Por último, é importante salientar que o tratamento da discriminação por meios repressivos, através da legislação penal, afeta a consequência da discriminação, mas não as suas causas, como os preconceitos, os estereótipos, a intolerância e o racismo (JACCOUD, 2009, p. 31). Portanto, é essencial discutir outras formas de políticas antirracistas que afetam estas causas. (GARCIA, 2007)
Garcia (2007) ressalta:

(...) o Brasil é uma nação de população mista. Para a construção de um Brasil moderno, o discurso da igualdade emerge nas décadas de 20 e de 30, negando a estrutura de discriminação histórica brasileira. Em seu lugar erigese o mito da democracia racial, da "Fábula das três raças" – convivência pacífica entre brancos, negros e índios (..) Neste universo, experiências históricas de segregação e discriminação foram camufladas, senão, desconsideradas, seja pelo poder público, pela mídia, por parte da intelectualidade brasileira e, consequentemente, se tornaram imperceptíveis para a maioria da população. (GARCIA, 2007, p. 39)

Segundo Domingues (2007):

(...) a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a "raça", e, por conseguinte, a identidade étnico-racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a "raça" é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação. (p.101).

As mudanças constitucionais promovidas mostraram-se insuficientes para garantir a igualdade de oportunidades entre negros e brancos no país, bem como para combater a discriminação e o racismo existentes. O momento posterior à Constituição foi marcado pela renovação do movimento negro. Neste contexto e com o objetivo de atuar no domínio da educação, cultura e bem-estar, surgiram diversas organizações não-governamentais (ONG) negras, constituídas por comunidades ligadas a partidos políticos e igrejas, e em alguns casos apoiadas por organizações internacionais. (MEC, 2007).

AÇÕES RELCAIONADAS AO ANTIRACISMO
Embora muitas ONG tenham dado continuidade a este serviço, concentraram as suas ações no domínio das políticas públicas. Uma ação importante foi a oferta de cursos preparatórios para vestibulares voltados para jovens negros. Baseados no princípio da igualdade, esses cursos visavam nivelar as oportunidades de ingresso na universidade de um aluno po-

bre e negro, de escola pública, com as do aluno socialmente favorecido, formado em escola privada de melhor qualidade, provavelmente branca. Esses cursos se expandiram por todo o país, especialmente no Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte (IGREJA, 2005).
É importante ressaltar que os cursos oferecidos pelas associações do movimento negro não se diferenciavam de outros para estudantes pobres, sem distinção de cor ou raça. O que diferenciou esses cursos foi que, além do interesse pela inclusão nas universidades, buscaram fornecer elementos para a construção da cidadania étnica e social, ao oferecer disciplinas específicas para debater problemas sociais, incluindo a discriminação e o racismo, e promover fóruns de discussão e seminários. Tratava-se de constituir uma nova forma de movimento social e étnico e aproveitar seu grande poder para atrair e mobilizar pessoas pobres, inclusive negras (IGREJA, 2005).
Os responsáveis por esses cursos exerceram grande pressão sobre o Ministério da Educação e Cultura brasileiro e exigiram reformas educacionais profundas, que levaram a uma educação antirracista. Nesse sentido, esperava-se que estas reformas confrontassem os estereótipos raciais e a discriminação no ambiente escolar; que proponham uma resenha de livros educativos para recuperar a contribuição e a presença negra na história, cultura e sociedade brasileira; que proporcionem formação de professores sobre o tema e que estabeleçam mecanismos que permitam a inclusão e permanência de estudantes negros nas escolas. Contudo, a falta de comprometimento com essas mudanças por parte do Estado levou as associações a buscarem outras alternativas e motivou as ações afirmativas, no seu modelo de cotas raciais, a emergirem como a nova aposta de mudança.
A Marcha Palmares Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida - durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso, presidente eleito em 1995 - proporcionou um marco relevante para a formulação de novas estratégias políticas pelo movimento negro. Os organizadores entregaram ao presidente um programa de ação intitulado “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial”, que propunha uma série de medidas para o enfrentamento da desigualdade racial, como ações afirmativas e a cobrança pela valorização da diversidade cultural e racial nas escolas.

Os anos de 1990 foram palco de efervescência social, política e econômica nacional e internacional. A América Latina passou, nesse momento, por ampla reforma constitucional. Em meio às pressões das políticas neoliberais, os movimentos sociais buscavam a reconstrução do Estado democrático de direito depois das duas décadas de autoritarismo, de meados da década de 1960 a meados da de 1980. As reformas constitucionais de alguns países, à época, trouxeram como novidade a concepção de sociedades e nações pluriétnicas e multiculturais (GUIMARÃES, 2003, citado por GOMES, 2012, p. 93).

As polêmicas em torno da classificação racial dos censos são reflexo da complexidade de definição de categorias raciais fixas e bem definidas no país.
Os elementos que contribuem para essa categorização e que sustentam as auto declarações são numerosos: miscigenação, condição social, região de origem, idade e gênero, além dos contextos históricos e políticos que determinam as formas de tratamento dessas categorias. (SCHWARCZ, 2002).
A dificuldade de estabelecimento de categorias ilustra a ambiguidade e a falta de clareza da identificação racial típica do país, num contexto histórico de miscigenação racial e cultural (SANSONE, 1993).
Ressalte-se que embora se observe a convergência entre pardos e pardos no que diz respeito à desigualdade social, a proposição de uma categoria única leva à invisibilidade de outros grupos minoritários que também são vítimas de situações de discriminação, provenientes de contextos históricos e culturais muito diversos. Por exemplo, a população nordestina, que sofre discriminação principalmente em contextos de migração dentro do país devido à sua origem regional, aos seus costumes e até à sua aparência física, uma mistura de indígenas, brancos e pardos. Este também é o caso da população mista indígena e branca no norte do país. O estabelecimento da identificação racial ganha ainda mais importância no contexto da introdução de polí-

ticas de ação afirmativa, especificamente de quotas raciais, no início da década de 1990. O debate sobre as relações raciais no Brasil intensificou-se ainda mais a partir de 2000, com a preparação da Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela ONU e realizada em Durban, na África do Sul, em 2001.
Em 2002 ocorreram as primeiras experiências com cotas raciais nas universidades. Em 9 de outubro de 2002, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro aprovou um projeto de lei que reservava 40% do total de vagas para pretos e pardos nas universidades públicas do estado: a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF).
As ações afirmativas implementadas por meio de legislação combinavam os fatores de classe social e raça. As cotas raciais para ingresso nas universidades levam em conta critérios sociais e são destinadas prioritariamente a estudantes de escolas públicas, entre eles, estudantes negros. Isto tem buscado garantir maior diversidade cultural e racial nas universidades, elemento importante na luta contra o racismo (DAFLON, FERES E CAMPOS, 2013).

A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), fundamentam nos princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade e de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010, p. 16).

A educação antirracista na Educação Infantil deve ser estruturada pensando nas crianças como protagonistas da nossa História, por meio de experiências e relações sociais que umas estabelecem com as outras. Dessa forma, é fundamental que se realize uma intervenção na educação infantil que promova uma formação cidadã, respeitando a cultura, a identidade e a diversidade racial da criança. (ALVARENGA (2015).
Dias, Santana, Borba (2016) afirmam que:

Crianças negras desde pequenas sofrem diferentes consequências do racismo: deixam de receber afeto, são ridicularizadas por suas características fenótipos e são vítimas do que Rosemberg (2001) chamou de „pessimismo racial , isto é, ser criança negra tem significado para muitas serem consideradas menos capazes intelectualmente. (DIAS; SANTANA; BORBA, 2016, p. 160).

Parafraseando Santiago (2015) e Dias, Santana e Barbosa (2016), percebe-se que a Educação Infantil deve servir de base para uma educação antirracista, pautada em uma postura ética, na qual as intervenções dos educadores sejam contra qualquer tipo de violência, como os preconceitos raciais.

QUESTÕES IDENTITÁRIAS E REPRESENTATIVIDADE

Entre os saberes contidos nessas prescrições, o debate em torno do ensino dos conteúdos referente às questões étnico-raciais emerge como um dos pontos a serem destacados.
A educação para as relações étnico-raciais compreende o ensino de um conjunto de conhecimentos e saberes produzidos por diferentes povos, como afro-brasileiros, africanos e indígenas.
De acordo com Bispo (2022):

Alguns exemplos que destacam o racismo na escola são os modelos hegemônicos de instrumentos que excluem a representatividade dos povos negros no livro didático, nos painéis decorativos das escolas. Nos livros didáticos os povos africanos e afrosdescendentes são destacados como escravo, inferior e subalterno ao branco, “o outro”. Esses modelos perpassaram/perpassam por todos os séculos (da colonização até a contemporaneidade). (p.7).

A Lei nº10.639/03, que altera a LDB nº 9.394/1996, incluindo os arts. 26-A e 79-B, torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana na educação básica brasileira. Santos (2019), ao mostrar

o percurso histórico da luta do movimento negro, evidencia que essa era uma demanda que estava sendo construída desde o século XX, mas que só teve sua consolidação prática no início dos anos 2000. Segundo ele, ao perceber a produção e a reprodução do racismo no sistema escolar, o movimento negro passou a reivindicar ao Estado brasileiro a obrigatoriedade do ensino da cultura e da história afro-brasileira. (LIMA e REGO, 2017).
Os estereótipos são os exemplos mais estudados de categorização social e podem ser definidos como "uma representação mental simplificada de alguma categoria de pessoa, instituição ou evento, que é compartilhada por um grande número de pessoas". No entanto, o que foi dito acima não significa que alguns estereótipos sejam generalizações infundadas que promovam conflitos intergrupais. O preconceito, por sua vez, é visto como uma carga afetiva negativa que pode ser direcionada diretamente a um grupo como um todo ou a um indivíduo devido à sua pertença a esse grupo.
Segundo Alvarenga, Araújo, Fidelis, Moraes e Queiroz (2018, p. 68):

É preciso que haja o reconhecimento e a afirmação da identidade negra, pois, tudo que não é reconhecido, ou percebido como diferente, é visto como: inferior, estranho e incomum. Essa visão deturpada da etnia negra ser inferior e que os brancos como etnia dominante lança uma dificuldade no próprio negro no processo de formação da identidade, fazendo com que surja a necessidade de "embranquecer", negando ou ocultando sua cultura, tentando se assemelhar ao máximo com o grupo considerado superior, muitas vezes até mesmo propagando, ele mesmo, mais preconceito dentro do grupo ao qual pertence, numa tentativa de fugir de perseguições e situações que são obrigados a passar diariamente devido a sua cor.

A estereotipia e o preconceito baseiam-se geralmente em três características principais: idade, sexo e raça, mas as categorias sociais nem sempre são tão fáceis de identificar.
Daí surgem as dificuldades na formação das diferentes identidades étnicas dos grupos que habitam a nação, e o reforço dos estereótipos e preconceitos a eles associados.
Pode-se notar que o preconceito e o estereótipo estão marcados na literatura infantil, como bem trazem Sabino, Lourenço e Silva (2019, p. 172), quando afirmam:

Neste contexto de dor e ansiedade gerado pelo preconceito e pela falta de representatividade positiva dos negros na literatura, especificamente nos clássicos infantis, que se transformam em desenhos televisionados, e viram fenômenos de vendas, vorazmente patrocinados pela mídia de massa, e consumidos em formas de brinquedos, roupas, sapatos, temas de festas de aniversários, tal como as princesas da Disney, está claro que a criança negra não se identifica, não se reconhece e, portanto, não deseja ter as características da sua etnia. Porém, ao longo da história, nesse primeiro livro, diante da constatação, estimulada por uma circunstância dialógica em família, de que a diferença é imanente à natureza humana, a personagem do livro se posiciona a favor dessa singularidade, valorizando-a, reconhecendo o valor das diferenças no mundo.

A representação de indivíduos de ascendência africana na literatura destinada às crianças no Brasil foi escassa por um longo período, devido principalmente a uma orientação predominantemente centrada na cultura europeia. (SABINO, LOURENÇO E SILVA, 2019).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

A exclusão social e cultural é um dos dois principais fenômenos que colocam em crise as relações de uma sociedade, que define as suas prioridades educativas num quadro regulamentar baseado no neoliberalismo.
A formação dos futuros professores exige a incorporação de ideias democráticas de respeito mútuo no seu quadro de valores.
É necessária uma análise crítica das práticas pedagógicas da formação inicial de professores para o desenvolvimento da integração cultural como valor desejável, visando suas inovações na educação na pesquisa e análise da política educacional nesta área.
De acordo com Silva e Santos (2022, p. 871):

Dessa maneira, conforme Pelbart (1993)

aponta, não basta reconhecer o direito às diferenças identitárias, com essa tolerância neoliberal tão em voga, e presente nas políticas educacionais ora vigentes, mas caberia aos profissionais de educação, desde a Educação Infantil, fortalecer as diferenciações, aguçá-las, incitá-las, impulsioná-las. Nesse contexto, é significativo que na formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na Educação Básica se reconheçam as diferenças e a suas transformações em desigualdades, compreendendo os processos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos que as geraram. E, ainda, é imprescindível que nos processos formativos de educadores/as, a proposição de ações estratégias se posicionem e incidam contra toda e qualquer forma de preconceito, estereótipo e discriminação.

Os problemas associados às dinâmicas de mudança cultural que surgem da atual globalização nas sociedades latino-americanas implicam novas formas de formação de futuros educadores, que devem basear-se na investigação sobre os aspectos inter e multiculturais da sociedade e os processos de socialização e educação em um contexto de aumento da imigração.

A implementação de políticas nas redes e nas escolas abrange uma complexidade de questões de contextos, interpretações e contradições, como também de escolha, decisão e aceitação dos atores sociais que atuam nas redes de ensino. (SILVA E SOUZA, 2013, p. 37)

Os temas que temos trabalhado constituem um continuum, numa perspectiva qualitativa, em que se entrelaçam representações socioculturais, preconceitos xenófobos e racistas, que por sua vez fazem parte do senso comum da cultura de onde viemos e, como tal, estão subjacentes.

Os espaços educacionais precisam estar comprometidos com uma educação que preze pela diversidade étnico-racial, religiosa, etária, social, de gênero, de origem, entre outras, a fim de evitar a disseminação de conceitos enraizados e naturalizados pela sociedade, pois constata-se, por meio de dados, que o acesso à educação não tem sido igualitário para os diferentes grupos populacionais. (SILVA E DIAS, 2017, p.6)

As vivências individuais podem influenciar nas abordagens educacionais dos educadores. Elementos como tradição, parentela, comunidade, governo, entre outros, estão sujeitos à interpretação tanto do eu quanto do outro. Adicionalmente, existem outros elementos, como a proveniência financeira, étnico-cultural, de identidade, religião, entre outros, que podem contribuir para a formação de convicções e interferir no processo de ensino-aprendizagem dos professores. Diante dessa situação, é apropriado que os programas de aprimoramento contínuo tratem da desconstrução de preconceitos enraizados, assim como alertem os professores sobre atitudes discriminatórias que, em certas ocasiões, estão arraigadas em suas práticas e prejudicam uma educação antirracista, além de auxiliar na propagação e perpetuação do racismo. (SILVA E DIAS, 2018)
Ao considerarmos os indivíduos como marginais, excluídos, desiguais, estamos criando oportunidades de existência tanto para nós mesmos quanto para os outros. Portanto, uma vez que eles não existem, não há necessidade de incluí-los, regularizá-los ou emancipá-los, já que são irrelevantes e incompreensíveis. (SILVA E SANTOS, 2022)

Reeducar as relações étnico-raciais requer primeiramente que se tenha consciência de que o falso mito da democracia racial, que nos induz a afirmar que nós brasileiros não somos preconceituosos, não condiz com a realidade. (SILVA. 2017, p.66)

A impossibilidade de sua presença simultânea tem se mostrado como um meio eficiente de estruturar o sistema brasileiro nos âmbitos político, social, cultural e educacional. Portanto, o momento atual nos convoca a repensar politicamente o nosso conceito hierárquico imaginário dos "outros", sobre os quais estabelecemos uma escala de diferenciação social, política, econômica e também pedagógica. Essa estrutura tem nos acompanhado e fortalecido as relações sociais desde o período colonial, persistindo no período republicano, no contexto democrático e nas estruturas

do capitalismo explorador. (SILVA E SANTOS, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discriminação racial surge historicamente no mundo, estabelecendo-se como uma realidade de duradoura nas sociedades e uma preocupação universal. As maneiras de manifestação e compreensão do preconceito racial estão em constante transformação e se tornam mais complexas de acordo com o contexto histórico e os padrões de dominação mais contemporâneos, nesse sentido, ele progride ao longo do tempo.

É um fenômeno construído com base nas relações de poder assimétricas, caracterizadas pela hierarquia superior-inferior, nos processos de conquista, colonização e sujeição de diversos povos, especialmente da África e Ásia, portanto, está relacionado à população de ascendência africana.

Uma formação educacional que abarque a análise das interações étnico-culturais é essencial para o processo de instrução e desenvolvimento humano. A presente pesquisa optou por examinar especificamente a fase inicial da educação, ou seja, a educação infantil. Em primeiro lugar, devido ao fato de que práticas discriminatórias, violências físicas e simbólicas contra crianças de ascendência africana são iniciadas no estabelecimento de ensino primário. Em segundo lugar, porque a educação primária tem como objetivo geral promover o crescimento integral da criança. Dessa forma, uma abordagem educacional que englobe as relações étnico-culturais pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de um indivíduo capaz de enxergar as diferenças de forma distinta e adotar uma postura alternativa.

É considerado que o estudo realizado oferece uma contribuição relevante ao ressaltar que o racismo é uma realidade que persiste e se expande de maneira alarmante pelo mundo. O racismo se faz presente no âmbito educacional, seja nos conteúdos transmitidos, na forma como o professor ministra as aulas, nas relações entre professor e aluno, bem como entre os próprios estudantes, e até mesmo na negação do próprio racismo. Por essa razão, a pesquisa enfatizou a importante função do professor, seu engajamento, sua postura ética e política de luta pela desconstrução da consciência raciológica da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA. Silvio Luiz de. O que racismo estrutural? .- Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ALVARENGA, Hilda Maria de. Representações docentes sobre educação para as relações étnico-raciais em um CMEI de Goiânia: entre a teoria e a práxis. 2015. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica Modalidade Profissional-do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2015. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/7517/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Hilda%20Maria%20de%20Alvarenga%20-%202015.pdf. Acesso em 24 abr.2024.

AMANTE, Lúcia. Facebook e novas sociabilidades: contributos da investigação. Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar. Campina Grande: EDUEPB, p. 27-46, 2014.

AMARAL, Rita. Antropologia e Internet. Pesquisa e campo no meio virtual. Trabalhos de antropologia e etnologia, v. 41, n. 3-4, 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal,1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei federal n.9394/96 de 26 de dezembro de 1996. BRASÍLIA: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana na educação básica. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006. 262 pg.; il.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. 2003.
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.
CÉSAIRE, A. Diário de um retorno ao país natal. São Paulo, Edusp, 2012.
CHAUÍ, Brasil: mito fundador e sociedade autoritária. 7 ed. São Paulo: Perseu Abramo, 2007.
COHN, CLARICE. Antropologia da criança. Rio de Janeiro: JORGE ZAHAR EDITOR, 2005.
DAFLON, Verônica Toste, JUNIOR, João Feres e CAMPOS, Luiz Augusto (2013). Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. Cadernos de Pesquisa, vol. 43, não. 148. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pi

A IMPORTÂNCIA DA ARTE VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FRANCIVALDA SANTOS LIMA

RESUMO
O objetivo deste trabalho é mostrar a importância que a arte tem na vida da criança e as contribuições do educador neste processo. Dessa forma, percebe-se que através das Artes Visuais as crianças aumentam sua capacidade de expressão e de percepção de mundo, sendo uma importante forma de linguagem na primeira infância. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 – tornou obrigatório o ensino de arte na educação básica e como o professor da educação infantil poderá promover situações de aprendizagem utilizando as artes visuais? Através da arte a criança pode expressar seus sentimentos, medos e frustrações? A educação através da arte constitui um importante meio para o desenvolvimento da criança, o acesso a essa leitura permite grandes descobertas. Dessa maneira a criança apropria de diversas linguagens adquirindo uma sensibilidade e capacidade de lidar com formas, cores, imagens, gestos, fala e sons e outras expressões.

Palavras-Chave: Artes visuais, educação infantil, professor

INTRODUÇÃO

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 – tornou obrigatório o ensino de arte na educação básica. Como auxílio aos professores e, tendo em vista o cumprimento das determinações da nova LDB, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997. Mesmo no século XXI, após várias críticas ao ensino de arte e com diversas propostas renovadoras, a educação brasileira, em geral, ainda segue o modelo da tendência tradicionalista. De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI)- 1998, as Artes Visuais na educação infantil ao longo da história, eram entendidas como mero passa tempo, não tinha importância, as artes visuais envolvem: desenho, pintura, colagem, gravura, escultura, fotografia, desenho no computador, vídeo, cinema, televisão e outros. O Ensino de Artes Visuais apoia a ampliação da aquisição de conhecimentos e potencialidades por parte do aluno. Através da Arte a criança pode se expressar, expor seus sentimentos e ideias, ampliar sua relação com o mundo ao seu redor. Assim sendo, ele utiliza as Artes Visuais como uma forma de expressão, adquire sensibilidade e competência para lidar com formas, cores, imagens, gestos, sons e demais expressões. As Artes Visuais e o conhecimento da imagem são de grande importância na Educação Infantil, se tornam fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e perceptivo da criança. É importante utilizar a Arte como um recurso que auxilia na formação da criança, trabalhando-a não como passatempo ou um recurso decorativo, mas sim como uma forma de aprendizagem, cheia de objetivos importantes no desenvolvimento do aluno. Uma das principais atribuições da arte na educação infantil, é que ela possibilita que a criança amplie seu conhecimento, suas habilidades e a descoberta de suas potencialidades. O contato com a Arte faz-se pela mediação de um educador sensível, com capacidade de proporcionar situações que possam ampliar a leitura e compreensão do mundo e de sua cultura por parte da criança. Tendo como finalidade estreitar a relação entre Arte e o universo infantil, a criança passa a ter o conhecimento de Arte enquanto faz Arte. As Artes Visuais estão presentes no cotidiano de forma marcante, atualmente é preciso notar a importância da imagem na cultura. É vivenciando a Arte desde criança que a sociedade aprenderá a valorizar a sua cultura. A criança na educação infantil precisa ser estimulada para que ela conquiste novos saberes e aproprie de seu conhecimento. É importante que o educador apresente obras de arte de diferentes artistas e movimentos da história da arte, mas sempre deixando a criança criar a sua própria obra. A arte transforma e possibilita novos caminhos na vida da criança. Valorizar as produções infantis é valorizar o ser humano em seu desenvolvimento. É relevante acentuar que o educador é o principal sujeito mediador da aprendizagem no Ensino de

Artes Visuais, devendo interagir com os alunos e motivando-os a ter gosto ao fazer Arte, despertando-lhes o interesse pelas atividades artísticas. A imagem visual tem uma presença marcante no cotidiano das pessoas, é preciso conhecer a produção artística tendo consciência da nossa participação enquanto construtores da cultura do nosso tempo.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A arte, numa perspectiva histórica, pode ser identificada como uma ciência que vem percorrendo um longo caminho para ter seu reconhecimento institucional. A Arte já existe desde a época dos homens da caverna. No começo da história da humanidade, já ocupava espaço na sociedade e vem tendo grandes transformações ao longo do tempo. A educação em Arte propicia para os alunos, grandes descobertas de acordo com as diferentes culturas em que estão inseridos. O ensino de Arte no Brasil, ao longo do tempo, passou por diversos métodos, na maioria das vezes importados sem a devida adaptação, desde a colonização com os jesuítas, impondo a separação entre a retórica e a manufatura e negando a cultura indígena, passando pelo século XIX com a negação do barroco em favor do neoclássico. A educação jesuítica, no período colonial, que foi o primeiro sistema de ensino formal do Brasil. A metodologia utilizada priorizava o estudo da arte literária, que era mais valorizada do que o trabalho manual. Em contrapartida a esse ensino formal, que era mais voltado para a elite, havia as Escolas de Artífices, que funcionavam como oficina de artesãos onde eram ensinados trabalhos artesanais e agrícolas. O trabalho manual era desvalorizado, tido como um ofício servil voltado para as classes menos favorecidas. Já o uso da linguagem e da formação artística priorizava somente a elite, que possuía uma educação diferenciada em vários aspectos. No início do século XIX, um grupo de artistas franceses formou a Missão Artística Francesa, que originou a Arte Greco-romana do Neoclassicismo. Com o início do sistema de ensino superior acadêmico, a Arte Neoclássica que era ensinada nas academias e baseada em repetição de modelos, acabou substituindo o Barroco brasileiro. A escola tradicional iniciou-se com a República e havia uma preocupação com o Ensino da Arte, que se baseava no Desenho como fazer técnico e científico, não como um aprendizado significativo e de qualidade. Suas ideias eram defendidas por Rui Barbosa, que buscava a implantação da Arte como disciplina nas escolas primárias e secundárias, assim como sua obrigatoriedade. Já no século XX, havia uma grande preocupação com o ensino de Arte que até então se resumia ao ensino do desenho, este visto como um importante meio para formação técnica. A disciplina Desenho, apresentada sob a forma de Desenho Geométrico, Desenho do Natural e Desenho Pedagógico, era considerada mais por seu aspecto funcional do que uma experiência em arte. Em meados da segunda metade do século XX, a pedagogia experimental sinalizava um novo lugar para arte na educação. No momento em que a criança conquista seu lugar como sujeito, com características próprias, deixando de ser apenas um projeto de adulto, o desenho infantil passa ser objeto de estudo cognitivo. Com a Semana da Arte Moderna em 1922, os modelos de educação técnica voltada para o trabalho, com forte identificação ao estudo do desenho clássico e do desenho geométrico, começaram a ser contestados, passando a valorizar a expressão infantil. No início dos anos 30, também começaram a ganhar espaço no Brasil escolas especializadas em artes para crianças e adolescentes. Um marco na vitória do pensamento liberal foi a Academia de Belas-Artes que posteriormente tornou-se Escola Nacional de Belas-Artes. A educação só passou a ser mais democrática, valorizando os aspectos psicológicos dos alunos e o processo de aprendizagem após o início da Escola Nova, em 1930. Com o rompimento dos ideais da escola tradicional o educador passou a enfatizar a livre expressão dos alunos. No final dos anos 40, o ensino de arte conquista mais espaços fora dos muros da escola com as —Escolinhas de Arte implantadas em vários pontos do país. Este movimento visava a um ensino de arte pautado na livre expressão, como um rumo alternativo na busca de uma identidade ainda desconhecida. Com o surgimento da Escola Tecnicista, entre 1960 e 1970, passou a ser ensinado apenas o necessário para atuar de maneira prática no mercado de trabalho,

valorizando a sociedade industrial. Após o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5292/71, a educação artística foi introduzida no currículo das escolas, mas sem ser considerada uma disciplina, mas sim como um mero divertimento entre uma disciplina e outra. Assim sendo, os professores da metodologia de Arte passaram a buscar o reconhecimento e valorização de seu conteúdo, e com isso a Arte ganhou novos rumos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9394/96 determinou a obrigatoriedade e o reconhecimento do conteúdo de Arte como disciplina nas escolas. A consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foi um marco relevante na história do Ensino de Arte no Brasil, pois baseados na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, promoveram uma melhoria significativa para um ensino de qualidade. O que se percebe, ao analisar a história do Ensino da Arte no Brasil, é que o mesmo passou por várias transformações. Antes, reduzia-se o conteúdo a um ensino mecanizado. Hoje, há uma grande preocupação em reconhecer a Arte como disciplina indispensável na formação do ser humano. Artes visuais, como um conjunto de manifestações artísticas, compreendem todo o campo de linguagem e pensamento sobre olhar e sentido do ser humano. As Artes que normalmente lidam com a visão como seu meio principal de apreciação costumam ser chamadas de Artes Visuais. Porém as artes visuais não devem ficar restringidas apenas ao visual, pois, através dessas manifestações artísticas (desenho, pintura, modelagem, recorte colagem entre outros), há vários significados que o artista deseja passar. É muito importante que haja um espaço na Educação Infantil destinado às Artes Visuais, da mesma maneira que é importante na alfabetização, palavras e textos escritos, a linguagem visual abrange atividades que são trabalhados vários aspectos, entre eles, destaca-se o imaginário. A imaginação tem grande importância na construção do aprendizado, pois, através dela, a criança cria e transforma o real, conforme suas necessidades e desejos. É também na Educação Infantil que as crianças ampliam, ainda mais, seu conhecimento sobre as artes, e é nesse período também que as mesmas têm conhecimento das múltiplas linguagens e expressões. As Artes Visuais são representadas por toda forma de expressão visual como pintura, desenho, escultura, colagem, fotografia, cinema, arquitetura, o paisagismo, a decoração e outras linguagens. Elas promovem a interação e a comunicação da criança, representam uma forma de linguagem, por isso é importante esse ensino na Educação Infantil, para possibilitar o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da cognição, da intuição e da sensibilidade. Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) as práticas em Artes Visuais trazem objetivos de acordo com cada faixa etária: crianças de zero a três anos de idade: ampliar o conhecimento da criança manipulando diferentes materiais, explorando características, manuseio, entretanto em contato com várias expressões artísticas. Utilização de materiais gráficos e plásticos ampliando possibilidade de expressão e comunicação; Crianças de quatro a seis anos: interessam-se pelas próprias produções, pelas de ouras crianças e pelas várias obras artísticas. Produzir trabalho de Arte utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção desenvolvendo o gosto, cuidado e respeito. Muitos professores da Educação Infantil valorizam as Artes Visuais por trazerem oportunidades de auto expressão e proporcionarem grandes descobertas à criança pequena. As crianças menores se expressam por meio das atividades artísticas, das questões abstratas e complexas que as mesmas não conseguem transmitir para os adultos por meio de outras linguagens. Ainda hoje a educação valoriza mais o saber científico e a linguagem escrita deixando de lado as outras linguagens e principalmente as linguagens artísticas. Apesar disso, é muito importante que os espaços educacionais sejam espaços de troca, respeito, expressão e de múltiplas linguagens. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte destacam que: 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 ar-

tística 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. (PCN, 2000, p. 31).

Outra ação que está interferindo na melhoria do ensino e da aprendizagem de Arte se refere a estudos sobre a educação estética do cotidiano, complementando a formação estético-artística dos alunos.
As Artes Visuais estão presentes no cotidiano da vida infantil. Ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, pedras, carvão), ao pintar os objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se das Artes Visuais para expressar experiências vividas. Em um contexto mais específico da Educação Infantil ao ensino universitário, na maioria das vezes, o ensino de arte é também outras áreas do conhecimento, ao invés de promover ações pedagógicas que levem às crianças e os adultos ao universo da criação e estruturação da linguagem visual, acaba confundindo os alunos a entenderem e expressarem suas leituras e relações com o mundo. O processo de construção na infância se dá de forma mais agradável, divertida e integrada através da valorização do brincar, contribuindo com o desenvolvimento de sua sensibilidade. As atividades lúdicas auxiliam diretamente no desenvolvimento de sua expressão, nas relações afetivas com o mundo, com as pessoas e com os objetos. As artes visuais são linguagens que norteiam a Educação Infantil, uma vez que a mesma trabalha com os sentimentos e as sensações das crianças, estimulando o processo de desenvolvimento através das interações entre os elementos do meio artístico com o mundo em que a criança vive. Sendo assim é fundamental que as crianças desenvolvam-se com alegria, ao brincar elas constroem e descobrem o mundo, existente em cada uma. O professor tem que estar sempre presente e fazer parte do processo de descoberta da criança, abrindo a mente para novas ideias e novos materiais, não só entendendo, mas vivenciando as linguagens da arte com a criança. Para se começar um trabalho com as artes visuais é preciso que o educador instigue na criança um olhar voltado às coisas do seu cotidiano, como: sua casa, sua rua, seu colega, a escola, ou melhor, fazer com a criança passe a observar o belo que está ao seu redor. É importante que o professor disponibilize materiais diversos como: argila, papel, isopor, tinta, sucata, e deixe que ela descubra as diversas utilidades que eles têm, tendo liberdade para inventar coisas que para o professor muitas vezes não têm significado, mas que para ela faz muito sentido. Na sua formação é necessário que o educador libere seu lado infantil ao mesmo tempo, estabeleça um olhar crítico e positivo em torno das atividades desenvolvidas pelas crianças buscando sempre um olhar reflexivo diante dos rabiscos, desenhos, expressões etc., pois em seus desenhos às crianças revelam como elas são em sua realidade, mostrando fatos cotidianos e curiosos que precisam ser interpretados pelos educadores. A criança sofre influência da cultura seja por imagens de produções artísticas como: a TV, livros, revistas obras de artes e outros. Nesse sentido as Artes Visuais devem ser aceitas como uma linguagem que tem estrutura e característica próprias cuja aprendizagem acontece por meio dos seguintes aspectos de acordo com o RCNEI (1998):

Fazer artístico-centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal; Apreciação — percepção do sentido que o objeto propõe, articulando-o tanto aos elementos da linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e da fruição, a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores; Reflexão — considerada tanto no fazer artístico como na apreciação, é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas. (BRASIL.1998, p.89)

Nessa perspectiva a criança constrói o conhecimento a partir das interações com o meio em que vive. A criança no seu desenvolvi-

mento estético e artístico reconhece o objeto independente da presença física e imediata. No desenvolvimento da linguagem gráfico--plástico o professor espera que a criança faça produções semelhantes ao real, mas ele esquece que a constituição do vocabulário visual como as formas, as linhas, as cores, o espaço, os pontos e volumes se estruturam na medida em que a criança entra em contato com os materiais e os instrumentos como: buchas, pincéis, esponjas, rolhas, rolos e outros e a criança vai deixando as suas marcas nos diferentes suportes: no papel, na argila, nas pedras, na madeira e vai formar assim a linguagem visual da criança e criando o seu vocabulário pictórico. A relação que a criança estabelece com os diferentes materiais se dá, no início, por meio da exploração sensorial. As representações bidimensionais e construção de objetos tridimensionais nascem do contato com novos materiais, no fluir da imaginação e no contato com as obras de arte. No primeiro ano de vida a criança já é capaz de manter ritmos e produzir seus primeiros traços gráficos conhecido como garatujas. As garatujas infantis são tão diferentes entre si como as crianças, umas são firmes e ousadas com movimentos largos, outras delicadas e tímidas. Entre os três e quatro anos as crianças dão nome a sua garatuja consegue relacionar suas imagens mentais com o que desenham são as garatujas ordenadas. A partir dos dois anos começa a traçar linhas no papel assim que tem em mãos um lápis sente-se feliz com esse movimento desordenado este exercício é essencial, à medida que repetem os traços a criança passa a sentir mais confiante. Para a criança os traçados em um pedaço de papel significam alegria, felicidade dessa forma consegue aos poucos ter o domínio dos movimentos. Nos desenhos a criança age, reflete, abstrai sentidos de suas experiências, pois ela constrói significados sobre o que é e foi o desenho na sua história. À medida que a criança cresce desenvolve o raciocínio crítico em relação ao seu trabalho e proporciona intermináveis possibilidades de novas experimentações. É de fundamental importância possibilitar a criança a percepção, manipulação e transformação de diferentes materiais. Propiciar a troca de experiência entre as crianças de forma espontânea, fazer com que o prazer pelo lúdico seja o gerador processo de produção, compreender a arte como linguagem que constrói objetivos plenos com sentidos, valorizar e respeitar as criações artísticas das crianças.

A criança vê o mundo multidimensional e simultâneo e para essas vivências, ela aproveita com intensidade as suas descobertas. A história do ser humano está ligada a descoberta dos sons, expressões, ritmo, criar, investigar, procurar, etc. Com a ela não acontece nada diferente, cresce descobrindo, desenhando, percebendo, brincando, etc. A Educação pela arte tem como um de seus objetivos levar o ser humano a ter uma visão pessoal de si mesmo, fazendo com que a partir deste ponto de vista haja uma contribuição na sua vida sociocultural. A linguagem da arte na educação infantil tem um papel fundamental, envolvendo os aspectos cognitivos, sensíveis e culturais. Até bem pouco tempo o aspecto cognitivo não era considerado na a educação infantil e esta não estava integrada na educação básica. O ato de desenhar deve ser considerado um fator essencial no processo do desenvolvimento da linguagem, bem como uma espécie de documento que registra a evolução da criança. A criança ao desenhar desenvolve a auto expressão e atua de forma afetiva com o mundo, opinando, criticando, sugerindo, através da utilização das cores, formas, tamanhos, símbolos, diversificação possível de materiais, fornecendo suportes, técnicas, bem como desafios que venham favorecer o crescimento de seu aluno, além de ter consciência de que um ambiente estimulante depende desses fatores colocados, permitindo a exploração de novos conhecimentos. Ao desenhar a criança entra no seu mundo de fantasia e imagina tudo. Assim também é a educação, ela não acontece no vazio; deve ser fruto de uma criação, e está inserida, no contexto social, se acontecer ao contrário, perderá o sentido e o ânimo para desenvolver o aprendizado, e vivê-lo na sua intensidade. A arte não acontece no vazio ela é fruto do contexto social, a arte é um trabalho que afeta a essência humana, ela não pode ser definida de uma única forma. É algo intransferível de ser humano para ser humano, sobretudo, é o produto de culturas. Assim também é a educação, ela não acontece no vazio; deve ser fruto de uma criação, e

está inserida, no contexto social, se acontecer ao contrário, perderá o sentido e o ânimo para desenvolver o aprendizado, e vivê-lo na sua intensidade. Proporcionar uma educação prazerosa é condição fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico, a educação pela arte oportuniza o indivíduo a agir no mundo; possibilita adquirir a capacidade crítica, estimula a capacidade intelectual para recriar idéias e ações, segundo sua própria decisão. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional inclui a Arte como componente curricular obrigatório em todas as etapas da Educação Básica. Os professores tendo um curso de formação contribuem para que as linguagens artísticas sejam concebidas apenas como instrumentos, pois em sua maioria não atribuem a Arte da mesma forma que às demais áreas, isto é, não vendo a Arte como uma área de conhecimento que possui peculiaridades que poderiam ser o foco das reflexões e articulação de situações de ensino por professores. Nesta etapa, as classes são organizadas seguindo o critério de idade. Para crianças de até três anos de idade há a denominação creche e para crianças de quatro a cinco anos de idade chama-se pré-escola. Na prática, as creches podem ser organizadas da seguinte forma: Berçários (para crianças de até 1 ano e meio) e Maternal (crianças de 1 ano e meio até 3 anos e 11 meses). Já a pré-escola é denominada por períodos: 1° período (crianças de 4 anos) e 2° período (crianças de 5 anos a 5 anos e 11 meses). A criança com idade entre dois e três anos vivencia novas possibilidades de aprendizagem em relação à sua anterior condição. Muitos são os avanços que vão aparecendo tanto do ponto de vista afetivo, quanto em relação ao cognitivo e psicomotor. Dentre as capacidades a serem desenvolvidas nesta idade destacam-se a comunicação e o desenvolvimento da linguagem. Por volta dos dois anos surge também a conduta do jogo simbólico ou brincadeira de —faz-de-conta . Este se caracteriza pela presença da brincadeira imaginária, em que a imaginação permite à criança vivenciar diversos papéis. Através deste jogo a criança desperta sua capacidade de simbolizar, ou seja, incorpora a realidade exterior à sua realidade interior, transformando o real em fantasia. Por volta de 2 anos e meio a criança já apresenta o domínio dos traços sobre o papel e por volta dos três anos já é possível perceber a presença de círculos nos desenhos infantis. A criança nesta idade adora experienciar objetos e materiais. A criança está aberta a experimentar, não se preocupando em se sujar, ou estragar algo, ela não tem medo de tocar, sentir, conduzir. Ela olha, toca, sente e se alegra com esse ato.
E através destas vivências vai descobrindo o que é capaz de produzir. O significado aqui se encontra na ação, e em se tratando de Artes Visuais, o contato principalmente com a tinta, é para a criança uma das atividades mais interessante e prazerosa. É permitido utilizar a arte para ensinar diversos conteúdos: é uma forma metodológica a ser empregada nas aulas, para tornálas mais proveitosas. Educar através da arte é condição essencial para os professores dos anos iniciais. Os professores que educam através da arte permitem ao aluno uma educação integral, que consiste na educação da mente e também do corpo, trabalhando a percepção, a imaginação, a disciplina, a criatividade e o envolvimento com o grupo. A arte estabelece uma relação de autoconfiança com os outros.

CONCLUSÃO

O Ensino de Artes Visuais tem como propósito proporcionar possibilidades na vida das crianças, e deve ser percebido como forma de construção do conhecimento, de compreensão do mundo e exteriorização de sentimentos. Assim sendo, as Artes Visuais na educação infantil são de muita relevância para vivenciarem suas experiências, se expressarem, ampliarem o conhecimento, desenvolverem o pensamento criativo e estético. A arte nos proporciona um encantamento nas suas variadas formas. O contato com a arte possibilita novos saberes. O universo infantil é rico dentro das diferentes linguagens da arte e a criança se sente feliz quando é estimulada e valorizada por suas produções. Às vezes o educador esquece que já foi criança, e não leva em conta o saber da criança em suas produções. A educação através da arte auxilia no desenvolvimento criativo e estético, à medida que adquirimos gosto pela arte nos tornamos seres mais críticos e reflexivos. Nesse sentido as artes visuais na educação infantil são importantes para as crianças vivenciarem suas

experiências e desenvolver o conhecimento em diferentes produções artísticas. Além das Artes Visuais trabalharem o afetivo e a interação social da criança, elas contribuem para o desenvolvimento da motricidade infantil e de outros conteúdos trabalhados em sala de aula que irão refletir, futuramente, na vida pessoal, escolar e profissional do indivíduo. Cada movimento, expressão ou recorte de papel constitui-se num direito que a criança tem de conhecer o mundo, expressar seus sentimentos sem a fala. Na educação infantil, a arte é muito importante porque nessa fase às crianças têm um mundo todo a descobrir. Então, professores devem possibilitar o acesso a essas linguagens, trazendo a interação social que é fundamental na Educação Infantil. Possibilitando que as crianças entrem em contato com diferentes materiais, assim ampliando seu repertório, trazendo situações que torne mais rico para as crianças poderem criar, descobrir, questionar. O professor deve ter uma boa linguagem, uma atitude focada nessa faixa etária, percebendo que seu fazer da prática artística, exercícios, estão ali construindo teorias, aguçando percepções.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996.

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.

CALABRIA, Carla Paula Brondi. Arte, História e Produção: Arte brasileira, São Paulo: FTD, 1997

CUNHA, Suzana Rangel Vieira. Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 1999.

CROSS, Jack. O ensino de arte nas escolas, São Paulo: Cultrix, 1983

FERREIRA, Aurora. A criança e arte: o dia - dia na sala de aula /Aurora Ferreira. 3.ed.-Rio de Janeiro:Wak Ed.,2008.

ARTE E RECICLAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

GERLANDI ALVES GOMES

RESUMO
A escola desempenha um papel fundamental na disseminação de conhecimentos, especialmente na Educação Infantil, onde ocorre a aprendizagem de diversas linguagens e códigos culturais. Além disso, a utilização de materiais recicláveis no ambiente escolar torna-se essencial, especialmente em um momento em que a sociedade discute amplamente os problemas ambientais globais. Nesse contexto, esta pesquisa explora o desenvolvimento da disciplina de Arte na Educação Infantil, destacando o uso de atividades voltadas para a reciclagem e a conscientização ambiental de maneira interdisciplinar. O objetivo geral é discutir a importância da Arte, enquanto os objetivos específicos envolvem atividades de reciclagem que promovem a ludicidade e a cidadania simultaneamente. A metodologia baseou-se em pesquisa bibliográfica, com leitura e discussão de diferentes autores sobre o tema. Os resultados indicaram que o ensino de Arte, utilizando a reciclagem como ferramenta, contribui para o desenvolvimento de diversas habilidades artísticas e competências.

Palavras-chave: Arte; Educação Infantil; Reciclagem.

INTRODUÇÃO

A utilização de materiais recicláveis no ambiente escolar é de extrema relevância, especialmente em um momento em que a sociedade discute amplamente os problemas ambientais globais. Acredita-se que este tipo de ensino traz benefícios significativos, incluindo a conscientização de crianças e adolescentes sobre a preservação do meio ambiente.
A problemática central envolve questões como a poluição ambiental, o contexto socioambiental atual e a carência de práticas interdisciplinares na educação relacionadas ao tema. Isso destaca a necessidade de desenvolver práticas educativas que abordem essas questões de maneira integrada.
Justifica-se, portanto, a implementação de atividades em Arte com materiais recicláveis nas escolas, incentivando as crianças a refletirem sobre conceitos e práticas ambientais. Isso não apenas promove uma melhor relação com o meio ambiente, mas também abre espaço para novas criações artísticas no contexto da arte contemporânea. Muitos artistas plásticos demonstram que é possível criar arte com materiais recicláveis, contribuindo para a redução da poluição.
No âmbito escolar, é essencial integrar essa abordagem interdisciplinar, explorando o potencial de diferentes disciplinas para abordar o tema da reciclagem. Exemplos incluem o uso de garrafas PET, papéis, embalagens e outros materiais recicláveis em atividades educativas. Essa prática não apenas ensina sobre reciclagem, mas também estimula as crianças a refletirem sobre seus comportamentos e a importância dessas ações para uma melhor qualidade de vida.
Estudos sobre artistas plásticos que utilizam materiais recicláveis revelam a utilidade de objetos que, de outra forma, seriam descartados. As escolas devem adotar metodologias ativas e projetos interdisciplinares, ampliando as experiências individuais e em grupo, com foco no desenvolvimento das novas gerações. Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa é discutir o ensino da Arte, com objetivos específicos voltados para o uso da reciclagem como ferramenta de aprendizagem, destacando a importância da conservação do meio ambiente na Educação Infantil. A metodologia escolhida foi a pesquisa bibliográfica, baseada na revisão de literatura.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Atualmente, o ensino de Arte abrange quatro modalidades: artes visuais, música, dança e teatro, cada uma exigindo formação específica dos educadores na Educação Básica. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vinculou o ensino de Arte à área de linguagens, refletindo inúmeras discussões sobre a disciplina e suas divisões, que variam conforme diferentes linhas de pensamento (PIMENTEL e MAGALHÃES, 2018).

A BNCC é um documento normativo que define as competências essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da educação básica. Entre suas diretrizes, destaca-se a valorização do ensino de arte e a promoção da consciência ambiental, refletindo uma visão integrada e interdisciplinar do conhecimento.
O documento norteador estabelece objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que visam garantir uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva. Ela está organizada em áreas do conhecimento e componentes curriculares, destacando a importância de desenvolver competências gerais que contemplem aspectos cognitivos, emocionais e sociais.
Os objetivos do ensino de arte na BNCC incluem:

Desenvolvimento da Percepção Estética: Fomentar a capacidade de apreciar e interpretar diferentes manifestações artísticas; Expressão e Criação: Incentivar a expressão criativa e a produção artística dos estudantes; Compreensão Histórica e Cultural: Promover o entendimento das diversas tradições e contextos culturais das artes; Integração com outras áreas: Estimular a articulação da arte com outras áreas do conhecimento, como ciências, literatura e história (BRASIL, 2017, s/p.).

O documento também enfatiza a importância da educação ambiental, integrada a diversas áreas do conhecimento e atividades escolares. A consciência ambiental é tratada como um tema transversal, que permeia todo o currículo e contribui para a formação de cidadãos responsáveis e comprometidos com a sustentabilidade.
Os objetivos da educação ambiental na BNCC incluem:

Conhecimento e compreensão do meio ambiente: Promover o entendimento dos ecossistemas e dos processos naturais; Valorização e respeito ao meio ambiente: Desenvolver atitudes de respeito e valorização da natureza; Ação e participação social: Incentivar a participação ativa na conservação e melhoria do meio ambiente; Integração com a comunidade: Fomentar projetos e ações comunitárias voltadas para a sustentabilidade (BRASIL, 2017, s/p.).

O documento permite e encoraja a integração do ensino de arte com a educação ambiental, proporcionando uma abordagem pedagógica que utiliza a arte como ferramenta para desenvolver a consciência ecológica.
A integração de diversos conhecimentos na disciplina, juntamente com os objetos de conhecimento, tecnologias e novas metodologias de ensino, oferece múltiplas possibilidades de desenvolvimento para as crianças. Assim, o ensino de arte é considerado fundamental na BNCC, pois contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes, estimulando a criatividade, a expressão pessoal e a compreensão cultural. A BNCC reconhece a arte como uma linguagem essencial para a construção de conhecimento e para a formação da identidade dos estudantes.
Ao longo do Ensino Fundamental, os estudantes devem expandir seu repertório e ampliar sua autonomia nas práticas artísticas, por meio da reflexão sensível, imaginativa e criativa sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos e também sobre as experiências de pesquisa, intervenção e criação:

[...] A progressão das aprendizagens não está proposta de forma linear, rígida ou cumulativa com relação a cada linguagem ou objeto de conhecimento, mas propõe um movimento no qual cada nova experiência se relaciona com as anteriores e as posteriores na aprendizagem de Arte (BRASIL, 2017, p.195).

A BNCC permite alinhar o ensino de arte com o referencial proposto para as escolas, com o objetivo de "definir aquilo que todo estudante em todo território brasileiro deve aprender desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio" (BRASIL, 2015, s/p.). Este documento apresenta novas possibilidades pedagógicas, proporcionando maior consistência e desafiando modelos tradicionais de ensino:

Nos currículos não como adorno, tampouco como atividade meramente festiva ou de entretenimento, mas como conhecimento organizado e sistematizado, que propicia aos/as estudantes a criação de a recriação dos

saberes artísticos e culturais (BRASIL, 2016, p. 234).

Dessa forma, o ensino de Arte deve considerar o desenvolvimento de múltiplas linguagens, articulando de maneira inerente e sincronizada a singularidade dessa disciplina (BRASIL, 2016). A BNCC oferece vivências e experiências artísticas como práticas sociais, permitindo que as crianças assumam um papel protagonista e desenvolvam sua criatividade.

O documento também aborda o compartilhamento de aprendizagens e produções, tornando o estudante protagonista do seu próprio conhecimento. Isso inclui a participação em diversos eventos artísticos e culturais e em projetos que envolvem o tema da reciclagem, tanto dentro quanto fora da escola (BRASIL, 2017).

Trabalhar com o meio ambiente por meio de atividades artísticas com as crianças, como a confecção de brinquedos recicláveis, pode ser uma alternativa eficaz (BRASIL, 2016). Assim, a BNCC entende que, ao praticar a arte, os educandos têm a oportunidade de criar, desenvolver, experimentar e aprender.

Por fim, o documento oferece uma estrutura robusta para o desenvolvimento de uma educação que valoriza tanto a arte quanto a consciência ambiental. Ao integrar esses dois elementos, a BNCC promove uma formação integral, preparando os estudantes para enfrentar os desafios contemporâneos com criatividade, responsabilidade e sensibilidade ecológica. Encorajar práticas pedagógicas que articulem a arte e a educação ambiental é fundamental para formar cidadãos mais conscientes e engajados na construção de um futuro sustentável.

ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSCIÊNCIA AMBIENTAL

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), abordar o meio ambiente nas escolas é trabalhar a questão do ponto de vista de uma "disciplina bem estabelecida que enfatiza a relação dos homens com o ambiente natural, as formas de conservá-lo, preservá-lo e administrar seus recursos adequadamente" (UNESCO, 2005, p. 44).

Considerar o meio ambiente nas escolas é uma resposta à realidade da sociedade atual. Esse pensamento precisa ir além do âmbito escolar e das disciplinas específicas, contribuindo para a prática de valores, desenvolvimento de habilidades e outros aspectos relacionados às relações éticas com os seres vivos, o meio ambiente e a vida em sociedade (BUNICOSKI, 2013).

Desde a industrialização, surgiram problemas como a poluição ambiental, resultando em questões sociais preocupantes. No contexto educacional, é possível promover a reflexão sobre o tema para conscientizar as crianças sobre a influência de suas ações no meio ambiente, além de promover a cidadania, direitos sociais, e processos culturais e éticos em relação ao meio ambiente.

Desenvolver a consciência ambiental na sociedade é essencial para garantir um futuro sustentável. Essa conscientização pode ser promovida através de diversas estratégias que envolvem educação, políticas públicas, práticas empresariais sustentáveis e engajamento comunitário.

No Brasil, a discussão sobre o tema começou na década de 1960, com várias manifestações populares devido aos problemas ambientais causados pelo homem. Contudo, foi com a Constituição de 1988 que a legislação incluiu um capítulo específico sobre o meio ambiente, considerando-o um bem comum e essencial para a qualidade de vida em sociedade, impondo ao poder público e aos cidadãos o compromisso com sua preservação (MEDEIROS, et al., 2011).

Governos e instituições públicas têm um papel crucial na promoção da consciência ambiental, com base na legislação ambiental, implementando e reforçando leis e regulamentos que protejam o meio ambiente, como leis de proteção de áreas verdes, controle de poluição e gestão de resíduos.

Ainda, os incentivos econômicos, oferecendo incentivos fiscais e subsídios para empresas e indivíduos que adotam práticas sustentáveis, como energia renovável e agricultura orgânica. Além da divulgação, realizando campanhas de sensibilização pública sobre questões ambientais, utilizando meios de comunicação de massa para atingir um público amplo.

Em 1992, os Ministérios do Meio Ambiente, da

Educação, da Cultura e da Ciência e Tecnologia criaram o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA). Além disso, o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) implementou diretrizes com base no PRONEA, destacando a importância da educação ambiental no âmbito escolar (IBAMA, 1998).
Em 1997, o antigo documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) introduziu a questão ambiental como um tema transversal:

A escola foi um dos primeiros espaços a absorver esse processo de "ambientalização" da sociedade, recebendo a sua cota de responsabilidade para melhorar a qualidade de vida da população, por meio de informação e conscientização. Para conscientizar um grupo, primeiro é preciso delimitar o que se quer e o que deseja (SEGURA, 2001, p. 21).

Nesse sentido, a educação ambiental é a base para a conscientização ecológica. Ela deve ser promovida em todos os níveis de ensino e de forma contínua. Por meio do currículo, integrando-a desde a educação infantil, abordando temas como biodiversidade, mudanças climáticas, reciclagem e uso sustentável dos recursos naturais.
Ofertando programas de educação continuada, como cursos, workshops e palestras sobre questões ambientais para adultos, incentivando o aprendizado ao longo da vida; e atividades práticas, promovendo visitas a parques, jardins botânicos e reservas naturais, para que as pessoas possam experimentar e entender melhor a natureza.
Houve um movimento nas escolas para abordar o meio ambiente junto aos estudantes de maneira interdisciplinar, não apenas nas disciplinas de Ciências e Geografia, mas também incluindo o ensino de Arte. Uma forma de integrar as questões ambientais desde a Educação Infantil de maneira interdisciplinar é por meio de projetos e sequências didáticas, que envolvam práticas e vivências diversificadas (FREIRE, 1987).
No caso, têm-se:

A arte-educação contemporânea, representada pela Proposta Triangular do Ensino da Arte concebida por Ana Mae Barbosa, propõe a interdisciplinaridade como forma de construção de conhecimento e, quando realizada na sua plenitude, permite, inclusive, o trabalho transdisciplinar. Segundo a autora, o trabalho dos arte-educadores no sentido de despertar a consciência para o meio ambiente não é menos importante. Temos que nos aliar a outros especialistas - sociólogos, ecologistas, cientistas, geógrafos, bem como arquitetos, urbanistas, comunicadores, psicólogos sociais e antropólogos - na luta em busca do equilíbrio entre preservação e desenvolvimento, que conduz a uma melhor qualidade de vida e do meio ambiente natural. Os problemas do meio ambiente podem ser resolvidos apenas através de análise e decisões multidisciplinares. A educação ambiental somente terá sucesso se envolver um grupo multidisciplinar em processo interdisciplinar de ensino/aprendizagem (RIZZI e ANJOS, 2010, s/p.).

Rosa e Bianco (2000, p. 82) relatam que ao trabalhar projetos de educação ambiental, a Arte pode ser aplicada como uma "forma de análise crítica de contexto e expressão de problemas e soluções, com o intuito de sensibilizar a sociedade para uma tomada de decisão sobre determinado problema".
A criatividade é inerente ao ser humano e se manifesta em diversas áreas do conhecimento. A arte mobiliza práticas culturais, valores e a capacidade de interação social. Assim, ao trabalhar com materiais recicláveis, a criança se transforma a partir das interações com o meio ambiente por meio da arte.
As orientações da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental na disciplina de Arte incluem habilidades específicas como: "Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas" (BRASIL, 2017, p. 196).
Além de ensinar Arte, os professores podem desenvolver de forma interdisciplinar questões como reciclagem e meio ambiente, refletindo sobre suas causas, condições e consequências, e conectando essas questões à realidade das crianças.
Nesse sentido, a Arte na Educação Infantil é uma ferramenta poderosa para desenvolver a consciência ambiental entre as crianças. Atra-

vés de atividades artísticas, os pequenos são incentivados a explorar, refletir e expressar suas percepções sobre o meio ambiente. Este processo não só enriquece o desenvolvimento cognitivo e emocional, mas também promove uma compreensão e um respeito mais profundos pelo mundo natural.

A arte na educação infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças. Atividades artísticas ajudam a desenvolver habilidades motoras finas, criatividade, capacidade de resolução de problemas e autoconfiança. Quando integrada ao ensino de conceitos ambientais, a arte pode tornar-se um meio eficaz de sensibilização e educação ecológica.

Através dessa disciplina, as crianças podem desenvolver uma sensibilidade maior em relação ao meio ambiente. Atividades como pintura, escultura e colagem usando materiais naturais permitem que as crianças experimentem a beleza da natureza de forma tangível. Estudos mostram que essa interação sensorial com materiais naturais pode aumentar a empatia e o cuidado com o meio ambiente (WILSON, 2018).

Projetos de arte que focam em temas ambientais, como a poluição, a reciclagem e a conservação, ajudam a educar as crianças sobre questões ecológicas de maneira envolvente. A criação de obras de arte a partir de materiais reciclados, por exemplo, ensina conceitos de sustentabilidade e reutilização, enquanto promove a criatividade (INWOOD, 2010).

A arte pode estimular o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas ao desafiar as crianças a refletirem sobre as consequências de suas ações no meio ambiente. Atividades que envolvem a criação de ecossistemas em miniatura ou a representação artística de habitats ameaçados incentivam as crianças a pensarem sobre como proteger e preservar a natureza (ULBRICHT, 1998).

Atividades artísticas podem também inspirar ações concretas em prol do meio ambiente. Projetos colaborativos que envolvem a comunidade, como murais ecológicos ou instalações artísticas em espaços públicos, não apenas educam, mas também motivam as crianças e suas famílias a adotarem práticas sustentáveis (GRAHAM, 2007).

A integração da arte na educação infantil oferece uma abordagem rica e multifacetada para o desenvolvimento da consciência ambiental. Ao conectar as crianças de forma criativa e emocional ao meio ambiente, a arte ajuda a cultivar uma geração mais consciente e comprometida com a sustentabilidade. Encorajar práticas artísticas que exploram e celebram a natureza não só enriquece a educação, mas também promove um futuro mais verde e mais responsável.

Desenvolver a consciência ambiental na sociedade requer um esforço conjunto e integrado entre educação, políticas públicas, práticas empresariais e engajamento comunitário. Ao implementar essas estratégias, é possível promover uma cultura de sustentabilidade que valoriza e protege o meio ambiente para as futuras gerações. A conscientização ambiental não é apenas uma responsabilidade individual, mas um compromisso coletivo que pode levar a mudanças significativas e duradouras.

TRABALHANDO A SUSTENTABILIDADE COM AS CRIANÇAS

No ensino de Arte, é essencial que o plano de ensino especifique as competências e habilidades necessárias, bem como os conceitos e objetivos de cada atividade. Quando o planejamento é claro e detalhado, facilita o processo de intervenção e direciona o ensino de acordo com os resultados desejados (BARBOSA, 2003).

Uma abordagem prática que se alinha a essa visão é a escolha cuidadosa das atividades. Além de seguir os princípios já mencionados, o professor deve se preocupar em motivar as crianças:

> Há muitas possibilidades de intervenção que podem ser oferecidas como situações de aprendizagem, instigando a criação, a percepção e o contato com a arte. Mudar o espaço físico, entrar na sala trazendo uma "surpresa", oferecer aos aprendizes suportes diferentes em cor, tamanho e textura. São alguns modos possíveis de intervir. Tudo isso pode renovar a criação e a ousadia de pensar, sentir e imaginar por outras perspectivas (MARTINS et al., 1998, p. 161).

O ensino voltado para a arte sustentável permite que a criança compreenda sua importân-

cia e seu papel na sociedade atual:

Trabalhar com projetos exige uma reflexão constante e é por meio dela que podemos avaliar todos os passos planejados e já realizados, para dar sequência às ações. Essas ações depois de operadas e recriadas na própria ação, serão refletidas para nova avaliação e replanejamento. O trabalho do ensinante está pautado em ação-reflexão-ação (MARTINS et al., 1998, p. 155).

No contexto da sala de aula e do ensino de Arte, "reciclar o lixo significa refazer o ciclo, trazendo de volta, como matéria-prima, aqueles materiais que não se degradam facilmente e que podem ser reprocessados, mantendo suas características básicas" (VALLE, 1995, p. 71).
A arte sustentável promove o consumo consciente, permitindo a utilização de materiais que seriam descartados, transformando-os em recursos reutilizáveis e estimulando a criatividade das crianças. Ao se envolverem com a arte sustentável, os educandos desenvolvem uma maior criticidade (EÇA, 2010).
Uma abordagem sistematizada e transversal, que discuta questões ambientais, especialmente o descarte correto do lixo e seu gerenciamento, proporciona às crianças um contato significativo com o tema, oferecendo uma visão holística da sociedade em que estão inseridas:

O papel da escola não se reduz simplesmente a incentivar a coleta seletiva do lixo, em seu território ou em locais públicos, para que seja reciclado posteriormente. Os valores consumistas da população tornam a sociedade uma produtora cada vez maior de lixo. A necessidade que existe é, na verdade, de mudanças de valores (TRAVASSOS, 2006, p. 18).

Incorporar a reciclagem na disciplina de Arte, reutilizando materiais descartados na escola, pode envolver atividades lúdicas e artísticas que incentivam diferentes habilidades manuais nas crianças, além de ajudar a desenvolver a consciência ambiental. Um exemplo disso é o trabalho com esculturas, que contribui para o desenvolvimento da percepção tridimensional:

A escultura é parte integrante das artes visuais e tem importância fundamental para o reconhecimento de aspectos tridimensionais. Na busca de técnicas que fomentem maior amplitude no crescimento criativo dos estudantes das escolas básicas concluí que uma das formas para superar as deficiências encontradas na realidade da escola pública, no que se refere à escultura, a melhor maneira de se trabalhar com escultura e seus conhecimentos inerentes é com o papel. A escultura em papel é uma das possibilidades do trabalho com arte que inclui produções artísticas de autores renomados e do próprio aluno (BUNICOSKI, 2013, p. 34).

Segundo o autor, as atividades com papel machê auxiliam na produção de arte a partir da reciclagem. Reduzir o desperdício de materiais naturais ajuda as crianças a aprenderem diversas habilidades manuais de forma lúdica, enquanto amplia sua consciência ambiental. Portanto, é possível utilizar materiais reciclados como matéria-prima, iniciando com a proposta de coleta seletiva para incentivar as crianças a produzirem papéis reciclados, compostos orgânicos para horta escolar, e separarem produtos para reciclagem, estimulando a reflexão sobre o consumismo e promovendo a preservação do meio ambiente (MEDEIROS et al., 2011).
Nas aulas de Arte, essa consciência ambiental pode ser introduzida por meio de textos, vídeos, obras de arte, trabalhos manuais, jogos didáticos, teatro de fantoches, jornais, entre outras atividades estimulantes e criativas, enriquecendo as aulas e tornando-as mais interessantes para as crianças. É importante que a criança tenha um contato mais próximo com o ambiente para desenvolver uma maior consciência sobre suas próprias atitudes e as da sociedade em geral.
Para tornar a reciclagem uma atividade lúdica e educativa, o professor pode iniciar a atividade com uma discussão sobre o material a ser reciclado, onde pode ser encontrado e o que pode ser feito para ajudar o meio ambiente (DIAS, 2004).
O professor também deve avaliar os conhecimentos prévios dos alunos e escolher o melhor método de ensino para trabalhar o tema.

A escola pode criar um espaço para armazenar materiais recicláveis, promover projetos de seleção desses materiais e oferecer atividades que estimulem o intelecto dos alunos.
A arte contribui para a inclusão social e o exercício da cidadania, sendo um meio de expressão que une o pensamento artístico ao imaginário, à realidade e à sensibilidade. A disciplina de Arte oferece caminhos inovadores que vão além da estética e da originalidade, levando o ser humano a se tornar digno, mesmo com o reaproveitamento do lixo (COSTA, 2009).
Assim:
A proposta de inclusão de todos como participantes da produção social, cultural e econômica enfatiza a igualdade concreta entre sujeitos com o reconhecimento das diferenças no aspecto físico psicológico e cultural. A diversidade não se opõe à igualdade, pois supõe que uns valem menos do que os outros. O enfrentamento e a superação dessa contradição são tarefas cotidianas em proposta de Educação Inclusiva. (FERREIRA 1986, p. 915).

Na Educação Infantil, a Arte oferece a oportunidade de explorar diversas habilidades, linguagens artísticas, manipulação de instrumentos e objetos, expressão corporal, pintura e até mesmo a História da Arte, através da convivência e da aprendizagem por meio de atividades em grupo.
A prática artística na educação estimula a imaginação e a criatividade, além de despertar vocações que podem se desenvolverem direção às áreas de criação e expressão. Além disso, como a arte envolve gosto e prazer, ela predispõe ao aprendizado, abrindo a nossa mente para o conhecimento.
Por isso, assim como a arte invade todos os campos dá vida humana, deve também estar presente nas diferentes disciplinas e práticas pedagógicas, despertando a atenção, o interesse e facilitando a memorização (COSTA, 2009, p.13).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração da arte, da consciência ambiental e da reciclagem nas escolas é fundamental para a formação integral dos estudantes. A arte promove a criatividade, a expressão pessoal e o entendimento cultural, enquanto a consciência ambiental educa os jovens sobre a importância da sustentabilidade e do respeito ao meio ambiente.
A prática da reciclagem nas escolas ensina valores de responsabilidade e cidadania, incentivando a gestão eficiente dos recursos e a redução de resíduos. Juntas, essas iniciativas contribuem para o desenvolvimento de indivíduos mais conscientes, criativos e comprometidos com a construção de um futuro sustentável. Investir nessas áreas é investir na educação de uma geração que valoriza e protege o planeta.
As linguagens artísticas têm sido uma forma essencial para o ser humano expressar seus sentimentos e compreender sua interação com a vida social e a natureza ao seu redor. A arte proporciona às crianças a compreensão da relação do homem com o mundo e a natureza, reconhecendo-as como agentes principais de mudança.
Na escola, a importância das linguagens artísticas é percebida desde a Educação Infantil, permeando toda a Educação Básica e contribuindo para formar indivíduos mais conscientes na idade adulta.
O ensino de Arte nas escolas é fundamental, pois através do conhecimento, da apreciação, da discussão, da reflexão e da prática artística, as crianças não apenas se alfabetizam artisticamente, mas também aprendem a decodificar diferentes códigos culturais.
Além disso, de acordo com a pesquisa, a Arte estimula a percepção e a imaginação, e ao trabalhar com reciclagem, proporciona um entendimento mais profundo da realidade ambiental, desenvolvendo a capacidade crítica das crianças para contribuir com a sociedade.
Trabalhar com reciclagem na disciplina de Arte requer pesquisa e a implementação de diferentes estratégias de sensibilização junto às crianças. Antes de tudo, é necessário identificar e considerar os conhecimentos prévios dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A.M. (Org.) Inquietações e mudanças no ensino da arte. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular - apresentação. Agosto de 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v= wJBbHDC5jJg. Acesso em: 26 mai. 2024.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Fundamentos Pedagógicos e Estrutura Geral da BNCC: versão 3. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/. Acesso em: 31 mail. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar, 2ª versão revisada. Brasília: MEC, Abril de 2016.

BUNICOSKI, M.M. Escultura em papel: fazendo arte na educação básica. Monografia. Universidade Federal do Paraná. 2013 Disponível em: . Acesso em: 30 mai. 2024.

COSTA, R.P.D. Experiências de formação do professor artista: cenários de apaixonamento entre teatro e educação no Curso de Graduação em Teatro: Licenciatura da FUNDARTE/UERGS. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

DIAS, G.F. Educação Ambiental: princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 2004.

EÇA, H.T.T. P. de. Educação através da arte para um futuro sustentável. Cadernos CEDES, Campinas, v. 30, n. 80, jan. / abr. 2010.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987. 184p.

GRAHAM, M.A. (2007). Art, Ecology and Art Education: Locating Art Education in a Critical Place-Based Pedagogy. Studies in Art Education, 2007, 48(4), 375-391.

IBAMA. Educação ambiental: as grandes orientações na Conferência de Tbilisi. Especial – ed. Brasília: IBAMA. 1998.

INWOOD, H. (2010). Creative Approaches to Environmental Learning: Two Perspectives on Teaching Environmental Art Education. International Electronic Journal of Environmental Education, 2010, 1(2), 150-161.

MARTINS, M.C.F.D.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.T. Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 1998.

MEDEIROS, A.B.; MENDONÇA, M.J.S.L.; SOUZA, G.L.; OLIVEIRA, I.P.A. A Importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. Revista Faculdade Montes Belos, v. 4, n. 1, set. 2011.

PIMENTEL, L.G.; MAGALHÃES, A.D.T.V. Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? 225 Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 220-231, maio/ago. 2018. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/gearte. Acesso em: 03 jun. 2024.

RIZZI, M.C.S.L; ANJOS, A.C.C. Arte-educação e meio ambiente: apontamentos conceituais a partir de uma experiência de arte-educação e educação ambiental. ARS (São Paulo) vol.8 no.15 São Paulo, 2010. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1678-53202010000100003. Acesso em: 02 jun. 2024.

ROSA, A.C.M.; BIANCO, S. Educação Ambiental: curso básico à distância. Ministério do Meio Ambiente Brasília, v. 1: MMA, 2000.

SEGURA, D.S.B. Educação Ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001. 214p.

TRAVASSOS, E.G. A prática da educação ambiental nas escolas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

UNESCO. Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação. Brasília, Brasil, 2005. 120 p.

VALLE, C.E. Qualidade ambiental: como ser competitivo protegendo o meio ambiente. São Paulo: Pioneira, 1995.

ULBRICHT, J. Changing concepts of environmental art education: Toward a broader definition. Art Education, 1998, 51(6), 22-24.

WILSON, R.A. Nature and Young Children: Encouraging Creative Play and Learning in Natural Environments. Routledge, 2018.

A ESCOLA COMO REDE DE PROTEÇÃO CONTRA A VIOLÊNCIA AOS ESTUDANTES

GILMAURA SOARES ARAÚJO

RESUMO
É a partir das reflexões que surgem nesta pesquisa que se evidencia o problema em que visa compreender como a escola pode tornar-se rede de apoio aos seus estudantes em caso de violência, então, a fim de obter uma resposta relevante, apresenta como objetivos geral e específico: conhecer os tipos de violências que os discentes podem ser vítimas e verificar a função da escola diante do contexto violento. Sendo assim, conclui-se que é função das instituições de ensino tornarem-se teia de suporte, protegendo e realizando a prevenção dos casos em que ocorrem ou está prestes a acontecer violação dos direitos humanos das crianças e dos adolescentes, preservando-lhes dos julgamentos impróprios, quando estes forem as vítimas, coadunando para que todos os discentes tenham um desenvolvimento integral e humanizado.

Palavras-chaves: Violência; Escola; ECA; Constituição Federal.

ABSTRACT
It is through the reflections arising from this research that the problem becomes evident, aiming to understand how schools can become a support network for their students in cases of violence. In order to provide a relevant answer, the general and specific objectives are presented as follows: to identify the types of violence to which students may be subjected and to assess the role of schools in the face of violent contexts. Therefore, it is concluded that educational institutions have the responsibility to become a web of support, protecting and preventing cases where human rights violations against children and adolescents occur or are about to occur, safeguarding them from improper judgments when they are the victims, thus contributing to ensuring that all students have a comprehensive and humanized development.
Keywords: Violence; School; ECA (Child and Adolescent Statute); Federal Constitution.

INTRODUÇÃO

A escola desempenha um papel fundamental na formação das crianças e adolescentes, sendo um local privilegiado para o desenvolvimento de ações que assegurem a integridade e a dignidade humana dos estudantes, além de promover meios que visem "[...] coibir a violência, o tratamento cruel ou degradante e as formas violentas de educação, correção ou disciplina" (Brasil, 1990, art. 70).

Devido às responsabilidades de sua incumbência, as instituições escolares são lócus que interferem diretamente na cultura que atua na propagação de que os sujeitos com tenra idade e também os da faixa etária que condiz com a adolescência, não podem ter emancipação quanto aos seus corpos e desejos, sendo por muitas vezes concebidos como seres incompletos, sujeitos à tutela de outrem e, que podem ser vítimas de violações nos diferentes aspectos que os constituem.

Diante desses fatos,

É preciso compreender que toda violência contra bebê, criança e adolescente está inserida em um macrossistema multicausal, que se evidencia de diferentes formas, por se tratar de um fenômeno amplo, complexo e diretamente relacionado à concepção de infância e adolescência da sociedade em determinado tempo histórico. A realidade familiar, social, econômica e cultural é articulada como um sistema composto de subsistemas combinados entre si dinamicamente, podendo resultar na desumanização que nega a condição peculiar do sujeito em desenvolvimento (São Paulo, 2020, p. 13).

Nesse contexto, é necessário que as redes de ensino estejam envolvidas e inspiradas aos cuidados que exigem esse público, quando expostos à situação de vulnerabilidade, violência e negação de direitos, cientes de que é preciso fazer uso dos recursos e serviços disponibilizados para que enfrentem essas condições utilizando, entre outras ferramentas os "[...] conteúdos relativos à prevenção, à identificação e à resposta à violência doméstica e familiar" (Brasil, 1990, art. 70A).

Trata-se da ruptura cultural da efetivação de atos que agridam a moral, o físico, o emocional ou qualquer outra dimensão que constitua a criança e o adolescente, promovendo conhecimentos essenciais que embasem a compreensão de si, do outro e do entorno em que se encontra.

Por isso, a instituição escolar desempenha um papel fundamental na formação de crianças e adolescentes, sendo um local privilegiado para o desenvolvimento de ações que assegurem a integridade e a dignidade humana dos estudantes, além de promover formas que visem "[...] coibir a violência, o tratamento cruel ou degradante e as formas violentas de educação, correção ou disciplina" (Brasil, 1990, art. 70A).

Um território educacional preocupado com a prevenção à violência, acolhimento às vítimas, promoção de uma educação de qualidade, digna e voltada para o desenvolvimento integral do educando, precisa ter um posicionamento sensível a essa temática, estar conectado a outros documentos legais, aos aspectos do desenvolvimento de cada bebê, criança e adolescente, além de estabelecer parcerias institucionais da escola com os demais serviços da rede de proteção social à infância e à adolescência (São Paulo, 2020, p. 10).

É a partir dessas reflexões que surge nesta pesquisa o problema que visa compreender como a escola pode tornar-se rede de apoio aos seus estudantes em caso de violência, então, a fim de obter uma resposta relevante, apresenta como objetivos geral e específico: conhecer os tipos de violências que os discentes podem ser vítimas e verificar a função da escola diante do contexto violento.

O presente estudo utiliza a pesquisa de cunho qualitativo, pois baseando-se nas informações bibliográficas e nas encontradas em legislações atuais, possibilita "[...] investigar um tema em profundidade [...]" (Gil, 2008, p.114). Esse enfoque permite depreender as particularidades das práticas escolares, que fundamentadas em um arcabouço teórico e jurídico oferece atuações condizentes às necessidades anunciadas pela realidade em que o objeto de estudo se encontra inserido. A relevância da temática ao campo pedagógico justifica-se pela possível contribuição em relação à formação docente para que os professores consigam planejar e atuar nos momentos em que os desafios relacionados à violência estiverem intrínsecos às vivências dos educandos por eles atendidos. Sendo qualificados para intervirem como teia de acolhimento e proteção, podendo ofertar subsídios para a segurança e bem-estar de cada discente.

O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE COMO MECANISMO PREVENTIVO E PROTETIVO À VIOLÊNCIA

O Brasil tem como marca histórica a negligência com suas crianças e adolescentes, sendo os períodos em que esse território foi colônia e durante o Império, momentos os quais apresentou alto índice de mortalidade e abandono de ambos os grupos, a exemplo, tem-se a "roda dos expostos" pela Santa Casa de Misericórdia, ação criada para sanar ou minimizar parte dos problemas, principalmente com àqueles que estavam na fase da infância (Mendes, 2021).

A violência contra a criança é um fenômeno com múltiplas faces e com raízes culturais muito presentes, reflexo de como a sociedade vê as infâncias e a adolescência, de como constrói relações de empatia e de poder entre as gerações e de como lida com os tabus. Na maioria das vezes, a violência contra a criança atrapalha o desenvolvimento e dificulta o processo de aprendizagem, impedindo que a escola cumpra sua função social. Devido a isso, o envolvimento da escola é imprescindível na promoção de uma gradativa mudança cultural que considere bebês, crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, que saibam reconhecer as situações de violência, pedir ajuda, proteger-se e compartilhar conhecimentos de autoproteção, exercendo, assim, sua cidadania.

O desamparo dos sujeitos, que passaram a ser conhecidos como os menores de idade, devido à quantidade que começara a aumentar nos diferentes territórios brasileiros, foi considerado como um problema social, corroborando para a implementação da "[...] Lei n. 844, de 10 de outubro de 1902, que dá subsídios a discussão para a criação de uma política de assistência e proteção aos menores

abandonados e delinquentes" (Russo, 2012, p. 69).

Ainda, perseguindo uma trajetória para que o com o cuidado dos bebês, crianças e adolescentes que não tinham a família como núcleo de acolhimento, fosse de responsabilidade estatal, é expedido em 1927 o documento nomeado como Código de Menores e em 1941, o Serviço de Assistência ao Menor, órgão ligado ao Ministério da Justiça, foi criado com o intuito em orientar as ações que serviriam para corrigir e repreender os jovens reconhecidos como delinquentes (Castro, Macedo, 2019, p. 1218)

Em 1964, com o advento da ditadura militar, é constituída nacionalmente, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, e nos Estados, as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor, ambos substituindo o Serviço de Assistência ao Menor, para subsidiar a atuação dessas organizações, em 1979 um novo Código de Menores foi publicado declarando que:

Somente aquelas crianças e ou adolescentes que se enquadravam nas regras sociais eram reconhecidas em seus direitos, as demais eram percebidas a partir da lógica da patologia social, devendo, portanto, ser assistidas pelo Estado. De acordo com Rizzini (2011) a então chamada "questão do menor" passa a ser tratada como um problema de segurança nacional, adotando-se medidas repressivas com o intuito de cercear os passos e as condutas antissociais daqueles que não se adaptavam ao modelo vigente ou que perturbavam a ordem social (Russo, 2012, p. 71).

Esse poder dado ao Estado, estendido aos seus órgãos que tratavam do abandono e do tratamento aos que, mesmo com pouca idade ou na juventude, transgrediam as normas e condutas expressas em leis e pela sociedade da qual eram parte, desencadeou violações contra o corpo, o psicológico e a vida de inúmeros meninos e meninas, resultando em diferentes movimentos em prol de um atendimento humanizado da preservação dos direitos em todos os aspectos desse público.

Logo, essas demandas influenciaram o texto da Constituição Federal de 1988 que trouxe em seu bojo a seguinte afirmação:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, art. 227).

Coadunando com a Carta Magna atual, ampliando e normatizando direitos, foi sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A lei 8.069 de 1990, "[...] dispõe sobre a proteção integral [...]" daqueles que têm entre zero e dezoito anos, sendo-lhes assegurado "[...] todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade [...]", para tanto, é dever do Estado e de toda a sociedade salvaguadar esses sujeitos de qualquer iminente violência, assim como, as que foram vítimas ou testemunha de atos violentos (Brasil, 1990).

Nessa conjuntura, a violência pode ser definida conforme o conceito evidenciado pela Organização Mundial da Saúde em 2002, compreendendo que ela é:

O uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação.

Considerando essas características presentes na violação de direitos em diferentes aspectos da vida daqueles que estão na infância e adolescência, o ECA tipifica cinco formas de violência que as crianças e adolescentes podem sofrer, sendo elas: a física, qualificada pelo uso de força bruta e intencional lesionando ou causando a morte da vítima; psicológica, marcada por um dano mental, emocional, afetando negativamente a autoestima desses indivíduos; sexual, reconhecida por atos que têm a intenção da obtenção de prazer por parte do abusador; institucional, praticada por entidade pública ou conveniada e por fim a

patrimonial, sendo entendida como a retirada de bens considerados essenciais para a manutenção da vida daquele que está sofrendo a ação violenta.

Embora, os tipos de violência apresentem características específicas, cabe a escuta atenta e a mesma importância a todas as formas agressivas ao se tratar e perceber cada menino e menina na fase da infância e adolescência, compreendendo que por vezes, esses sujeitos podem sofrer duas ou mais ações violentas concomitantemente (São Paulo, 2020, p. 11).

Então, diante da categorização das violências que o Estatuto da Criança e do Adolescente apresenta, ele traz legalmente, a prevenção e proteção desses atos considerados cruéis e criminosos, portanto, ao ser descoberto ou observado qualquer prática violenta contra o público apontado pelo ECA, será providenciado a "[...] escuta especializada e depoimento especial", também, "os órgãos de saúde, assistência social, educação, segurança pública e justiça adotarão os procedimentos necessários por ocasião da revelação espontânea da violência" (Brasil, 1990, art. 4º).

Além dessas ações, esse documento traz outras medidas que visam colocar a criança e o adolescente em um contexto seguro, longe do local em que sofreu as violações e junto a isso salvo da presença do agressor. Assim, a "[...] vítima ou testemunha de violência têm direito a pleitear, por meio de seu representante legal, medidas protetivas contra o autor da violência", sendo "[...] resguardado de qualquer contato, ainda que visual, com o suposto autor ou acusado, ou com outra pessoa que represente ameaça, coação ou constrangimento" (Brasil, 1990, art. 6º - 9º).

Isso posto, cabe ressaltar que o ECA "[...] estabelece medidas de assistência e proteção à criança e ao adolescente em situação de violência", a fim de que lhes sejam "[...] asseguradas a proteção integral e as oportunidades e facilidades para viver sem violência e preservar sua saúde física e mental e seu desenvolvimento moral, intelectual e social [...]" (Brasil, 1990, art. 1º - 2º).

É certo que a lei 8090/90 está à disposição para a proteção, prevenção e seguridade dos direitos das crianças e adolescentes, porém, ele depende de toda a sociedade e dos aparelhos institucionais que a ela pertence, como a escola, por exemplo, para que assim, o ciclo de violência que por vezes é normalizado no meio em que ela se encontra, possa ser excluído, denunciado e combatido por todos.

O PAPEL DA ESCOLA DIANTE A PRÁTICA VIOLENTA CONTRA OS ESTUDANTES

Com o direito à educação para todos assegurado no artigo 205 da C.F. atual, os estudantes, independente de suas condições sociais, corpóreas, sensoriais, comportamentais, neurológicas, psicológicas e biológicas, adentram esses espaços e com eles, as problematizações de natureza diversas os acompanham. Então, chega à escola questões envolvendo a violência, cabendo a essa instituição ser uma das redes de apoio quando se percebe que houve ou ainda esteja para acontecer violações prejudiciais para qualquer aspecto do bem-estar dos bebês, crianças e adolescentes matriculados nas unidades educacionais.

Nesse contexto, a escola ao se configurar como um aparelho social, deve cumprir sua função conforme o que preconiza a Carta Magna vigente ao afirmar que a educação "[...] será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988, art. 205).

Assim, ela assegura a formação integral dos estudantes e exerce um papel protetivo às características que envolvem o progresso "[...] físico, mental, moral, espiritual e social [...] desses meninos e meninas, "[...] em condições de liberdade e de dignidade" (Brasil, 1990, art. 3º).

Portanto, é função da escola estar atenta aos sinais que os discentes demonstram e que condizem com prováveis experiências violentas as quais estejam vivendo, seguindo protocolos estabelecidos nas redes educacionais, nas legislações e documentos orientadores para escuta e encaminhamentos necessários, a fim de que a vítima seja acolhida e cuidada em suas necessidades.

Além disso, é importante que as unidades escolares desenvolvam um trabalho de sensibilidade social e comunitária com o intuito de promover o diálogo e a compreensão de que a culpabilização a quem sofre violência, é fruto de uma cultura "[...] reflexo de como

a sociedade vê as infâncias e a adolescência, de como constrói relações de empatia e de poder entre as gerações e de como lida com os tabus [...] (São Paulo, 2020, p. 9).

Condizente com o que se tem nos textos legais, tais como, a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, que prezam por uma educação igualitária, inclusiva, equitativa, integral, visando a aprendizagem para a emancipação humana e a potencialização do sujeito crítico, sendo um cidadão consciente, contribuindo positivamente no meio em que se encontra, o currículo escolar manifesta-se como um instrumento a ser utilizado pelas instituições educativas ao enfrentamento da violência que atinge os estudantes.

Por isso,

A mudança cultural se faz na construção permanente do compromisso com a existência digna dos estudantes e efetiva-se na prática do currículo escolar, 10 que promove o conhecimento necessário, para que os sujeitos possam compreender o mundo e a si mesmos. Defendemos um currículo que cuide dos sujeitos de modo a garantir dignidade para todos; que construa conhecimento apropriado à idade, para que estejam atentos e prevenidos em relação a perigos potenciais; que desenvolva respeito ao outro; que oriente os sujeitos para que saibam reconhecer e se proteger das várias formas de violência (São Paulo, 2020, p. 9 - 10).

Dessa maneira, as propostas pedagógicas precisam articular-se transversalmente a uma educação sexual incontestável, conforme consta no item dez, da Declaração dos Direitos Sexuais da World Association for Sexual Health (Associação Mundial para Saúde Sexual) de 2014, a qual sustenta que essa atuação deve ser "[...] adequada à idade, cientificamente acurada, culturalmente idônea, baseada nos direitos humanos, na equidade de gêneros e ter uma abordagem positiva quanto à sexualidade e o prazer".

Nessa conjectura, a escola converte-se em uma teia de suporte aos seus discentes em caso de violência, utilizando os serviços e recursos que ela tem disponível, sendo imprescindível que os integrantes da unidade, que convivem diariamente com as crianças e adolescentes, exerçam um olhar atento às manifestações não condizentes às especificidades etárias que se recebem nesse território (Gouveia, Pereira, 2023).

"[...] o mesmo sinal pode indicar a presença de diferentes formas de violência, sendo necessária a atenção quanto à frequência e à intensidade dessas manifestações, considerando que a maior parte das violências contra bebê, criança e adolescente acontece em ambiente doméstico e são cometidas por pessoas da família ou por pessoas de confiança da família6 . Isso exige sensibilidade, cuidado e grande atenção da escola para reparar nas alterações de comportamento e na queda de rendimento do estudante, que costumam ser recorrentes em todos os tipos de violência, evitando, assim, rotular a situação como "indisciplina" ou "desinteresse" pelos estudos (São Paulo, 2020, p. 9).

No entanto, acentua-se que a atenção das "[...] instituições de educação é diferente da escuta especializada e do depoimento especial, que são realizados por autoridade policial ou judicial, que são os responsáveis por coletar provas" (São Paulo, 2020, p. 11), pois, à educação compete realizar os procedimentos fixados em leis e após isso, promover um espaço de ensino e aprendizagem confortável, acolhedor, respeitável e afetivo contribuindo com a inclusão e a condição peculiar que o estudante apresenta naquele momento.

É possível que algumas escolas não saibam como iniciar sua atuação no enfrentamento à violência que pode abarcar a clientela matriculada em seu território, por esse motivo, é preciso, inicialmente, promover debates internos convocando todos do entorno a participarem desses momentos.

De maneira democrática, os diálogos devem ter embasamento teórico e legal, para instrumentalizar a comunidade intra e extraescolar na prevenção e proteção daqueles discentes que estiverem passando pela negação de seus direitos que lhes impeçam o desenvolvimento integral e sadio.

Na busca pela trajetória para lidar com a violência, o Projeto Político Pedagógico (PPP) demonstra ser essencial para encaminhar os

fazeres e atender as demandas que surgem em relação a essa temática. Esse documento que coaduna com o encontro da melhor perspectiva a qual facilitará a conquista da autonomia, o sucesso educacional, as aprendizagens significativas, a construção de uma cultura pacífica e de uma sociedade inclusiva, pode ser concebido como:

"[...] um instrumento da gestão escolar que pressupõe e exige uma direção política, isto é, uma ação intencionada com um sentido definido explícito, tendo presente a finalidade da educação frente às necessidades históricas. Propõe que haja rupturas com as questões presentes, portanto, traz promessas para o futuro. (Lima, 2017, p. 8283).

Sendo assim, a escola como núcleo que abrange a coletividade, promove a elaboração do PPP em prol de todos e de cada um concomitantemente, institucionalizando nesse documento suas propostas educativas que irão contribuir efetivamente para a preservação da vida, da intimidade, da inviolabilidade e da segurança dos sujeitos até os dezoito anos, que estão em suas salas de aula.

Essa ferramenta normativa, ao ser colocada a favor da luta contra qualquer forma violenta, protegendo seus discentes, resulta em uma atuação conjunta entre famílias, educadores, sociedade, estudantes e outras instituições estatais que podem fazer parcerias, formando uma rede protetiva aos que necessitam dessa seguridade nos locais em que convivem cotidianamente.

Salienta-se que a escola tem sido requisitada para que a sensibilidade humana permeie seus fazeres, visto que a construção da identidade atravessa todas as ações que ocorrem aos seus educandos, impactando os lugares em que eles ocupam, por esse motivo, precisam de atenção contínua ao que lhes acontecem, escuta ativa e validação de suas identidades, para que cresçam e se desenvolvam com qualidade física, biológica, emocional, cognitiva, mental e estrutural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, como instituição social, ocupa uma posição na qual lhe compete incorporar os anseios e fenômenos que cercam a comunidade que ela atende, assim como àquela que faz parte de seu entorno. Dentre esses acontecimentos, as diferentes tipificações de violência devem ser o foco de atenção escolar, porque impacta diretamente o sucesso do ensino e aprendizagem dos estudantes, além de prejudicar o desenvolvimento integral que crianças e adolescentes estão vivenciando.

Tendo em consideração o valor dessa instituição aos que possuem idade entre os zero e dezoito anos, ela pode tornar-se rede de apoio aos seus estudantes em caso de violência, utilizando os diferentes serviços e recursos que possui a sua disposição, tais como, o uso das legislações específicas para realizar o protocolo de assistência, encaminhando e acolhendo as vítimas, além da formação dos participantes internos e externos dos fazeres escolares para a identificação e não julgamento daqueles que estão passando por um momento de violação aos seus direitos de dignidade humana e, também o uso do PPP como um documento normatizador das propostas escolares que deve ter institucionalizado em seu texto um trabalho em prol do combate às questões de violência.

Por fim, ao verificar a função da escola como aparelho que a sociedade faz uso contínuo, diante do contexto violento que os educandos podem vivenciar nos diferentes locais que frequenta cotidianamente, ela possui um papel que promove a proteção e a prevenção para que a violência não atinja bebês, crianças e jovens que estão inseridos em seu espaço.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso: 09 jul. 2024.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso: 01 jul. 2024.

CASTRO, E. G. de; MACEDO, S. C. Estatuto da Criança e Adolescente e Estatuto da Juventude: interfaces, complementariedade, desafios e diferenças. Revista Direito e Práxis, v. 10, n. 2, p. 1214–1238, abr. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rdp/a/KJQwwTJWTW-

gskWqmSRPDpwy/?format=pdf&lang=pt Acesso: 08 jul. 2024.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008

GOUVEIA, Fernanda.; PEREIRA, Gorete. Escola e comunidade: uma parceria essencial a uma educação de qualidade. Educação e Desenvolvimento Comunitária. 2023. Disponível em: https://cie.uma.pt/publications/livro017desenvcom/livro017-217.pdf Acesso: 10 jul. 2024.

LIMA, Antonio Bosco de; SILVA, Mariana Batista (Orgs.). Gestão escolar democrática: teorias e práticas. Uberlândia: Navegando, UFU/ PROEXC, 2017. 238 p. Disponível em: https://www.editoranavegando.com/livro-bosco Acesso: 03 jul. 2024.

MENDES, G. M. O Ato de Cuidar e Educar na Roda dos Expostos: Os Contextos Históricos de uma Educação Assistencialista no Brasil. Humanidades e Inovação.
2021. V. 8 n. 32. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1542 Acesso: 08 jul. 2024.

Organização Mundial da Saúde. Informe mundial sobre la violencia y salud. Genebra (SWZ): OMS; 2002. Disponível em: https://www.cevs.rs.gov.br/upload/arquivos/201706/14142032-relatorio-mundialsobre-violencia-e-saude.pdf Acesso: 02 jul. 2024.

RUSSO, G. H. A. Para não jogar as crianças no rio... O desafio da garantia dos direitos humanos de crianças e adolescentes no Brasil. Serviço Social e Criança e Adolescente: a produção do conhecimento na FASSO/UERN (1990/2011).
Coelho, M. I. S.; COSTA, V.A.; Silva H T. de L.; Souza C. S. (Orgs.). Mossoró: UERN,
2012. Disponível em: http://www.uern.br/controledepaginas/edicoes-uernebooks/arquivos/1205servico_social_e_crianca_e_adolescente.pdf Acesso: 07 jul.2024.
São Paulo. Conhecer para proteger : enfrentando a violência contra bebês, crianças e adolescentes. – São Paulo: SME / COPED, 2020. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/Conhecerpara-Proteger.pdf Acesso: 29 jun. 2024.
WORLD ASSOCIATION FOR SEXUAL HEALTH (WAS). Declaration of Sexual
Rights ed. rev., 2014. Disponível em: https://worldsexualhealth.net/wpcontent/uploads/2021/09/declaration_of_sexual_rights_sep03_2014_b.pdf Acesso em: 5 jul. 2024.

ESTUDO DO MEIO: PRÁTICA INTERDISCIPLINAR

GISELLE AIMÊ DE TOLEDO FABREGUES SPINELLA

RESUMO
O estudo do meio consiste em uma atividade pedagógica desenvolvida a partir de um método ativo e interdisciplinar de aprendizagem, que busca integrar os conhecimentos escolares fragmentados. O Estudo do Meio pode ser compreendido como um método de ensino interdisciplinar que visa proporcionar para alunos e professores contato direto com uma determinada realidade, um meio qualquer, rural ou urbano, que se decida estudar. Esta atividade pedagógica se concretiza pela imersão orientada na complexidade de um determinado espaço geográfico, do estabelecimento de um diálogo inteligente com o mundo, com o intuito de verificar e de produzir novos conhecimentos. O presente artigo tem por objetivo mostrar que a realização dos Estudos do Meio pode tornar mais significativo o processo ensino-aprendizagem e proporcionar aos seus atores o desenvolvimento de um olhar crítico e investigativo sobre a aparente naturalidade do viver social. É importante considerar que esta prática pedagógica encontra plena expressão no interior de uma teoria curricular aberta na qual o trabalho educativo das escolas não seja regulado, externamente, por um sistema de avaliação homogeneizadora e homogeinizante. Com base em revisões bibliográficas este estudo tem por intencionalidade contribuir para a melhoria da formação do professor e, mais amplamente, para a melhoria da educação em nosso país no presente momento histórico.

Palavras-chave: atividades pedagógicas, estudo do meio, desenvolvimento, escola e educação.

ABSTRACT
The study of the environment consists of a pedagogical activity developed from an active and interdisciplinary learning method, which seeks to integrate fragmented school knowledge. The Study of the Environment can be understood as an interdisciplinary teaching method that aims to provide students and teachers with direct contact with a certain reality, any environment, rural or urban, that they decide to study. This pedagogical activity takes place through guided immersion in the complexity of a given geographic space, through the establishment of an intelligent dialogue with the world, with the aim of verifying and producing new knowledge. This article aims to show that carrying out Environmental Studies can make the teaching-learning process more meaningful and provide its actors with the development of a critical and investigative look at the apparent naturalness of social life. It is important to consider that this pedagogical practice finds full expression within an open curricular theory in which the educational work of schools is not regulated, externally, by a homogenizing and homogenizing evaluation system. Based on bibliographical reviews, this study aims to contribute to the improvement of teacher training and, more broadly, to the improvement of education in our country at this historical moment.

Keywords: pedagogical activities, study of the environment, development, school and education.

INTRODUÇÃO

O estudo do meio consiste em uma atividade pedagógica desenvolvida a partir de um método ativo e interdisciplinar de aprendizagem, que busca integrar os conhecimentos escolares fragmentados. A partir de uma perspectiva interdisciplinar, o estudo do meio visa proporcionar ao aluno o contato direto com determinada realidade, buscando desenvolver um “olhar crítico e investigativo sobre uma aparente naturalidade do viver social” (LOPES et al; 2009, p.176).

O estudo do meio possibilita ao professor uma produção ativa do conhecimento escolar, uma valorização intelectual e política do seu trabalho, permitindo que elabore continuamente com o currículo escolar. Esta proposta didática exige dos professores um olhar interdisciplinar sobre o desenvolvimento do conhecimento escolar, no qual cada discipli-

na aprofunda o saber da sua especificidade, ao mesmo tempo em que o conhecimento é desencadeado a partir de uma metodologia conjunta (BITTENCOURT, 2011).

O Estudo do Meio pode ser compreendido como um método de ensino interdisciplinar que visa proporcionar para alunos e professores contato direto com uma determinada realidade, um meio qualquer, rural ou urbano, que se decida estudar. Esta atividade pedagógica se concretiza pela imersão orientada na complexidade de um determinado espaço geográfico, do estabelecimento de um diálogo inteligente com o mundo, com o intuito de verificar e de produzir novos conhecimentos.

O presente artigo tem por objetivo mostrar que a realização dos Estudos do Meio pode tornar mais significativo o processo ensino-aprendizagem e proporcionar aos seus atores o desenvolvimento de um olhar crítico e investigativo sobre a aparente naturalidade do viver social. Trata-se de verificar a pertinência e a relevância dos diversos conhecimentos selecionados para serem ensinados no currículo escolar e, ao mesmo tempo, lançar-se à possibilidade da produção de novos conhecimentos, a elaboração contínua do currículo escolar.

É importante considerar que esta prática pedagógica encontra plena expressão no interior de uma teoria curricular aberta na qual o trabalho educativo das escolas não seja regulado, externamente, por um sistema de avaliação homogeneizadora e homogeinizante. Distanciando-se, desta forma, de uma concepção de educação tecnicista, baseada na racionalidade técnica, onde os "produtos do ensino" são definidos a priori, ou seja, exteriormente aos interesses de seus beneficiários, esse método de ensino preconiza e corrobora a construção de um projeto educativo que pressupõe autonomia relativa dos professores e, de maneira geral, das escolas no processo de construção de seu currículo. Propicia também, ao integrar os professores em uma dinâmica de valorização intelectual de seu trabalho, o desenvolvimento de uma nova profissionalidade docente, na qual, são eles próprios, parte importante no complexo processo de concepção e implementação dos currículos escolares.

Com base em revisões bibliográficas este estudo tem por intencionalidade contribuir para a melhoria da formação do professor e, mais amplamente, para a melhoria da educação em nosso país no presente momento histórico.

BREVE HISTÓRIA E ORIGEM DO ESTUDO DO MEIO

O Estudo do Meio não é uma prática pedagógica nova no universo educacional brasileiro. Faz parte, na verdade, de uma "tradição escolar" que, inspirada em educadores tais como Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909) e Célestin Freinet (1896-1966), tem por objetivo proporcionar aos estudantes uma aprendizagem "mais perto da vida", ou seja, um contato mais direto com a realidade estudada, seja ela, natural ou social. Como ressalta Goettems (2006, p. 52):

> A metodologia de ensino que atualmente é denominada, ainda que muitas vezes de forma indiscriminada, de "Estudos do Meio", é o resultado do trabalho de inúmeros educadores que, ao longo de várias décadas, se dedicaram a construir práticas de ensino que possibilitassem uma melhor compreensão do mundo e a superação dos desafios socioeducacionais que se lhes apresentavam à época.

No Brasil, segundo Pontuschka (2004) e Bittencourt (2005), embora os Estudos do Meio tenham se disseminado e se popularizado nos anos 1960 no interior do movimento da Escola Nova, há registros que mostram sua realização em escolas fundadas por grupos de imigrantes europeus anarquistas que, no início do século XX, fixando-se, sobretudo em São Paulo, ocuparam os postos de trabalho na indústria brasileira nascente e em franco desenvolvimento na época. Inspiradas nas ideias pedagógicas de Ferrer, as escolas criadas pelos militantes do movimento anarquista tinham como princípio oferecer um ensino racional, fundamentado em observações de campo, em discussões e na formação do espírito crítico sobre o meio circundante, ou seja, o contexto social do entorno da escola ao qual pertenciam os alunos (PONTUSCHKA, 2004b).

Os anarquistas fundaram escolas que tinham um currículo aberto, no qual o método de ensino empregado era caracterizado pela imersão na realidade em um processo de

pesquisa e descobertas. Todavia, as evidentes consequências desta proposta pedagógica, entre outros fatores, colocaram em rota de colisão os ideais anarquistas nelas presentes e os interesses do governo brasileiro na época. Destarte, por motivos políticos, essas escolas foram fechadas pelo poder governamental. Mais acentuadamente, durante a década de 1960, sob inspiração do movimento da Escola Nova, os Estudos do Meio retornam à agenda dos educadores preocupados com a constituição de um ensino atraente e uma aprendizagem significativa. Afirmando o princípio de que "escola é vida", Sylvia Magaldi, em artigo de 1965, assim se pronunciava:

O problema das relações ESCOLA e VIDA tem sido colocado, não de hoje, pelos educadores, tanto na Europa quanto na América. Mais de uma vez afirmou-se como verdade pacífica, neste plenário mesmo, o princípio de que ESCOLA É VIDA e não pode fechar-se, portanto, em relação àquilo que constitui, em cada momento, o próprio contexto em que o homem faz sentido, não pode continuar a ser um compartimento fechado, pseudo-preparando para a vida, fora da vida. (MAGALDI, 1965, p. 69).

As pesquisas mais recentes sobre o Estudo do Meio têm mostrado sua significância e atualidade (GOETTEMS 2006; BOSCOLO, 2007; PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2007; PONTUSCHKA, 2004a; BITTENCOURT, 2005). Contudo, é preciso acrescentar que a utilização indiscriminada da expressão "Estudo do Meio" para experiências diversas fora do ambiente escolar, tais como visitas esporádicas a uma indústria ou fazenda, um passeio em um parque da cidade, ainda que possuam valor pedagógico e lúdico, pode constituir-se em empecilho ao aprofundamento do tema e ampliação de seu significado e potencial na elaboração do currículo escolar. O uso sem critério "do rótulo" impede, em diversas situações, o aprofundamento teórico desta prática pedagógica que, reduzida a uma visita, a um passeio, a uma aula de campo, perde, na perspectiva que aqui defendemos, grande parte de seu valor formativo e educativo.
Em suma, as referidas pesquisas mostram que tais atividades têm contribuído para o fortalecimento da autonomia da instituição escolar e dos professores de maneira geral. Da instituição escolar porque é uma alternativa às políticas e propostas vindas das secretarias de educação e dos professores porque podem desenvolver seus saberes profissionais sem serem teleguiados pelos materiais didáticos oficiais. Podem corroborar, sem dúvida, o processo de desenvolvimento da profissionalidade docente.
Os Estudos do Meio podem fortalecer, para além de sua dimensão estatal, a dimensão pública da educação. Trata-se da organização de fóruns de discussão para os problemas vividos coletivamente pela comunidade onde a escola está inserida. Ao desvelar as injustiças sociais e outras questões que afetam o bem-estar de uma determinada comunidade escolar, os Estudos do Meio podem ser valiosos instrumentos para a compreensão e superação daquelas injustiças que, de acordo com Santos (1993), "[...] devem ser corrigidas em nome da cidadania" (p. 112). Podemos falar, assim, de uma escola que "enraizada no lugar", se alimenta de sua potencialidade e de sua força (SANTOS, 2004). Como afirma Pontuschka; Paganelli e Cacete (2007, p. 175-176).

DESTRINCHANDO O ESTUDO DO MEIO: O QUE É E COMO FUNCIONA?



FIGURA1: Professora e estudantes. Estudo do meio: conceito e como colocar em prática. Disponível em: https://www.classapp.com.br/artigos/estudo-do-meio. Acesso em 29/06/2024.

O primeiro benefício proporcionado pelo estudo do meio que queremos destacar diz respeito ao papel do professor. Nesse sentido, os professores, enquanto responsáveis pelo planejamento e execução das atividades,

assumem um caráter diferente do habitual. Ao propor atividades de estudo do meio, os professores deixam de ser apenas reprodutores de um currículo oficial pré-determinado. Diante de um contexto sócio-espacial que envolve toda a comunidade escolar, os professores se destacam como arquitetos de um currículo específico. Por esse motivo, o estudo do meio proporciona mais autonomia aos docentes, que passam a enxergar a própria profissão com mais valor (BESSA, 2021).

Quanto aos alunos, podemos destacar uma série de benefícios. Uma das vantagens é que o estudo do meio oferece oportunidades para os discentes conhecerem lugares até então desconhecidos, onde eles podem compreender as características que dão forma a cada espaço geográfico.

Além disso, o estudo do meio desenvolve mais consciência social nos alunos, a partir dos saberes compartilhados pelos grupos que se encontram no espaço estudado. Em decorrência desse contato, com um olhar mais crítico e investigativo sobre a realidade, os alunos começam a questionar a naturalidade do viver social.

Vale ressaltar que a ampliação do olhar sobre a realidade faz os alunos produzirem novos conhecimentos que nem sequer aparecem nos currículos formulados por peritos. Isso nos leva ao nosso próximo ponto: uma das maiores vantagens proporcionadas pelo estudo do meio é transformar os alunos em protagonistas do próprio aprendizado (BESSA, 2021).

Para tanto, os professores e demais componentes da equipe pedagógica devem se unir e pensar em cada ação que será desenvolvida dentro da atividade proposta. Isso inclui o objeto principal da pesquisa, o local que será explorado pelos alunos e muito mais.

Saiba que, além de desenvolver esse planejamento, a equipe pedagógica deve discutir todas as etapas do processo com os alunos. Lembre-se que eles devem estar a par de todas as ideias e sugestões feitas pelos professores e educadores da escola.

SISTEMATIZAÇÃO DO ESTUDO DO MEIO

MOBILIZAÇÃO DOS SUJEITOS SOCIAIS

Nesse momento, é feita uma análise dos entornos no qual a escola se encontra, a fim de selecionar possíveis locais e temas para o estudo. Feito isso, é hora de selecionar um tema e espaço geográfico específicos como foco da atividade. Tenha em mente que a escolha do local deve levar em conta alguns fatores, em especial o nível de desenvolvimento emocional e cognitivo dos estudantes. Além disso, para levar os alunos ao local, você deve ter autorização de pais e responsáveis (BESSA, 2021).

Para prevenir quaisquer imprevistos, recomendamos uma visita prévia ao local que será estudado. Essa é a hora de garantir que o percurso não colocará nenhum aluno em risco, confirmar o tempo provável de locomoção e verificar a necessidade (ou não) de algum transporte.

DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS

Após a mobilização dos sujeitos sociais, é hora de definir os objetivos específicos e gerais da atividade, que devem levar em consideração o local escolhido como foco do estudo.

Os objetivos gerais de um trabalho desse tipo estão descritos abaixo, como você pode conferir:

- consolidação de uma metodologia interdisciplinar;
- verificação de testemunhos em tempos e espaços distintos;
- levantamento dos sujeitos sociais que serão entrevistados pelos participantes;
- observações necessárias para produção de anotações, fotografias, desenhos e filmes;
- compartilhamento das diferentes visões alcançadas pelos sujeitos sociais envolvidos no projeto;
- coleta de dados e informações específicas sobre o local em questão, como a relação com outros espaços;
- aplicação de conteúdos disciplinares e interdisciplinares na programação;
- produção de instrumentos para avaliação;
- criação de recursos didáticos a partir das informações coletadas;
- divulgação dos resultados.

ELABORAÇÃO DO CADERNO DE CAMPO

Em sala de aula, os professores e alunos devem elaborar um caderno de campo com to-

das as informações pertinentes para o desenrolar da pesquisa. O material deve contar com instruções sobre coleta de dados e processo de observação, por exemplo.
Saiba que elaborar um caderno de campo é essencial para o sucesso da sua atividade, porque ele funciona como um verdadeiro guia do trabalho a ser desenvolvido pelos participantes. Além disso, o caderno de campo é muito importante para o desenvolvimento crítico e investigativo dos alunos, especialmente na educação básica (BESSA, 2021).
Para desenvolver um bom material, lembre-se de incluir uma capa que contenha características relacionadas ao objeto de estudo; um cronograma de atividades; um roteiro ilustrativo do percurso; textos e mapas de apoio; roteiros de entrevistas; e espaços para anotações, fotografias, desenhos etc.

PESQUISA DE CAMPO
Depois de seguir todos os passos citados anteriormente, é hora de sair a campo. Nesse momento, os professores e alunos devem submergir no espaço selecionado para a realização da atividade e estabelecer um diálogo com a paisagem.
Esse é o momento de conhecer a realidade do local que está sendo estudado: necessidades, desejos, lutas, vitórias e fracassos. É o momento de descobrir que o meio sofre influências de fatores naturais e sociais, sendo considerado uma Geografia viva (BESSA, 2021).

Aqui, queremos destacar o caráter interdisciplinar identificado no estudo do meio, porque são as diferentes disciplinas que possibilitam uma compreensão maior sobre um determinado espaço geográfico.

COMPARTILHAMENTO DOS REGISTROS
De volta à sala, é hora de compartilhar os registros coletados. Nesse momento, os participantes da atividade devem expor os fatos mais significativos para cada um. Além de revelar impressões pessoais, textos, desenhos e fotografias produzidos durante a pesquisa. Com o compartilhamento das impressões pessoais de cada um, os diferentes materiais coletados se juntam para indicar sentidos, compreensões e aspectos relevantes sobre o lugar estudado. Assim, é possível criar novos conhecimentos e complementar o currículo da escola com um ensaio fotográfico, um mural ou artigo, por exemplo (BESSA, 2021).

DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS
Enfim, o último passo para desenvolver o estudo do meio é divulgar todos os resultados alcançados pela atividade. É importante não desconsiderar essa recomendação, porque a partir de uma visão ética e política, os homens e mulheres da comunidade estudada devem ter acesso aos resultados proporcionados pela pesquisa (BESSA, 2021).
ETAPAS NA ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO DO MEIO
O êxito do Estudo do Meio depende de um trabalho de planejamento flexível, mas, certamente rigoroso, que envolve a partir do que podemos depreender do trabalho de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), pelo menos sete etapas ou momentos. Assim, o roteiro a seguir não deve ser visto como negação de outras possibilidades de organização e, sim, como um determinado "esquema estratégico", baseado na experiência acumulada pelos autores a respeito do tema.

O PONTO DE PARTIDA: ENCONTRO DOS SUJEITOS SOCIAIS
O Estudo do Meio, como já salientamos, é uma metodologia de ensino interdisciplinar na qual se buscam alternativas à compartimentalização do conhecimento escolar e à excessiva segmentação do trabalho docente. Seu ponto de partida, então, é a reflexão individual e coletiva sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em determinada escola e o desejo de melhorar a formação do aluno, construindo um currículo mais próximo dos seus interesses e da realidade vivida. Assim, a realização dos Estudos do Meio é impulsionada pelo desejo de maior autonomia docente e do projeto educativo da unidade escolar em relação às instâncias administrativas superiores que, tradicionalmente, controlam o currículo.
Nesse processo, busca-se, pelo exame das características do lugar/solo em que uma determinada unidade escolar deseja fincar suas raízes – ou seja, o exame de seus problemas, de seus desejos, enfim, de suas mais sérias questões a seleção de temas e espaços a serem estudados e que poderiam tornar seu

currículo e seu projeto educativo, mais significativo para os alunos. Ao privilegiar o estudo do lugar não se quer isolá-lo de outras escalas de análise possíveis e inter-relacionadas, nem que espaços mais distantes não possam ser escolhidos para serem estudados.

A OPÇÃO PELO ESPAÇO E TEMA A SEREM ESTUDADOS

Os espaços ou lugares a serem estudados em uma atividade de ensino desse tipo são variados e podem estar situados, nas adjacências da unidade escolar, tais como: o quarteirão, o bairro, o fundo de vale mais próximo, passando pelo município, tais como um distrito industrial, um prédio público e seus arredores, uma área de mata nativa, até lugares mais distantes como uma cidade histórica, um parque ecológico, uma barragem de hidrelétrica etc. A rigor, não existem "lugares privilegiados" e não há também "lugares pobres" para a realização dos Estudos do Meio. Em cada caso, o grande desafio que se apresenta aos seus realizadores é o processo de "[...] saber 'ver', saber 'dialogar' com a paisagem, detectar os problemas existentes na vida de seus moradores, estabelecer relações entre os fatos verificados e o cotidiano do aluno" (PONTUSCHKA, 2004a, p. 260).

Todavia, como alerta a mesma autora em outra obra:

> Escolher e optar não são práticas fortuitas, mas definidoras da vida. Escolher os meios a estudar é optar pelo currículo que se quer desenvolver. A escolha coletiva implica a organização coletiva. Esta se efetivará com a preparação prévia, com a definição dos instrumentos e das tarefas a ser desenvolvidas (2007, p. 176).

Os Estudos do Meio podem ser realizados em todos os níveis de ensino e, inclusive, nos processos de formação continuada de professores. Contudo, é preciso lembrar que sua realização, especialmente nos Ensino Fundamental e Médio, requer atenção especial dos organizadores quanto à segurança dos alunos. Além da prévia autorização dos pais ou responsáveis e da contratação, quando necessária, de transporte e de alojamento, a elaboração dos roteiros de observação e pesquisa devem levar em consideração o estágio de desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes. Deste modo, a definição do espaço a ser estudado não pode prescindir de uma prévia visita ao local e da identificação, considerando as características dos participantes, de um itinerário que não coloque em risco a sua segurança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que é importante mudar a postura tradicional do ensino de conteúdo nas escolas. Apesar das dificuldades efetivas em desenvolver um trabalho do estudo do meio, ele é compensador por possibilitar outras formas de interação com o conhecimento escolar. Além disso, o estudo do meio enriquece a aprendizagem geográfica, por não limitar o conhecimento escolar apenas aquilo que será ensinado nos livros didáticos, sendo uma prática que possibilita a compreensão de determinada realidade espacial.

A partir do estudo do meio o professor consegue instrumentalizar o aluno para uma compreensão do espaço geográfico que ultrapassa o senso comum, a partir da articulação de conhecimentos, da potencialização do pensamento abstrato e do senso crítico.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BESSA, Letícia. Saiba o que é estudo do meio e como aplicá-lo na sua escola, 2021. Disponível em:https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4963159/mod_resource/content/1/Texto%2011_%20LopesPontuschka_2009.pdf Acesso em 29/06/2024.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 4 ª ed. São Paulo: Cortez. p. 408, 2011.

GOETTEMS, A. A. Problemas ambientais urbanos: desafios e possibilidades para a escola pública. 2006. 221 páginas. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

LOPES, Claudivan Sanches; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Estudo do Meio: teoria e prática. Revista do Departamento de Geografia. Lon-

drina: UEL, vol. 18, nº 2, pp. 173- 191, 2009.

MAGALDI, S. O estudo do meio no curso ginasial. Revista de Pedagogia. São Paulo, v. 11, n. 19-20, p. 69-76, 1965.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. Para ensinar e aprender geografia. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, M. O espaço do cidadão. 3. ed. São Paulo: Nobel, 1993.

SANTOS, M. A natureza do espaço; técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2004.

CONTRIBUIÇÕES DE PROJETOS COM ARTE COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GISELLE ALVES NEVES

RESUMO
O presente estudo pretende mostrar como um projeto de arte colaborativa, explorando artes visuais e obras de artes, pode trazer contribuições significativas na Educação Infantil. Fundamenta-se na abordagem histórico-cultural de Vygotsky como inserção de formas de trabalhar com a apreciação de obras de arte. Mostra-se como a estratégia de projeto de arte colaborativa facilita o desenvolvimento das competências sociais e emocionais, a imaginação e a capacidade de resolver problemas. Trata-se de um artigo de revisão bibliográfica e pesquisa descritiva. Evidencia-se nele a relevância da Arte na Educação Infantil por intermédio de projetos de arte colaborativa como uma adequada referência metodológica.

Palavras-chave: Arte; Abordagem Histórico-Cultural; Projeto de Arte Colaborativa; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A Arte ocupa um lugar elementar no campo educacional, desempenhando um papel relevante no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Na Educação Infantil, a inclusão da arte nas propostas curriculares estimula a promoção e a expressão individual, a criatividade e a compreensão cultural desde os primeiros anos de vida.

As produções artísticas, em suas diversas manifestações, oferecem oportunidades únicas para o desenvolvimento de habilidades perceptivas, motoras e intelectuais. Por meio da prática artística, as crianças poderão ser encorajadas a observar o mundo ao seu redor com mais atenção a experimentar diferentes técnicas e materiais, a expressar suas ideias e emoções de maneira criativa. Essas atividades não apenas estimulam a imaginação, mas também contribuem para o desenvolvimento crítico e da capacidade de resolver problemas, habilidades essenciais para o crescimento acadêmico e pessoal.

A Arte é uma ferramenta cultural poderosa que facilita a expressão e a comunicação de ideias, promovendo o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. O projeto de arte na Educação Infantil poderá demonstrar resultados significativos no desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Quando as crianças trabalham juntas em projetos artísticos, elas aprendem a cooperar, a respeitar diferentes pontos de vista e a desenvolver habilidades de comunicação e trabalho em equipe. Essas experiências são fundamentais para a formação de indivíduos mais empáticos, criativos e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

A abordagem histórico-cultural desenvolvido por Vygotsky destaca a mediação cultural e das interações sociais no processo de aprendizagem. A teoria vygostkyana afirma que aprendizagem é um fenômeno social, mediada pelas ferramentas culturais e pela colaboração entre os indivíduos. A partir dessa visão, pode se inserir formas de trabalhar com a leitura e apreciação de obras de artes na Educação Infantil.

A presente pesquisa tem como objetivo geral oferecer uma proposta de trabalho com arte colaborativa na Educação Infantil, apresentando as características de um projeto de arte com esse enfoque na Educação Infantil. Embasou-se em pressupostos da teoria vygotskyana, que sob a perspectiva da abordagem histórico-cultural visa proporcionar um ambiente rico em estímulos e oportunidades na aprendizagem da arte por meio da leitura de imagens. Como objetivos específicos propôs-se: identificar como ensino de linguagem artística auxilia no desenvolvimento integral das crianças; conhecer a abordagem histórico-cultural e suas implicações no campo educacional; descrever as características de um trabalho com arte colaborativa.

Este estudo baseia-se em pesquisa descritiva de natureza bibliográfica, visando estabelecer uma revisão e análise da literatura existente sobre a importância da Arte na Educação Infantil. Com ênfase na Arte Colaborativa e sob a perspectiva da Pedagogia de Projetos em Arte propõe-se a ampliar a investigação sobre o

campo artístico e oferecer instrumentos para habilidades e competências nessa linguagem.
A trajetória metodológica adotada para realização deste estudo compreendeu, em um primeiro momento, na definição dos objetivos da pesquisa, por meio da estratégia, de busca e seleção de fontes primárias e secundárias. Utilizou-se bases acadêmica com Google Scholar, Scielo e periódicos especializados em Educação e Artes Visuais. As palavras-chave para busca foram: "Arte em Educação"; "Arte Colaborativa"; "Abordagem histórico-cultural"; "Leitura de imagem e apreciação" e "Projeto em Arte".
Ao levantar todos esses dados, construísse uma trajetória em que se constatou a relevância do acesso às diversas linguagens artísticas já na primeira infância. Assim, apontou-se que esta temática deverá ser uma grande preocupação dos educadores na Educação Infantil para garantir os meios na organização de um trabalho eficaz no ensino de Arte. As linguagens artísticas auxiliam a criança na expressão e comunicação com seu mundo interior e em seu processo de socialização.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino de Artes Visuais na Educação Infantil Nascimento (2009, p.18) ao conceituar Artes Visuais destaca que são "linguagens que se utilizam para comunicar e significar as emoções, os pensamentos e a realidade por meio de pontos, linhas, formas, entre outros". Na infância, estas formas aparecem nos desenhos feitos no chão, na areia, nos muros, nas garatujas ou com o uso de diversos materiais, muitas vezes quando as crianças estão brincando conjuntamente ou sozinhas.
A educação em Artes Visuais demanda um esforço constante, baseado em conteúdos e experiências que envolvem os materiais, técnicas e formas visuais de diferentes períodos históricos, incluindo os contemporâneos. Cabe aos educadores estruturarem um conjunto diversificado de vivências no processo de aprendizagem e criação, articulando os elementos como: "percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artístico pessoal e grupal" (BRASIL, 1998, p.91).
Grande parte do conhecimento de Artes Visuais se desenvolve por meio da prática artística e do contato com objetos de arte. Durante esse processo, o prazer e a habilidade no uso do gesto da visualidade se transformam em prazer e domínio na criação artística, na simbolização e na intepretação das imagens (BRASIL, 1998). Todo esse movimento expressivo poderá ser observado na figura 1, as crianças precisam ser estimuladas a explorarem as atividades artísticas conjuntamente.

FIGURA 1 – ATIVIDADES ARTÍSTICAS COM CRIANÇAS PEQUENAS



FONTE: Disponível em: https://www.mundobrink.com/blog/2016/01/criancas-expresso-esartisticas-e-aprendizagem.Acesso em: 12 jul.2024

Para Goulart (2006, p.9), o "conhecimento desde a Educação Infantil, sem perder o caráter lúdico das aulas, é fundamental nessa fase de desenvolvimento". Ao realizar uma atividade de pintura, a criança brinca, experimenta, imagina e se diverte. As escolas infantis, desse modo, deverão ter uma proposta curricular do ensino de arte, em que as crianças possam ampliar as potencialidades de desenvolvimento nas habilidades de criar, criticar e sentir.
Hoyuelos (2021) analisa que o desenvolvimento da sensibilidade estética está intimamente ligado à educação da visão da audição e do tato, promovendo a formação dos sentidos para que as crianças possam receber e interpretar as influências do mundo e dos objetos ao seu redor. Dessa forma, o espaço escolar deve ser o lugar em que se possa acontecer encontros pessoais e a interação social com os outros.

De acordo com Silva (2024), o planejamento dos educadores é essencial nas atividades de apreciação de trabalhos de artistas visuais com as crianças. Para essa autora, essas atividades não só estimulam o senso estético e a

criatividade das crianças, mas também promovem maior entendimento cultural-histórico. Além disso, a apreciação de arte pode servir como ferramenta para desenvolver habilidades críticas e reflexivas, ajudando as crianças a expressarem suas próprias opiniões e interpretação sobre as obras analisadas.

Esta abordagem, da autora acima citada (SILVA, 2024), foi baseada na metodologia proposta por Ana Mae Barbosa denominada da Abordagem Triangular, que envolve três pilares principais: a produção (ou fazer artístico), a fruição (ou apreciação/leitura e imagem) e a contextualização/reflexão. Uma abordagem que apresenta um modelo pedagógico que visa integrar a prática artística (produção), a leitura de imagens (apreciação) e a contextualização histórica e cultural (reflexão). Destaca-se que a apreciação de obras de arte não só promove o desenvolvimento estético e criativo das crianças, mas também enriquece seu repertório cultural e crítico.

Ao apreciar e analisar as obras de artistas visuais, as crianças são incentivadas a refletir sobre o contexto em que as obras foram produzidas, interpretando significados e expressando suas próprias percepções. Na Abordagem Triangular, ressalta-se a importância de uma educação artística que vai além da mera produção de arte, incorporando a análise crítica e a contextualização cultural como partes essenciais ao processo de aprendizagem (SILVA, 2024).

Conforme o documento Brasil (1998, p.103), "no que diz respeito às leituras das imagens, deve-se eleger materiais que contemplem a maior diversidade possível e que sejam significativos para as crianças". É recomendável que, por meio da apreciação, as crianças identifiquem e criem conexões com seu ambiente, que pode incluir pessoas, animais, objetos característicos das culturas locais, cenas familiares, cores, formas, linhas, entre outros.

Esse processo acima abordado deverá acontecer por meio da observação livre das imagens das crianças e oferecer a oportunidade de que elas teçam comentários sobre suas percepções, sendo um espaço para que todos possam se expressar e participar na sala de aula. Compete aos educadores serem mediadores da apreciação e leitura da imagem, ainda mais, acolherem e socializarem as falas das crianças (BRASIL, 1998).

Existem muitas estratégias para se trabalhar com leitura de imagens. Neste trabalho, escolheu-se como referência o roteiro criado pelo estudioso norte-americano Robert Willian Ott (1984). Para a formatação desse roteiro, esse estudioso elencou cinco etapas para fazer a leitura de imagens: descrever, analisar, interpretar, fundamentar e revelar.

A primeira etapa denominada de "descrever" deve-se mostrar a imagem para as crianças e pedir para que observem cuidadosamente. Portanto, esse momento é de contemplação para descrição de tudo foi observado por elas. Poderá ser criado do objeto da obra também um inventário descritivo (OTT, 1984).

A outra etapa, segunda, abordada por Ott (1984) como "analisar", destaca-se o momento de percepção dos detalhes, é necessário o questionamento do educador e a linguagem visual observada das obras: com texturas, dimensões, materiais, suportes e técnicas empregadas pelos artistas.

Já a terceira etapa, a de "interpretar", é necessário partir das ideias expostas pelas crianças. Nela, o educador poderá listar ou eleger com as crianças, quais serão as ideias que corresponderam aos objetivos do projeto de arte que será elaborado. Esse momento é fundamental para que todas as crianças se expressem, auxiliando-as a expor suas próprias interpretações, emoções e sentimentos. Há também outras formas de manifestação visuais abordadas nessa mesma temática para a estimulação de comparações (OTT, 1984).

A quarta etapa conceituada de "fundamentar" será o espaço para o levantamento de questões para orientar o trabalho. O educador poderá elaborar uma lista conjuntamente com as crianças para aguçar a curiosidade sobre a obra, ressaltar sobre questões do artista, o processo de criação, a época em que foi realizada essa obra, a contextualização do tempo e espaço cultural dessa expressão (OTT, 1984).

Na última etapa abordada por Ott (1984), conceituada de "revelar", as crianças serão estimuladas a produzir. Esse momento é de criação por meio de desenho e encorajamento da realização de uma atividade criadora grupal, de experimentação para elaboração, em especial, dos projetos de arte colaborativa.

Pois, assim como já descrito acima em outras abordagens e metodologias, apesar de terem enfoques diferentes, talvez, possam auxiliar quando se pensa em planejar e elaborar projetos diferenciados em arte.

ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL DA APRENDIZAGEM E ARTE

Segundo Silva e Araújo (2020), em uma perspectiva histórica, o ensino de Arte teve diferentes abordagens. Inicialmente, era vista como técnica. A seguir, enfatizou-se o ensino da arte como expressão. Em um terceiro momento histórico, a arte era considerada apenas como atividades. Mais recentemente, passou a ser abordada como conhecimento e o eixo metodológico do ensino da arte com ênfase ao "como se aprende", não mais ao "como se ensina".

De acordo com Barbosa (2002, p. 19), a abordagem citada acima, está relacionada ao "compromisso com a diversidade cultural", em que a "herança artística e estética" dos estudantes alicerça em seu meio ambiente. O ensino de Arte fundamenta-se em um caráter de transversalidade consigo mesmo, por meio das diversas linguagens, portanto para essa autora seria uma "educação sem territórios e fronteiras".

A partir desse contexto, Silva e Zanatta (2020, p.2), apresentam o ensino da Arte na ótica dos conceitos da teoria histórico-cultural para que se possa compreender como os estudantes se apropriam dos conhecimentos artísticos, destacando "a importância da interação com os elementos simbólicos e da mediação do professor para o desenvolvimento estético e cultural dos estudantes".

Silva e Zanatta (2020) apontam que a teoria histórico-cultural foi fundamentada por Lev Vygotsky (1896-1934), baseada nos princípios materialistas dialéticos. No Brasil, estes estudos aconteceram a partir dos anos 1980, acarretando implicações no campo educacional. Para o entendimento dos conceitos centrais dessa teoria, faz-se necessário teorizar a função fundamental do processo didático, a organização do ensino e do alcance aos objetivos da aprendizagem.

Ainda de acordo com Silva e Zanata (2012, p. 2), a teoria histórico-cultural possui como referência "o ensino e à aprendizagem escolar para o desenvolvimento humano, considerando o ensino como mediação entre o estudante e o objeto de aprendizagem, ou seja, o conteúdo cultural, artístico, científico, ético entre outros". Ressalta-se, desse modo, a importância do papel do educador como mediador desse processo de conhecimento.

As pesquisas de Vygotsky dedicaram-se a entender como as funções mentais dos seres humanos são formadas e desenvolvidas, destacando a importância das interações sociais e das influências culturais. Para esse estudioso, o desenvolvimento mental do indivíduo ocorre por meio da aquisição de conceitos que foram acumulados ao longo da história, considerando que cada conceito incorpora o processo sócio-histórico da sua criação. Desse modo, o ato de ensinar significa proporcionar aos estudantes acesso à cultura humana que foi produzida e acumulada ao longo da história (SILVA, ZANATTA, 2020).

Para Vygotsky (CASTORINA, et al, 2001), a aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento desde o início da vida humana e é ela que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento. As funções psicológicas superiores dependem dos processos de aprendizagem. Assim, a aprendizagem é um processo que sempre inclui relações entre os indivíduos e a interação do sujeito com o mundo se dá pela mediação feita por outros sujeitos.

A imersão e o progressivo domínio da linguagem gráfica, em suas diversas formas de expressão, é prerrogativa legal das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). É necessário garantir para as crianças o desenvolvimento dessas expressões e expandir os seus padrões de referências do repertório cultural que a humanidade produziu.

PROJETO DE ARTE COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fonseca (2003, p12) aponta que a Pedagogia de Projetos permite práticas educativas de forma transversal, a qual poderá abranger os diferentes campos de experiências e facilitando as relações entre eles na Educação Infantil. Desta forma, o planejamento se torna necessário para todos envolvidos no processo. O papel do educador é de mediar e "acrescentar

algo mais do que é dado inicialmente, como forma de enriquecer o trabalho e suscitar discussões".
Trabalhar com a Pedagogia de Projetos em Arte amplia a investigação sobre o campo artístico e oferece instrumentos para habilidades e competências nessa linguagem. A realização dessa ação educativa deve ser permeada de negociação e de pesquisa das crianças e dos educadores. Assim sendo, faz-se necessário o planejamento da sequência didática e as prioridades ou interesses dos assuntos a serem pesquisados (BUORO, 2002).
Acrescenta Buoro (2002), para que a visão centrada na produção não seja o único meio de aproximar-se da Arte num projeto é necessário a educação do olhar ou a educação da leitura de imagens também não é algo simples, pois exige um tempo para exploração da sensibilidade, além da desconstrução de alguns conceitos e estereótipos, sobretudo em relação à noção de belo e de figurativo.
Uma obra de arte é uma linguagem de produção humana que transmite ideias e estimula os sentimentos da experiência do fazer artístico, possibilitando a observação da vivência de um processo criativo do artista. Dessa maneira, cabe às escolas infantis trabalharem com a educação do olhar ou da leitura de imagem no cotidiano, pois os conceitos sociais são elaborados pela criança por intermédio das experiências como: de gostar; de beleza, de feiura, entre outros. "Esta elaboração se faz de maneira ativa, a criança interagindo vivamente com pessoas e sua ambiência" (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 42).
Na figura 2, demonstra-se como um projeto de arte colaborativa, isto é, um trabalho desenvolvido com as crianças em grupo. Com este tipo de trabalho poderá ampliar a socialização das crianças pequenas e se transforma uma atividade lúdica com muito divertimento no ambiente escolar.

FIGURA 2 – O PROJETO DE ARTE COLABORATIVA



FONTE: Disponível em: http://www.ph.pinterest.com/pin/1759287347226564/ 2024. Acesso: 13 jul. 2024

Assim, a arte colaborativa também pode ser abordada como projeto de arte para ser desenvolvida na Educação Infantil. Entende-se como arte colaborativa "a forma de expressão artística que envolve a colaboração de várias pessoas na criação de uma obra". Para isso acontecer, é necessário que as crianças participem conjuntamente para desenvolver e executar as atividades artísticas.
A arte colaborativa se transforma como um processo de compartilhamento de ideias, habilidades e recursos de aprendizagem coletiva, buscando "a contribuição de cada indivíduo para o processo criativo". Desse modo, esse projeto de arte deve-se nortear por meio da cooperação, inclusão, diversidade e participação efetiva das crianças, buscando a promoção, colaboração de todas na valorização e contribuição de cada uma para o processo criativo (ESCOLALBK, 2024, p.1).
Conforme Escolalbk (2024), a origem da Arte Colaborativa possui raízes antigas, provindas das culturas e das sociedades em que valorizavam a participação coletiva na produção artística. Entretanto, somente no século XX o seu conceito vem sendo discutido no campo artístico, com o surgimento dos movimentos como "Fluxus" e "Happening", que visavam a interação e colaboração entre artistas e público. Atualmente, ainda é uma forma popular de expressão artística, em especial, em contextos sociais e comunitários.
Segundo Kester (2006), anteriormente a obra de arte era considerada como um produto finalizado pelo artista por meio das múltiplas materialidades. Entretanto, atualmente não é mais determinada e delimitada de acordo com

formas organizadas dos artistas e sim de um processo coletivo artístico. Todas essas mudanças oferecem a oportunidade de criação de projetos de arte na Educação Infantil para ampliar a educação da leitura de imagens.
Aprofunda sobre essa temática, Wasen e Novaes (2015) argumentando que a obra de arte pode ser considerada como "território acionável", pois disponibiliza a oportunidade de um processo de interação com a pessoa que está lhe apreciando. Dentro do compacto de uma obra de arte existe uma temporalidade e concepções de mundo do artista. Portanto, fornece como dispositivo para ordenar as relações geradoras da pessoa, da qual foi criada, promovendo assim a participação de outras pessoas como forma de uma arte colaborativa no seu processo ou recriando-a.
Os autores Wasen e Novaes (2015) argumentam que o "sentido da obra de arte colaborativa se torna uma experiência pessoal continuada, que atravessa a vida de todos os que estabelecem uma relação real e direta com os processos desencadeados". Dessa forma, todos esses fatores fomentam uma produção de subjetividades que estão relacionados por respeito e na escuta das pessoas que apreciam a obra de arte.
O projeto de arte colaborativa traz benefícios para comunidade escolar, pois os participantes terão oportunidade de expandir suas habilidades de comunicação, colaboração, resolução de problemas, ainda estimular a criatividade e a expressão artística individual. Por meio dessa prática educativa os laços sociais irão se fortalecer no espaço escolar oferecendo a promoção da inclusão, da diversidade cultural (ESCOLALKB, 2024).
Percebe-se a importância da arte colaborativa, pois será um instrumento de promoção da inclusão, da diversidade e participação efetiva de todas as crianças. Ao elaborar um projeto de arte colaborativa fortalecer a socialização oportunizando um ambiente escolar mais ativo e criativo na primeira infância. Ao estimular a sensibilidade das crianças favorecerá a troca de diálogo e a reflexão crítica sobre a temática estudada, sendo um instrumento para organizar projetos de arte sobre apreciação e leitura de obras de arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão bibliográfica realizada neste artigo permitiu evidenciar a importância a Arte na Educação Infantil, em especial, quando integrada a projetos de arte colaborativa. Os principais achados demonstraram o papel da Arte como instrumento de desenvolvimento cognitivo, emocional das crianças pequenas.
Constatou-se que por meio da prática artística, em que todos participam, as crianças poderão desenvolver habilidades perceptivas, motoras e intelectuais, além de promover a socialização.
Observou-se os benefícios da arte colaborativa na realização de projeto, pois favorece na Educação Infantil, o incentivo da cooperação, o respeito pelos pontos de vista e o desenvolvimento de habilidade de comunicação e espírito de coletividade para trabalhar em equipe. Denota-se que essas experiências são fundamentais para a formação de indivíduos mais empáticos e socialmente competentes.
Ao fazer a articulação da abordagem Histórico-Cultural, nesse estudo, verificouse a relevância desse quadro teórico para compreensão de como a Arte pode ser uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento integral das crianças. A ênfase na mediação cultural e na aprendizagem socialmente situada demonstrou a importância das interações sociais e culturais no processo de aprendizagem artística.
Verificou-se a amplitude da temática e sua relevância social para ser trabalhada na Educação Infantil. Entretanto, ainda existem lacunas na literatura que precisam se abordadas em futuros estudos. Especificamente, há a necessidade de mais pesquisas empíricas que investiguem a aplicação prática da abordagem histórico-cultural em projetos de arte colaborativa na primeira etapa do Ensino Básico.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae (org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.
BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.
BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educa-

ção infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.
BUORO, Anamelia Bueno. Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte.
São Paulo: Editora da PUC-SP, 2002.
CASTORINA, J. A. et al. Piaget-Vygotsky – Novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 2001.
GOULART, Julmara. Trabalhando a arte como conhecimento na educação infantil. Iniciação Científica, São Paulo, UNESP, vol. 4, nº 1, p. 143-150, maio, 2006. Disponível em:https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/iniciacaocientifica/article/view/58/48. Acesso em: 17 maio 2024.

ESCOLABK. O que é: Arte Colaborativa (projetos de arte realizados em grupo). Disponível em: http://www.escolabk.com.br. Acesso em: 10 jul. 2024.

FERRAZ, Heloísa; FUSARI, Maria F. de Resende. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993

FONSECA, Lúcia Lima da. Uma experiência em pedagogia de projetos. 4.ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2003 (Cadernos Educação Infantil – 7).

HOYUELOS, Alfredo. A Ética no pensamento e na obra de Loris Malagazzi. São Paulo: Phorte, 2021.

KESTER, Grant. H. Colaboração, arte e subculturas. In: HARA, Hélio (org.) Caderno Videobrasil 02, Arte, Mobilidade Sustentabilidade. São Paulo: Associação Cultural Videobrasil/SESC/SP, 2006.

MUNDO BRINK. Atividades Artísticas com crianças pequenas. Disponível em: https://www.mundobrink.com/blog/2016/01/criancas-expressoes-artisticas-eaprendizagem. Acesso em: 12 jul.2024

NASCIMENTO, Edna S. P.; TAVARES, Helenice Maria. As artes visuais na Educação Infantil: possibilidade real de lúdico e desenvolvimento. Católica, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 169-186, 2009. Disponível em: https://docplayer.com.br/1921098-As-artes-visuais-na-educacao-infantil-possibilidadereal-de-ludico-e-desenvolvimento-1.html. Acesso em: 10 maio 2024.

PINTAREST. Projeto de Arte Colaborativa. 2024. Disponível em: https://www.mundobrink.com/blog/2016/01/criancas-expressoes-artisticas-eaprendizagem. Acesso em: 12 jul.2024

OTT, Robert W. Art in education: na internation perspectiv. Pennsylvania State: University Press, 1984.

SILVA, Ana Rita da; ZANATTA, Beatriz Aparecida. Teoria histórico-cultural e suas contribuições para o ensino de Artes Visuais. Educação, v. 14, jan./dez., 2020.
Disponível em: http://www.eder,+63+-3500-15631-2-ED+Silva.pdf. Acesso em: 01 jul. 2024.

SILVA, Andressa Joseane. Porque não fazer releitura na Educação Infantil. Rio de Janeiro: A Dona da Casa, 2024.

SILVA, Everson Melquiades; ARAÚJO, Clarissa Martins de. Arte/Educação: campo de conhecimento empírico-conceitual. GE. Ed. Artes, n.º 1 – ANPED. Disponível em: http://www.30reuniao.anped.org.br. Acesso em: 13 jul. 2024.

WASSEN, Marcelo; NOVAES, Mariano. Possíveis abertura da arte colaborativa, dispositivos, ressonâncias e territórios acionáveis. ANPAR. Associação de Pesquisadores de Artes Plásticas. 24.º. Encontro de ANPAR. Compartilhamento na Arte: Redes e Conexões. Santa Maria, Rio Grande do Sul, RS, set. 2015. Disponível em: http://www.anpar.org.br. Acesso em: 12 jul. 2024.

O ATO DE BRINCAR DIRETAMENTE RELACIONADO O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GISLEINE NUNES MACHADO SOARES

RESUMO
A Brincadeira é um conjunto de atividades próprias da infância, é por meio do brincar que acriança explora o meio em que vive assim, o brincar é uma ferramenta fundamentalpara aprendizagem da criança.Na educação infantil a criança cria, imagina, e interage, por meio da brincadeira, dai a importância de priorizar as atividades lúdicas nesta fase da educação. A ludicidade é de extrema relevância,e deve ser a base das atividades propostas nesta fase escolar. É por meio da brincadeira que a criança descobre o mundo comunica-se com o outro e interage no contexto social em que vive. A brincadeira faz com que a criança se descubra e explore o que esta a seu redor. É possível perceber como a criança que brinca desenvolve-se de forma rápida e espontânea, assim temos a ludicidade e a brincadeira como ferramentas auxiliaresdo processo de ensino e aprendizagem infantil.

Palavras-chave: Ludicidade; desenvolvimento Infantil; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Para Vygotsky, (1998), o brincar é um dos atos mais comuns na vida do ser humano, especialmente durante a infância, assim torna-se um assunto importante para a Educação Infantil. O brincar é uma forma de desenvolver o cognitivo, o físico,o social,o emocional e o cultural em uma criança.

O ato de brincar faz com que a criança aprenda e reconheça o mundo que acerca, entende possibilidades e as relações sociais, desenvolve a liberdade de ação e proporciona a sistematização dos sentimentos próprios da infância.

O brincar proporciona também o desenvolvimento da linguagem e das habilidades motoras da criança.

No momento do brincar a criança pode demonstrar sentimentos que de outra forma não ficaram tão expostos, pois, neste instante a criança se entrega a atividade e é nesta hora que demostra os seus verdadeiros sentimentos, dificuldades e seus prazeres e sentimentos, assim defendem Vygotsky (2011), Wallon (2007), Piaget(1977) e Fonseca(1996).

O ato de brincar pode ser descrito como uma atividade que ajuda a criança noprocesso de aprendizagem. Ele vai assumir situações imaginárias em que ocorrerá no desenvolvimento cognitivo, auxiliando a relação com pessoas que colaborarão para um acréscimo de conhecimento.

Para Oliveira (2000) ao promover a função lúdica na educação, a brincadeira assegura diversão, prazer, potencializa a exploração, a criação, a imaginação e a construção do conhecimento.

A brincadeira é uma experiência fundamental para crianças de todas as idades,mais fundamental para as crianças na fase da Educação Infantil.Dessa forma,a brincadeira já não deve ser mais atividade utilizada pelo professor apenas para distrair as crianças, mas como atividade promotora do desenvolvimento, e que deve estar prevista no planejamento como bjetivos definidos.

Assim cabe ao educador criar um ambiente que reúna os elementos de motivação para as crianças sentirem-se confortáveis e atraídas pelo desejo de explorar e brincar proporcionando atividades que tragam conceitos que preparam para a leitura,para os números, conceitos de lógica que envolve classificação, ordenação, dentre outros.

Motivar as crianças a trabalhar em grupo na resolução de situações, aprendendo assim expressar seu ponto de vista em relação ao outro.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR E BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante a infância o ato de brincar é um meio no qual a criança adquiri experiências, vivenciando sensações de prazer. Desenvolvendo a visão sobre o mundo que acerca.

A brincadeira é uma forma de humanizar a criança, possibilitando seu desenvolvimento saudável, proporcionado o desenvolvimento da cidadania,do raciocínio logico e o autoconhecimento. Desta forma as crianças desenvolvem sua capacidade de raciocinar,de jul-

gar,de argumentar.
Para Vygotsky (1989, p. 108), a ação de brincar é muito importante na infânciaporque "cria uma zona de desenvolvimento próximo da criança". Quando brinca, a criança modifica os hábitos e comportamentos usuais, mostrando-se mais e em maior grandeza. O brinquedo é para a criança maior do que é na realidade, no sentido de importância. Apenas da relação brinquedo-desenvolvimento pode ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência.
SegundoPiaget(1975) que destaca o faz-de--conta, atividade que denomina como jogo simbólico, nos mostra que, assim como a linguagem, o jogo simbólico pressupõe a representação de um objetivo ausente,visto ser a comparação entre um elemento dado, o "significante" e um elemento imaginado, o "significado". O jogo simbólico tem como característica fundamental, a assimilação do real ao eu, posso ser o bandido, posso ser morto e ressuscitar.
Outro aspecto importante apontado por Piaget (1975), quando explica a evolução das fases do brincar, é a passagem do brinque do individual para a evolução das fases do brincar no coletivo.
Pode se observar frequentemente nos bebês que embora reunidas num mesmo recinto brinquem individualmente com seus objetos, sem que haja interferência do outro, mantendo-se em atividades independentes.
Gradativamente elas vão se tornando capazes de partilhar entre si, a ficção que estão elaborando através do faz-de-conta,diferenciando e ajustando seus papéis.
Segundo Winnicot (1975) a brincadeira, e o jogo, constitui um espaço específico sendo da atividade humana. O ato de brincar situa--se exatamente no espaço entre esfera: fuga do imaginário (sonho) e ação efetiva visando transformar o mundo exterior, e, nessa medida, acaba tecendo vínculos entre a subjetividade e aobjetividade.
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 agemfrente à realidade de maneira não literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos."

Brincando, a criança desenvolve e pratica suas capacidades e se desenvolver adequadamente, pois,as atividades lúdicas oferecem um desafio que proporciona um pensamento e leva a criança a obterem níveis de desenvolvimento que só o brincar pode proporcionar.
A criança tende a realizar as atividades com energia, não ficam chateadasporque estão livres de exigências, prosseguem, arriscam, desvendam, atingem com alegria, sentindo-se mais capazes e, deste modo, mais confiantes em si mesmas e preparadas a aprender.
Assim a brincadeira favorece o desenvolvimento individual da criança, ajuda a internalizar as normas sociais e a assumir comportamentos mais avançados que aqueles vivenciados no cotidiano, aprofundando o seu conhecimento sobre as dimensões da vida social.
Quando brinca a criança desenvolve o pensamento lógico e o cognitivo, pois jogar permite o treino das operações do pensamento como a criatividade, a capacidade de associar,discriminar,analisar bem como as habilidades estratégicas.
Para Piaget o jogo é essência para o desenvolvimento infantil, a atividade lúdica é o berço das atividades intelectuais da criança, sendo por isso indispensável à prática educativa.
Para Piaget, os jogos são importantes instituições sociais onde ao jogar a criança desenvolve-se em suas habilidades sociais e criam um relacionamento grupal.
O contato social se desenvolve na condição de situações estratégicas de liderança e cooperação, momento em que a criança começa a perceber seus limites e os dos outros. Os jogos contribuem para reduzir das tensões corporais do grupo do grupo, permitindo a participação e integração negociada.
Ainda segundo o autor quando brinca a criança aprende a controlar seus impulsos, também aprende a conviver com sentimentos diversos além de aprender a aceitar os outros e as suas atitudes ao criar soluções que lhes

permitem a jogar, a criança toma consciência de sua potencialidade, pois ao jogar é necessário raciocinar, julgar, argumentar e chegar a um consenso.
No desenvolvimento motor,o jogo permite melhorar as aptidões motoras elevando a capacidade de força, velocidade, resistência flexibilidade, coordenação, lateralidade, estruturação das noções de tempo e espaço.
Os jogos infantis são caracterizados pela simplicidade de sua organização e pela pouca ou nenhuma necessidade de materiais físicos, mesmo assim levando a obtenção de resultados positivos.
O ato de planejar a atividade é fundamental, os educadores não devem encarar o brincar como uma atividade meramente recreativa ou de distração, pois como Piaget cita a atividade lúdica é essencial para o desenvolvimento integral das crianças, por isso os jogos e brincadeiras devem ser inseridos nas práticas educativas com objetivos bem definidos, os jogos e brincadeiras devem ser planejados, e os objetivos a serem alcançados,devem ser bem definidos.
Através desta ótica os processos de desenvolvimento infantil mostram que o brincar é um importante processo psicológico e uma rica fonte de desenvolvimento eaprendizagem.
Ele afirma que,o brincar é uma atividade humana que promove o desenvolvimento cognitivo,na qual fantasia e realidade interagem na produção de nova forma as de construir relações sociais com o outro.
Esta visão se afasta da visão predominante da brincadeira como atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança e a sua integração à sociedade.
A criança tem a facilidade de aprender com o meio, e tudo que a cerca serve de estímulos para sua aprendizagem, segundo alguns autores elas aprendem brincando e cada fase uma nova descoberta sua curiosidade é impressionante.
Brinca com tudo que lhe chama a atenção suas mãos, seus pés e objetos a sua volta interage individualmente em seu primeiro estágio, para que se desenvolva sua coordenação e movimentos é fundamental estimular cada movimento e gesto, o brinquedo será um instrumento de muita importância em cada fase.
O desenvolvimento motor está relacionado com experiências individuais de cada criança e o tipo de estímulo vivenciado poderá proporcionar melhor desempenho das habilidades motoras que são divididas em estágios inicial, elementar e maduro representado pelos movimentos fundamentais de engatinhar, caminhar, correr, pular arremessar, recepção e chute esses pelos quais são desenvolvidos pelas crianças com o decorrer dos anos (FREITAS,2006).

Durante toda nossa vida a melhor fase é a infância onde podemos brincar livremente sem nenhum tipo de preocupação, muitas brincadeiras agradáveis onde não é preciso de dinheiro para termos alegria, as melhores gargalhadas que até nos tira o fôlego damos na nossa infância, brincadeiras como pega-pega esconde –esconde são inesquecíveis para muitas pessoas. Pena que muitos adultos se esquecem de como é maravilhoso ser criança e por um motivo ou outro acabam perdendo esta essência.
A brincadeira é uma atividade espiritual mais pura do homem neste estágioe,ao mesmo tempo,típica da vida humana enquanto um todo-da vida natural interna no homem e de todas as coisas.Ela dá alegria,liberdade,contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo... A criança que brinca sempre, com determinação auto-ativa,perseverança,esquecendo sua fadiga física, pode certamente torna-se um homem determinado, capaz de auto sacrifício para a promoção do seu bem e de outros... Como sempre indicamos o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação (Froebel,1912c,p.55) ser criança a fantasiar,o amor, a inocência, a criatividade e a essência do mundo magico que é ser criança,o livro nos traz a memória da nossa infância e nos leva a uma reflexão de como estamos vivendo nossa fase adulta. De fato é primordial no decorrer de nossas vidas não deixamos de nos alegrar com muitas brincadeiras e sonhos como fazem as crianças, elas acreditam, são no livro o pequeno príncipe nos relata uma história maravilhosa sobre positivas e sempre imaginam o melhor.
“é no brincar,e somente no brincar que o indi-

víduo, criança ou o adulto,pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu".(Winnicott,1975p.12)

Através do brincar a criança se descobre, vence seus medos e resolve seus problemas sem sofrer nenhum tipo cobrança, brinquedos e jogos facilitam muito o desenvolvimento dos pequenos.
"Brincar desenvolve as habilidades da criança de forma natural,pois brincando aprende a socializar-se com outras crianças, desenvolve a motricidade, a mente, a criatividade,sem cobrança ou medo,mas sim com prazer"(Cunha2001,p.14).

Nossa sociedade em um contexto geral esta cobrando muito de nossas crianças, temos hoje mini adultos que tem um dia corrido com muitas cobranças e pouca tempo e espaço para brincar, as possibilidades são muitas então devemos investir em cursos e mais cursos para nossas crianças este é um pensamento de muitos, claro que é importante proporcionar cursos e aulas diversificadas, mais sem tirar todo o tempo dessa criança porque a infância também estará sendo tirada a força dela algo que é sua por direito, um adulto mal resolvido é reflexo de uma criança frustrada e sem infância.
As crianças estão com pouco tempo para brincar e consequentemente compoucas oportunidades para descobrir, criar e recriar experiências e saberessobre si mesmo e o mundo. A diversidade dos espaços, das possibilidades de atividades motoras,bem como da frequência destas oferecidas as crianças tanto na escola como nos períodos que se encontram fora dela, não estão atendendo adequadamente as necessidades do brincar, do tempo livre,do explorar, fundamental para o seu desenvolvimento (FALCÃO,2002)

A brincadeira esta presente na vida da criança desde muito pequena , e durante a brincadeira ela descobre novas coisas, cria, imagina e aprende, muitos pessoas importântes em nossa história descobriu seu talento através da brincadeira. No momento lúdico acontecem muitas sensacões maravilhosas dentro de cada individuo e por esse motivo, é importane dar muita atenção a essa fase da criança sempre motivando e estimulando. E essa contará muitos momentos bons quando chegar a sua fase adulta.

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
A infância é marcada por fases, a cada fase a criança apresenta diferentes conceitos em reação ao brincar, as brincadeiras são marcantes para a infância, promovendo seu desenvolvimento de forma simples e natural.
A brincadeira torna-se fundamental a medida em quese da o desenvolvimento da criança, ajudando-a a desenvolver o entendimento sobre as regras e conceitos presentes na sociedade.
Durante a infância, os brinquedos desde os mais simples até os jogos que demandam o uso regra, os brinquedos e as brincadeiras são fonte de conhecimento e de persepção sobre os contextos da vida.
O brinquedo e a brincadeira são meios pelos quais se desenvolve a relação lúdica e de afetividade que contribuem diretamante para uma aprendizagem significativa e completa, para tanto é necessário que o aluno desenvolva os conhecimentos aprendidos durante a atividade lúdica.
É brincando que a criança aprende o que são regras e respeitá-las, amplia o seu relacionamento social, respeitando a si e ao outro.
Através da ludicidade a criança passa a expressar-se com mais facilidade, aprende também a ouvir, respeitar e discordar de opiniões, em alguns momentos exercendo liderança,e em outros sendo submetido a ela, tudo isso compartilhando a alegria de brincar.
Por outro lado, em um ambiente muito engessado,os educandos acabam não expressando-se ludicamente, daí a importância de estimular essa prática como atividade permanente em sala de aula.
Para Vygotsky (1998) o ponto inicial da relação entre um nível de desenvolvimento e a capacidade de a.prendizagem pode ser verificado pelo nível de desenvolvimento da criança.
O primeiro desses níveis,é o nível de desenvolvimento efetivo, que se dá através dos testes que determinam a idade mental do indivíduo,o segundo deles é referente a área de desenvolvimento potencial referente ao que a criança é capaz de fazer com a ajuda do outro.

O que a criança pode desenvolver atualmente com a ajuda dos adultos ou dos colegas poderá da mesma forma fazer no futuro de forma autônoma.
Para Vygotsky (1998): "A brincadeira e o jogo são atividades próprias da infância, e através delas a criança recria a realidade vivenciada usando sistemas simbólico.
Pra o autor, o jogo simbólico é como uma atividade própria da infância e essencial para seu desenvolvimento, que ocorre a partir da assimilação da representação simbólica.
Assim, o jogo pode ser considerado uma ação relevante e importante para o desenvolvimento infantil, pois através dele o educando desenvolve a zona de desenvolvimento proximal, com funções que ainda estão em desenvolvimento, mas que desenvolverá processos de amadurecimento.
O processo de aprendizagem e desenvolvimento humano estão ligados e ativos desde os primeiros momentos de vida, pode-se afirmar que o aprendizado da criança começa muito antes do período escolar, pois todas as situações de aprendizagem presentes na escola partem de vivências prévias da criança
Vygotsky ainda afirma:
"A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja,entre situações no pensamento e situações reais. Essas relações irão permear toda a atividade lúdica da criança, serão também importantes indicadores do desenvolvimento da mesma, influenciando sua forma de encarar o mundo e suas ações futuras".Vygotsky(1998,p.137)

Ao pensar sobre o papel do brinquedo, e neste momento sobre as brincadeiras de faz-de-conta, a criança faz referência a outros brinquedos estimulando a construção do pensamento e mobilizando a capacidade de criar.
"No brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo quevê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê. No brincar, a criança consegue separar pensamento, ou seja, significado de uma palavra de objetos, e a ação surge das ideias, não das coisas".Vygotsky(1998,p.127).
No momento da brincadeira a criança mobiliza suas capacidades e se desenvolve plenamente, pois as atividades oferecem desafios que proporcionam a formação de pensamentos e conduz os educandos a alcançarem níveis de desenvolvimento que só os atos por estímulos conseguem proporcionar.
As crianças passam a desenvolver as atividades com mais empenho e dedicação,pois estão livres de exigências, tornando-e aptos a receber e desenvolver o conhecimento.
Assim, a brincadeira favorece o desenvolvimento da criança, promovendo a mobilização dos fatos aprendidos, elas assumem comportamentos mais elaborado em relação aos fatos vivenciados no cotidiano, desenvolvendo o conhecimento a cerca das regulações da vida em sociedade.
A brincadeira promove o desenvolvimento do pensamento lógico e cognitivo, pois o jogo ajuda a elaborar os pensamentos operacionais, como, a criatividade, à capacidade de analisar habilidades e estratégias.
Segundo Piaget,o jogo é essêncial para o desenvolvimento infantil,pois as atividades lúdicas são a origem das atividades intelectuais, sendo portanto,essencial à prática educativa.
Piaget afirma ainda que, os jogos são importantes instituições sociais porque ao praticá-los as crianças são estimuladas a desenvolver habilidades sociais. A convivência social promove experiências que estimulam a elaboração de estratégias conjuntas e individuais, atráves das quais a criança passa a entender os limites estabelecidos e que regem a convivência em sociedade.
Os jogos atuam também promovendo a integração do grupo em sala de aula, permitindo a participação e integração segundo as negociações pré estabelecidas.
Para o autor, enquanto joga a criança submete-se a conter seus desejos em detrimento às regras estabelecidas pelo jogo,aprende a conviver com as frustrações.

O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
O brincar é, portanto, uma atividade natural, espontânea e necessária para a criança, constituindo-se em uma peça importantíssima na sua formação. Seu papel transcende o mero controle de habilidades. É muito mais abran-

gente. Sua importância é notável, já que, por meio dessas atividades, a criança constrói seu próprio mundo (SANTOS, 1995, p.4)
A utilização de brincadeiras e jogos como ferramenta auxiliar no processo de ensino e da aprendizagem, hoje já e parte da rotina nas escolas, principalmente na Educação Infantil. Segundo os educadores e pesquisadores da educação, os jogos e brincadeiras auxiliam o trabalho pedagógico e estimulam a criança a raciocinar fazendo ligação entre o conteúdo aplicado e os acontecimentos cotidianos em sua vida.

O jogo como ferramenta de ensino deve favorecer a construção do conhecimento, proporcionando a vivência de situações diversas, propondo à criança desafios e estimulando a buscar respostas para os problemas apresentados durante a atividade, levando a criança a raciocinar, buscando ela própria as respostas das situações apresentadas.

Quando em sala de aula o professor proporciona atividades lúdicas e oferece diversas opções de jogos e brincadeiras para seus alunos, as crianças encontrarão espaço para desenvolver sua criatividade, para pensar a cerca de sua realidade e entender melhor a convivência com o outro.
Assim, 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 de ser comportamento diário. No brinquedo é como, se ela fosse maior do que é na realidade. (Vygotsky, 1998, p. 134).
Quando por exemplo se propõe uma atividade com jogos de regras isso proporciona à criança a oportunidade de perceber que na sociedade e na convivência humana e necessário conviver com regras e que isso se aplica tanto para ele quanto para o colega.
O brincar proporciona alegria, estimula a criança a realizar a atividade com prazer e empenho, favorecendo o trabalho docente e proporcionando melhores resultados aos objetivos iniciais do trabalho. Através da brincadeira do jogo e das atividades lúdicas espontâneas a criança exerce sua liberdade de pensamento desenvolve seu corpo e sua mente explora o mundo que rodeia, expressa seus sentimentos, sua fantasia e ideias, relacionadas o mundo imaginário com o mundo real.

Dessa forma jogo e a brincadeira devem ser percebidos como estratégia indissociáveis do processo de compreensão e construção do conhecimento da perspectiva infantil e deve ter destaque no planejamento pedagógico.

A criança deve ser entendida como um ser em processo de desenvolvimento, e que deve ser atendida como tal, isso inclui um sistema de ensino que proporcione meios para que seu desenvolvimento seja integral e diversificado, garantindo acesso à cultura e aos bens comuns a sociedade para que se possa garantir o desenvolvimento integral da criança, levando as a tornarem se cidadãos críticos, competentes e que possam expressar suas opiniões e exercer sua cidadania de forma consciente.

ESTRATÉGIAS LÚDICAS APLICADAS NA APRENDIZAGEM

No período que compreende a Educação Infantil o lúdico é a principal estratégia de aprendizagem, por meio do lúdico, a criança experimenta a aprendizagem com o de forma natural e espontânea. A Ludicidade promove a alfabetização expontânea e de forma prazerosa, a aprendizagem ocorre por meio da vivência consigo e com o outro.
Assim, compreender a relevância as práticas lúdicas na Educação Infantil possibilita aos educadores informações relevantes sobre prática e métodos de intervenção adequada, estimulando o prazer que o brincar proporciona.
“O jogo infantil transforma a criança, graças à imaginação, os objetivos produzidos socialmente. Assim, seu uso é favorecido pelo contexto lúdico,oferecendo à criança a oportunidade de utilizar a criatividade, o domínio dessa informação da personalidade,e o imprevisível”.Vygotsky(1998 p.132).

Portanto, o brincar enquanto como recurso pedagógico não deveser pensado de forma separada das atividade lúdicas que o permeiam.
A adoção de práticas que envolvemos jogos e as brincadeiras, na prática pedagógica promovem o desenvolvimento de diferentes atividades que ajudam a construir a aprendizagens das crianças.
O professor poderá utilizar a ludicidade na

forma defaz de conta, leitura de histórias com fantoches, construção de brinquedos, entre outras diversas práticas para que de forma lúdica a crinça seja desafiada a mobilizar os seus pensamentos a fim de solucionar diferentes situações.
O ato de brincar não envolve apenaso ato de dispensar um tempo para deixar o aluno e atividades sem direcionamento, A atividade lúdica permite que a criança se prepare pare para definir-se enquanto membro de uma sociedade, a qual faz parte e precisa conhecer as regras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os trabalhos de pesquisa elaborados referentes ao brincar concluíram a fundamental importância dessa vivência na prática, sendo a forma mais natural deu ma criança agir e expressar-se; preservar sua espontaneidade e colaborar para sua saúde emocional.
Através do brinquedo ela estabelece contato com o tudo que esta ao seu redor e se apropria dele dentro dos limites de suas responsabilidades:explora,descobre,transforma. Demonstra suas capacidades e constrói seu conhecimento.
As brincadeiras são tipo de atividade mais característica da infância, o brincar é também a forma mais correta de estimulação que se lhe pode oferecer.Os brinquedos,são usados como convite são brincar,são facilitadores do processo.
Respeitar a escolha livre da criança também faz parte do ensino, para cultivar sua autonomia,e motivação.
Mas, os conhecimentos e a intuição do educador saberão fazer uma escolha prévia construir um contexto lúdico adequado e disponibilizar para ela uma variedade de oportunidades que possibilite um nível de operação satisfatório,dentro do qual ela possa,de forma criativa e prazerosa, evoluir e aprender.
As situações lúdicas de aprendizagem precisam ser preparadas por pessoas que conheçam os recursos que podem utilizar para saber se são adequados às suas propostas e se atendem às necessidades do nível de desempenho das crianças, ou seja, dar continuidade a arte de brincar e respeitar o desenvolvimento da criança é adequar à escola de hoje num parâmetro nacional de direitos ao resgate a infância e ao brincar.
Concluímos então que da primeira infância, até a finalização do processo educacional estabelecido como Educação infantil é indispensável o uso de atividades lúdicas,como práticas essenciais e promotoras de desenvolvimento da criança.
Assim é importante que a Escolar e o Professor devem preocupar-se em selecionar material adequado à etapa de desenvolvimento da crianças, preservando a infância e seu desenvolvimento escolar, visando o pleno desenvolvimento infantil e a formação de cidadãos conscientes autônomos e autores de sua própria historia.
O papel do professor, é o de mediador, auxiliando o aluno a ampliar o seu potencial, lançando mão de todos os recursos educativos que a ludicidade pode oferecer.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Maria Luisa de Lara Uzun de; ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. Osaspectos cognitivo e afetivo da criança avaliados por meio das manifestações dafunçãosimbólica.Revista-EletrônicaCiências&Cognição.2006.

FALCÃO,AnaPatríciaBezerra.RAMOS,Rafaelade-Oliveira. AImportânciadobrinquedoedoAtode-Brincarparaodesenvolvimentopsicológicode-criançasde5A6anos.Belém,2002.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. Psicomotricidade: Educação e Reeducação numenfoquePsicopedagógico.5ªedição.Petrópolis:EditoraVozes,2001.

OLIVEIRA,KleberFernandesde;JANNUZZI,PaulodeMartino.MotivosparamigraçãonoBrasileretornoaonordeste:padrõesetários,por-sexoeorigem/destino.São PauloPerspec.São Paulo,v.19,n.4,Dezembro.2005.

BAQUERO,Ricardo.Vygotskyeaaprendizage-mescolar.Trad.ErnaniF.daFonsecaRosa.PortoAlegre:ArtesMédicas,1998.

FERREIRA,AurélioBuarquedeHolanda.MiniAurélioEscolarSéculoXXI:ominidicionário da língua portuguesa. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira,2003.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. SãoPaulo:Cortez,2002.

VYGOTSKY,L.S.AFormaçãoSocialdaMente.6ªed. SãoPaulo,SP.MartinsFontesEditoraLTDA,1998.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento eaprendizagem. SãoPaulo:Ícone:EditoradaUniversidadedeSãoPaulo,1998.

DISPONÍVELEM:<Orientaçõescurriculares:expectativasdeaprendizagenseorientaçõesdidáticasparaEducaçãoInfantil/SecretariaMunicipaldeEducação–SãoPaulo:SME/DOT,Acessoem: 19deago.de2023.

DISPONÍVELEM:SAINT-EXUPÉRY,Antoinede. Opequenopríncipe. RiodeJaneiro,EditoraAgir,2009.Aquarelasdoautor.48ªedição/49ªreimpressão.TraduçãoporDomMarcosBarbosa.>Acessoem:20 deago.de2023.

DISPONÍVELEM:<Referencialcurricularnacionalparaaeducaçãoinfantil/MinistériodaEducaçãoedoDesporto,SecretariadeEducaçãoFundamental.–Brasília:MEC/ SEF,1998.v.3.>Acessoem:21deago.de2023.

A ALFABETIZAÇÃO NO INÍCIO DO ENSINO FUNDAMENTAL

HERALDO ABRÃO DA PAIXÃO

RESUMO
Para responder às demandas da sociedade, a comunidade pedagógica utiliza o conceito de alfabetização como pedra angular. No entanto, esse conceito não é inequívoco e tem sido permeado por diferentes tendências e avanços de pesquisa. Este artigo busca compreender o conceito de letramento por meio da análise de algumas das teorias que o moldaram. São consideradas três dimensões de análise: a disciplina que fundamenta a proposta de letramento; o ponto de vista sobre o fenômeno e o enfoque pedagógico. A discussão dá conta das convergências e divergências entre as teorias e propostas revisadas, reconhecendo quatro importantes eixos de tensão para a formação de professores: a virada para a aprendizagem, a natureza situada, o arcabouço sociológico e político da alfabetização e as divergências entre a formação de professores e as políticas públicas. A alfabetização tem sido objeto de estudo sustentado há duas décadas, com base no reconhecimento internacional dela como um direito humano e como um instrumento essencial para aspirar a outros direitos. Nos países latino-americanos, as políticas educacionais têm sido orientadas para aspectos de qualidade e equidade, associados à mobilidade social, nos quais os conceitos de alfabetização e educação estão profundamente entrelaçados.

Keywords: Alfabetização; Ensino de primeira língua; Formação de professores.

INTRODUÇÃO

A iniciação à escrita representa uma etapa crucial em nossa jornada, pois é nesse período que nos introduzimos ao universo das letras e da leitura. Uma abordagem bem estruturada, com metas claras e métodos apropriados, tem o potencial de influenciar o futuro, moldando a relação e o prazer que muitos indivíduos encontram nas palavras. Nesse sentido, os educadores são atores essenciais, responsáveis por motivar e mediar a jornada de seus alunos, capacitando-se, refletindo e aplicando abordagens eficazes que levem em conta o ambiente e o conhecimento prévio dos estudantes.

Atualmente, a expectativa não é que 90% das crianças em idade escolar, em países de baixa renda, sejam capazes de ler ao término do ensino fundamental. Mais da metade das crianças do mundo não está no caminho para serem alfabetizadas até o final do ensino primário.

Os benefícios da alfabetização são vastos e evidentes, abrangendo esferas políticas, culturais e econômicas, trazendo vantagens para a saúde e o bem-estar tanto de indivíduos como de sociedades.

Hoje, os professores de literatura compartilham com seus alunos textos literários autênticos e enriquecedores. Eles reconhecem a importância de estratégias de previsão e questionamento, fundamentais para a aprendizagem da alfabetização.

Uma das formas mais eficazes para as crianças se destacarem na compreensão da leitura é ter a oportunidade de interagir com uma ampla seleção de livros, escolhidos por elas mesmas, para se divertirem.

As crianças não devem apenas aprender a extrair significado dos textos para analisar cuidadosamente argumentos ou declarações, mas também a criar suas próprias narrativas com confiança e criatividade.

Além de ensinar, o professor desempenha o papel de facilitador do contato direto do aluno com o universo da leitura. Muitos de nossos alunos não têm a chance de explorar a leitura por meio da orientação de seus pais, assim, o professor assume essa responsabilidade. A leitura representa uma alternativa pedagógica eficaz para despertar o interesse das crianças pelos estudos. Ao iniciar a leitura desde cedo na vida escolar, existe uma grande probabilidade de se tornarem adultos que cultivam o hábito da leitura e, por conseguinte, adquirem conhecimentos sobre a correta escrita, pronúncia e compreensão de textos.

O mediador cultural, que é o professor, atua como um elo entre a criança e a cultura, transmitindo os conhecimentos, valores e práticas necessários para que as novas gerações se in-

tegrem e se apropriem da sociedade em que vivem. Ele precisa compreender tanto o aluno com quem trabalha quanto a cultura que deseja introduzi-lo, bem como as particularidades do conhecimento que auxiliará a criança a desenvolver, no caso, a linguagem escrita em toda a sua complexidade.

Compreendemos que a familiaridade com o conhecimento surge da prática constante. Portanto, para formar leitores e escritores, o professor deve incorporar a escrita e a leitura em sua vida diária, estabelecendo uma relação afetiva com essas atividades, realizando-as com prazer.

É evidente que a prática frequente da leitura e da escrita oferece ao professor um arsenal de experiências para usar ao instruir seus alunos, destacando a importância desses conhecimentos na interação com o mundo e com as pessoas. Todavia, assim como é insuficiente simplesmente gostar de crianças para ser um bom professor, também não basta apenas ler e escrever para alfabetizar e letrar.

Para realizar essa tarefa, o educador deve, em primeiro lugar, reconhecer a linguagem escrita como um elemento social que circula em nossa sociedade, adaptando-se às diversas funções de acordo com as necessidades de sua utilização. É crucial compreender que o fato de a escola historicamente ter a responsabilidade de ensiná-la não a transforma em um conhecimento estritamente escolar, ou seja, a linguagem escrita não deve ser adquirida/ensinada apenas para cumprir obrigações acadêmicas. Portanto, é essencial que a leitura e a escrita sejam integradas ao ambiente escolar como elementos sociais, o que implica que, no processo de aprendizagem, elas não devem ser dissociadas de seus propósitos de uso.

O CONTEXTO HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

No contexto histórico, o professor enfrenta um desafio em constante evolução e reflexão. A partir dos anos 80, as ideias de Jean Piaget ganharam destaque no Brasil, influenciando mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e nas políticas educacionais que antes eram impostas pelo governo militar. Suas obras impulsionaram novas abordagens e práticas pedagógicas, pois para ele é essencial que a educação se adapte às necessidades individuais, visando um desenvolvimento livre, pleno e satisfatório.

Nesse novo contexto, surge a preocupação com a formação do professor, que muitas vezes é inadequada e gera conflitos entre governo, escola e sociedade, resultando na necessidade de diretrizes para a formação docente. De acordo com Dolnikoff, Schuck, Nascimento e Sartório (2007), nessa estrutura educacional se encaixa a teoria do professor reflexivo, aquele que analisa sistematicamente sua prática e encontra soluções para os desafios do dia a dia na escola. Em outras palavras, o professor deve refletir sobre as diversas atividades que realiza no contexto escolar para responder a cada situação de forma eficaz.

Geraldi, Messias e Guerra (1995) observam, de acordo com Zeichner (1995), que os professores não devem ser apenas executores passivos de ideias externas, mas sim atores significativos na construção de diretrizes educacionais.

Para incentivar essa reflexão, foram implementados espaços de formação continuada, como as Atividades Técnicas Pedagógicas (ATPC), cursos em parceria com instituições públicas e privadas, e atualmente, cursos online e outras tecnologias, como videoconferências. Gradualmente, os professores estão reassumindo o papel de conhecedores de suas práticas, buscando compreender melhor sua realidade por meio de cursos de pós-graduação.

Dickel (1998) destaca que os professores produzem um vasto conhecimento em suas práticas, o qual deve ser valorizado juntamente com suas experiências como base para aprimorar seu trabalho e promover mudanças na escola.

Tardif afirma que, acima de tudo, um professor é alguém que possui conhecimento e cuja função é transmitir esse saber a outros. O saber docente inclui diversos contextos sociais, como grupos familiares, instituições e diferentes grupos. No entanto, a relação do professor com o conhecimento vai além da transmissão de conteúdos já existentes.

Segundo Tardif, o saber docente é plural e abrange diversos tipos de conhecimento: formação profissional, disciplinar, curricular e experiencial. Os saberes de formação profissional são adquiridos por meio da formação

inicial e contínua, transformando-se em conhecimento científico aplicado à prática docente.
Além disso, Tardif discute os saberes pedagógicos originados das reflexões sobre a prática educativa, que orientam a atividade educacional de forma coerente.
Ao abordar a docência na alfabetização, um recurso frequentemente utilizado é a abordagem lúdica na sala de aula, por meio de brincadeiras e jogos que introduzem os alunos ao mundo acadêmico, permitindo que participem ativamente da construção de seu processo de aprendizagem.
A alfabetização e a escolarização desempenham papéis essenciais no desenvolvimento das capacidades individuais, permitindo que as pessoas participem ativamente da sociedade e contribuam para o seu progresso.
Durante muito tempo, a alfabetização foi vista apenas como a decifração do código escrito. Esse entendimento limitado e simplista determinava quando uma pessoa era considerada alfabetizada ou analfabeta.
É fundamental que todas as crianças tenham a oportunidade de aprender a ler e escrever de maneira significativa, tornando-se alfabetizadas. O processo de alfabetização ao longo da vida pode começar com pequenos passos emocionantes, à medida que as crianças experimentam a alegria de se perder em uma história ou a capacidade de expressar suas próprias ideias por escrito.
A alfabetização vai além da aquisição de habilidades de leitura e escrita. Envolve aprender a utilizar a leitura e a escrita de maneiras reais e importantes. Ser alfabetizado permite:
- Utilizar livros e outras formas de escrita para aprender coisas novas com o que os outros escrevem.
- Explorar e comunicar pensamentos, sentimentos e conhecimentos.
- Desfrutar da riqueza da linguagem ao ler e, assim, aprender a utilizar a linguagem de maneiras novas e diversas.
- Descobrir as experiências de outras pessoas e aprender com elas, mesmo que sejam de épocas passadas ou de lugares distantes.
- Explorar diferentes perspectivas sobre o mundo.
Quando ajudamos as crianças a se tornarem leitoras e escritoras, proporcionamos a elas a chave para fazer parte de uma comunidade global. No entanto, esse processo não acontece rapidamente e é necessário estimular a alfabetização, inspirando e incentivando as crianças ao longo do caminho.
As habilidades aprimoradas de alfabetização beneficiam não apenas os leitores que estão enfrentando dificuldades, mas toda a comunidade, independentemente de idade, raça, gênero ou origem.

RELAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO COM A CIDADANIA

A relação entre alfabetização, letramento e cidadania é crucial para entender a complexidade e o alcance desses conceitos no contexto social e político. Vou continuar a discussão com base nos pontos mencionados até agora.
Conforme abordado por Cagliari (2002), a alfabetização é tradicionalmente vista como a aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, a aquisição das habilidades básicas de decodificação e codificação textual.
Por outro lado, Gumperz (1991) destaca que a alfabetização vai além da simples capacidade de ler e escrever, sendo um fenômeno socialmente construído que envolve aspectos sociais e políticos. Nesse sentido, alfabetizar não se limita apenas ao ato mecânico de decifrar letras e palavras, mas também implica capacitar os indivíduos a participarem de maneira ativa na sociedade, compreendendo e respondendo às demandas sociais.
A autora Soares (2002) enfatiza a distinção entre alfabetização e letramento, argumentando que um indivíduo alfabetizado pode não ser necessariamente letrado. Enquanto a alfabetização se refere à capacidade de ler e escrever, o letramento implica o uso social efetivo da leitura e da escrita para atender às demandas sociais.
Na sociedade contemporânea, onde a escrita desempenha um papel fundamental em diversas esferas da vida, é essencial que a alfabetização esteja conectada ao letramento. Os indivíduos precisam não apenas dominar as habilidades básicas de leitura e escrita, mas também compreender como aplicar essas habilidades em contextos do dia a dia, como interpretar uma placa de trânsito, escrever um bilhete ou ler instruções importantes.
Costa (2002) destaca a importância de vincular

o que é ensinado na escola às situações cotidianas dos alunos. Essa integração é fundamental para que os estudantes reconheçam a relevância da alfabetização e do letramento em suas vidas diárias, permitindo-lhes compreender e utilizar a escrita de forma significativa e eficaz.
Dessa forma, a alfabetização e o letramento não apenas capacitam os indivíduos a ler e escrever, mas também os habilitam a participar ativamente na sociedade, exercendo sua cidadania de maneira informada e engajada. A compreensão desses conceitos em sua totalidade é essencial para promover a inclusão social, a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento pleno dos indivíduos em uma sociedade cada vez mais exigente em termos de habilidades de leitura e escrita.
Para Costa (2002, p. 57):

Para a ampliação das práticas do letramento dos alfabetizandos, é essencial garantir que as práticas trabalhadas na escola estejam também presentes fora dela; a possibilidade de articulação entre os âmbitos interna e externo ao ambiente escolar, pode se constituir em uma das estratégias importantes para envolver o aluno no processo de aprendizagem, concorrendo para a sua permanência no curso e para efetivação da alfabetização.

A utilização de diversos tipos de textos é fundamental na construção de um processo de alfabetização que vise não apenas a capacidade de ler e escrever, mas também o letramento e a conscientização dos alunos. Conforme mencionado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) de 1997, os textos que favorecem a reflexão crítica imaginativa e o exercício de formas de pensamento mais elaboradas são essenciais para a plena participação em uma sociedade letrada.
Os professores desempenham um papel crucial ao proporcionar aos alunos o contato com uma variedade de textos, como jornais, livros, revistas e cartazes. Essa diversidade textual permite que os alunos desenvolvam a habilidade de interagir com diferentes tipos de textos presentes na sociedade, conforme destacado por Soares (2003).
Ao criar atividades que auxiliem os alunos a reconhecer as diferentes funções e propósitos dos textos, os educadores estão promovendo a formação de leitores competentes. Os textos não apenas informam, mas também proporcionam momentos de prazer e descontração, entre outras funções importantes.
É fundamental que os materiais de leitura oferecidos aos alunos sejam ricos e diversificados, como ressaltado pelos PCNS. A qualidade dos textos influencia diretamente no desenvolvimento do gosto pela leitura e na melhoria da qualidade de vida dos indivíduos.
Além disso, aprender a ler e a escrever vai além do simples reconhecimento de letras e palavras. É necessário refletir sobre a escrita, compreender o que ela representa e como graficamente expressa a linguagem.
Nesse contexto, o professor desempenha o papel de mediador, utilizando estratégias de antecipação que permitam aos alunos avançar no processo de leitura e escrita. Ao contextualizar a leitura, ou seja, garantindo que os textos tenham significado para os alunos, o professor estimula a imaginação dos estudantes e os incentiva a pensar sobre o que poderia estar escrito, promovendo uma leitura mais crítica e reflexiva.
O trecho de Soares (2003) destaca:
uma distinção crucial entre analfabetismo e letramento, ressaltando a importância de considerar não apenas a capacidade de ler e escrever, mas também a habilidade de fazer uso adequado da leitura e da escrita em diversas situações práticas. Mesmo em países onde a escolaridade básica é obrigatória e a taxa de analfabetismo funcional é baixa, os desafios relacionados ao letramento podem persistir.

A discussão apresentada evidencia a interconexão entre alfabetização e letramento. Soares enfatiza que é um equívoco dissociar esses dois processos, uma vez que a entrada no mundo da escrita ocorre de forma simultânea pela aquisição do sistema convencional de escrita (alfabetização) e pelo desenvolvimento das habilidades de uso desse sistema em práticas sociais que envolvem a língua escrita (letramento).
Alfabetização e letramento são processos interdependentes e indissociáveis. A alfabetização se desenvolve por meio de práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, atividades de letramento, enquanto o letramento só

pode evoluir no contexto da aprendizagem das relações fonema-grafema, ou seja, em dependência da alfabetização.
É crucial reconhecer que todo indivíduo possui algum nível de letramento, mesmo que mínimo. Nesse sentido, o professor desempenha um papel fundamental ao utilizar o pré-conhecimento dos alunos como base para a construção de novos conhecimentos por meio de suas experiências e cultura. Ao adaptar sua prática educativa para atender às necessidades e realidades dos alunos, o educador pode promover a alfabetização letrando, integrando efetivamente a alfabetização e o letramento no processo de ensino e aprendizagem.

EXPLORAÇÃO DO ENTENDIMENTO DA LEITURA E ESCRITA FOCADO NA CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADO EM RELAÇÃO AO UNIVERSO
A prática de decifrar e redigir não se limita a decodificar o sistema linguístico, entretanto é necessário ser capaz de analisar distintos estilos textuais. O ambiente em que se habita tem extrema relevância para o desenvolvimento do conhecimento, pois o ser humano está imerso em uma sociedade letrada, onde múltiplos códigos linguísticos estão presentes. Conforme Kleiman (1995, p. 19): "Hoje podemos descrever o alfabetismo como um conjunto de atividades sociais que empregam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para propósitos específicos".
Como identificamos em diversas produções temáticas sobre cidadania, ela é apresentada e analisada a partir de várias dimensões, nas quais adquire diversas adjetivas e perspectivas teóricas de acordo com a forma como o sujeito se posiciona em seu exercício. Ou seja, encontramos a cidadania como status ou passiva, o que implica pertencer a um determinado espaço e o exercício mínimo de direitos e obrigações. Identificamos também cidadanias ativas, que se caracterizam pelo exercício crítico, informado e reflexivo em busca da transformação social e do bem comum. É aqui que se localizam as chamadas cidadanias emergentes, por exemplo, a cidadania ambiental, que se preocupa com o cuidado do espaço onde vivem, a preservação dos recursos naturais e o cuidado com o meio ambiente, entre outros.
No exercício da cidadania, também são identificadas diversas formas de participação, que vão desde as tradicionais, no sentido de exercer o voto eleitoral e o cumprimento de direitos e obrigações, principalmente a partir de noções cívicas, até as cidadanias ativas e críticas, nas quais os sujeitos expressam seus sentimentos em relação às condições sociais que predominam nos espaços onde vivem. Mesmo aqueles que são aparentemente estranhos a eles, mas que afetam a todos em todo o mundo. É assim que as cidadanias globais, planetárias, cosmopolitas ou mundiais são identificadas.
Ao ensinar a leitura e escrita com base na realidade cotidiana da criança, ela aprende de maneira contextualizada, não de forma isolada. Ela absorve do ambiente que lhe é familiar, realizando associações e compreendendo.
Magda Soares menciona em um de seus escritos que "a maestria em habilidades de leitura e escrita transcende a simples capacidade de ler e escrever".
É essencial destacar que a compreensão de alfabetismo e letramento pode variar conforme a época histórica, o desenvolvimento social e cultural no qual o indivíduo está imerso, uma vez que o progresso do país exerce grande influência sobre o processo educacional.
Vale ressaltar que os desafios enfrentados no processo de alfabetização no Brasil nos acompanham há muito tempo:

> No Brasil, assim como em diversos países da América Latina, as antigas classes dominantes - compostas por oligarcas com influências liberais - passaram a enxergar na educação "a chave para o avanço". Assim, abordaram a questão do analfabetismo e discorreram abundantemente. Afirmavam que o país jamais poderia trilhar seu rumo e a democracia jamais poderia se concretizar enquanto uma parcela tão significativa da população fosse analfabeta. A "ignorância" e o "atraso" eram dois lados da mesma moeda. Muitas palavras - porém nenhuma ação (FREIRE, 1967, p. 39).

Atualmente, estamos em constante desenvolvimento, buscando resolver as questões emergentes e garantir que o processo de alfabetização seja bem-sucedido, de modo que o indivíduo esteja preparado não apenas para

decifrar códigos, mas para enfrentar o mundo, ou seja, para viver em sociedade.
Ainda enfrentamos o desafio de proporcionar a todos o acesso e a utilização da leitura e da escrita, mesmo com uma maior oferta de recursos como bibliotecas, livrarias, jornais, revistas e a internet, o que capacita os indivíduos a serem letrados e conscientes, utilizando essas ferramentas e participando ativamente da sociedade. Em sua obra, Kleiman afirma que:

O aluno que elabora um bilhete recomendando um livro e justificando sua recomendação faz uma 'leitura inspecional quando seleciona, na biblioteca, um livro para leitura, ou quando procura, no caderno infantil do jornal, a página que traz resenhas de livros; ele faz também uma 'leitura tópica', de detalhes, quando volta ao livro lido para copiar uma informação específica que deseja incluir na sua recomendação ou resenha; faz, ainda, uma 'leitura de revisão 'quando lê seu próprio texto antes de torná-lo público (1995, p. 24).

As perspectivas positivas dos professores têm impacto na aprendizagem dos alunos. Essas expectativas se mostram em várias situações de interações sociais e educacionais. Mesmo havendo variações no progresso dos indivíduos, é crucial reconhecer que eles podem se beneficiar de diversas vivências no contexto social e educativo. Portanto, a escola deve criar ambientes que facilitem o processo de aquisição da leitura e da escrita, já que isso é fundamental para preparar os indivíduos para as práticas sociais, criando um espaço enriquecedor de aprendizado para todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A capacidade de ler e escrever é uma habilidade essencial que liberta a aprendizagem e oferece aos indivíduos os meios para buscar conhecimento e prazer de forma independente.
As habilidades de leitura e escrita precisam se desenvolver e amadurecer ao longo da vida de todas as pessoas, proporcionando a cada indivíduo as habilidades de leitura, escrita e pensamento necessárias para o sucesso em contextos acadêmicos, profissionais e pessoais. Infelizmente, para muitos, as habilidades de leitura e escrita nunca se desenvolvem adequadamente.
A falta de competências de leitura e escrita exclui muitas crianças, adolescentes e adultos de alcançar seus objetivos acadêmicos, profissionais e de vida. Frequentemente privadas de estímulo e exposição à linguagem escrita, diante das demandas sociais, essas crianças precisam da escola para suprir essa necessidade, proporcionando-lhes desenvolvimento e cidadania.
As reflexões feitas sobre a alfabetização revelam a natureza multifacetada do processo de aquisição da leitura e escrita, de modo que, além das habilidades específicas desenvolvidas em torno da leitura e escrita, é necessário compreender os usos sociais da escrita aos quais a alfabetização deve atender, uma vez que o domínio da tecnologia da leitura e escrita não garante, por si só, o desenvolvimento das habilidades necessárias para que o indivíduo tenha sucesso diante das exigências de uma sociedade letrada.
O conceito de alfabetização está sendo gradualmente redefinido, não se restringindo apenas a métodos e técnicas tradicionais relacionados ao domínio do código, mas indicando a compreensão do processo de alfabetização como um fenômeno que engloba inúmeras facetas e perspectivas de análise em torno de sua natureza e especificidade, sendo essencial considerá-las para desenvolver a prática pedagógica de alfabetização de forma competente.
Conclui-se que alfabetizar e letrar muitas vezes são confundidos e mesclados, sendo crucial compreender os conceitos de alfabetização e de letramento, dada a singularidade de cada termo, para destacar a importância de que ambos são processos distintos, porém interligados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Fernando de. Novos caminhos e novos fins. São Paulo: Melhoramentos, 1958.
BORGES, Cecília M. F. O professor da educação básica e seus saberes profissionais. Araraquara: JM Editora, 2004.
BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Português. Brasília. MEC - SEF, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e Linguística. 10ª ed. São Paulo: Scipione,1997, p.191.
DOLNIKOFF, M; SCHUCK, N; NASCIMENTO, J.P.; SARTÓRIO L.A.V. (2007). Uma reflexão histórica sobre a formação do professor In: NARDI, R.G.; LOPES. M.C.R; HANSEN, J.H. (Orgs.) Identidade docente: uma construção entre saberes e práticas.
FERREIRA, Emília, Reflexões sobre Alfabetização. São Paulo. Cortez, 2001.
FREIRE, Paulo. Educação como prática da Liberdade. Rio de Janeiro Exemplar nº 1405: editora Paz e Terra LTDA, 1957, p. 123.
GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (1998) Trajetória de um trabalho coletivo: apontamentos para uma epistemologia da prática. In: Idem, (Orgs.) Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras.
_____. Portos de Passagem. São Paulo, Martins Fontes, 1993.
KLEIMAN, Ângela. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p.
KLEIMAN, Ângela. Letramento E Suas Implicações Para O Ensino De Língua Materna. Disponível em http://online.unisc.br. Acesso em 20 jul.2024.
KOCH, Ingedore G. V. Desvendando os segredos do texto. 4 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Disponível em http://www.scielo.br acesso em 20 jul.2024.
SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128p.
SOARES, Magda. Linguagem e Escola: Uma perspectiva Social. São Paulo, Ática,1986 p. 86.
TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
VAL, M. G. C. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, Maria Angélica F. de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). Práticas de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
WEISZ, T. O diálogo entre o ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora Ática, 2000.

BRINCADEIRAS E JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

HUGO ANDRÉ MORAES DURÃO DOS SANTOS

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo mostrar a suma importância das brincadeiras e jogos na educação infantil. Por meio das brincadeiras e jogos, as crianças resolvem conflitos, desenvolvem saberes, experimentam sensações, lidam com diferentes sentimentos e aprendem a conviver e a cooperar com um grupo. Enquanto brinca, a criança está pensando, criando e desenvolvendo, dentre outros fatores, o pensamento crítico. O artigo aborda a importância do brincar como ferramenta pedagógica, enfatizando sua relevância no processo de ensino e aprendizagem, especialmente na educação infantil. Destaca-se a visão de Huizinga sobre o jogo como uma atividade absorvente e intensa, desligada de interesses materiais, mas que contribui para a construção do conhecimento e o desenvolvimento infantil. O texto, ainda, ressalta que as atividades lúdicas não apenas desenvolvem habilidades cognitivas, mas também emocionais e sociais, proporcionando às crianças a oportunidade de experimentar, explorar, e interagir de maneira natural e espontânea. Através do brinquedo e do jogo, as crianças expressam suas realidades internas, desenvolvendo linguagem, simbolismo e habilidades sociais. Piaget e Vygotsky são referenciados para explicar como os jogos com regras ajudam no desenvolvimento moral e cognitivo das crianças, fornecendo uma estrutura para a cooperação, a compreensão de normas e a resolução de problemas. Além disso, destaca-se a importância do brinquedo como meio de aprendizagem autodirigida, onde as crianças podem explorar e experimentar sem medo de punição, facilitando assim a construção de conhecimento de maneira prazerosa e significativa. O artigo defende que o brincar não deve ser visto apenas como uma atividade recreativa, mas como um elemento essencial na educação infantil, promovendo um aprendizado que integra corpo, mente e emoção, preparando as crianças para enfrentar desafios futuros de maneira criativa e eficaz.

PALAVRAS-CHAVE: JOGOS, BRINCADEIRAS, EDUCAÇÃO INFANTIL, IMPORTÂNCIA DO BRINCAR, APRENDIZAGEM

INTRODUÇÃO

A utilização do brincar como instrumento pedagógico vem sendo objeto de constantes pesquisas e estudos. Nesta perspectiva, este artigo, refere-se uma análise dessa temática destacando a importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem.

Nos dias de hoje, o auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas, reconhece-se a importância das brincadeiras com fins de auxiliar no desenvolvimento infantil, valorizando a construção de conhecimento. O uso contínuo de brincadeiras com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento em situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil.

O educador ao utilizar as brincadeiras em sala de aula transporta para o campo do ensino-aprendizagem condições de conhecimento introduzindo as propriedades da ludicidade que contribui para uma melhor assimilação do conhecimento por parte da criança.

As atividades lúdicas têm um conceituado papel no ensino, sendo que as mesmas devem ser vistas como forma alegre e descontraída de aprender, sempre procurando desenvolver no educando o espírito crítico e investigador, bem como os sentimentos de disciplina, seriedade e respeito mútuo.

Visando alcançar uma motivação que dê respaldo na aprendizagem, o educador deve buscar adequação nas atividades lúdicas voltadas à realidade do meio em que o educando está inserido.

Portanto, um elemento significativo nos jogos e brincadeiras é o desafio genuíno que eles provocam no aluno, que tem gerado interesse e prazer por parte dos mesmos.

Por isso, é salutar que os jogos e brincadeiras façam parte da cultura escolar de todos os educandos, cabendo ao professor analisar e avaliar as potencialidades educativas das variadas atividades lúdicas, bem como as suas estruturas curriculares que esteja inserida no

processo da aprendizagem.
Entendendo que a brincadeira e os jogos fazem parte do centro da vida da criança, tornandoa ativa a qualquer tipo de atividade, é possível compreender que ao agir a criança incorpora elementos que vivencia o saber de forma crítica e reflexiva, mas ao mesmo tempo prazerosa, identificando ser melhor para si e para seu grupo.
A sala de aula precisa transformar-se então em uma verdadeira oficina, ou seja, em um ambiente alfabetizador, nos quais as crianças façam uma relação entre o signo e o significado de forma vital e real.
No entanto, a escola deve ajustar em sua proposta pedagógica com intuito de buscar alternativas para ajudar os alunos a desenvolverem suas capacidades e auxiliá-los nas suas adequações às diversidades culturais que são expostas em seu universo sociocultural, potencializando o desenvolvimento de todas as capacidades do aluno, tornando o ensino mais digno e humano. Assim, pretendo com este estudo apresentar a importância do brincar na educação infantil como elemento desencadeador de uma aprendizagem significativa, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança, uma vez que brincadeira é coisa séria por ser uma preparação concreta e real para a vida.

AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Por meio das brincadeiras as crianças desenvolvem saberes, resolvem conflitos, experimentam sensações, lidam com diferentes sentimentos e aprendem a conviver e a cooperar com um grupo, sendo que a mesma é uma linguagem natural da própria criança.
Huizinga (1980, p. 13), afirma que o jogo:
O jogo é uma atividade, consequentemente tomada como não séria e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com o qual não se pode obter qualquer lucro, praticado dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo certa ordem e certas regras.

Na construção desses conhecimentos é importante que a criança se faça presente na escola desde a Educação Infantil para que o aluno (a) possa desencadear todo o processo de aprendizagem, comunicando e se expressando por meio de atividades lúdicas.
Nesta perspectiva considera-se como lúdicas todos os elementos que auxilia na aprendizagem dos alunos, como: as brincadeiras, os jogos, a música, a arte, a expressão corporal, ou seja, atividades que mantenham a espontaneidade das crianças.
É importante ressaltar que o movimento corporal dos alunos em sala de aula torna as atividades mais agradáveis, interessantes e prazerosas por parte dos mesmos.
Dentro do contexto social e educacional (TABANEZ, 2009) a oportunização do brincar assumiu características próprias, pois seu papel dentro do campo da educação cresceu e hoje. Podemos afirmar, com segurança, que ela é um agente de mudança do ponto de vista educacional e, por acreditar nesta afirmação, consideramos que o desenvolvimento da criança acontece principalmente através do lúdico. Toda criança precisa brincar para crescer, precisa do jogo como forma de equilíbrio com o mundo. Brincando e jogando, a criança reproduz as suas vivências, transformando o real de acordo com seus desejos e interesses. Por isso, pode-se dizer que através do brinquedo e do jogo, a criança expressa, assimila e constrói sua realidade. É o reconhecimento do valor inerente ao prazer de pertencer a esse enorme tabuleiro em que ganhamos, perdemos, jogamos, e aprendemos sempre.
Para crianças pequenas, os jogos são as ações que elas repetem sistematicamente, mas que possuem um sentido funcional (jogos de exercício), isto é, fonte de significados e, portanto, possibilitam compreensão, geram satisfação, formam hábitos que se estruturam num sistema. Essa repetição funcional também deve estar presente na atividade escolar, pois é importante no sentido de ajudar a criança a perceber regularidades.
Por meio de brincadeiras e jogos as crianças não apenas vivenciam situações que se repetem, mas aprendem a lidar com os símbolos e a pensar por analogia (jogos simbólicos): os significados das coisas passam a ser imaginados por elas. Ao criarem essas analogias, tornam se produtoras de linguagens, criadoras de convenções, capacitando-se para se submeterem a regra e dar explicações.

Além disso, passam a compreender e a utilizar convenções e regras que serão empregadas no processo de ensino e aprendizagem, sendo que essa compreensão favorece sua integração num mundo social bastante complexo e proporciona as primeiras aproximações com futuras teorizações.

Em estágio mais avançado, as crianças aprendem a lidar com situações mais complexas (jogos com regras) e passam a compreender que as regras podem ser combinações arbitrárias que os jogadores definem; percebem também que só podem jogar em função da jogada do outro (ou da jogada anterior, se o jogo for solitário). Os jogos com regras têm um aspecto importante, pois neles o fazer e o compreender constituem faces de uma mesma moeda, uma vez que a participação em jogos de grupos a representa uma conquista cognitiva, emocional, moral e social para crianças e um estímulo para o desenvolvimento de seu raciocínio lógico.

... a criança quando brinca aprende a se expressar no mundo criando brinquedos e, com eles, participando de novas experiências e aquisições. No convívio com outras crianças trava contato com a sociabilidade espontânea, ensaia movimentos do corpo, experimenta novas sensações. (Oliveira, 1984, p.43).

Para Vygostsky, a criança realiza aquilo que gosta, mas aprende a submeter-se a regras, que fazem com que ela renuncie uma ação impulsiva. Assim, na brincadeira a criança age de maneira diferente daquilo que gostaria. Esse exercício favorece o desenvolvimento do controle emocional do respeito ao outro, da vida social (apud MOREIRA E ANDRADE, 2008, p. 69).

Vygotsky (1989, p. 53) aponta também, que toda atividade lúdica da criança possui regras. A situação imaginaria de qualquer tipo de brinquedo já contém regras que demonstra características de comportamento. Nesse sentido o lúdico é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois o processo de vivenciar situações imaginárias leva a criança ao desenvolvimento do pensamento abstrato, quando novos relacionamentos são criados entre significações e interações com objetos e ações.

Segundo Piaget, os jogos coletivos de regras são paradigmáticos para a moralidade humana. E isto por três razoes pelo menos. Em primeiro, representam atividade interindividual necessariamente regulada por certas normas que, embora geralmente herdadas das gerações anteriores, podem ser modificadas pelos membros de cada grupo de jogadores, fato este que explicita a condição de legislador de cada um deles. Em segundo lugar, embora tais normas não tenham em si caráter moral, o respeito a elas devido é ele sim, moral (e envolve questões de justiça e honestidade). Finalmente, tal respeito prove de mútuos acordos entre os jogadores, e não da mera aceitação de normas Impostas por autoridades estranhas à comunidade de jogadores. Vale dizer que, ao optar pelo estudo do jogo de regras, Piaget deixa anteceder sua interpretação contratual da moralidade humana.

A evolução da prática e da consciência da regra pode ser dividida em três etapas:

- A etapa da anomia. Crianças até cinco, seis anos de idade não seguem regras coletivas; - A etapa da heteronomia. Nota-se, agora, um interesse em participar de atividades coletivas e regradas;
- A etapa da autonomia.

Em primeiro lugar, as crianças jogam seguindo as regras com esmero. Em segundo lugar, o respeito pelas regras é compreendido como decorrente de mútuos acordos entre os jogadores, cada um concebendo a si próprio com possível legislador, ou seja, criador de novas regras que serão submetidas à apreciação e aceitação dos outros. Deve-se acrescentar que a autonomia demonstrada na prática da regra aparece um pouco mais cedo do que aquela revelada pela consciência da mesma.

“brincando (...) as crianças aprendem (...), a cooperar com os companheiros (...), a obedecer às regras do jogo (...), a respeitar os direitos dos outros (...) a acatar a autoridade (...), a assumir responsabilidade, a aceitar penalidades, que lhe são impostas (...), a dar oportunidades aos demais (...), enfim, a viver em sociedade.” (Kichimoto,1993 p.110).

É necessário então aproveitarmos todas as experiências que cada educando traz consigo e trabalhá-las a fim de transformar o educando em um sujeito capaz de construir e reconstruir o seu próprio conhecimento. A atividade lúdica além de ser um espaço de conhecimen-

to sobre o mundo externo (a realidade física e social) proporciona à criança a possibilidade de experimentar as emoções com que convive em sua realidade interior.
Permite-lhe vivenciar, em ações concretas, reais, sentimentos que de outro modo ficaram guardadas em sonhos de que muitas vezes ela não se recorda. Assim brincando, a criança desenvolve uma estrutura de organização para relações emocionais que lhe dá condições para o desenvolvimento das relações sociais. Sendo assim, a escola e principalmente, a educação infantil deveria considerar o lúdico como parceiro e utilizá-lo amplamente para atuar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.
Ao adotarmos atividades lúdicas como propostas de trabalho, proporcionamos ao aluno interagir ativamente com seu ambiente e a ambiente escola de maneira que todas as suas potencialidades sejam envolvidas na construção do conhecimento.
A brincadeira de forma geral deve ser incluída em todos os currículos das Instituições que trabalham com a Educação Infantil e o professor deve ser bem-preparado em sua formação para utilizar as brincadeiras com as crianças mantendo um vínculo entre aprendizado e diversão.
A partir das teorias de Piaget e Vygotsky, entendemos que é necessário refletir sobre o papel do professor ao utilizar o lúdico como recurso pedagógico que lhe possibilite o reconhecimento sobre a realidade lúdica e seus alunos, bem como sobre seus interesses e necessidades. Assim, ao utilizar o jogo como recurso pedagógico na escola, o educador deve considerar a organização do espaço físico, a escolha dos objetos e dos brinquedos e o tempo que o jogo irá ocupar em suas atividades diárias. Esses aspectos são definidos como requisitos práticos fundamentais para o trabalho com o lúdico como recurso pedagógico.
As atividades lúdicas, como brincadeiras e jogos, são altamente importantes na vida da criança. Primeiro, por serem atividades nas quais ela está interessada naturalmente; segundo, por serem no jogo que a criança desenvolve suas percepções, sua inteligência, suas tendências á experimentação, seus instintos sociais.
O jogo pode ser considerado um dos elementos fundamentais para que os processos de ensino e de aprendizagem podendo superar os conteúdos prontos, acabados e repetitivos, que tornam a educação escolar tão maçante, sem vida e sem alegria. O jogo pode ser um elemento importante pelo qual a criança aprende, sendo sujeito ativo desta aprendizagem que tem na ludicidade o prazer de aprender.
Relembrando que brincar é um direito fundamental de todas as crianças no mundo inteiro, cada criança deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. A escola deve oferecer oportunidades para a construção do conhecimento através da descoberta e da invenção, elementos estes indispensáveis para a participação ativa da criança no seu meio.

BRINQUEDO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL
Existem várias definições para o brinquedo, neste estudo trataremos daqueles relevantes de brinquedo como recurso para a mediação dos professores no aprendizado e desenvolvimento infantil. Um brincar que é amplo inclui os jogos, os brinquedos, as brincadeiras, a fantasia, o prazer e o divertimento; é relativo à conduta daquele que brinca, este brincar tem em si uma função educativa que oportuniza a aprendizagem do indivíduo, ampliando seus conhecimentos e sua compreensão de mundo. Portanto, a função do brinquedo é a brincadeira. O brinquedo tem como princípio estimular a brincadeira e convidar a criança para esta atividade. A brincadeira é definida como uma atividade livre, que não pode ser delimitada e que, ao gerar prazer, possui um fim em si mesma. A brincadeira também é uma rica fonte de comunicação, pois até mesmo na brincadeira solitária a criança, pelo faz de conta, imagina que está conversando com alguém ou com os seus próprios brinquedos. Com isso, a linguagem é desenvolvida com a ampliação do vocabulário e o exercício da pronúncia das palavras e frases.
“O brinquedo aparece como um pedaço de cultura colocado ao alcance da criança. É seu parceiro na brincadeira. A manipulação do brinquedo leva a criança à ação e à representação, a agir e a imaginar” (BOMTEMPO, 2003,

p. 68).
O brincar sendo um instrumento de estimulação para o desenvolvimento infantil, é também uma forma global de expressão, ao compreender o jogo, o brinquedo e a brincadeira, podemos perceber a possibilidade de facilitar a aprendizagem e torná-la significativa e prazerosa, favorecendo ainda o desenvolvimento do processo de evolução da inteligência. Os aspectos simbólicos de sociabilidade, linguagem e cognição também são estimulados na brincadeira. O jogo é uma maneira de as crianças interagirem entre si, vivenciarem situações, manifestarem indagações, formularem estratégias e, ao verificarem seus erros e acertos, poderem reformular sem punição seu planejamento e suas novas ações.

O BRINCAR COMO FORMA DE MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

A aprendizagem depende em grande parte da motivação: as necessidades e os interesses das crianças são mais importantes que qualquer outra razão para que ela se ligue a uma atividade e da confiança na sua capacidade de construir uma ideia própria sobre as coisas, assim como exprimir seu pensamento com convicção são característica que fazem parte da personalidade integral da criança.
Dessa forma, o brincar aparece como um elemento de aprendizagem e desenvolvimento de adaptação social, de libertação pessoal e conservação da própria cultura ao encerrar uma série de valores, nomeadamente recreativos, pedagógicos cultural entre outro. Vale ressaltar que o brincar aparece também definido como jogo na teoria piagetiana. Assim, ao longo do período infantil.
No que se referem aos aspectos sócios, os jogos aparecem como instituições sociais capazes de promover a comunicação interpessoal, criando um relacionamento social e a compreensão das regras. Dessa forma, a atividade lúdica como berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo por isso, indispensável a prática educativa. As brincadeiras permitem à exploração de potencial criativo de uma sequência de ações libertas e naturais em que imaginação se apresenta como atração principal, o que significa dizer por meio do brinquedo, a criança reinventa o mundo e liberam as suas fantasias. É interessante observar que, Vygotsky, o ensino sistemático não é o único fator responsável por alargar os horizontes da zona de desenvolvimento proximal. Ele considera o brinquedo uma importante fonte de promoção de desenvolvimento. Afirma que, apesar do brinquedo não ser o aspecto predominante na infância, ele exerce uma enorme influência no desenvolvimento infantil. De acordo com Vygotsky, por meio do brinquedo, a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva, que depende de motivações internas, nessa fase (idade pré-escolar) ocorre uma diferenciação entre os campos de significado e da visão. O pensamento, que antes era determinado pelos objetivos do, passa a ser regido pelas ideias.
A criança passa a criar uma situação ilusória, como forma de satisfazer seus desejos não realizáveis, este é, aliás, as características que define o brinquedo, de um modo geral. A criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não, apenas ao universo dos objetivos a que ela tem acesso (MOYLES, p. 117, 2002).

A brincadeira representa a possibilidade de solução do impasse causado, de um lado, pela necessidade de ação da criança e, de outro, por sua impossibilidade de executar as operações exigidas por essa ação da criança e, de outro, por sua impossibilidade de executar as operações exigidas por essas ações. “A criança quer, ela mesma, guiar o carro, ela quer remar o barco sozinha, má não pode agir assim, e não pode, principalmente, porque não domina e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais, ação dado”. (LEONTIEN, p, 123, 1998). Assim, por meio do brinquedo, as crianças projetam-se nas atividades dos adultos, procurando ser coerentes com os papeis assumidos.

OS JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil, os jogos desempenham um papel crucial, oferecendo uma abordagem lúdica e eficaz para o desenvolvimento integral das crianças.
Eles apresentam muitos pontos importantes quando aplicados na educação infantil, como: o desenvolvimento cognitivo (Os jogos ajudam as crianças a desenvolver habilidades cognitivas, como resolução de problemas,

pensamento crítico, memória e concentração. Jogos que envolvem quebra-cabeças, jogos de memória, jogos de associação e jogos de lógica são exemplos que estimulam o raciocínio das crianças); o desenvolvimento social e emocional (Os jogos proporcionam oportunidades para as crianças aprenderem habilidades sociais importantes, como compartilhar, cooperar, seguir regras, negociar e resolver conflitos. Jogos de grupo, como jogos de tabuleiro, jogos de equipe e dramatizações, promovem interações positivas entre as crianças; o desenvolvimento da linguagem e comunicação (Jogos que envolvem histórias, rimas, canções e dramatizações ajudam as crianças a desenvolver habilidades linguísticas, incluindo vocabulário, fluência verbal, compreensão auditiva e expressão oral. Esses jogos também incentivam a criatividade e a imaginação das crianças; o desenvolvimento físico (Jogos que incluem atividades físicas, como jogos ao ar livre, corridas, jogos de bola e atividades motoras finas, contribuem para o desenvolvimento físico e coordenação motora das crianças); a motivação e o engajamento (Os jogos são naturalmente motivadores para as crianças, pois oferecem um ambiente de aprendizagem divertido e envolvente. Isso aumenta o engajamento das crianças nas atividades educativas e promove um aprendizado mais eficaz); a expressão criativa (Jogos que envolvem arte, música, dança e dramatização permitem que as crianças expressem sua criatividade e desenvolvam habilidades artísticas. Isso também ajuda no desenvolvimento da autoexpressão e autoconfiança das crianças); aprendizagem através da experimentação (Jogos permitem que as crianças experimentem e explorem o mundo ao seu redor de maneira segura e controlada. Isso facilita a aprendizagem através da descoberta e da experiência prática).
Os jogos na educação infantil são uma ferramenta poderosa que não apenas facilita o aprendizado de habilidades acadêmicas e cognitivas, mas também promove o desenvolvimento social, emocional, físico e criativo das crianças de maneira integrada e holística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa é fruto de um trabalho que analisei o lúdico na educação infantil e a influência dos jogos, brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento das crianças, assim como utilizá-las no processo pedagógico nos Centros Educacionais Infantis. Nesta busca confirmo a ideia de como a criança interage com o mundo brincando e, muito mais do que isso, como cria uma cultura lúdica própria ao brincar e interagir com seus pares, diante das possíveis influências sofridas da cultura adulta.
No seu mundo do faz-de-conta, imaginado e criado pela própria criança, seus sonhos, desejos, medos e frustrações, são bem mais aceitos e resolvidos através de suas brincadeiras. Dessa maneira contemplar e valorizar os momentos lúdicos no cotidiano da educação infantil, contribui para o desenvolvimento pleno de nossas crianças, uma vez que tudo aquilo que a criança busca para satisfazer as suas necessidades, certamente, será nas diversas e infinitas situações do brincar que poderão encontrar.
A criança é o principal agente construtor de seu conhecimento de mundo e de sua identidade, no entanto, o meio em que vive, as pessoas com as quais interage e os recursos que lhe são disponíveis servirão de meios para que atinja o desenvolvimento proximal desejado. Nesse sentido grande é o papel do professor, pois cabe instruir e valorizar o educando na interação humana, no desenvolvimento do seu raciocínio lógico. Assim a aprendizagem do seu efeito positivo se vincula ao prazer e a relação afetiva nas ações pedagógicas. A escola enquanto instituição de formação deve ajustar sua proposta pedagógica voltada às diversas alternativas de ensinar de modo a auxiliar os alunos a desenvolverem suas capacidades e habilidades auxiliandoos na adequação às várias vivências a que são expostas em seu universo cultural, potencializando o desenvolvimento de todas as capacidades do aluno, tornando o ensino mais digno e humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Brincar e Suas Teorias. São Paulo: Pioneira, 2002. Jogo, Brinquedo e a Educação. São Paulo: Cortez, 2003.
- LA TAILLE, Yves de 1951- Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão/Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira,

Heloysa Dantas. – São Paulo: Summus, 1992.
• LEONTIEV , A . O desenvolvimento do psiquismo, Lisboa . Horizonte Universitária , 1978
.
• MOREIRA E ANDRADE: Questões do Cotidiano Educacional - Cuiabá 2008.
• MOYLES , Janet R. Só brincar? O papel de brincar na educação infantil. Porto alegre : Artmed, 2002.
• PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Matemática /Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamenta – 3. ed. – Brasília : A secretaria, 2001.
• RAUL, Maria Cristina Trois Dornels. A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica /Maria Cristina Trois Dorneles Rau. -Curitiba: Ibpex, 2007.
• SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO – Proposta Curricular Educação Física – Ciclo Básico de Aprendizagem, Cuiabá, 1998.
• TABANEZ ,Andréa Martinez: Desafios e Descobertas em aprender brincando na Educação Infantil- profª. Especialista e pedagoga dos centros de Educação Infantil da SEMEC.SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO – Proposta Curricular Educação Física – Ciclo Básico de Aprendizagem, Cuiabá, 1998.
• VYGOTSKY, L , S.Pensamento e linguagem. São Paulo: M.Fontes, 1987.
• WAJSKOP, G. Brincar na pré-escola. São Paulo, SP: Cortez, 1995.

A AFETIVIDADE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA RELAÇÃO EDUCADOR- EDUCANDO: A BASE PARA UMA EDUCAÇÃO SIGNIFICATIVA

IARA DE FREITAS

RESUMO
Este artigo acadêmico tem como objetivo explorar a importância da afetividade na relação entre educador e educando, destacando como os vínculos afetivos podem influenciar positivamente o ambiente escolar e o processo de ensino-aprendizagem. Através da análise das teorias de desenvolvimento de Piaget e Vygotsky, bem como dos conceitos de inteligência emocional de Goleman e a ética do cuidado de Noddings, o artigo busca demonstrar como a afetividade pode ser utilizada como uma ferramenta pedagógica eficaz. Além disso, será discutida a formação de vínculos significativos na educação infantil, e a relação entre emoções e linguagem no contexto educacional, conforme analisado por Maturana. Assim, o artigo pretende evidenciar que uma educação significativa e inclusiva depende fundamentalmente da construção de relações afetivas sólidas e saudáveis entre educadores e educandos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Ensino Fundamental II; Relação Afetiva; Metodologias Ativas.

ABSTRACT
This academic article aims to explore the importance of affection in the relationship between educator and student, highlighting how affective bonds can positively influence the school environment and the teaching-learning process. Through the analysis of Piaget and Vygotsky's development theories, as well as Goleman's concepts of emotional intelligence and Noddings' ethics of care, the article seeks to demonstrate how affectivity can be used as an effective pedagogical tool. Furthermore, the formation of significant bonds in early childhood education will be discussed, and the relationship between emotions and language in the educational context, as analyzed by Maturana. Thus, the article aims to highlight that meaningful and inclusive education fundamentally depends on the construction of solid and healthy emotional relationships between educators and students.

KEY-WORDS: Education; Elementary School II; Affective Relationship; Active Methodologies.

INTRODUÇÃO

A afetividade desempenha um papel crucial na educação, influenciando diretamente o ambiente escolar e o processo de ensino-aprendizagem. Neste artigo, será explorada a importância da afetividade na relação entre educador e educando, destacando como os vínculos afetivos podem promover uma educação mais significativa e inclusiva. Tal discussão será estruturada em torno de tópicos que abordam diferentes aspectos e implicações da afetividade na educação.

Primeiramente, a importância da afetividade no contexto escolar é analisada com base nas ideias de Paulo Freire e Rosana Garcia, que destacam como as relações afetivas influenciam o ambiente educacional e a motivação dos alunos. Além disso, examina-se as teorias de desenvolvimento de Piaget e Vygotsky, que enfatizam a interdependência entre o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças, ressaltando a necessidade de uma abordagem pedagógica que considere ambos os aspectos.

Nesse mesmo contexto, analisa-se o papel da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, utilizando as perspectivas de Carl Rogers e Nel Noddings sobre a importância de criar um ambiente de cuidado e suporte emocional. Concomitantemente, é importante discutir sobre como os vínculos afetivos influenciam a formação da personalidade do educando, com base nas teorias de apego de John Bowlby, que demonstram a importância de relações seguras e afetuosas para o desenvolvimento emocional saudável.

Nesse viés, a análise da inteligência emocional e suas implicações na educação, fundamentada nas teorias de Daniel Goleman, destacam como a capacidade de reconhecer e gerir emoções pode melhorar as interações sociais e o desempenho acadêmico. É de grande relevância, também, discutir sobre a formação de vínculos significativos na educação infantil, o que, neste artigo será feito com base nas contribuições de Henri Wallon, que enfatiza

a importância das emoções na construção de relações significativas e na promoção da aprendizagem.
Finalmente, o artigo analisa a inter-relação entre emoções e linguagem no processo educacional, conforme explorado por Humberto Maturana, destacando como a expressão emocional influencia a comunicação e a compreensão mútua no contexto escolar.
Por fim, o objetivo desta pesquisa acadêmica é evidenciar que uma educação significativa e inclusiva depende fundamentalmente da construção de relações afetivas sólidas e saudáveis entre educadores e educandos. Ao compreender e integrar a afetividade nas práticas pedagógicas, é possível criar um ambiente educacional mais acolhedor e eficaz, que promove o desenvolvimento integral dos alunos.

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

A afetividade é um elemento essencial na educação, desempenhando um papel fundamental na formação de um ambiente escolar positivo e na promoção de uma aprendizagem eficaz. Paulo Freire, em sua obra Pedagogia do Oprimido, argumenta que a educação deve ser um ato de amor e diálogo, onde o educador e o educando estabelecem uma relação de respeito e confiança mútua. Freire acredita que a educação bancária, caracterizada pela transmissão unidirecional de conhecimento, desconsidera a importância das interações humanas e emocionais, limitando o potencial de transformação social e pessoal do educando. Em contraste, uma educação baseada na afetividade e no diálogo promove uma relação horizontal, onde o conhecimento é construído coletivamente e o respeito pelas experiências e sentimentos dos alunos é valorizado.
Rosana Garcia, em Afetividade na Prática Pedagógica, reforça essa perspectiva ao destacar que a afetividade não é um elemento secundário na educação, mas sim um componente central que influencia diretamente a motivação, o engajamento e o desempenho dos alunos. Garcia observa que as relações afetivas positivas entre educadores e educandos criam um ambiente de segurança emocional, onde os alunos se sentem valorizados e encorajados a participar ativamente do processo de aprendizagem. Ela argumenta que a afetividade contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, essenciais para a formação integral dos indivíduos.
No contexto escolar, a presença de afetividade manifesta-se de diversas formas: no acolhimento dos alunos, na empatia demonstrada pelos educadores, na valorização das experiências e sentimentos dos estudantes, e na criação de um ambiente onde o erro é visto como parte natural do processo de aprendizagem. Quando os educadores estabelecem relações afetivas com seus alunos, eles promovem um clima de confiança e respeito, que é fundamental para o desenvolvimento da autonomia e da autoestima dos educandos. Além disso, a afetividade facilita a comunicação e o diálogo, elementos-chave para a construção do conhecimento. Freire enfatiza que o diálogo é uma forma de comunicação que pressupõe a existência de uma relação afetiva, onde ambos os interlocutores se reconhecem como sujeitos ativos e participantes do processo educativo. Essa interação dialógica permite que os alunos se sintam ouvidos e valorizados, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.
Em resumo, a afetividade no contexto escolar é um fator determinante para a criação de um ambiente educativo saudável e produtivo. As relações afetivas positivas entre educadores e educandos não apenas melhoram a atmosfera escolar, mas também potencializam o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos. Ao integrar a afetividade nas práticas pedagógicas, como sugerem Freire e Garcia, os educadores podem transformar a educação em uma experiência mais humanizadora e eficaz, capaz de promover a autonomia, a autoestima e o engajamento dos estudantes.

TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO E A AFETIVIDADE

As teorias de desenvolvimento de Jean Piaget e Lev Vygotsky oferecem insights valiosos sobre a inter-relação entre o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças, destacando a importância da afetividade no processo educacional.

Jean Piaget, em “A Psicologia da Criança”, propõe que o desenvolvimento cognitivo ocorre através de estágios sequenciais, cada um caracterizado por diferentes capacidades de pensamento e compreensão. O autor enfatiza que as interações com o ambiente físico e social são cruciais para o desenvolvimento cognitivo. Ele argumenta que a afetividade é intrínseca a esses processos interativos, pois as emoções influenciam a maneira como as crianças percebem e interpretam suas experiências. Para Piaget, as emoções podem tanto facilitar quanto obstruir o aprendizado, dependendo de como são gerenciadas no contexto educacional.

Por exemplo, Piaget observa que a curiosidade, um estado afetivo positivo, pode impulsionar a exploração e a descoberta, elementos essenciais para o desenvolvimento cognitivo. Ele afirma que "a inteligência não se desenvolve no vazio afetivo, mas é sustentada por uma base afetiva" (Piaget, 1994). Assim, um ambiente emocionalmente seguro e estimulante é fundamental para que as crianças se envolvam ativamente no processo de aprendizagem.

Lev Vygotsky, por sua vez, em “A Formação Social da Mente”, destaca a importância das interações sociais no desenvolvimento cognitivo, introduzindo o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Ele argumenta que o aprendizado ocorre através da mediação social, onde o papel do educador é crucial para orientar e apoiar o desenvolvimento das capacidades da criança. Vygotsky sublinha que a afetividade é uma parte integrante dessas interações sociais, influenciando como as crianças internalizam e processam novos conhecimentos.

Para tanto, o autor afirma que "a experiência emocional é a base da formação das funções mentais superiores" (Vygotsky, 2007). E ainda sugere que as emoções e as interações sociais são interdependentes, moldando-se mutuamente no processo de desenvolvimento. Ou seja, um educador que estabelece uma relação afetiva positiva com seus alunos pode facilitar a aprendizagem ao criar um ambiente de apoio e confiança, onde os alunos se sentem motivados a explorar e aprender.

Nesse viés, ambas as teorias convergem na ideia de que o desenvolvimento cognitivo não pode ser separado do contexto afetivo em que ocorre. Piaget e Vygotsky concordam que a afetividade é essencial para a aprendizagem, influenciando a motivação, a atenção e a memória das crianças. No entanto, suas abordagens complementares oferecem uma visão mais ampla de como a afetividade e a cognição se entrelaçam no desenvolvimento infantil.

Enquanto Piaget foca na construção individual do conhecimento através da interação com o ambiente, Vygotsky enfatiza a natureza social e colaborativa do aprendizado. Ambos, entretanto, reconhecem que as emoções desempenham um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, destacando a necessidade de um ambiente educativo que valorize e nutra a afetividade.

Em suma, as contribuições de Piaget e Vygotsky destacam que o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças são processos interligados, que se influenciam mutuamente. Para promover um aprendizado eficaz, é essencial que os educadores reconheçam e integrem a afetividade em suas práticas pedagógicas, criando ambientes que sejam ao mesmo tempo desafiadores e emocionalmente seguros. Dessa forma, é possível apoiar o desenvolvimento integral das crianças, promovendo não apenas suas capacidades cognitivas, mas também seu bem-estar emocional.

O PAPEL DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A afetividade exerce um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem, funcionando como uma poderosa ferramenta pedagógica que pode melhorar significativamente tanto o ensino quanto a aprendizagem. Carl R. Rogers e Nel Noddings, em suas obras, exploram como a afetividade, manifestada através do cuidado, empatia e relações positivas, pode transformar a dinâmica educacional, promovendo um ambiente mais inclusivo e eficaz.

Carl R. Rogers, em “Liberdade para Aprender", defende uma abordagem centrada no aluno, onde a afetividade é fundamental para o sucesso educacional. Rogers argumenta que o aprendizado ocorre de forma mais eficaz quando os alunos se sentem aceitos e compreendidos. Ele enfatiza a importância da empatia e do respeito nas interações educa-

cionais, afirmando que "quando uma pessoa se sente compreendida, ela pode começar a compreender a si mesma e mudar sua maneira de ser" (Rogers, 2001). A afetividade, portanto, cria um ambiente de confiança e segurança, onde os alunos se sentem livres para explorar, perguntar e aprender sem medo de julgamentos ou críticas.

Rogers também destaca que a relação autêntica entre educador e educando é um catalisador para o desenvolvimento pessoal e acadêmico. Ele sugere que o educador deve demonstrar genuinidade, aceitação incondicional e empatia, criando uma atmosfera que encoraje os alunos a se envolverem ativamente no processo de aprendizagem. Essa abordagem, centrada no aluno e fundamentada na afetividade, facilita a internalização do conhecimento e promove o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas.

Já, Nel Noddings, em “Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education", aprofunda-se na ética do cuidado, destacando como a afetividade é essencial para a educação moral e ética. Noddings argumenta que o cuidado deve ser o núcleo das práticas pedagógicas, pois é através das relações afetivas que os alunos aprendem a valorizar e respeitar os outros. Ela afirma que "a educação, para ser realmente eficaz, deve ser fundamentada no cuidado relacional" (Noddings, 2013).

Para Noddings, a afetividade não é apenas um complemento ao currículo, mas a base sobre a qual se constrói um ambiente de aprendizagem positivo e transformador.

Para tanto, Noddings propõe que os educadores adotem uma postura de cuidado ativo, onde o bem-estar emocional e social dos alunos é prioritário. Essa abordagem envolve escuta atenta, sensibilidade às necessidades individuais e uma disposição para responder de forma compassiva e solidária. Através do cuidado, os alunos desenvolvem um senso de pertencimento e confiança, que são essenciais para a motivação e o engajamento no processo educacional.

Desse modo, a afetividade, conforme explorada por Rogers e Noddings, transforma a sala de aula em um espaço de crescimento mútuo, onde o respeito e a compreensão são centrais. Essa transformação não apenas melhora o ambiente escolar, mas também potencializa a aprendizagem, ao promover um clima emocionalmente seguro e estimulante. Quando os alunos se sentem valorizados e cuidados, eles estão mais dispostos a se engajar ativamente no processo de aprendizagem, a assumir riscos intelectuais e a desenvolver um senso crítico.

Em suma, a afetividade desempenha um papel vital no processo de ensino-aprendizagem, servindo como uma ferramenta pedagógica essencial para a criação de um ambiente educacional positivo e eficaz. As abordagens de Rogers e Noddings demonstram que o cuidado, a empatia e as relações afetivas autênticas são fundamentais para promover o desenvolvimento integral dos alunos. Integrar a afetividade nas práticas pedagógicas não apenas melhora a qualidade da educação, mas também contribui para a formação de indivíduos emocionalmente saudáveis e socialmente responsáveis.

VÍNCULOS AFETIVOS E A FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE DO EDUCANDO

Os vínculos afetivos estabelecidos entre educadores e educandos desempenham um papel fundamental na formação da personalidade e no desenvolvimento emocional dos alunos. John Bowlby, em sua obra seminal “Apego: a Natureza do Vínculo", explora a importância dessas relações afetivas desde os primeiros anos de vida e como elas continuam a influenciar o desenvolvimento ao longo da vida.

Bowlby propõe que o apego é uma necessidade biológica fundamental, essencial para a sobrevivência e o bem-estar emocional. Ele argumenta que os primeiros vínculos afetivos estabelecidos entre o bebê e seus cuidadores primários fornecem uma base segura para a exploração do mundo e o desenvolvimento emocional saudável. Bowlby observa que "a qualidade de um apego é determinada não apenas pela quantidade de tempo que um cuidador passa com uma criança, mas também pela qualidade das interações e pela sensibilidade do cuidador às necessidades emocionais da criança" (Bowlby, 2002).

Esses vínculos iniciais influenciam profundamente a formação da personalidade, moldando a autoimagem, a autoestima e as habilidades sociais e emocionais do indivíduo.

Crianças que desenvolvem vínculos afetivos seguros tendem a ser mais confiantes, resilientes e capazes de estabelecer relacionamentos saudáveis ao longo da vida. Por outro lado, a ausência ou a ruptura de vínculos afetivos pode levar a dificuldades emocionais e de relacionamento, afetando negativamente o desenvolvimento da personalidade.
No contexto educacional, os vínculos afetivos entre educadores e alunos desempenham um papel semelhante na formação da personalidade e no desenvolvimento emocional. Quando os alunos se sentem valorizados, respeitados e apoiados por seus professores, eles são mais propensos a se envolver ativamente no processo de aprendizagem e a desenvolver uma autoimagem positiva. Educadores que demonstram empatia, compreensão e sensibilidade às necessidades emocionais dos alunos contribuem para a criação de um ambiente de aprendizagem emocionalmente seguro e estimulante.
Além disso, os vínculos afetivos podem influenciar a forma como os alunos percebem a si mesmos como aprendizes. Educadores que fornecem feedback construtivo e encorajador ajudam os alunos a desenvolver uma atitude positiva em relação ao aprendizado e à superação de desafios. A confiança e a segurança emocional proporcionadas por esses vínculos afetivos facilitam a experimentação, a exploração e o crescimento intelectual e emocional dos alunos.
Em suma, os vínculos afetivos entre educadores e educandos são fundamentais para a formação da personalidade e o desenvolvimento emocional dos alunos. A abordagem de Bowlby destaca que essas relações afetivas não apenas satisfazem uma necessidade biológica básica, mas também fornecem uma base sólida para o crescimento e o bem-estar emocional ao longo da vida. Integrar a afetividade nas práticas pedagógicas não apenas melhora o desempenho acadêmico dos alunos, mas também contribui para sua formação como indivíduos íntegros, empáticos e emocionalmente saudáveis.

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

A inteligência emocional, conceito popularizado por Daniel Goleman em sua obra seminal Inteligência Emocional, tem sido reconhecida como uma habilidade essencial para o sucesso pessoal, profissional e acadêmico. No contexto educacional, a compreensão e aplicação da inteligência emocional têm implicações significativas para o ambiente escolar e para as relações entre educadores e educandos.
Goleman define inteligência emocional como a capacidade de reconhecer, compreender e gerenciar as próprias emoções, assim como as emoções dos outros. Ele argumenta que as habilidades emocionais, como autoconhecimento, auto regulação, empatia e habilidades sociais, são tão importantes quanto as habilidades intelectuais tradicionais para o sucesso na vida. Em um ambiente educacional, a inteligência emocional permite que os alunos compreendam e gerenciem suas emoções de forma eficaz, o que, por sua vez, influencia positivamente seu desempenho acadêmico e bem-estar emocional.
Uma das implicações mais importantes da inteligência emocional na educação é sua influência nas relações entre educadores e educandos. Educadores que possuem alta inteligência emocional são capazes de criar um ambiente de sala de aula emocionalmente seguro e acolhedor, onde os alunos se sentem valorizados, respeitados e apoiados. Goleman afirma que "quando os professores são emocionalmente inteligentes, eles conseguem entender e responder às necessidades emocionais dos alunos, criando um ambiente de aprendizagem mais positivo e produtivo" (Goleman, 1995).
Além disso, a inteligência emocional dos educadores influencia diretamente sua capacidade de ensinar e gerenciar o comportamento dos alunos. Educadores emocionalmente inteligentes são mais capazes de lidar com situações desafiadoras na sala de aula de maneira calma e eficaz, mantendo a compostura e resolvendo conflitos de forma construtiva. Eles também são mais sensíveis às necessidades individuais dos alunos e capazes de adaptar suas estratégias de ensino para atender às diferentes habilidades e estilos de aprendizagem.
Para os alunos, o desenvolvimento da inteligência emocional é igualmente importante. Ao aprender a reconhecer e regular suas

próprias emoções, os alunos tornam-se mais capazes de lidar com o estresse, a ansiedade e as pressões acadêmicas. Eles também são mais capazes de estabelecer relacionamentos saudáveis e cooperativos com seus colegas, promovendo um clima de colaboração e apoio mútuo na sala de aula.

Além disso, a inteligência emocional contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, resolução de conflitos e comunicação eficaz, que são essenciais para o sucesso pessoal e profissional. Ao integrar a inteligência emocional no currículo escolar, os educadores podem preparar os alunos não apenas para alcançar o sucesso acadêmico, mas também para se tornarem cidadãos responsáveis e compassivos.

Em resumo, a inteligência emocional tem implicações profundas para a educação, influenciando tanto o ambiente escolar quanto as relações entre educadores e educandos. Ao promover o desenvolvimento da inteligência emocional nos alunos e nos educadores, as escolas podem criar um ambiente mais positivo, inclusivo e propício à aprendizagem e ao crescimento pessoal. A inteligência emocional não é apenas uma habilidade importante para o sucesso na vida, mas também é essencial para promover uma educação holística e centrada no bem-estar emocional dos alunos.

AFETIVIDADE E A FORMAÇÃO DE VÍNCULOS SIGNIFICATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na educação infantil, a afetividade desempenha um papel fundamental na construção de vínculos significativos entre educadores e crianças, promovendo não apenas o desenvolvimento emocional, mas também o processo de aprendizagem. Henri Wallon, em sua obra Psicologia e Educação da Infância, destaca a importância desses vínculos afetivos na formação da personalidade e no desenvolvimento integral das crianças.

Wallon enfatiza que as interações emocionais entre o bebê e seus cuidadores primários são cruciais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ele argumenta que as experiências afetivas vivenciadas na primeira infância moldam a estruturação do psiquismo da criança, influenciando sua maneira de pensar, sentir e agir ao longo da vida. Wallon observa que "a afetividade é a base do pensamento e da personalidade, e a criança só pode aprender e se desenvolver plenamente em um ambiente emocionalmente rico e estimulante" (Wallon, 2007).

Na educação infantil, os educadores desempenham um papel crucial na criação de um ambiente emocionalmente seguro e estimulante, onde as crianças se sintam valorizadas, respeitadas e cuidadas. Ao estabelecer relações afetivas positivas com seus alunos, os educadores criam um contexto propício para a aprendizagem, onde as crianças se sentem motivadas a explorar, experimentar e descobrir o mundo ao seu redor.

Os vínculos afetivos na educação infantil são construídos através de gestos simples de carinho, como abraços, sorrisos e palavras de encorajamento. Eles também são fortalecidos por meio de interações cotidianas, como brincadeiras, conversas e atividades colaborativas. Essas experiências emocionalmente ricas e significativas não apenas fortalecem o vínculo entre educadores e crianças, mas também enriquecem o ambiente de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento integral das crianças.

Além disso, os vínculos afetivos na educação infantil desempenham um papel importante na regulação emocional das crianças. Educadores que são sensíveis às necessidades emocionais dos alunos podem ajudá-los a identificar e expressar suas emoções de maneira saudável e construtiva. Ao fornecer um ambiente emocionalmente seguro e acolhedor, os educadores ajudam as crianças a desenvolver habilidades de autoconhecimento e auto regulação, que são essenciais para o sucesso acadêmico e o bem-estar emocional.

Em resumo, a afetividade desempenha um papel crucial na formação de vínculos significativos na educação infantil, promovendo o desenvolvimento emocional e o processo de aprendizagem das crianças. Os educadores, ao reconhecerem e valorizarem a importância da afetividade em sua prática pedagógica, podem criar um ambiente de sala de aula emocionalmente rico e estimulante, onde as crianças se sintam seguras, confiantes e capazes de explorar todo o seu potencial.

Ao promover vínculos afetivos positivos, os educadores não apenas enriquecem a experiência educacional das crianças, mas também contribuem para seu desenvolvimento integral como indivíduos.

O PAPEL DAS EMOÇÕES E DA LINGUAGEM NO PROCESSO EDUCACIONA

A inter-relação entre emoções e linguagem desempenha um papel fundamental no processo educacional, influenciando tanto a comunicação quanto a compreensão mútua entre educadores e educandos. Humberto Maturana, em sua obra Emoções e Linguagem na Educação e na Política, explora como as emoções moldam nossa percepção do mundo e influenciam nossa capacidade de aprender e ensinar.

Maturana propõe que as emoções são uma parte intrínseca de nossa experiência humana e desempenham um papel central na construção do conhecimento e da compreensão. Ele argumenta que "as emoções estão sempre presentes em nossas interações com o mundo, moldando nossa percepção e influenciando nossas respostas" (Maturana, 1990). No contexto educacional, as emoções desempenham um papel fundamental na comunicação entre educadores e educandos, afetando a forma como os alunos percebem e interpretam as informações.

A linguagem, por sua vez, é a principal ferramenta através da qual as emoções são expressas e compartilhadas. Maturana sugere que "a linguagem é inseparável das emoções, pois é através dela que expressamos nossos sentimentos, pensamentos e experiências" (Maturana, 1990). No ambiente educacional, a linguagem desempenha um papel crucial na transmissão de conhecimento e na construção de significado, facilitando a comunicação e a compreensão entre educadores e educandos.

No entanto, Maturana ressalta que a compreensão mútua só é possível quando as emoções são reconhecidas e respeitadas. Ele argumenta que "para que haja uma verdadeira comunicação, é necessário que os participantes estejam dispostos a se conectar emocionalmente e a se abrir para o outro" (Maturana, 1990). No contexto educacional, isso significa que os educadores devem estar atentos às emoções dos alunos e criar um ambiente onde se sintam seguros e confortáveis para expressar seus sentimentos e opiniões.

Além disso, as emoções desempenham um papel importante na motivação e no engajamento dos alunos. Educadores que são capazes de criar um ambiente emocionalmente positivo e estimulante são mais propensos a inspirar seus alunos a se envolverem ativamente no processo de aprendizagem. Maturana observa que "a motivação intrínseca surge quando os alunos se sentem emocionalmente conectados com o conteúdo e percebem seu significado pessoal" (Maturana, 1990). Portanto, ao integrar as emoções de forma positiva no ambiente educacional, os educadores podem promover um maior interesse e entusiasmo pelo aprendizado.

Em resumo, a inter-relação entre emoções e linguagem desempenha um papel crucial no processo educacional, influenciando a comunicação, a compreensão e a motivação dos alunos. Ao reconhecer a importância das emoções na educação e criar um ambiente emocionalmente seguro e estimulante, os educadores podem promover uma aprendizagem mais significativa e gratificante para todos os envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, foi evidenciado que a afetividade desempenha um papel crucial na relação entre educador e educando, promovendo vínculos significativos que enriquecem o ambiente escolar e o processo de ensino-aprendizagem. Os gestos simples de carinho, as interações cotidianas e a sensibilidade emocional dos educadores contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, fortalecendo não apenas suas capacidades cognitivas, mas também seu bem-estar emocional.

Para construir uma relação afetiva positiva com os alunos do Ensino Fundamental II, é fundamental que os educadores demonstrem empatia, cuidado e respeito em suas interações diárias. Através de gestos de carinho, como elogios, incentivos e escuta ativa, os educadores podem criar um ambiente acolhedor e seguro, onde os alunos se sintam valorizados e motivados a aprender.

A afetividade não apenas promove o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças, mas também contribui para a construção de uma educação significativa e inclusiva. Ao reconhecer a importância dos vínculos afetivos na prática pedagógica, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem estimulante, onde os alunos se sintam confiantes,

seguros e capazes de explorar todo o seu potencial.
Para avançar no estudo da afetividade como ferramenta pedagógica, futuras pesquisas podem explorar a influência dos vínculos afetivos na motivação dos alunos, no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e no desempenho acadêmico a longo prazo. Além disso, investigações sobre estratégias específicas para fortalecer os laços afetivos na sala de aula e a formação de educadores em competências emocionais podem contribuir para aprimorar a prática educativa e promover um ambiente escolar mais acolhedor e eficaz.

BIBLIOGRAFIA

BIESTA, Gert. Para além da aprendizagem: a reconstrução da educação como assunto político. Editora Penso, 2013.

BOWLBY, John. Apego: a natureza do vínculo. Martins Fontes, 2002.

DAMÁSIO, António R. O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano. Companhia das Letras, 2010.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Paz e Terra, 2019.

GARCIA, Rosana. Afetividade na prática pedagógica: perspectivas e desafios. Editora Paulus, 2015.

GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Objetiva, 1995.

MATURANA, Humberto. Emoções e linguagem na educação e na política. Ed. UFMG, 1998.

NODDINGS, Nel. Caring: a relational approach to ethics and moral education. University of California Press, 2013.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos. Desenvolvimento humano. Artmed, 2013.

PIAGET, Jean. A psicologia da criança. Difel, 1994.

RIBEIRO, Vera Lúcia Trevisan de Souza. Afetividade e práticas educativas. Papirus, 1994.

ROGERS, Carl R. Liberdade para aprender. Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. Psicologia e educação da infância. Editor

A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROCIÊNCIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

IVANI COSTA PAIXÃO NASCIMENTO

RESUMO
Este artigo, tem como objetivo salientar o desenvolvimento do cérebro e as consequências na vida da criança e o seu processo de aprendizagem. A primeira parte do artigo, explica sobre o que é o cerebro, suas caracteristicas e funções. A segunda parte relata o desenvolvimento do cerebro de acordo com (Kotulak,1997). A terceira parte o sistema de neurodesenvolvimento do cérebro, segundo (Levine, 2003). A Quarta parte, é como o meio influência na aprendizagem da criança de acordo com o Referencial Curricular, Wallon e Piaget. No último capítulo, como "a neurociência contribuindo para a aprendizagem da criança" tendo como base teórica alguns pesquisadores como: Piaget, Vygostsky e Ausubel discorrendo sobre a emoção, motivação para a criança aprender e dando pistas de como o educador pode aplicar seu método de ensino.

Palavras-chave: Cérebro. Neurociências. Aprendizagem. Motivação.

ABSTRACT
This article aims to highlight the development of the brain and the consequences in the child's life and learning process. The first part of the article explains what the brain is, its characteristics and functions. The second part reports the development of the brain according to (Kotulak, 1997). The third part is the brain's neurodevelopment system, according to (Levine, 2003). The fourth part is like the medium influence on the child's learning according to the Curriculum Framework, Wallon and Piaget. In the last chapter, as "the neuroscience contributing to the learning of the child" having as theoretical base some researchers such as: Piaget, Vygostsky and Ausubel discussing about emotion, motivation for the child to learn and giving clues as to how the educator can apply his method of teaching.

Key-words: Brain. Neurosciences. Learning. Motivation.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo descrever alguns resultados de pesquisas recentes da neurociência sobre o desenvolvimento da mente, bem como discutir as implicações na área da educação. Antes de mais nada, é necessário fazer uma breve introdução ao cérebro e suas principais características, incluindo as questões das sinapses e o sistema do neurodesenvolvimento do cérebro. Em seguida, aprenderemos sobre os oito sistemas que constituem o neurodesenvolvimento (Levine, 2003), e os fatores que influenciam no desenvolvimento da mente da criança.
Com base em pesquisadores, iremos abordar a contribuição da neurociência no processo de aprendizagem na educação infantil.
De acordo com Piaget, Vygotsky, Wallon e Ausubel, pensadores na área da Psicologia cognitiva, "A emoção interfere no processo de retenção de informação. É preciso motivação para aprender e à atenção é fundamental na aprendizagem. O cérebro se modifica em contato com o meio durante toda a vida. A formação da memória é mais efetiva quando a nova informação é associada a um conhecimento prévio". Essas informações são fruto de investigações neurológicas recentes sobre o funcionamento cerebral.
Contudo, neste artigo, salienta sobre o cérebro em formação, ou seja, no cérebro da criança, deixando de lado as especificidades do cérebro adulto. Como desfecho da obra,' as contribuições e implicações dos estudos da neurociência para a aprendizagem das crianças.

CÉREBRO

De acordo com o dicionário Houaiss, o significado de cérebro: 1. Parte do sistema nervoso central situada no crânio; órgão do pensamento e da coordenação neural. 2. inteligência; talento.
O cérebro controla as ações e pensamentos do indivíduo, a importância do cérebro é vital no desenvolvimento humano e também na aprendizagem e na cognição do ser humano. As descobertas científicas sobre o cérebro exercem um fascínio enorme. Isso ocorre porque praticamente todas as atividades de

nossa vida cotidiana estão relacionadas ao funcionamento desse importante órgão vital (Herculano-Houzel, 2002). Sabemos também dos atrasos cognitivos e motores e das deficiências que são causadas quando alguém sofre um acidente e o cérebro é lesado (Marin; Perry, 1999; Morato, 2000; Peretz, 2001; Peretz et al., 2002).

As características do cérebro, tem aspecto bastante semelhante ao miolo de uma noz, o cérebro possui massa de tecido cinza-rósea com duas substâncias: a branca, na região central, e a cinzenta, que é a que dá origem ao córtex cerebral.

O cérebro é formado por córtex cerebral, sulco cingulado, corpo caloso, diencéfalo, comissura anterior, lobo temporal, mesencéfalo, ponte de varólio, medula e cerebelo. Pode ser dividido em hemisfério esquerdo e direito.

O hemisfério esquerdo é dominante na maioria das pessoas, totalizando 98% de toda a população do mundo, pois é ele que fica responsável pelo pensamento lógico e pela competência comunicativa. Nessa parte do cérebro estão localizadas a Área de Broca – responsável pela motricidade da fala -, e a Área de Wernick – responsável pela compreensão verbal.

O hemisfério direito, por sua vez, responde pela criatividade e pelo pensamento simbólico.

É importante frisar que para os canhotos essas funções que descrevemos dos hemisférios são invertidas. Ambos hemisférios possuem um córtex motor, sendo que o que está localizado do lado direito tem como função controlar o lado esquerdo do corpo, enquanto o hemisfério esquerdo controla o lado direito.

O córtex motor é responsável por controlar e coordenar a motricidade voluntária e, qualquer tipo de lesão nessa área, pode causar fraqueza muscular ou ainda paralisia.

A conexão que existe entre os dois hemisférios é feita por meio da fissura sagital ou inter-hemisférica, na região onde fica localizado o corpo caloso, que é formado por fibras nervosas brancas. Ele é responsável por fazer uma ponte para a troca de informações entre diversas áreas do córtex cerebral.

O cérebro funciona como, a guia e o neurônio são os dois tipos de células que constituem a maior parte do cérebro, sendo que a primeira é responsável por proteger e dar suporte a segunda, está última que, por sua vez, carrega as informações por meio de pulsos elétricos.

É dentro do cérebro que há a comunicação entre os neurônios, que ocorre graças às sinapses, que são junções especializadas que são usadas para mandar sinais formando circuitos biológicos, enviando produtos químicos e neurotransmissores.

Por exemplo, quando enxergamos algo estamos recebendo informações do mundo, estas que são enviadas como impulsos sensoriais ao tálamo e depois para o córtex cerebral, onde o cérebro reúne as informações recebidas, organiza e armazena, transmitindo impulsos nervosos que definem o comportamento motor e as funções do corpo diante daquilo.

O DESENVOLVIMENTO DO CÉREBRO

Após o nascimento, o cérebro do bebê passa por um crescimento incrível, em que trilhões de sinapses ocorrem entre as células cerebrais.

Segundo o, “dicionário Aurélio” sinapses são:
1. Zona de contato entre o axónio de um neurônio e os dendritos de outro neurônio, na qual ocorre a transmissão do influxo nervoso.2. sinapse neuromuscular: a que ocorre entre um neurônio e uma célula muscular.

Então por meio das sinapses que o cérebro realiza, libera neurotransmissores que acaba desencadeando o desenvolvimento cognitivo.

De acordo com (Kotulak, 1997), por se tratar de um órgão auto organizável, o cérebro do bebê deseja ter novas experiências que o transformarão em redes neurais para a linguagem, o raciocínio lógico, o pensamento racional, a resolução de problemas e os valores morais.

As redes neurais são formadas antes mesmo de o bebê completar um ano de idade. Elas permitem a associação de ideias e o desenvolvimento de pensamentos abstratos, que constituem as bases da inteligência, imaginação e criatividade. Contudo, para (Kotulak, 1997), essas redes podem ser destruídas quando as experiências na infância são destituídas de estimulação mental ou sobrecarregadas de estresse.

Em seu livro, (Kotulak,1997), fala de quatro fases principais do desenvolvimento estrutural do cérebro. A primeira fase ocorre durante o estágio fetal. Nos primeiros meses da vida fetal, bilhões de células são formadas. Metade

delas morre; estímulos externos organizam algumas e eliminam outras para formar a estrutura básica do cérebro, ou seja, a estrutura que caracteriza e diferencia as crianças em meninos e meninas.
A segunda fase se dá logo após o nascimento, quando surgem trilhões de conexões entre as células, que formam os "mapas mentais" do cérebro, responsáveis, entre outras coisas, pela visão, linguagem e audição.
Na terceira fase, que vai dos 4 aos 10 anos de idade, novos aprendizados reorganizam e reforçam as conexões entre as células do cérebro humano. Novas conexões são formadas à medida que novos conhecimentos são adquiridos.
A quarta e última fase ocorre após os 10 anos de idade. Ainda capaz de sofrer mudanças físicas, o cérebro aprende e memoriza informações no decorrer de toda a vida (Kotulak, 1997).
Segundo Herculano-Houzel (2001), alguns neurônios novos aparecem no cérebro do adulto, porém, somente em algumas partes específicas do cérebro. São muitos os mistérios da mente que a neurociência vem procurando investigar.

SISTEMAS DO NEURODESENVOLVIMENTO DO CÉREBRO

Existem cerca de 30 milhões de sinapses que formam uma rede no cérebro humano. Essa rede suporta uma quantidade enorme de conexões, desconexões, conexões estranhas ou mal feitas, ou seja, uma variedade enorme de combinações de possibilidades que afetam o neurodesenvolvimento.
Algumas conexões permitem que as crianças adquiram certas habilidades específicas, como tocar um instrumento musical ou memorizar uma série de jogadas numa partida de xadrez. As conexões do cérebro originam diferentes comportamentos, movimentos, percepções e habilidades.
Para melhor compreendê-las, é interessante ver como se organizam em "construtos do neurodesenvolvimento" ou sistemas, como sugere Levine (2003). Estes sistemas não existem de maneira isolada, mas estão entrelaçados e combinados entre si. São eles:
Sistema de controle da atenção – responsável pelo direcionamento e distribuição da energia mental dentro do cérebro. É esse controle que mantém a criança concentrada, permitindo que dê atenção exclusiva a uma determinada tarefa e ignore as distrações.
Sistema da memória – responsável pelo armazenamento de informações, é importantíssimo no aprendizado de qualquer disciplina, respeitando o tempo e espaço.
Sistema da linguagem – responsável pela detecção dos diferentes sons de uma língua, pela habilidade de compreender, lembrar e utilizar um vocabulário novo, pela capacidade de expressão de pensamentos na forma da fala ou escrita, e pelo ritmo de compreensão com que o indivíduo atende às explicações e instruções verbais.
Sistema de orientação espacial – responsável pela capacitação do indivíduo para lidar ou criar informações organizadas em "Gestalt", em padrões visuais ou em configurações específicas. A orientação espacial nos permite perceber que várias partes se encaixam em um todo, como num quebra cabeça.
Sistema de ordenação sequencial – responsável pela capacitação do indivíduo para lidar com as cadeias de informação que têm uma ordem ou sequência.
Sistema motor – responsável pelas conexões entre o cérebro e os diversos músculos do corpo humano. Por exemplo, o sistema motor possibilita que a criança pratique um esporte.
Sistema do pensamento superior – responsável pelo raciocino lógico, pela resolução de problemas, pela formação e utilização de conceitos, pela compreensão de como e onde as regras são aplicadas e válidas, e pela percepção do ponto central de uma ideia complexa.
Sistema do pensamento social – responsável pela capacidade de interagir através de relações interpessoais e de pertencimento em um grupo.
Além disso, Levine (2003), cita outros fatores que podem influenciar no desenvolvimento do perfil da mente da criança, como o estimulo do professor e pelos pais, apesar da herança genética também influenciar, como o talento para uma determinada tarefa ou aptidão em algum esporte. Mas, para Levine (2003), apesar da genética ser importante, isso não impede de ser trabalhada as dificuldades e deficiências das crianças, para que possam ser descobertos e explorados seu potencial.
A herança genética constitui, obviamente, o primeiro fator que influencia o neurodesen-

volvimento. A vida familiar e o nível de estresse são outros fatores que influenciam o desenvolvimento do perfil da mente da criança.

O MEIO INFLUÊNCIA NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

A criança para ter um bom desenvolvimento, deve ter um ambiente favorável e saudável e simultaneamente educativo, seja na escola, na família e no ambiente social em que está inserido.

Um ambiente estimulante para a criança é aquele em que ela se sente segura e ao mesmo tempo desafiada, onde ela sinta o prazer de pertencer a aquele ambiente e se identifique com o mesmo e principalmente um ambiente em que ela possa estabelecer relações entre os pares. Um ambiente que permite que o educador perceba a maneira como a criança transpõe a sua realidade, seus anseios, suas fantasias. Os ambientes devem ser planejados de forma a satisfazer as necessidades da criança, isto é, tudo deverá estar acessível à criança, desde objetos pessoais como também os brinquedos, pois só assim o desenvolvimento ocorrerá de forma a possibilitar sua autonomia, bem como sua socialização dentro das suas singularidades (REGO, 2002, p. 47).

Cada criança tem uma realidade social e uma singularidade, a maneira como a criança age, aprende, está diretamente ligada ao seu ambiente de convívio. É preciso levar em consideração que as condições e oportunidades sociais, educacionais e históricas das crianças são desiguais, tanto em localização, estrutura, organização e contexto familiar.

Uma enorme parte do desenvolvimento da aprendizagem da criança acontece devido a interação com o espaço e no espaço, desde atividades simples como alimentar-se e vestir-se, até atividades outras atividades associadas ao cotidiano do indivíduo.

Para o, Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI): “as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação” (1998, vol 1, p. 21- 22).

Com base nas pesquisas da revista “Nova Escola”, as influências do meio para Vygotsky : "A cognição se constitui pelas experiências sociais, e a importância do ambiente nesse enfoque é fundamental. À medida que aprende, a criança - e seu cérebro - se desenvolve. A ideia é oposta à da maturação, de acordo com a qual se deve aguardar que ela atinja uma prontidão para poder ensiná-la."

A influência do meio, para Wallon: "A relação complementar e recíproca entre os fatores orgânicos e socioculturais está presente em todas as análises de Wallon. Para ele, a criança nasce com um equipamento biológico, mas vai se constituir no meio social, que tanto pode favorecer seu desenvolvimento como tolhê-lo."

A influência do meio, para Piaget: "Para o estímulo provocar certa resposta, é necessário que o indivíduo e seu organismo sejam capazes de fornecê-la. Por isso, não basta ter um meio provocativo se a pessoa não participar dele ou, como complementaria o teórico, se ela for incapaz de se sensibilizar com os estímulos oferecidos e reagir a eles. A aprendizagem, portanto, não é a mesma para todos, e também difere de acordo com os níveis de desenvolvimento de cada um, pois há domínios exigidos para que seja possível construir determinados conhecimentos."

Diante destas ideias, dar maior atenção às características sócio-físicasculturais dos ambientes e às relações entre os indivíduos e a criança, garantindo a ela oportunidades de contato com espaços variados, tanto construídos pelo homem quanto naturais, é uma maneira de proporcionar à infância condições plenas de desenvolvimento.

A NEUROCIÊNCIA CONTRIBUINDO PARA A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

A Neurociência, é uma ciência nova, reflete a atenção e em relação a simples dúvidas de como: percebemos, como nos movemos, como sentimos e como pensamos.

A Neurociência Pedagógica, de maneira geral, é o estudo de como o cérebro aprende, envolvendo o entendimento de como as redes neurais são estabelecidas no momento da aprendizagem, as estruturas cerebrais como “interfaces” da aprendizagem, como o cérebro reage aos estímulos recebidos, os tipos de memória, como o cérebro tem acesso às informações armazenadas e como o compor-

tamento acontece no cérebro.
Estudos comprovam que no cérebro existe um sistema dedicado à motivação e à recompensa. Quando o sujeito é afetado positivamente por algo, a região responsável pelos centros de prazer produz uma substância chamada dopamina. A ativação desses centros gera bem-estar, que mobiliza a atenção da pessoa e reforça o comportamento dela em relação ao objeto que a afetou. A neurologista (Houzel,) explica que tarefas muito difíceis desmotivam e deixam o cérebro frustrado, sem obter prazer do sistema de recompensa. Por isso são abandonadas, o que também ocorre com as fáceis.
Na revista “Nova Escola” relata algumas singularidades de alguns pensadores sobre a motivação, Piaget diz, que “é a procura por respostas quando a pessoa está diante de uma situação que ainda não consegue resolver. A aprendizagem ocorre na relação entre o que ela sabe e o que o meio físico e social oferece. Sem desafios, não há por que buscar soluções. Por outro lado, se a questão for distante do que se sabe, não são possíveis novas sínteses." Para Vygotsky, "a cognição tem origem na motivação. Mas ela não brota espontaneamente, como se existissem algumas crianças com vontade - e naturalmente motivadas - e outras sem. Esse impulso para agir em direção a algo é também culturalmente modulado. O sujeito aprende a direcioná-lo para aquilo que quer, como estudar."
Já para Ausubel, “essa disposição está diretamente relacionada às emoções suscitadas pelo contexto. Pela perspectiva de Ausubel, o prazer, mais do que estar na situação de ensino ou mediação, pode fazer parte do próprio ato de aprender. Trata-se da sensação boa que a pessoa tem quando se percebe capaz de explicar certo fenômeno ou de vencer um desafio usando apenas o que já sabe. Com isso, acaba motivada para continuar aprendendo sobre o tema."

A neurociência não propõe uma nova pedagogia, mas fundamenta a prática pedagógica que já acontece em sala de aula respeitando a forma como cada cérebro funciona.
A Neurociência e a Psicologia Cognitiva, se ocupam de entender a aprendizagem, mas têm diferentes focos. A primeira faz isso por meio de experimentos comportamentais e do uso de aparelhos como os de ressonância magnética e de tomografia, que permitem observar as alterações no cérebro durante o seu funcionamento. "A Psicologia, sem desconsiderar o papel do cérebro, foca os significados, se pautando em evidências indiretas para explicar como os indivíduos percebem, interpretam e utilizam o conhecimento adquirido.
A emoção interfere no processo de retenção de informação. É preciso motivação para aprender. A atenção é fundamental na aprendizagem. O cérebro se modifica em contato com o meio durante toda a vida. A formação da memória é mais efetiva quando a nova informação é associada a um conhecimento prévio.
Para, Freire M. (1989) apud Hoffman (1993), construir o conhecimento do aluno é propor desafios do não saber, do medo e do sofrimento para após ter internalizado o conhecimento ter o relaxamento temporário para construção de um conhecimento, com uma resposta transformadora.
Segundo Vygotsky (1988;1993) apud Hoffmann (2012) que parte do pressuposto que o ser humano se constitui a partir da interação com o outro, um conceito que foi proposto por Vygotsky, é o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), em que a criança já possui seu desenvolvimento real (conquistas ou capacidades já construídas e consolidadas) e pode realizar suas atividades sozinhas e com autonomia, porque seu conhecimento foi internalizado e por outro lado o desenvolvimento proximal (os conhecimentos “ainda” a construir, as funções cognitivas “ainda” a desenvolver), em que a criança necessita da intervenção do professor para desenvolver seu ensino aprendizagem “como ser alfabetizada, aprender a contar, a quantificar e a ler”, até esses conhecimentos serem internalizados, o ideal é que a criança nesse processo sempre alcance a zona de desenvolvimento real.
De acordo com Vygotsky (op. Cit.), o professor não deve levar em conta, como ponto de partida para ação pedagógica, apenas o que a criança já conhece ou faz, mas, principalmente, deve levar em conta suas potencialidades cognitivas, fazendo outros desafios e mais exigentes no sentido de envolvê-las em novas situações de modo a provocá-las, permanentemente, à superação cognitiva. (HOFFMAN, 2012 p. 21)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A falta de atenção ou indisciplina da criança, por algumas vezes pode ser motivada por atividades ou espaço desestimulantes, para evitar esse tipo de situação o professor deve se centralizar na interação e troca de experiências com o aluno, fazendo com a criança reflita sobre o conteúdo que está sendo proposto e desenvolver sua inteligência, neste momento o professor pode detectar a área de interesse de seus alunos. Para (Levine, 2003), é importante que o educador seja capaz de reconhecer as particularidades de cada aluno, bem como os fatores que estão influenciando o seu aprendizado

A escola deve ser um espaço que motive e não somente que se ocupe em transmitir conteúdo. Para que isso ocorra, o professor precisa propor atividades que os alunos tenham condições de realizar e que despertem a curiosidade deles e os faça avançar. É necessário levá-los a enfrentar desafios, a fazer perguntas e procurar respostas.

Cabe ao educador planejar de maneira cuidadosa as atividades que deseja realizar com seus alunos, pois consequentemente irá beneficiar o neurodesenvolvimento do educando.

Desta forma, o aluno deve ser ativo em suas aprendizagens, mas a função do professor propor, orientar e oferecer condições para que ele exerça e desenvolva suas potencialidades. Para isso, deve conhecê-lo bem, assim como o contexto em que vive e a relação dele com a natureza do tema a ser aprendido

REFERÊNCIAS

BRASIL, Referencial Curricular Para a Educação Infantil. Vol. 1. Brasília: MEC/SEI, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.ª edição.

GESTÃO ESCOLAR. Revista Nova Escola. São Paulo: Abril, n.1, ago 2008, Edição Especial.

HOUZEL. Suzana Herculano. Fique de bem com seu cérebro. Rio de Janeiro: Sextante.2007

HOUZEL. Suzana Herculano. O cérebro nosso de cada dia: descobertas da neurociência sobre a vida cotidiana. 1.d. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2002. 208p.

HOUZEL, Suzana Herculano. Pílulas de Neurociências: para uma vida melhor. Rio de Janeiro. Sextante.

LEVINE, Mel. Educação individualizada. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

KOTULAK, Ronald. Inside the brain: revolutionary discoveries of how the mind works. Kansas City: Andrews McMeel Publishing, 1997.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação)

PERRENOUD, Philippe. Pedagogia diferenciada: das intenções à ação/ Philippe Perrenoud; trad. Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

REGO, Teresa C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROUSSEAU, Jacques. Emílio, ou da educação. São Paulo: Autores Associados, 2000. www.scielo.br

SHINYASHIKI, Roberto. Conquiste seus Alunos: Livro teórico/ Roberto Shinyshiki –3° Ed. São Paulo. Editora Gente, 2011. Acesso:

Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/217/neurociencia-aprendizagem Acesso:20/12/2017 ás 16:58 hrs.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602016000100293 Acesso: 09/09/2017 ás 20:40 hrs.

Disponível em: http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/links-uteis/acessibilidade-einclusao/textos/autismo-e-parte-de-mim-mas-nao-me-define-diz-a-cientista-templegrandin/ Acesso: 17/01/2018 ás 15:00 hrs.

Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2013/05/1284675autismo-e-parte-de-mim-mas-nao-me-define-diz-a-cientista-temple-grandin.shtml Acesso:

10/01/2018 ás 9:00 hrs.

Disponível em: http://www.todos-pelaeducacao.org.br/educacao-namidia/indice/29183/a-neurociencia-do-desenvolvimento-infantil-aplicada-a-educacao/ Acesso: 05/01/2018 ás 18:00 hrs.

Disponível em: https://www.estudopratico.com.br/cerebro/ Acesso : 15/01/2018 ás 15:52 hrs.

A FUNÇÃO DO BRINQUEDO NA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JACIELMA DE ALMEIDA SILVA

RESUMO
O presente artigo tem como finalidade apresentar os estudos sobre a função do brinquedo na aprendizagem na Educação Infantil. Os estudos elucidam a contextualização social da criança, a concepção de infância e o percurso da infância no Brasil. Objetiva-se compreender a brincadeira infantil, em seu pleno sentido e além deste e seu significado. Elucida o breve histórico dos brinquedos infantis. Propõe-se um paralelo entre o brinquedo e a brincadeira. Considera-se o desenvolvimento da criança em suas fases e anos. Por fim, a presente monografia abrange os estudos sobre a criança que aprende brincando.

Palavras-chave: Brinquedo. Brincadeiras; Aprendizado.

INTRODUÇÃO

De acordo com Klisys (2010, p. 46), os brinquedos e jogos trazem a história e a engenhosidade que a humanidade levou anos para constituir. "Quando a criança está de posse de um brinquedo ou toma parte em um jogo, ela tem a possibilidade de apropriar-se da cultura produzida por sua geração e por gerações anteriores a ela".

Por isso que, ao tomarmos posse de um brinquedo ou um jogo que se constitui em uma brincadeira, aparentemente não temos nada novo, no entanto, se olharmos mais atentamente, pode-se verificar que nos apropriamos de elementos que foram constituídos anteriormente, como regras, materiais, costumes, a ponto de podermos identificar por meio do objeto o mesmo tipo de jogo de nossos antepassados, porém, ao serem adaptados ao momento atual, ganham um novo formato.

Como evidência de que o brincar é transmitido de geração a geração, essa autora ainda aponta que "o ato de brincar é comum entre as crianças, masa maneira coma esta ou aquela criança o faz depende de questões culturais presentes em seu entorno. Esta autora traz como exemplo o jogo da amarelinha: o mesmo jogo é encontrado na Bahia com o nome de "macaquinho", enquanto os indígenas guaranis o chamam de "arranca-mandioca" sendo que a descrição da brincadeira para todos é a mesma. Ou seja, o mesmo jogo vai sofrendo alterações na forma e em sua denominação de acordo com o contexto sócio-histórico e cultural, mas permanecendo a ideia comum a todos.

A temática de pesquisa partiu da necessidade de compreensão sobre as características do brinquedo e sua importância para aprendizagem na Educação Infantil.

O presente estudo foi elaborado com o objetivo de enfatizar a importância do brincar e dos brinquedos na Educação. Objetiva-se compreender as relações entre o brincar, jogos e os brinquedos que fazem parte do cotidiano e da cultura infantil.

Este trabalho tem por objetivo resgatar a importância das brincadeiras no cotidiano escolar, identificar a importância do papel do professor e a necessidade de rever sua práxis em ambiente educativo.

Para a realização deste, adotamos a pesquisa bibliográfica onde investigaremos os principais teóricos e abordar as suas principais teorias a respeito dos brinquedos na Educação Infantil. É de caráter qualitativo, realizado fundamentalmente a partir da pesquisa bibliográfica e da utilização de dados secundários. Sites e textos recentes da internet também foram abordados.

BRINCADEIRAS INFANTIS: ALÉM DO SENTIDO E DO SIGNIFICADO

Brincar não significa simplesmente recrear-se, isto porque é a forma mais completa que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo. É brincando que as crianças descobrem o mundo a sua volta e aprende a interagir com ele. Brincar é um ato inerente ao ser humano. Nesse brincar está a verbalização, o pensamento, o movimento, gerando canais de comunicação. O ato de brincar é terapêutico e prazeroso. Sendo prazer é ponto fundamental da essência do equilíbrio humano. Logo, pode-se dizer que a ludicidade é uma necessidade interior, tanto da criança quanto do adulto. Sendo assim. a necessidade de brincar torna-se inerente ao desenvolvimento humano. No período da infância tor-

na-se fundamental para o desenvolvimento físico, emocional e intelectual do homem.

BREVE HISTÓRIA DOS BRINQUEDOS INFANTIS
Muitos brinquedos e brincadeiras que conhecemos hoje tem sua origem nas antigas civilizações.
As primeiras bonecas surgiram há cerca de 40 mil anos, na Ásia e na África e eram usadas em rituais. Mas somente há 2 mil anos passou a ser usada como brinquedo no Egito, sendo confeccionadas de pano, corda e papel.
No século XVII as bonecas eram feitas de madeira. A cabeça e o torso geralmente eram feitos em um torno e as bonecas mais sofisticadas tinham as articulações esféricas, membros realisticamente esculpidos. Na cabeça revestida de gesso era fixada uma peruca feita de linho ou de cabelo natural.
Na França, em torno de 1860 a1880 surgiu um tipo de boneca conhecida como boneca parisienne (parisiense) com cabeça de biscuit que representava uma menina idealizada com idade entre oito e 12 anos. Estas bonecas eram feitas para as crianças ricas e frequentemente acompanhadas de baú de enxoval.
Os brinquedos com enchimento começaram a ser confeccionados no final do século XIX. Os mais conhecidos são os ursinhos (HUON, 1999).
O bambolê surgiu no Egito há 3 mil anos e era feito de fios secos de parreira. Os primeiros chocalhos datam de 1.300 a.C. e também foram criados pelos egípcios. Em geral tinham a forma de animais como pássaros e urso.
Por vota do ano 3.000 a.C., surgiram os piões na Babilônia. Eram então feitos com argila e tinham suas bordas decoradas com motivos humanos e de animais.
As pipas ou papagaios foram criadas na China no ano 1.000 a.C., mesma época que na Grécia surgia os ioiôs feitos de pedra ou cerâmica.
Muitos filósofos afirmam que "brincar é a base da cultura de um povo" (ZATZ, 2006).
Os antigos espartanos instituíam um espirito belicoso em seus filhos desde a tenra idade.
Os romanos acreditavam que a criança devia se instruir moralmente e se divertir antes de enfrentar as preocupações do mundo adulto.
As crianças romanas em geral dispunham de soldados de brinquedo para brincar de guerra, alimentar passarinhos ou ajustar os membros de bonecas de terracota. Não havia uma separação entre os sexos. Meninos e meninas estudavam e brincavam juntos de jogar bola ou malha (ARRUDA; PILLETTI, 1999).
Muitos brinquedos e brincadeiras brasileiras chegaram ao Brasil trazidos pelos primeiros colonizadores ou nasceram da mistura de tradições dos povos africanos, indígenas e europeus. Segundo Zanettini (2005) o rei francês Luiz XV tinha como brincadeira predileta o bilboquê, que tem uma bola presa por um fio a um bastão.

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS
Os brinquedos e brincadeiras fazem parte do universo da criança desde o seu nascimento. Mas nem sempre foi assim. Ariès afirma que "os mesmos jogos e brincadeiras eram comuns a todas as idades e a todas as classes (1981)". Com o passar do tempo, houve um crescente interesse acerca da criança. Muitos estudiosos demonstraram em suas teorias que a criança tem um mundo próprio com características e necessidades muito diferentes das dos adultos.
Ao observar atentamente a obra Jogos Infantis de Pieter Bruegel (BRUEGEL, 1969, prancha II/III), vemos que o pintor retrata aproximadamente 84 brincadeiras, muitas já perdidas no tempo. Porém o que mais chama a atenção do espectador é o que está retratado no quadro? Crianças com aparência de adultos ou adultos em atividades de criança?
Até o fim do século XVIII, as crianças eram vistas como adultos de tamanho reduzido. Segundo Ariès,

[...] era comum, no século XVI, crianças participarem dos jogos dos adultos: Por volta de 1600, a especialização das brincadeiras atingia apenas a primeira infância; depois dos três ou quatro anos, ela se atenuava e desaparecia. A partir dessa idade, a criança jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos, quer entre crianças, quer misturada aos adultos. Sabemos disso graças principalmente ao testemunho de uma abundante iconografia, pois, da Idade Média até o século XVIII, tornou-se comum representar cenas de jogos: um índice do lugar ocupado pelo divertimento na vida social do Ancien Régime. [...] Inversamente, os adultos participavam de jogos e brincadeiras que hoje reservamos às crianças. Um marfim do século XIV repre-

senta uma brincadeira de adultos: um rapaz sentado no chão tenta pegar os homens e as mulheres que o empurram. [...] Logo, podemos compreender o comentário que o estudo da iconografia dos jogos inspirou ao historiador contemporâneo Van Marle: "Quanto aos divertimentos dos adultos, não se pode dizer realmente que fossem menos infantis do que as diversões das crianças". É claro que não, pois se eram os mesmos!"(ARIÈS, 1981).

Com o tempo, muitos jogos tornaram-se brincadeiras próprias do universo infantil e necessárias ao desenvolvimento saudável da criança.

NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
Observando como uma criança brinca ou desenha, pode-se fazer uma leitura de como ela pensa, sente, interage e se organiza frente à realidade. A leitura desafiante do modo de brincar de uma criança poderá dar conta da maneira como ela é capaz de interagir com as pessoas e situações, prazerosa ou não e ainda, refletir sua estruturação mental no nível cognitivo e afetivo-emocional.
À medida que a criança amplia sua realidade externa ela sente a necessidade de uma organização interna.
Para melhor compreensão do tema em questão torna-se necessário discorrer acerca da evolução das brincadeiras na curva do desenvolvimento da criança.

DE ZERO A DOIS ANOS
É um período de grandes transformações. Desde o nascimento o bebê aprende a lidar com o próprio corpo. Do primeiro ao terceiro mês a brincadeira consiste em sorrir em resposta e tem como característica o brincar repetitivo e funcional, com partes do próprio corpo, como por exemplo, com a mãozinha. Por volta do quarto mês; já se pode falar que há uma relativa intencionalidade na ação.
O bebê é capaz de interagir com um objeto fora do próprio corpo, como por exemplo, ao balançar um móbile. No sexto mês ele começa a brincar com sons molhados em língua e lábios. Aos oito meses já há uma intencionalidade das ações. A consciência de si e do outro, assim como a representação simbólica evoluem gradualmente. A criança entende o significado da palavra não. Neste período já faz um "teatrinho ritualístico" em situações significativas para ela tais como, na hora de dormir, comer ou se despedir dos pais, e reclama quando alguém tenta tirar um objeto que lhe seja muito significativo. Nesta faixa etária é comum a criança sentir-se atraída pelos brinquedos falantes ou sonoros.
Dos 12 aos 18 meses ela torna-se capaz de representar sua ação internamente usando manifestações simbólicas para interagir com o meio. Nesta faixa etária a criança bate palminhas, aponta um objeto desejado, fala "mamã" e "papá" com significado, dá "tchau". Observa-se que nas brincadeiras nesta faixa etária representam a forma de pensar da criança e assim, "ser capaz de introjetar uma situação vivida através de imagens mentais e projetá-la em outro contexto, através de cenas imaginárias (OLIVEIRA, 2009, p.29)". De um ano e meio aos dois anos as brincadeiras se organizam em torno do corpo, principalmente entre as pernas e região genital. Os brinquedos que mais atraem as crianças nesta fase são os brinquedos de empurrar e puxar como os carrinhos, bola, brinquedos de montar e desmontar, abrir e fechar, formas geométricas para encaixa e empilhar, brinquedos musicais e livros coloridos com ilustrações simples.

DE DOIS A QUATRO ANOS
Nessa fase a criança busca através da brincadeira reviver situações que lhes foram significativas seja como ela as viu ou como ela gostaria que tivesse acontecido. Através da brincadeira simbólica ela aprende a vivenciar e diferenciar a realidade da fantasia. Por estarem muito próximas aos sonhos, estas brincadeiras oportunizam a criança a representar situações carregadas de afeto e emoção e ainda, favorece a criança a elaborar de forma criativa seus conteúdos angustiantes.
Portanto, a escolha da brincadeira pela criança é motivada por processos íntimos, angústias e desejos. Habitualmente a brincadeira nesta fase é solitária (WINNICOTT, 1977). Os brinquedos preferidos das crianças neste período são os que imitam a vidada em família, cenas do seu cotidiano como, por exemplo, médico, motorista, frentista, professor e outros.
A brincadeira simbólica nesta faixa etária tem como característica o pensamento mágico e anímico. As crianças dão vida aos objetos,

atribui-lhes sensações, emoções e conversam com eles. Estas brincadeiras proporcionam a criança a vivenciar vários papéis.

DE QUATRO A SEIS ANOS
Após os quatro anos, as brincadeiras adquirem características sociais, aproximando-se da realidade objetiva. As crianças preferem brincar com a participação de várias crianças encenando uma situação. É a fase do mundo imaginário, a época do faz-de-conta. Os brinquedos preferidos pela criança nesta fase são os que a auxiliem a entrar no mundo da fantasia, como por exemplo: fantoches, livros de histórias, casa de boneca, utensílios domésticos, dinheirinho de brinquedo, carrinhos, posto de gasolina, motos, aviões, bonecos de ação, roupas de fantasia, maleta de médico, Triciclos, bicicletas com rodinhas.

A PARTIR DOS SETE ANOS
As crianças a partir dos sete anos já sabem somar, ler e escrever. A partir dos sete anos a criança dará preferência aos jogos de estratégias simples como jogo da velha, dama e trilha. Dos nove anos em diante ela passa a se interessar por atividades mais complexas, como jogos de regras e de raciocínio, quebra-cabeça, jogo da memória, futebol de botão, jogos de competição (queimado, futebol), jogos eletrônicos.

A CRIANÇA APRENDE BRINCANDO
O brincar é intrínseco a vida e aprendizagem. Segundo Froebel (apud ZATZ, 2006) "a brincadeira não é trivial, ela é altamente séria e de profunda significância". Para Winnicott (1977), a brincadeira é universal e própria da saúde:

o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde. É brincado que a criança adquire experiências, tanto externas quanto internas. O brincar conduz aos relacionamentos grupais, sendo uma das formas de comunicação infantil. A brincadeira traz a oportunidade para o exercício da simbolização e é também uma característica humana. Zatz afirma que "o modo como a brincadeira, que é um dom natural da criança, é explorada e cultivada na infância poderá determinar o equilíbrio do futuro adulto" (2006).

Segundo Bettelheim (1988), a infância é período indicado para o sujeito construir, através das brincadeiras, sua ponte entre o mundo inconsciente e o mundo real e afirma que,
Mais tarde na vida, depois que os dois mundos estiverem separados tempos demais, pode ser impossível integrá-los – ou pelos menos integrá-los muito bem. É por isso que algumas pessoas que não conseguiram essa integração escapam para um mundo de fantasia induzido por drogas, enquanto outras suportam extremos esforços intelectuais para alcançarem essa integração, por exemplo, através da psicanálise.
É através das suas fantasias imaginativas e de suas brincadeiras que a criança vai se familiarizando com a racionalização de seus desejos. Se no âmbito da fantasia, em meio a seus devaneios ela saboreia o poder de dominar a tudo e a todos no seu mundo interior, no campo da brincadeira ela se depara com as limitações impostas pela realidade.
Quando a criança brinca de construir uma torre com blocos e em seguida a derruba, ela não o faz por tendências destrutivas. Há um significado mais profundo em suas ações. Na primeira etapa, ela constrói a torre sujeita as imposições da sua realidade interior. Para alcançar seu intento ela precisou fazer concessões à natureza dos materiais, as leis da gravidade, equilíbrio e sustentação. Sua não conformidade contra as restrições é que a faz derrubar seu projeto. Ao derrubar a torre a criança experimenta um sentimento de total domínio, mas apenas de um mundo caótico. Caso queira manter pelo menos algum domínio num mundo estruturado e organizado ela deverá "renunciar ao seu desejo "infantil" de domínio total e chegar a um acordo entre esses desejos e a dura realidade" (BETTELHEIM, 1988). Assim, ao repetir seguidamente sua brincadeira, a criança aprenderá que exercendo seu domínio total, derrubando a torre de blocos, leva ao caos. Desta maneira a criança é capaz de aprender a dominar suas exigências internas à luz da realidade.
Também é muito comum ver crianças rabiscarem com canetas as carinhas das bonecas ou arrancarem as cabeças de bichinhos de pelúcia. Nesta brincadeira a criança, submete as suas fantasias vingativas às limitações da realidade. Nesta brincadeira, a criança aprenderá que, tomar atitudes drásticas poderá resultar em consequências irreversíveis.

O jogo da cabra-cega e suas variações é uma brincadeira conhecida há mais de 600 anos. Na brincadeira um participante tem os olhos vedados e em seguida tem que pegar os outros participantes. A brincadeira tem como regras: delimitar uma área como, por exemplo, uma sala e os objetos (cadeiras, mesas sofás) não podem ser movidos somente as pessoas. É comum crianças sentirem medo ao ficarem no escuro.

Para Bettelheim (1988) este jogo simples poderá ajudar a criança a superar sua angústia primal: medo do abandono e da escuridão. Ela também pode aprender que "a segurança do mundo físico depende, em grande medida, da permanência dos objetos". O medo de ficar perdido ou desorientado é outra angústia comum em crianças. Isto explica porque é comum vermos crianças levantarem a venda durante o jogo, para dar uma "espiadinha". Ao fazer isto, segundo Bettelheim, a criança se questiona: "Será que eu preciso vigiar o tempo todo, ou posso deixar minha atenção vaguear e confiar em meus instintos para me dizerem em que momento certo eu devo voltar a prestar cuidadosa atenção? (1988)".

Um bom exemplo de experiência traumática para uma criança é sem dúvida a necessidade de hospitalização.

Durante a hospitalização, a criança sofre um distanciamento de seus laços familiares e sociais, esboçando-se um novo cenário: o hospital e os procedimentos clínicos. É uma experiência estressante e traumática, podendo determinar distúrbios comportamentais diversos na criança, que vão da agressividade à apatia. Como a criança não sabe o que vai ser feito com ela, muitos procedimentos que não são propriamente dolorosos irão gerar medo e angústia (BETTELHEIM, 1988).

Através da brincadeira a criança é capaz de dominar suas experiências traumáticas e representar essas experiências em fantasia.

A criança após um procedimento como, por exemplo, a administração de um medicamento por via muscular, solicita ao enfermeiro que lhe dê a seringa. De posse do objeto ela o transforma em brinquedo. Em suas brincadeiras ela irá representar repetidamente sua experiência, dando infinitas injeções em seu "paciente" que poderá ser um ursinho de pelúcia, e dirá repetidas vezes que o remédio lhe fará bem e que ele ficará bom rapidinho.

Segundo Bettelheim (1988) o tempo que a criança investirá nesta brincadeira, representa o tempo que ela necessitaria para compreender o porquê lhe deram uma injeção. A criança não sabe que precisa brincar para lidar adequadamente com a emoção gerada pela experiência. Assim brincar é uma necessidade que surge na pressão dos conflitos não resolvidos.

Na brincadeira ela sai do papel de passividade. Assim, a criança ao representar seu trauma num brinquedo ajuda a dispersar aos poucos sua angústia que interferem com a compreensão da experiência. Ouvindo repetidamente sua própria voz tranquilizadora, ela acaba por convencer-se a si própria.

Cabe aqui pontuar a importância dos pais neste processo. Para que a criança possa tranquilizar o seu brinquedo ela necessita ser tranquilizada pelos pais. E ainda, em qualquer brincadeira desenvolvida pela criança, cabe aos pais "cuidar para que se estabeleça o processo de aceitação da criança" (BETTELHEIM, 1988).

O brincar é uma necessidade infantil tão relevante que adquiriu força de lei, através do estatuto do Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 12, no parágrafo 16 que refere ao direito de "Brincar, praticar esportes e divertir-se". E para assegurar este direito à criança durante a hospitalização, a Lei Nº 11.104, de 21 de março de 2005 que dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação.

Brougère retrata que brincar não é uma dinâmica interna da criança, mas sim uma atividade dotada de significação social que, como qualquer outra coisa, requer aprendizagem. E que a cultura lúdica evolui com as transposições do esquema de um tema para outro, como nota-senas brincadeiras do tipo "papai e mamãe" em que as crianças dispõem de esquemas que são uma observação da realidade social, hábitos de jogo e suportes materiais disponíveis. Da mesma forma, sistemas de oposições entre os mocinhos e bandidos constituem esquemas bem gerais utilizáveis em jogos muito diferentes. É esta aprendizagem do brincar que acarreta regras vagas, de estruturas gerais e imprecisas que permitem organizar jogos de imitação ou de ficção.

[...] Os jogos de ficção supõem a aquisição da capacidade de simbolização para existirem. O desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si mesmo a cultura lúdica. Esta, origina-se das interações sociais, do contato direto ou indireto (manipulação do brinquedo: quem o concebeu não está presente, mas trata-se realmente de uma interação social). A cultura lúdica como toda cultura é o produto da interação social que lança suas raízes, como já foi dito, na interação precoce entre a mãe e o bebê. (p.27)

Segundo o autor, a cultura lúdica se apodera de elementos da cultura do meio-ambiente da criança para aclimatá-la a brincadeiras sob forma de personagens, das modas, da atualidade, em função dos interesses das crianças. Proibir certas brincadeiras e o uso de determinados brinquedos considerados com impróprios por pais, mestres, no ambiente escolar, na cidade, em casa, vão pesar sobre a experiência lúdica a se constituir à criança. Para Brougère, trata-se de um processo indireto, de uma interação simbólica, pois, ao brincar, a criança interpreta os elementos que serão inseridos, de acordo com sua interpretação e não diretamente.
Atualmente existe um forte apresso das crianças pela cultura oferecida pela mídia, com a qual as crianças estão em contato: a televisão e o brinquedo. Para Brougère a televisão, assim como o brinquedo, transmite hoje conteúdos e suportes que contribuem para a modificação da cultura lúdica que vem se tornando internacional. Barbie, Superman, As Três Espiãs, Homem Aranha, entre outros, intervém na brincadeira a partir da interpretação que a criança faz das significações que tais personagens trazem. Esses novos modos de transmissão e consequentemente a aprendizagem de cultura substituíram os modos antigos de transmissão oral.

A cultura lúdica constituía pelas crianças entre meninos e meninas serão diferentes, meninas e meninos não farão as mesmas experiências e as interações não serão as mesmas, pois eles ganham e brincam de formas diferentes, as idades se diferenciam, e o meio social também. A importância das diferenças sexuais na cultura lúdica pode indicar-nos o papel que ela pode representar na construção da identidade sexual.
É a partir da brincadeira que a criança experimenta as diversas formas culturais, participa do processo de socialização infantil, de onde se origina a cultura infantil. Seja como for, a experiência lúdica aparece como um processo cultural suficientemente rico em si mesmo para merecer ser analisado mesmo que não tivesse influência sobre outros processos culturais mais amplos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da brincadeira a criança é capaz de aliviar as pressões internas, uma vez que a angústia frequentemente se faz presente na brincadeira infantil. Na brincadeira simbólica a criança é capaz de liberar grande parte de sua agressividade.
O processo de globalização, com o avanço das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), sem dúvida tem afetado consideravelmente o universo de brincadeiras infantis. Atualmente, muitos pais superlotam as agendas de seus filhos com diversas atividades tais como aulas de reforço, natação, judô, balé, escolinha de futebol, inglês, informática entre outras, não deixando espaço para a criança brincar. As crianças contemporâneas passam por pressões cada vez mais intensas. Muitos pais acreditam que seus filhos estarão sempre à frente e, que estarão garantindo um futuro melhor para seus filhos, se as crianças dedicarem mais tempo às atividades culturais e esportivas do que brincando. Não que isto esteja errado, mas é necessário deixar um tempo livre para a criança possa brincar e devanear.
Também é comum ouvir de pais que trabalham fora de casa, o relato acerca da falta de tempo para brincarem com os filhos. Acreditam que presentear a criança com um brinquedo caro ou que ela deseje muito naquele momento, irá entreter a criança e sobrar tempo para o descanso dos pais. O brinquedo deve ser entendido como uma ferramenta que a criança utiliza para se desenvolver e se divertir e ele não supre a falta de interação entre pais e filhos tão necessária para o equilíbrio afetivo e emocional da criança.
Não raros adultos sentirem-se frustrados ao presentear a criança com brinquedos carís-

simos e ela sentir-se mais atraída pela embalagem. Criança necessita de tempo livre para devanear e criar suas próprias brincadeiras e brinquedos, para expressar sua criatividade sem imposições dos adultos.
Muitos pais e educadores demonstram preocupação quando um menino tem interesse em brincar com uma boneca ou quando a menina pede de presente um carrinho. A questão da brincadeira de gênero é uma questão cultural.
A brincadeira na infância torna-se essencial uma vez que, proporciona meios básicos para integrar os mundos interno e externo. A mídia diariamente divulga histórias de jovens que abraçam ideias extremas e muitas das vezes macabras, na crença que suas fantasias podem ser realizadas. É possível que estes sujeitos não tenham tido a oportunidade de aprender com suas brincadeiras na infância a respeitar as limitações que a realidade impõe na realização de suas fantasias.
Assim, os brinquedos e materiais disponibilizados a criança durante o trabalho psicanalítico servem como mediadores entre o inconsciente e o consciente. A leitura das produções da criança ocupa o lugar da associação livre do adulto. Por isso, independentemente do método utilizado no trabalho psicanalítico faz-se necessária uma escuta atenta. Não cabe ao analista interpretar os desenhos de seus pequenos pacientes, mas sim os conteúdos do seu discurso. Também a maneira como a criança brinca e sua relação com o brinquedo muito terá a dizer. Portanto, muitas brincadeiras que podem fazer pouco ou nenhum sentido e até as que podem parecer desaconselháveis, uma vez que não se sabe a que propósito serve ou como terminará desde que, não coloque em risco a vida da criança, não deve sofrer interferência do observador. Conclui-se que refletir o universo infantil à luz da psicanálise sugere um contínuo aprofundamento teórico.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. História social da criança e da família. 2ª ed., Rio de Janeiro: Guanabara:1973

ARRUDA, José Jobson de Andrade. A crise do capitalismo liberal In: MERREIRA, Jorge, REIS FILHO, Daniel Aarão e ZENHA, Celeste. O século XX, vol. 2: o tempo das crises. 4 ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008, pp. 35-59

BOMTEMPO, E. (1999). Contribuições da pesquisa sobre jogos, brinquedos e brincadeiras no Brasil. In: Witter, G. P. (Org.). Produção Científica em Psicologia e Educação. Campinas/São Paulo, 1999, p. 23-46.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais./ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997. V.7

BROUGÉRE,G. Jogo e educação. Tradução Patricia Chitonni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____,. Brinquedos e companhia. São Paulo: Cortez, 2004.

_____,. Brinquedo e cultura. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO, T. M. O Brincar e suas Teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1998.

_____, O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira,1994, pp. 29 – 37

KLISYS, A. Quer jogar? SãoPaulo: Edições SESC, 2010

MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2007.

NEIRA, M.G.; NUNES, M.L.F. Educação Física, currículo e cultura. São Paulo: Phorte, 2009.

POSTMAN, Neil. O Desaparecimento da Infância. Tradução: Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Grafhia Editorial, 199.

PILETTI, Nelson. A reforma Fernando de Azevedo: Distrito Federal, 1927-1930. São Paulo: Faculdade de Educação – USP, 1982. (Estudos e Documentos, v. 20).

VEYNE, P. História da vida privada, 1: do Império Romano ao ano mil / organização Paul Veyne ; tradução Hildegard Feist; consultoria

editorial Jonatas Batista Neto. — São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na Pré-escola. São Paulo: Cortez, 2001.

MENTE, CÉREBRO E NEUROCIÊNCIA

JAQUELINE AMANDA SILVA BORGES

RESUMO
O conhecimento só serve de fato para algo quando ele muda a forma como o ser humano se comporta, a forma como o ser humano age. O maior inimigo da aprendizagem de estar cri-ando novas estradas no cérebro humano é o mundo veloz, instantâneo. Por outro lado, o ser humano de acomoda, se adapta. Na sociedade em que vivemos, as pessoas não se satisfa-zem e, por não se satisfazer estão sempre esperando a próxima coisa para se tornar plena, realizada, feliz. O que diferencia o ser humano dos demais animais é a capacidade de adqui-rir conhecimento, de fazer a nossa mente melhor amanhã do que é hoje. O cérebro humano nos diferencia dos demais e nos mantém ativos aprendendo coisa novas, fazendo melhor e com essa ferramenta que é o cérebro humano – a ferramenta mais fantástica que existe no universo que precisa ser desafiado a aprender coisas novas e continuar sempre aprendendo, sempre. A Neurociência contribui para o processo de aprendizagem e os resultados das pes-quisas neurocientíficas são importantíssimos auxiliam os professores, inspirando-os a repen-sar sobre suas estratégias educacionais, sem ter a pretensão de dar receitas que garantam a aprendizagem.

Palavras-Chave: Mente; Cérebro; Filosofia; Neurociência.

ABSTRACT
Knowledge really only serves something when it changes the way humans behave, the way humans act. The biggest enemy of learning to create new roads in the human brain is the fast, instant world. On the other hand, the human of accommodates, adapts. In the society in which we live, people are not satisfied, and by not being satisfied they are always waiting for the next thing to become full, fulfilled, happy. What differentiates the human being from other animals is the ability to acquire knowledge, to make our minds better tomorrow than it is to-day. The human brain sets us apart from the rest and keeps us active by learning new things, doing better and with this tool that is the human brain - the most fantastic tool in the universe that needs to be challenged to learn new things and to always continue to learn, always. Neu-roscience contributes to the learning process and the results of neuroscientific research are extremely important, assisting teachers to rethink their educational strategies without pretend-ing to provide recipes that guarantee learning.

Keywords: Mind; Brain; Philosophy; Neuroscience.

INTRODUÇÃO

O ser humano é um animal racional e faz uso da Razão. Existe uma natureza no interi-or do ser humano que fala, não só além e anteriormente à vontade, mas, muitas vezes con-trária à vontade humana.

O cérebro humano evolui na natureza ao longo de milhões de anos e, obviamente, possui estruturas mais primitivas, estruturas evolutivamente mais antigas que foram se de-senvolvendo ao longo do período evolutivo e, dentre essas estruturas temos o que chama-mos de emoção.

As emoções são processos automáticos, largamente inconscientes, o ser humano toma consciência da emoção somente depois de ter feito grande parte do seu trabalho e, por conta disso, falar de inteligência emocional é falar da compreensão do que são essas emo-ções e do que o ser humano pode fazer para lidar da melhor forma com elas.

O ser humano não controla as emoções, uma vez que, isso é fisiologicamente impossí-vel. Nosso cérebro não permite o controle das emoções tal qual controlamos atos e compor--tamentos volitivos e a emoção não se enquadra nesta categoria volitiva.

O ser humano precisa otimizar o seu comportamento e ter a consciência do tipo de pessoa que é. Há ser humano explosivo, sensível, frio, bruto, racional, com base nesse co-nhecimento da natureza humana o ser humano precisa adequar o seu comportamento para viver mais feliz, para ser mais produtivo, para que não caia nas armadilhas que o cérebro prepara.

Essa compreensão do cérebro humano está acontecendo por meio de pesquisas e es-tu-

dos desde a década de 1980 e ganha notoriedade em meados de 1995 com a publicação da obra de Daniel Goleman, "Inteligência Emocional" que é uma excelente obra a ser lida para os afortunados a conhecer a mente, o cérebro e os comportamentos dos seres huma-nos que a cada dia se tornam objetos de estudos e pesquisas em todo mundo.
A inteligência emocional é uma área multidisciplinar e conta com o apoio sobretudo da Neurociência, Psicologia, poderíamos abrir o leque para outras ciências como a Antropologia, Filosofia, Pedagogia, História, Ciências Sociais e tantas outras que fazer menção do papel das emoções nas decisões econômicas, políticas, culturas, de lazer, sobretudo nas políticas públicas que afetam o agir do sujeito na vida em sociedade, enfim, a emoção está na raiz do agir humano.

AS EMOÇÕES NO SER HUMANO

A vida psicológica é uma manifestação do cérebro. A mente não é o cérebro, mas é a manifestação do seu funcionamento. Do ponto de vista do cérebro as mesmas estruturas que estão associadas na mediação de dores físicas estão associadas as dores do coração. É importante o adeus ser dado de fato para que o ser humano possa se liberar para novas ex-periências e novos aprendizados. Isso está relacionado a tudo a dor da perda de um empre-go, a dor da separação da pessoa amada, a dor de perder um ente querido, uma vez que ao relembrar há a dor e a vivência das emoções de algo que já não faz mais parte da história.

As relações precisam ter sentimentos gratidão, de dedicação, de investimento não fi-nanceiro, mas emocional de estar com alguém que vale o prazer de sua companhia que vai sendo feito a partir de construção mútua com tempo e energia no cotidiano que faz valer a pena se envolver numa aventura que vai sendo construída diariamente.

A construção de relações é como qualquer construção de grandes coisas na vida, não é abrir os braços para as grandes facilidades, muito pelo contrário é enfrentar as dificuldades por meio de uma construção ativa.

Ninguém que construiu qualquer coisa especial na vida, no planeta, na história o fez aceitando coisas de maneira fácil, indo pelo caminho mais prático, e óbvio, muito pelo contrá-rio, arriscaram e arriscar é absolutamente fundamental e é muito melhor arriscar, tentar che-gar lá na frente o olhar para trás e ter a consciência de que se tentou do que não ter tentado.

De todos os recursos que o ser humano tem na vida, o tempo é o único que não re-torna na mesma moeda, retorna, mas em outras moedas: felicidade, bem-estar, orgulho, propósito, o tempo é o investimento de um recurso escasso naturalmente. O ser humano precisa arriscar com naturalidade, com prudência sabendo quais são os riscos e entendo os riscos, mas, sim o ser humano deve arriscar e não se deve deixar paralisar pelo medo. O medo paralisa a ação e impede o ser humano de avançar. Viver é risco.

Muitas vezes para vive é preciso mudar e mudança significa gastar energia, arriscar, sofrer, não há grande mudança da vida que não seja sofrida, não contenha um pouco de dor é um processo natural. Mas aí surge a questão: o que é mais fácil mudar uma crença ou um comportamento? A mudança de crenças é feita com relativa facilidade por conta de não querer sair da zona de conforto, enquanto que mudar de comportamento pressupõe a saída da zona de conforto.

A mudança depende única e exclusivamente de uma tomada de decisão humana, é um passo curto mais firme. O que ajuda na mudança de hábitos está a compreensão de co-mo os hábitos funcionam na vida do ser humano que já faz automaticamente, ser tornou roti-na, virou hábito, me parece que o problema está no fato de se habituar a coisas que prejudi-cam o ser humano e o mesmo não tem consciência do mal que isso causa para o seu corpo e seu organismo.

O hábito em si tem três dimensões que são essenciais, o mais conhecido é a rotina, aquilo que o ser humano faz de maneira automática; o hábito traz algo de recompensador que nada mais é do que a recompensa e o gatilho, que nada mais é do que a circunstância, a situação que leva o ser humano ao hábito.

Enquanto seres humanos que somos, somos insignificantes em um universo que tem bilhões de galáxias e centenas de bilhões de estrelas e tem um planeta azul que é a nossa casa e que tem vida e essa vida que é ao mesmo tempo insignificante é também especial. De todos os animais que existem na

natureza, o ser humano é o único animal que consegue refletir acerca de sua própria existência.

Usar a inteligência para pensar em como viver melhor é ser humano com "h" maiús-culo, ou seja, é aproveitar aquilo que a natureza oferece da melhor forma possível uma vez que, tem muita gente que vive como "gado" e isso o cantor Zé Ramalho canta muito bem em sua canção "Vida de Gado", existem muitos seres humanos que são conduzidos até o even-tual metafórico matadouro da Vida.

Quanto mais o ser humano usa a inteligência para compreender a própria vida, a re-lação com outras pessoas, o seu lugar no mundo mais humanizado o ser humano se torna se diferenciando de todos os outros animais da natureza que está na capacidade de refletir a respeito da própria vida.

CÉREBRO HUMANO

"Não há limite para o que o cérebro humano é capaz de realizar. " Não existe nenhuma evidência científica que o ser humano utiliza só dez por cento do cérebro humano. Ao longo do dia o ser humano utiliza cem por cento do seu cérebro em suas atividades.

A Neurociência ainda não sabe qual é a real natureza do funcionamento do cérebro humano. Muito neurocientistas acreditam que o cérebro humano é uma espécie de compu-tador, ou seja, um aparelho biocomputacional – uma máquina recebe, processa, produz e envia informações.

Alguns pesquisadores acreditam que é possível simular a computação cerebral em computadores digitais, mas ainda assim, computadores que processam informações de for-ma digital, semelhantes aos computadores que são utilizados no cotidiano existencial das pessoas em suas várias atividades que desenvolvem.

Miguel Nicolelis, neurocientista brasileiro, professor da University Duke, nos EUA, de-fende a ideia de que o cérebro é computador analógico-digital e, que, justamente por isso tentativas de simular o cérebro em máquinas digitais não terão sucesso.

Não existe consenso científico de qual é a real natureza do funcionamento do cérebro humano. É óbvio de que a ideia de que o ser humano só utiliza dez por cento da capacidade de processamento do cerebral é uma ideia estapafúrdia e não se válida na comunidade cien-tífica. Afinal de contas, o ser humano se quer entende perfeitamente qual é a natureza das operações cerebrais, especialmente para as questões que são mais complexas, como por exemplo a inteligência.

O consumo de energia do cérebro é diferente de qualquer outra estrutura do corpo hu-mano. O cérebro consome (metaboliza) grandes quantidades de energia. Apesar de compor cerca de três por cento do peso (massa) do corpo, o cérebro consome vinte por cento da energia. Só aí já se percebe que a ideia de que o cérebro consome só dez por cento do seu potencial energético é absurda e se converte em um erro, afinal, se isso tudo que o cérebro consome fosse somente dez por cento de tudo que pode consumir, então, o ser humano teria que ingerir quantidades dinossáuricas de calorias para fazer com o cérebro atingisse seu po-tencial pleno, quantidades, aliás, fisiologicamente impossíveis e prejudiciais à saúde.

O cérebro humano opera com uma elevada taxa de funcionamento mesmo quando ele não está realizando atividades que são psicologicamente intensas, como por exemplo, pres-tar atenção em uma exposição de aula ou aprender física quântica. Mesmo quando o cére-bro está relaxado está consumindo uma elevada quantidade de energia.

Podemos utilizar outro exemplo de uma corrida, quando o ser humano está correndo em alta velocidade, o músculo consome cem vezes mais energia do que se ele estivesse em repouso, assim poderíamos pensar no cérebro que joga xadrez em alta concentração, será que o cérebro consome mais energia do que se ele estivesse relaxando, viajando sem pres-tar a atenção em nada? A resposta é não. Estudos sugerem que um cérebro em profunda concentração consome aproximada-mente um por cento a mais de energia do que um cérebro acordado, só que em repouso.

Portanto, enquanto um músculo em atividade intensa consome dez mil por cento mais energia, um cérebro em atividade intensa consome um por cento mais de energia. Isso signi-fica dizer que grande parte daquilo que o cérebro faz ocorre abaixo da linha da consciência, de forma inconsciente.

É impossível compreendermos a imensa maioria que os processos que o cérebro

humano está operando neste exato momento que opera uma série de operações para con-trolar os batimentos cardíacos, a pressão arterial, a respiração, o tônus muscular para manter a posição que se está e tantas outras operações que acontecem de maneira inconsciente, mas que demandam muita energia do cérebro humano.

Desperdiçar energia é uma coisa que a natureza não faz. Essa grande quantidade de energia consumida pelo cérebro é necessária para que consiga operar normalmente. Se o ser humano utilizar cem por cento do potencial cerebral, o cérebro consegue fazer isso com a mesma energia que gasta para utilizar apenas dez por cento.

Energia é um dos recursos mais preciosos da natureza. Todo ser vivo busca acumular o máximo de energia possível e desperdiçar o mínimo de energia. Encontrar boas fontes de energia é algo muito difícil na natureza.

A maioria das pessoas na nossa sociedade tem um quociente de inteligência (Q.I.) em torno de cem. É possível aumentar o Q.I.? Aparentemente sim. Alguns estudos sugerem que é possível o ser humano aumentar o Q.I. especialmente em crianças e adolescentes que se encontram com o cérebro em um intenso processo de transformação.

Um estudo publicado na Revista Nature (2011), demonstrou que é possível em quatro anos aumentar o Q.I. de adolescentes em até vinte pontos e isso é muita coisa. Para uma criança com Q.I. cem, isso significa vinte por cento de aumento. Significa que quando tinha um Q.I. cem, essa criança, estava em cerca de oitenta e quatro por cento de seu potencial pleno, se considerarmos que cento e vinte é cem por cento do potencial.

O Q.I. de adultos tende a ser estável ao longo da vida. Se o Q.I. do ser humano adulto fosse somente dez por cento do potencial, isso significa que alguém que possui um Q.I. bas--tante comum, por exemplo, igual a cem seria capaz de chegar a um Q. I. igual a mil o que se torna impossível e fictício. Acredita-se que o Q.I. de Albert Einstein e Stephen Hawking é um Q.I. igual a cento e sessenta.

O ser humano não utiliza somente dez por cento do cérebro, o ser humano não utiliza somente dez por cento do processamento cerebral e o ser humano não utiliza somente dez por cento da capacidade cerebral. O que sabemos cientificamente sobre o cérebro humano permite afirmar com segurança que essas afirmações são mitos.

O cérebro é complexo demais para explicarmos o seu funcionamento utilizando pe-quenos números universais e simplistas. A capacidade de aprender mais e melhor é enorme e está na prática de inovações de novos aprendizados. Aprender é o caminho. Essa é, indubi-tavelmente, uma empreitada árdua e desafiadora, contudo é um caminho que definitivamen-te vale a pena trilhar.

FILOSOFIA E NEUROCIÊNCIA

A humanidade desde que se pôs a pensar sobre a vida está em uma grande busca, ou seja, nós estamos em uma grande busca de nós mesmos. O século XXI é marcado por essa busca porque nunca foi tão presente na sociedade.

Estamos vivendo no século do autoconhecimento, os consultórios de terapeutas nun-ca estiveram tão cheios, livros sobre a natureza humana, de psicologia e filosofia estão no topo do ranking dos livros mais vendidos no Brasil, aqueles pequenos testes onde você res-ponde perguntas de quem você é, isso parece ser trivial, mas na verdade não é, isto é um claro sintoma de uma sociedade que está em busca de si mesma e que encontra nos peque-nos detalhes do dia-a-dia respostas para muitas perguntas e questionamentos.

Afinal de contas, o que é o mundo? Será que o mundo é isso que nós vemos e senti-mos? Essa coisa que capturamos com os sentidos do corpo humano? Ou será que a nossa visão de mundo é uma distorção ou uma ilusão? A ideia de separação entre filosofia e ciên-cia é muito recente.

A filosofia é de extrema importância para integrar, unir o conhecimento e trazer tudo isso para a vida humana para que o ser humano possa viver uma vida melhor. A ciência é empírica, a filosofia não propõe uma abordagem empírica, ela é abstrata mas está presente na vida, no cotidiano existencial humano se tornando em uma forma, um jeito de viver.

A Escola deveria formar seres humanos que pensam melhor, com pensamento rico, abastecido de ideias que lhe permitam viver melhor enquanto seres humanos, cidadãos de forma racional.

Vivemos uma crise de ansiedade na sociedade atual. Essa ansiedade afeta os alunos na Escola. Hoje tudo muda em uma velocidade muito grande, o pensamento está em cons-tante evolução. As redes sociais deram voz e vez aos idiotas, como já afirmou Umberto Ec-co,

Prever o futuro ninguém consegue. A mente humana é muito ruim em olhar para o fu-turo e falar, dizer o que vai acontecer. Existem retrocessos acontecendo e que estão na pau-ta do dia, mas há também progressos acontecendo mais do que retrocessos. Há muita agressividade hoje, há muita intolerância sem sobras de dúvidas dentro das Redes Sociais, essas pessoas não surgiram agora, essas pessoas sempre existiram só que agora tem um canal que atrás do anonimato se agrava o conflito.

O anonimato comete crueldades inimagináveis ao ser humano. Isso está presente na obra "O Efeito Lúcifer" de Philip Zimbardo, coloca essa questão seríssima que está no fato de fazer e praticar atos no anonimato com potencial de crueldade jamais inimagináveis.

O cérebro está com constante mudanças o tempo todo. A mudança que ocorre den-tro do cérebro humano é muito intensa e envolve muitas variáreis de alta complexidade. O cérebro não produz uma realidade única, no entanto, existe a possibilidade de o ser humano melhorar os seus pensamentos e por outro lado, ao ser humano cabe a difícil tarefa de ali-mentar seus pensamentos.

O cérebro não está separado do corpo. Se o ser humano quer um cérebro saudável deverá ter um corpo saudável. O corpo é uma totalidade, ou seja, é uma coisa só. Então a forma como nos alimentamos, nos relacionamos, nos exercitamos, pensamos, agimos irá interferir no corpo, na mente e claro, no comportamento que temos com as pessoas com as quais nos relacionamos.

O pensamento é fruto do cérebro, se o ser humano quer um bom pensamento há que se ter um cérebro saudável e para ter um cérebro saudável é necessário a prática de atividade física regular e ter uma boa alimentação.

O equilíbrio é de fundamental importância e é isso que está faltando na sociedade em que vivemos. Estamos em uma sociedade onde as pessoas estão confundindo o comum com o normal. É comum a pessoa comer cinco vezes por semana fastfood, não é normal no sentido de que a norma de funcionamento do corpo humano não se adequa a esse modo de vida que muitos seres humanos optam em viver.

Vivemos em uma sociedade carente de pessoas que tem a pré-disposição de ouvir, há uma necessidade enorme de falar muito, mas muito pouco se escuta de fato. É preciso entender que o outro é outro, é necessário ouvir o que o outro tem a dizer e adequar o seu comportamento perante o outro que é totalmente diferente de quem escuta.

A família atual delega a educação para a escola, para os professores. Se queremos uma sociedade emocionalmente mais inteligente isso precisa vir do berço familiar. O univer-so não nos deve absolutamente nada. Tudo que somos, conseguimos são conquistas e essas conquistas derivam de esforço que derivam por sua vez de sofrimentos, de erros, de acerto com o erro com o qual se aprende e, portanto, de continuar a busca, a luta em um mundo que não nos deve nada.
Churchland (2004) expressa a esperança de que uma pesquisa empírica pautada nos fundamentos de uma Neurociência madura possa ser a mais sensata sem o apelo a repre-sentações mentais.
E, quando a neurociência tiver amadurecido, a ponto de a pobreza de nossas atuais concepções ter-se tornado manifesta a todos, e a superioridade do novo arcabouço tiver sido estabelecida, poderemos, enfim, dar início à tarefa de reformular nossas concepções das atividades e estados internos, no interior de um arcabouço conceitual realmente adequado. (CHURCHLAND, 2004, pp. 81-82).

O ser humano está em constante construção. Seja o que for que o ser humano pensa que é, é algo que foi construído e não algo que foi dado a priori ao ser humano. Infelizmente se cria um certo glamour de viver que na verdade é fruto de uma sociedade que está mima-da.

O ser humano vive numa terrível ilusão de imortalidade, diferente dos nossos ances-trais que temiam pela vida a cada passo que davam. O ser humano não tem predador. So-mos seres finitos e como tais aspiramos ao infinito diante disso deveríamos ser mais humil-des, mais gratos, não deveria haver

muitas coisas banais, picuinhas, fofoquinhas, diante des-sa consciência o ser humano aproveitaria melhor a vida que é curta, mas que pode ser in-tensamente bela se utilizar o que há de mais humano no ser que é o cérebro, absolutamente fantástico e especial e, nesse sentido, nós seres humanos somos muito insignificantes, poeira cósmica, vivemos cem anos em uma terra que tem quatro bilhões e seiscentos milhões de anos e em um universo que se calcula que tem quase catorze bilhões de anos.
Somos seres especiais porque temos o cérebro que é a máquina mais complexa que se conhece na natureza, um cérebro que é capaz de pensar a respeito da própria vida, fazer uma discussão sobre determinado assunto, enxergar que está errado, pensar diferente no futuro e, talvez, construir um futuro melhor do que se vive hoje.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cientistas, pesquisadores, pensadores há muito tempo afirma que a saúde física e mental vem do cérebro (DAMÁSIO, 1996). Na atualidade não se pode mais negar o papel que o cérebro exerce sobre o corpo do ser humano. É possível compreender o comporta-mento a partir da dinâmica cerebral está e o meio em que o ser humano interage e estabele-ce suas relações.
As descobertas da Neurociência têm proporcionado novas reflexões acerca do traba-lho do cérebro humano. Embora as tecnologias tenham se desenvolvido muito, elas também têm mostrado as limitações fundamentais que ainda persistem na nossa compreensão da mente humana. O cérebro humano ainda é um campo que novas pesquisas deverão surgir não só para compreendermos melhor o funcionamento da mente, do cérebro, mas dos com-portamentos que se expressam em nossas relações que estabelecemos com as pessoas em nosso convívio diário.
A Ciência em seu incansável "procurar" exprime muitas respostas; o que é louvável e necessário. Todavia, ao tentar localizar o lugar de todas as coisas para poder acomodá-las adequadamente em sistemas ou padrões, por vezes põe o mundo à prova diante de algumas certezas.
Certamente, não falta imaginação à Ciência, sobra, entretanto, uma vontade de des-crever o mundo, "não tal qual é, mas como poderia ser se a realidade das coisas procedesse do pensamento e das mãos do homem" (MATOS, 2006, p. 207).

A Filosofia, diferentemente, coloca em causa a própria formulação e o ponto de vista na qual se ancora, de forma que a investigação mais recoloca questões do que propriamente apresenta respostas.
O conhecimento humano é muito sobre a consciência, ao mesmo tempo, se faz ne--cessário enfrentarmos audaciosamente, rigorosamente e criativamente o problema mente-cérebro, como seres humanos para uma compreensão mais profunda da natureza humana.

REFERÊNCIAS

BARROS FILHO, Clóvis. & CALABREZ, Pedro. Em Busca de Nós Mesmos. São Pau-lo: Citadel, 2017.
BEYERSTEIN, Barry L. Whence Cometh the Myth that We Only Use 10% o four Bra-ins? In: DELLA SALLA, Sérgio. Mind Myths: Exploring Pouplar Assumptions About the Mind and Brain. Wiley,1999.
CHURCHLAND, P. M. Matéria e Consciência: Uma Introdução Contemporânea à Filo-sofia da Mente. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
DAMÁSIO, A. R. Os Sete Erros de Descares. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
GOLEMAN, Daniel. Inteligência Emocional: A Teoria Revolucionária que Redefine o que é Ser Inteligente. 5. Ed. São Paulo: Editora Objetiva, 1996.
LILIENFELD, S. & LYNN, S. J. 50 Great Myths of Popular Psychology: Shattering Wi-desread Misconceptions about Human Behavior. New York: Wiley-Blackwell, 2009.
MATOS, O. Descartes: O Eu e o Outro de Si. In: NOVAES, A. A Crise da Razão. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
NICOLELIS, Miguel A. L. & CICUREL, R. O Cérebro Relativístico. Londres: Kios Press, 2015.
PESQUISA SOBRE O MITO DOS 10%. EUA. 2015. Disponível em http://bit.u/MJFxo-Institute Acesso em 09 jul. 2024.
_____. Holanda & Reino Unido. Disponível em: http://bit.ly/10-Frontiers Acesso em 09 jul. 2024.
PINKER, Steven. Os Bons Anjos da nossa Natu-

reza: Por que a Violência Diminuiu. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
SAPOLSKY, Robert, M. Por que as Zebras não tem úlceras? São Paulo: Saraiva, 2008.
TEIXEIRA, João de Fernandes. Mente, Cérebro e Cognição. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
TONONI, G. Phi: A Jouney from the Brain to the Soul. New York: Panthon Books, 2012.
ZIMBARDO, Philip. O Efeito Lúcifer: Como as Pessoas Boas se tornam Más. Rio de Janeiro: Record, 2012.

NEUROPEDAGOGIA: A UNIÃO ENTRE NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO

JÉSSICA ALINE AKIYAMA

RESUMO
Este artigo relaciona a Neurociência e a Pedagogia, desvelando o percurso histórico trilhado por essas duas ciências. Através de uma pesquisa bibliográfica, buscou-se, neste artigo, discorrer sobre as inúmeras contribuições da Neurociência aplicada à Educação, principalmente no que se refere à forma na qual tais aspectos vêm contribuindo para uma educação mais justa, ao possibilitar ao professor compreender melhor como ensinar, já que existem diferentes maneiras de aprender. Buscamos, ainda, demonstrar que a união entre Neurociência e Pedagogia representa um avanço significativo para a educação, fornecendo uma base sólida para práticas educativas mais eficazes e equitativas, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção de uma sociedade mais informada e justa, ao mesmo tempo que permite uma compreensão mais profunda dos processos de aprendizagem, levando em conta como o cérebro humano se desenvolve e responde aos estímulos educativos. Através deste estudo, pudemos concluir que esta conexão oferece aos educadores insights valiosos sobre as melhores práticas pedagógicas, ajudando a identificar métodos de ensino que atendam às necessidades dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Neurociência; Pedagogia; Educação; Cérebro.

INTRODUÇÃO

A educação nos últimos anos vem sendo presenteada com importantes contribuições de diferentes linhas de pesquisas que estão desvelando este complicado e misterioso processo de ensinar e aprender ou, utilizando dessas novas orientações, misterioso processo de mediar e assimilar, e é de suma importância que os profissionais ligados a educação se apropriem de tais contribuições.

As contribuições da Neurociência aplicada à Educação são inúmeras e no decorrer deste artigo serão explicitadas, principalmente porque tais aspectos vêm contribuindo para uma educação mais justa, pois possibilita ao professor compreender melhor como ensinar, já que existem diferentes maneiras de aprender e que tal individualidade deve ser respeitada. Além disso, a Neurociência vem fundamentando a prática pedagógica demonstrando estratégias que respeitam a forma como o cérebro funciona e as peculiaridades que tornam a aprendizagem de cada indivíduo única.

Sendo assim, o presente artigo visa apresentar dados da neurociência aplicada à educação.

Para tal, realizou-se um levantamento bibliográfico apresentando um breve histórico de cada uma destas ciências e como o diálogo entre elas podem contribuir de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem.

Recomenda-se a leitura deste artigo pela comunidade acadêmica, em especial pelos professores da educação básica, por apresentar de forma clara a influência positiva que as descobertas da Neurociência podem ter sobre o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a prática pedagógica do professor e alavancando a qualidade da educação brasileira, caso tais descobertas sejam integradas no planejamento escolar.

1 UM POUCO DE HISTÓRIA

MARCOS DA NEUROCIÊNCIA

Neurociência é o conjunto de disciplinas que estuda o sistema nervoso e originou-se das pesquisas sobre o órgão biológico (cérebro), responsável pela existência da mente humana. O cérebro é o principal material de estudo desta ciência e ela nos revela como ele produz o nosso comportamento.

Durante muito tempo as pessoas não entendiam para que servisse o cérebro, durante séculos ele foi percebido como algo relativamente sem importância.

Os egípcios removiam primeiro o cérebro antes da mumificação por acreditarem que ele não seria útil nas encarnações seguintes.

Mais de mil anos depois, por volta de 450 a.C., os gregos antigos começaram a reconhecer o cérebro como o centro das sensações humanas, Platão chegou a dar uma aula em Atenas dizendo que o cérebro é o centro dos processamentos mentais. Aristóteles acreditava que

o cérebro servia para esfriar o sangue e que a mente tinha sua sede no coração. Galeno, médico romano, lançou em 170 a.C. a teoria que os ventrículos cerebrais eram responsáveis pelo temperamento e caráter humano, essa ideia persistiu por mais de mil anos. Em 1543, o médico europeu Andreas Vesalius publicou o primeiro livro ilustrando detalhadamente a anatomia do cérebro humano e desmentiu a teoria de Galeno, até então aceita. Descartes dizia que o cérebro controlava o comportamento, mas ainda não o desvinculou de crenças espirituais, pois afirmava também que o cérebro era um meio de comunicação entre o corpo e o espírito, ou seja, para ele as funções mentais mais elevadas seriam geradas por entidade espiritual que interagia com o corpo pela glândula pineal. Atualmente, há muitas controversas sobre essa glândula, muitos estudiosos afirmam que ela não possui nenhuma funcionalidade específica, outros já afirmam que ela contribui de forma significativa nas funções vitais, especialmente em relação ao sono e na regulação dos esforços sexuais e reprodutivos. Em 1970, Franz Joseph Gall, médico e neuroanatomista austríaco, denominou de cranioscopia seu estudo de localização cerebral, este estudo identificou sete regiões cerebrais, surgindo três ideias de extrema importância para a época: o cérebro era o autor de todo o comportamento humano, regiões do córtex cerebral controlava funções específicas e o centro de cada função crescia com o uso.

Em 1850, Gall fundou a frenologia, que atribuía diferentes traços da personalidade a áreas específicas do crânio. Ele acreditava que a personalidade podia ser observada apalpando o contorno do crânio. Por mais inacreditável que essa teoria possa soar, acabou sendo confirmada através das modernas técnicas de neuroimagem.

Outro fato histórico importante para a neurociência foram as descobertas feitas por Pierre Broca, em 1861, e Carl Wernicke, em 1876. Broca e Wernicke descobriram áreas cerebrais específicas da linguagem. Broca examinou o cérebro de um paciente que, quando vivo, a única palavra que falava era "tan" e depois de morto observou-se uma lesão na porção inferior do córtex frontal esquerdo, com isso foi possível relacionar a expressão da fala com essa área do cérebro. Wernicke descobriu que uma lesão na porção posterior do lobo temporal do hemisfério esquerdo do cérebro também causava problemas na linguagem, um tipo de afasia, concluindo que esta área é responsável pela compreensão da linguagem. Esses dois cientistas foram os primeiros a definir com exatidão áreas funcionais do cérebro.

No século 19 surgem mais descobertas que contribuíram com a neurociência, como a comunicação entre os neurônios, a descoberta dos neutrotransmissores, a relação da visão com o lobo occipital, o desenvolvimento do eletroencefalograma, a primeira operação de leucotomia, a relação da memória com os lobos temporais e o estudo das diferentes funções dos dois hemisférios cerebrais. No final deste mesmo século foi estabelecida a relação cerebral com as Neurociências. Mas, foi a década de 1990 considerada "A década do Cérebro", impulsionada por grandes investigações neurocientíficas, como por exemplo em 1995 a descoberta dos neurônios-espelho, que alguns estudiosos acreditam que eles sejam a base da teoria da mente, da imitação e da empatia (MORAES, 2009).

Portanto, nos últimos 25 anos, com a evolução das técnicas de imageamento, foi possível realizar um mapeamento detalhado do que já foi um território inteiramente misterioso (MORAES, 2009).

PEDAGOGIA: UM CRESCIMENTO EM PASSOS LARGOS

Pedagogia é uma ciência ou disciplina do ensino que começou a se desenvolver no século XIX e tem como principal objetivo buscar meios para melhorar a educação dos indivíduos, tendo como princípio o real sentido da palavra educação: processo de ensinar e aprender, observado em qualquer sociedade. A palavra pedagogia tem origem na Grécia Antiga (paidós – criança, agogé – condução). No período primitivo da humanidade, a educação não ocorria no formato escolar e tinha o objetivo de ajustar a criança ao meio físico e social através das experiências, tendo como primeiro professor os chefes de família e em seguida os sacerdotes.

O conceito de escola surge na Antiguidade Oriental junto com a criação de estados e cidades. Foi neste período, também, que surgiu a escrita. A educação tradicionalista se opunha entre cultura e trabalho. Com a tran-

sição da sociedade primitiva para a civilização, a educação foi separada entre as classes, tornando-se acessível a pequenos grupos das classes dirigentes. A religião foi o estopim para a educação e sua presença continua forte no período Grego, berço da civilização. "A nova concepção de cultura e do lugar ocupado pelo indivíduo na sociedade repercutiu no ensino e nas teorias educacionais." (ARANHA, 2006, p. 61).

Surgiram os grandes representantes da época, filósofos que influenciariam até os dias atuais, como Sócrates, Aristóteles e Platão, os quais se voltavam para a formação integral do indivíduo – corpo e espírito. Com o passar do tempo, a educação física ganhou grande destaque deixando as escolas mais voltadas para a formação esportiva do que intelectual. Surge também neste período a palavra paidagogos que era o nome recebido pelo escravo que conduzia a criança "[...] com o tempo, o sentido do conceito ampliou-se para designar toda teoria sobre a educação." (ARANHA, 2006, p. 68.). Contrapondo-se aos ideais dos filósofos da época voltados para a natureza, surgem os sofistas com a arte da persuasão, professores da sabedoria, significado etimológico da palavra, tinham sua educação voltada para a moral e a política. A Grécia foi o berço das primeiras teorias educacionais.

No período Romano, a mulher passou a ser visto como sujeito educativo, a educação passou a ser baseada na formação moral e física, características de um guerreiro tendo como principal recurso a observação e a imitação. Caminhando em passos largos pela história, no período renascentista surge o interesse em retomar a educação grego-romana. No Renascimento, conhecido como o século das luzes, a educação continua sendo privilégio daqueles que detinham o poder. Surgiram nesta época os humanistas, homens letrados profissionais, normalmente provenientes da burguesia ou do clero que exerceram grande influência sobre toda a sociedade; rejeitavam os valores e a maneira de ser da Idade Média e foram responsáveis por conduzir modificações nos métodos de ensino, desenvolvendo a análise e a crítica na investigação científica. A educação matemática e as ciências da natureza foram o foco desta era. Seus principais pensadores foram João Amós Comennius e Jean Jaques Rousseau.

Ainda em passos largos, o período Moderno foi marcado por uma profunda redefinição e reorganização de duas instituições educativas: a família e a escola, que se tornaram cada vez mais centrais na experiência formativa dos indivíduos e na própria reprodução (cultural, ideológica e profissional) da sociedade. As duas instituições chegaram a cobrir todo o arco da infância-adolescência, como "locais" destinados à formação das jovens gerações, segundo um modelo socialmente aprovado e definido. Foi aqui que a educação se separou da religião e começou a se constituir em um modelo próximo do que conhecemos hoje, se não mais moderno.

ENFIM, A NEUROPEDAGOGIA

A Neuropedagogia é a mais nova área do conhecimento humano que tem como objeto de estudo a Educação – ato de ensinar e aprender – e o Cérebro – órgão da aprendizagem que norteia a vida humana, e que vem buscando a adaptação deste órgão social através da prática pedagógica.

O diálogo entre essas duas ciências promove caminhos de como ensinar com qualidade, dando embasamentos científicos à educação. Além disso, contribui para uma educação mais justa e pautada na inclusão, pois possibilita ao educador compreender melhor como ensinar, já que existem diferentes maneiras de se aprender, como veremos mais à frente.

> [...] quando um estímulo já é conhecido do sistema nervoso central, desencadeia uma lembrança; quando o estímulo é novo, desencadeia uma mudança. Essa é a maneira de se entender a aprendizagem do ponto de vista neurocientífico. (RELVAS, 2012, p. 55).

O Neuropedagogo é um profissional da educação que deve conhecer sobre o desenvolvimento do sistema nervoso do ser humano e as etapas de aquisição das habilidades cognitivas, emocionais, biológicas, psicológicas, motoras e sociais. Com isso, ele irá estabelecer uma relação de como o cérebro aprende utilizando-se de recursos pedagógicos apropriados a cada indivíduo.

A neurociência respalda o trabalho do pedagogo, uma vez que o mesmo atua na aplicação de estratégias pedagógicas em sala de

aula, cuja eficiência científica é comprovada pela vasta literatura sobre o assunto [...] (RELVAS, 2012, p. 23).

TEORIAS DA NEUROCIÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO

Algumas descobertas neurocientíficas podem e estão influenciando positivamente a educação, porém as contribuições da neurociência só chegaram ao conhecimento de um número pequeno de educadores.

Uma teoria que contribuiu e continua contribuindo muito para a metodologia educacional foi apresentada pelo psicólogo americano Howard Gardner. Ele descreveu que o ser humano é dotado de múltiplas inteligências e tem que ser valorizado por inteiro.

Segundo Gardner (1995) não se deve cobrar do aluno somente o desenvolvimento da inteligência lógico-matemática e a linguística, pois o ser humano tem outras competências e qualquer uma delas pode estar mais evidente que as outras, oferecendo condições de progressão intelectual/produtiva. O psicólogo atribui ao ser humano outras inteligências, além das citadas, como: a inteligência espacial, físico-cinestésica, interpessoal, intrapessoal, musical e a naturalista.

Portanto, a partir da tese de Gardner, nota-se que é necessária a participação efetiva do aluno na resolução de problemas, principalmente aqueles que fazem parte do seu cotidiano e intrigam a humanidade. Para o autor, o aluno não deve ser submetido constantemente à execução de atividades descontextualizadas do seu mundo real.

A tarefa do educador mediante tal proposta é explorar, através de instigações, o envolvimento cognitivo do aluno no desenvolvimento e na busca constante de possíveis soluções para os diversos problemas multidisciplinares que os cercam e ameaçam negativamente a existência harmoniosa dos seres humanos.

Durante o período escolar nenhum professor pergunta ao estudante como é que ele aprende. Mesmo que essa pergunta fosse feita, o estudante não teria capacidade para compreendê-la e respondê-la de forma a te ajudar no processo de aprender.

A Metacognição propõe as respostas para essas questões, ela nada mais é do que o conhecimento que o indivíduo tem sobre seu processamento cognitivo, ou seja: como ele percebe, relembra, pensa e age. Ou seja, é o que se sabe sobre o próprio conhecimento, incluindo o conhecimento das capacidades e das limitações dos processos do pensamento humano.

O indivíduo experimenta diversas estratégias de aprendizagem desde criança, tendendo a repetir aquela em que obteve maior êxito, como por exemplo, compreender melhor um conteúdo ao realizar a leitura do mesmo ao invés de ouvir a leitura realizada por um terceiro. Os três estilos de aprendizagem mais comuns são: auditivo (que compreendem melhor quando recebem a informação oralmente); visual (que se refere aos indivíduos que aprendem por meio de observação) e ainda há os cinestésicos (que são aqueles que precisam sentir o objeto de aprendizagem). Assim, cada um tem uma estratégia que funciona melhor para si, portanto o processo metacognitivo é diferente para cada um. Quanto melhor a capacidade metacognitiva, melhor as habilidades de aprendizagem, sendo possível aperfeiçoar o tempo e a qualidade do estudo.

Outra descoberta da neurociência que tem contribuído com o processo da educação é sobre a Plasticidade Cerebral, que é a "denominação das capacidades adaptativas do sistema nervoso central [...] é a capacidade que o cérebro tem de se remodelar em função das experiências do sujeito [...]." (RELVAS, 2012, p. 119).

O DIÁLOGO ENTRE A NEUROCIÊNCIA E A EDUCAÇÃO

A neurociência não vem propondo uma nova maneira de se ensinar ou aprender, ela apenas tem defendido o processo de aprendizagem que os teóricos mostravam por diferentes caminhos, acrescentando a eles informações científicas que contribuirão para a melhoria da educação.

O diálogo entre a Neurociência e a Educação traz um conjunto de ideias que subvertem as práticas educativas revelando um novo olhar no ato de ensinar, logo nos conceitos de ensino e aprendizagem.

A Neurociência propõe um novo olhar pedagógico, mas pode fazer com que o educador ensine com uma prática voltada para as funções que o cérebro desempenha, tornando mais fácil a assimilação e proporcionando a

aprendizagem significativa, além de beneficiar-se dos conhecimentos da neurobiologia para abordagens das dificuldades escolares e suas intervenções.
O lobo occipital processa os estímulos visuais, o lobo temporal tem por função principal processar os estímulos auditivos. O sistema límbico envolve a memória, aprendizado e as emoções, não podemos esquecer o hipocampo, que é responsável pela nossa memória explícita. Esses processos neurais desempenham um papel fundamental no ato de aprender. "E, portanto o cérebro é o órgão da aprendizagem." (GUERRA, 2011, p. 03).
A aprendizagem se dá no processo pelo qual o cérebro reage aos estímulos do ambiente, processando-os e elaborando respostas adaptativas que garantam a nossa sobrevivência.

O processo de aprendizagem, por sua vez, requer várias funções mentais como atenção, memória, percepção, emoção, função executiva, entre outras. E, portanto depende do cérebro e do indivíduo. (GUERRA, 2011, p.04)

As funções mentais são produzidas pela atividade do Sistema Nervoso (SN), que indicam o funcionamento do cérebro. Estas funções estão relacionadas às bases neuroanatômica da aprendizagem dada pelo Sistema Nervoso Periférico (SNP) - ver, ouvir, sentir. As funções do Sistema Nervoso Central (SNC) envolvem: armazenar, elaborar e processar informações, o pensamento lógico e competência comunicativa situados no hemisfério esquerdo e no direito, a capacidade de síntese e a facilidade de memorizar. A atenção é fundamental no ato de aprender, ela permite que se selecionem os estímulos pertinente e significativos.
O sono também desenvolve papel importante neste processo, pois quando o indivíduo dorme, o cérebro reorganiza o que ele aprendeu. "Dormir pouco, dificulta a memorização." (GUERRA, 2011, p. 8). E a memorização é de extrema importância para a aprendizem, assim como a atenção, que é uma importante função mental que contribui para a mesma.
Se o educador considerar e conhecer esses aspectos, a sua prática estará voltada não apenas em transferir conhecimento, mas em privilegiar uma aprendizagem significativa, estabelecendo estratégias que proporcionem aquisição de novos comportamentos. Sendo assim, é notório, que o meio influencia nessa constituição do aprendizado.

[...] como educadores devemos considerar os "aspectos humanos que incluem a sala de aula, a dinâmica do processo ensino-aprendizagem, a escola, a família, a comunidade e as políticas públicas. (GUERRA, 2011, p. 04).

Em termos gerais, a neurociência estuda como o cérebro aprende, dada a compreensão das funções neurais e de como os estímulos chegam ao nosso cérebro no momento da aprendizagem e como temos acesso as informações armazenadas. A junção da neurociência com a educação estabelece subsídios para que o educador trabalhe em conjunto com aspectos neurobiológicos fundamentando sua prática, ou seja, conhecer as funções cerebrais pode propiciar uma melhor compreensão nos mecanismos da aprendizagem sobre o desenvolvimento infantil, como se processam a linguagem, a memória, o esquecimento, o sono, a atenção, o medo e como se apropria do conhecimento.
É evidente que as abordagens da neurociência concretizam uma revolução para as práticas educativas, esta base de conhecimentos habilita o educador a ampliar ainda mais o seu repertório educacional, trilhando novos rumos para o aprendizado e para transmissão do saber. Todavia, esta traz um grande desafio, que é a consolidação do saber cientifico com a prática educativa, é preciso refletir sobre os diálogos que essas duas áreas compõem. Segundo Guerra (2011), o que falta é estabelecer uma linguagem mediadora entre a Educação e a Neurociência esclarecendo os conteúdos de cunho científico e evidenciando qual a sua real contribuição para práticas educativas.
Sem dúvida, com as contribuições da neurociência, é possível apropriar-se desses novos conhecimentos que têm suma importância para uma pedagogia que se mostre atuante e adepta as novas exigências do ato do ensino-aprendizagem.
É possível perceber como é complexo e delicado o processo de ensino-aprendizagem e como diferentes fatores de diversas ordens podem interferir no sucesso deste processo. Além dos transtornos de aprendizagem e aspectos biológicos, a estrutura familiar, o meio social e a nutrição são alguns dos fatores

de grande influência para o não sucesso da aprendizagem, pois são fatores que não dependem da criança para serem solucionados, mas são indispensáveis para o seu sucesso. Na prática do professor, a falta de materiais adequados também atrapalha seu trabalho e consequentemente o desenvolvimento do aluno, por isso, é importante a criatividade para buscar outros recursos.
Além disso, a aprendizagem requer funções mentais fundamentais e ter o conhecimento destas funções ajudará a definir estratégias de ensino e proporcionar estímulos aos alunos capazes de proporcionar a eles a aquisição do conhecimento significativo. Guerra (2011) acredita que o indivíduo só aprende aquilo que lhe é útil e relevante para seu cotidiano e realidade, daí a importância de se conhecer o aluno em sua individualidade.
Portanto, é notória a importância do educador, mediador da aprendizagem, conhecer o cérebro e suas funções, já que o mesmo é o órgão responsável pela façanha da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a produção deste artigo foi possível perceber a importância do educador conhecer o cérebro e suas funções, pois como órgão da aprendizagem, é preciso saber como ele funciona para propor estimulações significativas para a aprendizagem.
O processo de ensino-aprendizagem é complexo e delicado, diferentes fatores de diversas ordens podem interferir no sucesso deste processo. Além, além dos transtornos de aprendizagem e aspectos biológicos, a estrutura famíliar, o meio social e a nutrição são uns dos fatores de grande inflência para o não sucesso da aprendizagem, pois são fatores que não dependem da criança para serem solucionados, mas são indispensáveis para o seu sucesso. Na prática pedagógica, a falta de materiais adequados também atrapalha seu trabalho e consequentemente o desenvolvimento do aluno, por isso, é importante a criatividade para buscar outros recursos.
Além disso, a aprendizagem requer funções mentais fundamentais e ter o conhecimento destas funções ajuda a definir estratégias de ensino e proporcionar estímulos aos alunos, estratégias e estímulos capazes de proporcionar a eles a aquisição do conhecimento significativo, pois como Guerra (2011), entende-se que o indivíduo só aprende aquilo que lhe é útil e relevante para seu cotidiano e realidade, daí a importância de se conhecer o aluno em sua individualidade.
Este artigo caminhou mostrando o surgimento da neurociência com um olhar voltado para educação.
Com o desvelamento das funções neurais, que são responsáveis pelos processos de aprendizagem, pois como apontado, o cérebro é órgão da aprendizagem, surgem novas concepções destinadas ao ensino-aprendizagem. Devido a este fato, há uma grande preocupação em adequar e implantar novas práticas no cotidiano escolar é preciso ter ética e cautela ao associar essas duas áreas e unir numa única prática.
Entretanto, o ápice da neurociência traz grandes contribuições para as propostas de ensino-aprendizagem, considerando que a mesma oferece o conhecimento científico atrelando-se com a aprendizagem, dessa maneira, fica favorável para o educador criar estratégias que possibilitam processos de absorção da aprendizagem, isto é, a aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. História da educação e da pedagogia: geral e Brasil. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

COSENZA Ramom M.; GUERRA, Leonor B. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2011.

GARDNER, Howard. Inteligências Múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

GUERRA, Leonor Bezerra. O diálogo entre Neurociência e a Educação: da euforia aos desafios e possibilidades. Revista Interlocução, v.4, nº 4, p. 3-12, 2011.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1986.

MORAES, Alberto Parahyba Quartim de. O Livro do Cérebro, 1: Funções e Anatomia.

Traduzido por Peter Frances. São Paulo: Ed. Duetto, 2009.

MORAES, Alberto Parahyba Quartim de. O Livro do Cérebro, 2: sentidos e emoções; traduzido por Peter Frances. São Paulo: Ed. Duetto, 2009.

MORAES, Alberto Parahyba Quartim de. O Livro do Cérebro, 3: memória, pensamento e consciência; traduzido por Peter Frances. São Paulo: Ed. Duetto, 2009.

MORAES, Alberto Parahyba Quartim de. O Livro do Cérebro, 4: desenvolvimento cerebral; traduzido por Peter Frances. São Paulo: Ed. Duetto, 2009.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. Pedagogia dos Projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. 7 ed. São Paulo: Érica, 2007.

RELVAS, Marta Pires. Neurociência e Educação: potencialidades dos gêneros humanos na sala de aula. Rio de Janeiro: Ed. Wak, 2009.

RELVAS, Marta Pires. Neurociência na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Ed. Wak, 2012.

SALLA, Fernanda. Toda a atenção para a Neurociência. Revista Nova Escola. Ano XXVII, nº253, p. 49-55, 2012.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. Freinet: evolução histórica e atualidades. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1994.

ZABALLA, Antoni. A prática Educativa. Como Ensinar. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1998.

Os doze princípios da aprendizagem de base cerebral. Disponível em: www.psicopedagogavaleria.com.br. Acesso em: 13 de junho de 2024.

O BRINCAR LIVRE: ESSÊNCIA E IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

JOYCE BARBOSA DOS SANTOS LIMA

RESUMO
O brincar livre é essencial para o desenvolvimento infantil, abrangendo aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais. Este artigo explora a importância do brincar livre, seu desenvolvimento histórico, benefícios e desafios contemporâneos. Historicamente, o brincar livre sempre fez parte da infância, mas a urbanização e a tecnologia moderna limitaram essas oportunidades. Teorias educacionais, como as de Piaget, Vygotsky, Reggio Emilia e Gardner, reforçam a importância do brincar livre para o desenvolvimento integral das crianças. O brincar livre promove habilidades motoras, criatividade, resolução de problemas e competências sociais. Benefícios psicológicos incluem a redução do estresse e o aumento da resiliência emocional, enquanto os benefícios físicos incluem melhor saúde cardiovascular e prevenção da obesidade.
No entanto, a urbanização, o uso excessivo de tecnologia e agendas lotadas apresentam desafios significativos. Este artigo apresenta estudos de caso em comunidades urbanas e escolas que ilustram os benefícios do brincar livre. Políticas públicas que promovem o brincar livre são cruciais para enfrentar esses desafios. Recomenda-se que pais criem ambientes que valorizem o brincar, limitando o uso de tecnologia e incentivando atividades ao ar livre, enquanto educadores devem integrar o brincar livre no currículo escolar. Conclui-se que promover o brincar livre é um investimento no futuro e no bem-estar das crianças, preparando-as para serem adultos saudáveis, criativos e resilientes. A sociedade deve trabalhar coletivamente para garantir que todas as crianças tenham tempo e espaço para brincar livremente, contribuindo para uma comunidade mais coesa e solidária.

Palavras-Chave: Brincar Livre; Desenvolvimento Infantil; Espaços Urbanos

INTRODUÇÃO

O brincar livre é uma atividade fundamental que transcende culturas e épocas, sendo um elemento inerente à infância. Ele permite que as crianças se engajem em atividades espontâneas, onde a imaginação, a criatividade e a liberdade de escolha predominam. Diferentemente das brincadeiras estruturadas, que possuem regras fixas e resultados esperados, o brincar livre valoriza o processo de brincar em si, proporcionando um espaço onde a exploração e a experimentação são encorajadas. Pesquisas indicam que o brincar livre está associado a uma série de benefícios, incluindo o desenvolvimento motor fino e grosso, a melhoria das habilidades cognitivas, o fortalecimento das competências sociais e a promoção do bem-estar emocional. Além disso, o brincar livre permite que as crianças desenvolvam a autoconfiança, a resiliência e a capacidade de resolver problemas de maneira independente.
Por outro lado, a sociedade contemporânea enfrenta diversos desafios que ameaçam a prática do brincar livre. A urbanização crescente, o aumento do uso de tecnologias digitais e as agendas cada vez mais cheias das crianças são alguns dos fatores que têm limitado as oportunidades para o brincar livre. Diante desses desafios, é essencial que pais, educadores e formuladores de políticas trabalhem juntos para criar ambientes que incentivem e valorizem o brincar livre.
Este artigo explora a importância do brincar livre em profundidade, começando com uma revisão histórica, passando pelos benefícios e teorias educacionais associadas, até chegar aos desafios contemporâneos e estudos de caso que demonstram sua aplicação prática.

DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DO BRINCAR LIVRE

ERA PRÉ-INDUSTRIAL

Antes da Revolução Industrial, as crianças tinham mais liberdade para explorar o mundo ao seu redor. As brincadeiras eram frequentemente realizadas ao ar livre, em campos, florestas e vilarejos. As crianças criavam seus próprios jogos e brinquedos utilizando materiais disponíveis na natureza, como paus, pedras e folhas. As brincadeiras eram colaborativas, com muitas crianças participando de jogos de faz de conta, onde a imaginação era

o único limite.

REVOLUÇÃO INDUSTRIAL E MUDANÇAS URBANAS
Com a chegada da Revolução Industrial no século XVIII, houve uma grande transformação na vida das pessoas. A migração para áreas urbanas e o surgimento de fábricas mudaram significativamente a estrutura familiar e a dinâmica da vida cotidiana. As crianças passaram a ter menos espaço para brincar livremente devido ao crescimento das cidades e à necessidade de trabalhar desde cedo para ajudar no sustento da família. O brincar passou a ser mais restrito e, muitas vezes, relegado a pequenos espaços urbanos.

SÉCULO XX: URBANIZAÇÃO E TECNOLOGIAS
No século XX, a urbanização se intensificou e, com ela, surgiram novas formas de entretenimento e brinquedos industrializados. As crianças começaram a passar mais tempo dentro de casa, especialmente com o advento da televisão e, posteriormente, dos videogames. No entanto, nas décadas de 1960 e 1970, houve um movimento de volta ao brincar livre, com educadores e psicólogos infantis enfatizando a importância do brincar espontâneo para o desenvolvimento infantil.

MUDANÇAS RECENTES NO SÉCULO XXI
No século XXI, o brincar livre enfrenta novos desafios. A crescente dependência de dispositivos eletrônicos, o aumento da violência urbana e a superlotação das agendas das crianças com atividades extracurriculares limitam ainda mais as oportunidades para o brincar livre. Apesar disso, há um movimento crescente de conscientização sobre a importância do brincar livre, com iniciativas que buscam recuperar espaços urbanos para as crianças e promover ambientes que incentivem a exploração e a criatividade.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR LIVRE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
DESENVOLVIMENTO FÍSICO
O brincar livre é crucial para o desenvolvimento físico das crianças. Atividades como correr, pular, escalar e brincar de esconde-esconde ajudam a melhorar a coordenação motora, a força muscular e a resistência física. Além disso, o brincar ao ar livre expõe as crianças à luz solar, essencial para a síntese de vitamina D, que é importante para a saúde óssea.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO
O brincar livre estimula o desenvolvimento cognitivo das crianças de várias maneiras. Através da exploração e do jogo imaginativo, as crianças aprendem a resolver problemas, a pensar de forma criativa e a fazer conexões entre diferentes conceitos. Brincadeiras como construir com blocos ou brincar de faz de conta ajudam a desenvolver habilidades espaciais, matemáticas e de linguagem.

DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL
Brincar livremente permite que as crianças expressem suas emoções e desenvolvam habilidades de autorregulação. Elas aprendem a lidar com frustrações, a experimentar diferentes papéis e a desenvolver a empatia ao interagir com outras crianças. O brincar também oferece uma válvula de escape para o estresse e a ansiedade, promovendo o bem-estar emocional.

DESENVOLVIMENTO SOCIAL
Através do brincar livre, as crianças aprendem a negociar, a cooperar e a resolver conflitos. Brincadeiras em grupo incentivam a comunicação, a partilha e o respeito pelas regras e pelos sentimentos dos outros. Essas habilidades sociais são fundamentais para a formação de relacionamentos saudáveis ao longo da vida.

TEORIAS EDUCACIONAIS RELACIONADAS AO BRINCAR LIVRE
TEORIA DE JEAN PIAGET
Jean Piaget, um dos mais influentes teóricos do desenvolvimento infantil, enfatizou a importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo. Segundo Piaget, o brincar permite que as crianças assimilem novas informações e acomodem essas informações em suas estruturas cognitivas existentes. Ele identificou diferentes estágios de desenvolvimento, nos quais o brincar desempenha um papel central na aprendizagem e na construção do conhecimento.

TEORIA DE LEV VYGOTSKY
Lev Vygotsky destacou o papel do brincar no desenvolvimento social e cognitivo das crian-

ças. Para Vygotsky, o brincar livre é uma forma de as crianças internalizarem e praticarem as normas sociais e culturais. Ele introduziu o conceito de "zona de desenvolvimento proximal", onde o brincar permite que as crianças realizem atividades que ainda não conseguem fazer sozinhas, mas podem realizar com a ajuda de outras crianças ou adultos.

ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA
A abordagem de Reggio Emilia, desenvolvida na Itália após a Segunda Guerra Mundial, coloca o brincar livre no centro do processo educativo. Essa abordagem vê as crianças como construtoras ativas de seu próprio conhecimento, incentivando a exploração, a criatividade e a expressão através do brincar. Os educadores de Reggio Emilia criam ambientes ricos em estímulos, onde as crianças podem brincar livremente e seguir seus próprios interesses.

TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE HOWARD GARDNER
Howard Gardner, com sua teoria das inteligências múltiplas, argumenta que o brincar livre pode ajudar a desenvolver diferentes tipos de inteligência. Através do brincar, as crianças podem explorar a inteligência linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista. O brincar livre oferece uma oportunidade para que as crianças desenvolvam uma ampla gama de habilidades e competências.

BENEFÍCIOS PSICOLÓGICOS E FÍSICOS DO BRINCAR LIVRE
BENEFÍCIOS PSICOLÓGICOS
O brincar livre promove a saúde mental das crianças, oferecendo um espaço seguro para a expressão emocional e a criatividade. Estudos mostram que crianças que brincam livremente têm níveis mais baixos de estresse e ansiedade e apresentam maior resiliência emocional. O brincar livre também contribui para o desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima.

BENEFÍCIOS FÍSICOS

Além dos benefícios psicológicos, o brincar livre é essencial para a saúde física. A atividade física regular durante o brincar ajuda a prevenir a obesidade infantil e promove um estilo de vida ativo. Crianças que brincam ao ar livre têm melhor saúde cardiovascular e respiratória e desenvolvem hábitos saudáveis que podem durar a vida inteira.

CASOS DE ESTUDO E PESQUISAS CIENTÍFICAS
Diversos estudos têm demonstrado os benefícios do brincar livre. Pesquisas realizadas em diferentes partes do mundo mostram que crianças que têm mais oportunidades para brincar livremente têm melhor desempenho acadêmico, melhores habilidades sociais e maior bem-estar geral. Estudos de caso específicos ilustram como o brincar livre pode ser implementado de maneira eficaz em diferentes contextos.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA O BRINCAR LIVRE
URBANIZAÇÃO E ESPAÇOS LIMITADOS
A urbanização crescente resulta em espaços limitados para o brincar livre. O processo de urbanização, que envolve a expansão das cidades e a densificação populacional, tem transformado a paisagem urbana de maneira que muitos ambientes antes destinados ao lazer e à recreação infantil foram substituídos por construções residenciais e comerciais. Este fenômeno tem implicado na redução significativa de áreas verdes e parques públicos, essenciais para o brincar livre.
Muitas áreas urbanas carecem de parques e espaços verdes onde as crianças possam brincar em segurança. A falta de planejamento urbano voltado para a criação e manutenção de espaços destinados ao lazer infantil contribui para a escassez de locais apropriados para o brincar livre. Em muitas cidades, terrenos que poderiam ser utilizados como playgrounds ou áreas de lazer são frequentemente convertidos em estacionamentos ou edifícios, refletindo uma priorização econômica sobre o bem-estar infantil.
Além disso, o aumento do tráfego e das preocupações com a segurança reduzem as oportunidades para que as crianças brinquem ao ar livre sem supervisão constante. O tráfego intenso em áreas urbanas representa um risco significativo, tornando as ruas e calçadas locais perigosos para as crianças brincarem. A preocupação com acidentes e a violência ur-

bana também faz com que muitos pais prefiram manter seus filhos dentro de casa ou sob vigilância constante, restringindo ainda mais o brincar livre.
Outro fator é a percepção de segurança. Em muitas comunidades urbanas, a percepção de que o ambiente não é seguro devido a problemas como criminalidade e violência urbana faz com que os pais hesitem em deixar seus filhos brincarem livremente fora de casa. Esse medo é agravado pela mídia, que frequentemente destaca incidentes isolados de perigo, amplificando a sensação de insegurança.
A diminuição dos espaços verdes e seguros para brincar tem várias consequências negativas. Crianças que não têm acesso a áreas ao ar livre podem sofrer de problemas de saúde como obesidade, devido à falta de atividade física. Além disso, a falta de contato com a natureza pode afetar negativamente o desenvolvimento cognitivo e emocional, já que brincadeiras ao ar livre são importantes para a criatividade, a capacidade de resolver problemas e a saúde mental.
Para mitigar esses desafios, é necessário um esforço concertado entre governos, urbanistas e comunidades para criar espaços que incentivem o brincar livre. Isso pode incluir a construção de parques infantis em novos projetos urbanos, a revitalização de áreas degradadas para transformá-las em espaços de lazer e a implementação de políticas públicas que priorizem o bem-estar infantil no planejamento urbano.
Projetos bem-sucedidos em várias partes do mundo demonstram que é possível integrar espaços verdes e seguros em áreas urbanas densamente povoadas. Iniciativas como parques lineares, jardins comunitários e playgrounds inovadores podem proporcionar às crianças oportunidades seguras e estimulantes para o brincar livre. Além disso, programas comunitários que envolvem os moradores na criação e manutenção desses espaços podem aumentar a sensação de segurança e pertencimento, incentivando o uso desses locais.

TECNOLOGIA E BRINCADEIRAS DIGITAIS
O uso crescente de dispositivos eletrônicos e a popularidade dos videogames e da televisão também representam um desafio para o brincar livre. Embora a tecnologia possa oferecer oportunidades educacionais e de entretenimento, ela frequentemente substitui o tempo que as crianças poderiam passar brincando livremente. É importante encontrar um equilíbrio saudável entre o uso de tecnologia e o tempo dedicado ao brincar livre.

AGENDAS LOTADAS E PRESSÕES ACADÊMICAS
As agendas das crianças estão cada vez mais cheias de atividades extracurriculares, aulas e deveres de casa. As pressões acadêmicas e a ênfase no desempenho escolar limitam o tempo que as crianças têm para brincar livremente. É crucial reconhecer que o brincar livre é uma parte vital do desenvolvimento infantil e que as crianças precisam de tempo para brincar sem estrutura e sem pressão.

POLÍTICAS PÚBLICAS E INTERVENÇÕES
Para enfrentar esses desafios, é necessário que políticas públicas e intervenções sejam implementadas para promover o brincar livre. Isso pode incluir a criação de espaços seguros para brincar em áreas urbanas, a promoção de programas escolares que valorizem o brincar livre e campanhas de conscientização sobre a importância do brincar livre para o desenvolvimento infantil.

ANÁLISE DE ESTUDOS DE CASO: NOVA YORK E LONDRES
ESTUDOS EM COMUNIDADES URBANAS
Estudos de caso em comunidades urbanas mostram como a criação de espaços dedicados ao brincar livre pode transformar a vida das crianças e revitalizar comunidades inteiras. Em cidades densamente povoadas como Nova York e Londres, onde o espaço é um recurso valioso e limitado, iniciativas bem-sucedidas de criação de parques e playgrounds têm demonstrado impactos significativos no bem-estar das crianças e na coesão social.

NOVA YORK: PARQUES E PLAYGROUNDS COMO SANTUÁRIOS URBANOS
Em Nova York, o Central Park é um exemplo icônico de como um grande espaço verde pode servir como um refúgio para o brincar livre em um ambiente urbano. Com playgrounds bem projetados, trilhas para caminhadas, áreas abertas e até mesmo um zoológico, o Central Park oferece diversas oportunidades para as crianças brincarem e explorarem.

Além do Central Park, outras iniciativas têm sido implementadas em bairros menos privilegiados.
Por exemplo, o High Line Park, um parque linear elevado construído sobre uma antiga linha ferroviária, transformou uma área industrial abandonada em um espaço vibrante e seguro para a recreação. O projeto não só oferece um espaço para o brincar livre, mas também promove a interação comunitária e o desenvolvimento econômico local. Playgrounds modernos, como o Domino Park em Williamsburg, Brooklyn, oferecem equipamentos inovadores e seguros que estimulam a criatividade e o jogo físico.
Outro exemplo é o Playground for All Children, localizado no Queens. Este parque foi projetado especificamente para ser acessível a crianças com e sem deficiências, promovendo a inclusão e a interação social. A criação de espaços inclusivos como este demonstra como o planejamento urbano pode ser sensível às necessidades diversas das comunidades, garantindo que todas as crianças tenham a oportunidade de brincar livremente.

LONDRES: PROJETOS INOVADORES E SUSTENTÁVEIS
Em Londres, a cidade tem investido significativamente na criação de espaços verdes e playgrounds, especialmente em áreas urbanas densamente povoadas. O Tumbling Bay Playground no Queen Elizabeth Olympic Park é um exemplo de como o design inovador pode proporcionar um ambiente seguro e estimulante para o brincar livre. Com estruturas de madeira, áreas de água e paisagismo natural, o parque incentiva as crianças a explorar e interagir com o ambiente de maneira criativa.
Outro exemplo é o Granary Square, em King's Cross. Este espaço público revitalizado transformou uma área industrial decadente em um vibrante centro comunitário com áreas de brincadeira aquática e espaços abertos para o brincar livre. Além de oferecer um local seguro para as crianças, o projeto também inclui eventos comunitários e atividades culturais, promovendo um senso de pertencimento e coesão social.

BENEFÍCIOS OBSERVADOS
Essas iniciativas têm demonstrado impactos positivos claros no bem-estar das crianças e das comunidades. Estudos mostram que crianças que têm acesso a espaços verdes e playgrounds seguros apresentam mais bem resultados em termos de saúde física, desenvolvimento cognitivo e bem-estar emocional. Além disso, a criação de tais espaços contribui para a redução do estresse parental, já que os pais têm um local seguro onde podem levar seus filhos para brincar.
Os benefícios se estendem além das crianças. Comunidades que investem em espaços de brincar livre observam uma maior interação social entre os moradores, o que pode fortalecer os laços comunitários e reduzir a incidência de comportamentos antissociais. Áreas bem planejadas e mantidas também podem aumentar o valor das propriedades ao redor e estimular o desenvolvimento econômico local, criando um ciclo virtuoso de melhorias urbanas.

DESAFIOS E SOLUÇÕES
Embora os exemplos de Nova York e Londres sejam inspiradores, a criação de espaços de brincar livre em comunidades urbanas enfrenta vários desafios. A competição por espaço, os altos custos de desenvolvimento e manutenção e as preocupações com a segurança são obstáculos significativos. No entanto, soluções inovadoras e colaborações entre governos, organizações sem fins lucrativos e a comunidade podem superar esses desafios.
Parcerias público-privadas podem ser eficazes na criação e manutenção de espaços de brincar. Por exemplo, a colaboração entre a administração municipal e empresas privadas pode garantir o financiamento necessário para a construção e manutenção de playgrounds. Além disso, envolver a comunidade no processo de planejamento e gestão desses espaços pode aumentar a sensação de pertencimento e responsabilidade, garantindo que os espaços sejam bem cuidados e utilizados.
A conclusão que se chega é que os estudos de caso em comunidades urbanas como Nova York e Londres ilustram claramente como a criação de espaços dedicados ao brincar livre pode ter um impacto transformador. Esses projetos não apenas melhoram a qualidade de vida das crianças, mas também fortalecem a coesão social e impulsionam o desenvolvimento comunitário. Ao aprender com esses exemplos, outras cidades podem adotar es-

tratégias semelhantes para garantir que todas as crianças tenham acesso a espaços seguros e estimulantes para o brincar livre, contribuindo para seu desenvolvimento saudável e equilibrado.

INICIATIVAS EM ESCOLAS

Escolas que adotaram o brincar livre como parte de seu currículo relatam melhorias no comportamento e no desempenho acadêmico dos alunos. Programas que incorporam intervalos de brincar livre durante o dia escolar ajudam as crianças a se concentrar melhor nas aulas e a desenvolver habilidades sociais e emocionais.

PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS

Alguns governos têm implementado programas específicos para promover o brincar livre. Por exemplo, na Finlândia, o governo tem políticas que incentivam a integração do brincar livre no sistema educacional, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento infantil. Tais programas geralmente incluem a criação de espaços públicos dedicados ao brincar, além de treinamento para professores e educadores sobre como promover o brincar livre em suas práticas diárias.

SUMÁRIO DOS PONTOS PRINCIPAIS

O brincar livre é uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, proporcionando benefícios físicos, cognitivos, emocionais e sociais. Historicamente, o brincar livre tem sido uma parte natural da infância, mas enfrentou desafios com a urbanização e as mudanças tecnológicas. Diversas teorias educacionais, como as de Piaget, Vygotsky, Reggio Emilia e Gardner, reforçam a importância do brincar livre para o desenvolvimento integral das crianças.

RECOMENDAÇÕES PARA PAIS E EDUCADORES

Para maximizar os benefícios do brincar livre, pais e educadores devem:

1. Criar Ambientes Seguros e Estimulantes: Prover espaços onde as crianças possam explorar e brincar sem restrições excessivas.
2. Equilibrar o Uso da Tecnologia: Incentivar o uso moderado de dispositivos eletrônicos e promover atividades ao ar livre.
3. Incorporar o Brincar Livre no Currículo Escolar: Integrar períodos de brincar livre durante o dia escolar para melhorar a concentração e o bem-estar dos alunos.
4. Envolver a Comunidade: Trabalhar com a comunidade local para criar espaços públicos dedicados ao brincar livre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos desafios contemporâneos, a importância do brincar livre no desenvolvimento infantil é inegável. O brincar livre oferece oportunidades valiosas para que as crianças explorem, experimentem e aprendam de maneira espontânea, desenvolvendo habilidades essenciais para a vida. No entanto, vários fatores, como a urbanização, o uso excessivo de tecnologia e as agendas lotadas, têm dificultado a prática do brincar livre. Esses desafios exigem uma resposta coordenada e comprometida de toda a sociedade.

É fundamental que a sociedade como um todo, incluindo pais, educadores e formuladores de políticas, se empenhe em preservar e promover essa prática essencial. Pais desempenham um papel crucial ao criar um ambiente doméstico que valorize o brincar livre, limitando o uso de tecnologias e encorajando atividades ao ar livre. Educadores, por sua vez, podem integrar o brincar livre no currículo escolar, reconhecendo que o aprendizado não acontece apenas através de métodos formais, mas também através do brincar e da interação social.

Formuladores de políticas têm a responsabilidade de criar condições propícias para o brincar livre. Isso pode incluir a construção e manutenção de parques e playgrounds seguros e acessíveis, bem como a implementação de políticas que incentivem a prática do brincar livre nas escolas e nas comunidades. Políticas públicas que reconhecem a importância do brincar livre podem contribuir significativamente para a saúde e o bem-estar das crianças, promovendo um desenvolvimento equilibrado e saudável.

Ao garantir que as crianças tenham tempo e espaço para brincar livremente, estamos investindo no futuro e no bem-estar de nossas próximas gerações. O brincar livre não apenas contribui para o desenvolvimento físico e cognitivo, mas também para a saúde mental e emocional das crianças. Crianças que brincam livremente são mais felizes, saudáveis e

bem ajustadas socialmente. Elas desenvolvem a criatividade, a resiliência e a capacidade de resolver problemas, habilidades que são fundamentais para enfrentar os desafios da vida adulta.

Além disso, o brincar livre promove a formação de vínculos sociais fortes, ensinando às crianças a importância da cooperação, do respeito e da empatia. Essas competências sociais são cruciais para a construção de uma sociedade mais justa e harmoniosa. Portanto, ao apoiar o brincar livre, estamos contribuindo para a formação de indivíduos mais completos e para a criação de uma comunidade mais coesa e solidária.

Em resumo, o brincar livre é uma peça fundamental no quebra-cabeça do desenvolvimento infantil. A sociedade deve reconhecer e valorizar sua importância, implementando medidas concretas para garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de brincar livremente. Isso requer um esforço conjunto de pais, educadores, formuladores de políticas e da comunidade em geral. Somente assim poderemos assegurar que nossas crianças cresçam em um ambiente que promova seu pleno desenvolvimento e bem-estar, preparando-as para serem adultos saudáveis, criativos e resilientes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAROLYN, Edwards. As Cem Linguagens da Criança: Volume 1: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Editora Penso. 1ª edição, Porto Alegre, 2015.

GARDNER, Howard. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. Publisher Basic Books. 3ª edição, Nova York, 2011.

GLEAVE, J., & Cole-Hamilton, I. (2012). A World Without Play: A Literature Review on the Effects of a Lack of Play on Children's Lives. Play England, Londres, 2018.

PIAGET, Jean. A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação. Editora LTC, 4ª edição, Barueri, 2010.

VYGOTSKY, Levy. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Publisher Harvard University Press. 1ª edição, Cambridge, 1980.

A INCLUSÃO E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

JULIANA CARDOSO ANDRIASSA

RESUMO
Discorrendo sobre a inclusão e o espectro do autismo questiona-se o que é inclusão e como minimizá-la identificando seus aspectos excludentes? O que é o espectro autista? Objetivou-se discutir sobre o papel da inclusão e suas fundamentações legais quanto ao trabalho com alunos deficientes. Pretende-se mostrar que as questões sobre inclusão de crianças com deficiências físicas na rede de ensino pública no Brasil inserem-se no contexto das discussões, cada vez mais evidentes, relativas à integração de pessoas com deficiências enquanto cidadãos. A metodologia desenvolvida neste trabalho foi à revisão bibliográfica em livros, artigos, teses e periódicos da internet.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Autismo; Educação; Direito a Educação.

ABSTRACT
Discussing inclusion and the autism spectrum, the question arises what is inclusion and how to minimize it by identifying its exclusionary aspects? What is the autism spectrum? The objective was to discuss the role of inclusion and its legal foundations regarding work with disabled students. The aim is to show that questions about the inclusion of children with physical disabilities in the public education system in Brazil are part of the increasingly evident discussions regarding the integration of people with disabilities as citizens. The methodology developed in this work was a bibliographic review of books, articles, theses and internet journals.

KEY-WORDS: Inclusion; Autism; Education; Right to Education.

INTRODUÇÃO

Procurou-se no artigo discorrer sobre as questões relacionadas à inclusão e seu papel no desenvolvimento do transtorno do espectro autista, pois quando se consideram as recentes diretrizes, as recomendações nacionais e internacionais sobre o assunto percebem-se a necessidade de uma reflexão sobre a inclusão, traduzida para o contexto educacional brasileiro.

O primeiro desafio da reforma do ensino demanda um intenso trabalho de conscientização da necessidade da integração do deficiente na escola regular e supõem o desenvolvimento de um programa de conscientização de professores, sejam eles do ensino fundamental, médio/técnico ou superior, auxiliares, famílias e comunidade sobre a integração.

Como problema questionou-se o que é inclusão e como minimizá-la identificando seus aspectos excludentes? O que é o espectro autista?

Estas questões puderam ser respondidas conforme as ideias de autores como Aquino (2012), Silva (2003), Passerino (2011), Oliveira (2014), Kanner (1997), Bosa (2008) entre outros citados nas referências.

Objetivou-se discutir sobre o papel da inclusão e suas fundamentações legais quanto ao trabalho com alunos deficientes.

Pretende-se ainda mostrar que as questões sobre inclusão de crianças com deficiências físicas na rede de ensino pública no Brasil inserem-se no contexto das discussões, cada vez mais evidentes, relativas à integração de pessoas com deficiências enquanto cidadãos, com seus respectivos direitos e deveres de participação e contribuição social.

Por meio da revisão bibliográfica em livros, artigos, teses e periódicos da internet fizeram-se comparações com as ideias defendidas pelos autores pesquisados, apontando as leis que caracterizam o fator inclusivo na educação e os princípios e processos do transtorno do espectro autista.

AS NECESSIDADES EDUCATIVAS DURANTE O PROCESSO INCLUSSIVO

Acredita-se que a educação inclusiva pode ser compreendida como sendo uma prática pedagógica capacitada em educar com sucesso todos os alunos, mesmo aqueles comprometidos com deficiências intelectuais nas mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais acessíveis às outras pessoas, respeitando-se as características específicas de cada um.

Sassaki (2010, o. 42) afirma que:

Inclusão social é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade por meio de transformações, pequenos e grandes nos ambientes físicos como os espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliários e meio de transportes, nos procedimentos técnicos e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também no próprio portador de necessidade especial.

Compreende-se então que a educação inclusiva dar-se-á por meio de mecanismos que atenderão as diversidades, por exemplo, propostas curriculares adaptadas, a partir daquelas adotadas pela educação comum.
Conforme destaca a Unesco (1994, p. 43),

Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e aos gozos e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração das crianças e dos jovens com necessidades educativas é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade.

Acredita-se que uma das causas para a inclusão de deficientes é o fato de serem atendidos em escolas especiais que atendiam exclusivamente alunos com necessidades educativas especiais; este atendimento sofreu severas críticas, pelo fato de reduzir ou eliminar a oportunidade de convívio do aluno com deficiência com sua família, vizinhança e até mesmo com a sociedade.
Observa-se que o sistema educacional, por meio da educação especial deve oferecer modalidades diferenciadas de atendimento aos deficientes físicos. Dentre elas classes especiais para que os alunos recebem instrução em classes separadas, mas participam com as demais crianças de classes regulares em atividades diversas.
Para a Unesco (1994, p. 61) o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que:

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 por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, usam de recursos e parceiras com a comunidade. Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva.

A inclusão, nas escolas, por mais contestada que ainda seja pelo caráter ameaçador de mudança, especialmente no meio educacional, é irreversível e convencem pela sua lógica e ética de posicionamento social.
Há, no entanto uma diferença entre integração e inclusão, sendo que a integração é um processo bilateral que pressupõe a participação e a ação partilhada ao mesmo tempo dividida e somada. A integração impõe ao aluno deficiente obrigação em acompanhar e dominar o conteúdo didático; enquanto a Inclusão denomina a escola correspondência à realidade do aluno, igualando a todos e considerando o talento de cada um, fazendo com que sintam prazer e vontade de aprender.
Para que a escola se torne inclusiva, necessita-se apenas do desejo em fazê-la assim, embora hoje, muitos professores e outros profissionais da educação acreditam que o aluno com deficiência intelectual tem pouca ou nenhuma possibilidade de se integrar.
Dessa forma entende-se inclusão como um processo permanente e contínuo e com isso pode-se inclusive apontar alguns aspectos positivos e favorecedores a maneira de como tornar a escola inclusiva:
A inclusão na escola regular por si só, não resolverá a questão da deficiência intelectual da criança, visto ser um problema real, clínico e objetivo, ele será amenizado na medida em que a sociedade se preparar para receber essa criança, porque, não podemos ser ingênuos a ponto de acreditar que apenas uma lei resolverá a questão.

INCLUSÃO E SUAS DIFICULDADES
Segundo Ross (2004, p. 204) necessidades especiais decorrem de oportunidades, exis-

tentes ou não, assim como de instrumentos e medições que possam ser apropriados por pessoas deficientes em suas relações sociais não resultando unicamente das deficiências biológicas que possam apresentar. “Podemos ser deficientes sem nos sentirmos ou sermos vistos assim, se favoráveis forem às condições sociais”.
Mazzota (2011, p. 11), por sua vez define educação especial como sendo,

Uma modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens.

Conforme o plano nacional de educação especial entende-se a educação especial como “um processo de promoção ao desenvolvimento das potencialidades de pessoas com deficiências, condutas típicas e altas habilidades, nos diferentes níveis do sistema educacional de ensino”, que se fundamenta em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas do aluno. (BRASIL, 2007, p. 17).
Acredita-se que tal processo deva ser integral, fluindo desde a estimulação essencial aos graus superiores de ensino sob o enfoque sistêmico, a educação especial integral o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos.
Para Scotti (1999, p. 20), “a educação deve ser, por princípio liberal, democrática e não doutrinária. Dentro desta concepção o educando é, acima de tudo, digno de respeito e do direito à educação de melhor qualidade”.
Em concordância com o pensamento acima supracitado Mantoan (2006, p. 14) com sua concepção construtivista diz que “o conhecimento é fruto da construção pessoal do aluno, mediada pelo professor e outros agentes culturais presentes no contexto do aluno e os conteúdos são produtos sociais e culturais”.
A principal preocupação da educação, dessa forma, deve ser o desenvolvimento integral do homem e a sua preparação para uma vida produtiva na sociedade, fundada no equilíbrio entre os interesses individuais e as regras de vida nos grupos sociais.
Já Ferreira e Guimarães (2006, p. 32) afirmam que:

A noção de deficiência é, pois, uma questão contingencial e decorre de normas e expectativas da sociedade. É uma situação que surge como produtos da interação daqueles que apresentam determinados atributos com o meio social, que interpreta e consideram tais aspectos como desvantagens.

A educação especial obedece aos mesmos princípios da educação geral, deve se iniciar no momento em que se identifique atraso ou alterações no desenvolvimento global da criança e continuar ao longo de sua vida, valorizando suas potencialidades e proporcionandolhe meios para desenvolvê-las.
Conforme a lei de diretrizes e bases da educação (BRASIL, 1996) “a educação especial, sintonizada com as novas tendências mundiais sobre a atenção às necessidades especiais, passa a ser oferecida as pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino”.
Durante muito tempo, a integração escolar vinha sendo estimulada, mas na realidade constituía uma exceção.
No entanto uma das questões que levantam debates a respeito da educação especial é a existência de uma proposta de educação orientada para a inclusão e como praticá-la?
È importante lembrar sobre a importância de nosso papel, como professores e formadores de opiniões, ao mesmo tempo em que, embora também sejamos cidadãos, nem sempre somos respeitados como tal; de maneira que muitas vezes somos impedidos de exercer nós mesmos, nossos próprios deveres de cidadania e assim, servir de exemplo àqueles que formamos, por faltar-nos condições básicas necessárias.
O primeiro papel do professor neste processo é decidir pela sociedade, que necessita de cidadãos críticos, conscientes e produtivos.
A formação futura de uma sociedade cada vez mais inclusiva depende de uma formação escolar inclusiva e presente, não futura.
Surpreendemo-nos em nossas práticas profissionais com as investigações nos seguintes aspectos:

Que grupos estão sendo excluído num dado momento, em nosso cotidiano? O que fazer para minimizar, ou se possível eliminar os aspectos identificados como excludentes? Não existe prática pedagógica inclusiva que possa ser dada, devemos sim analisar quem está excluindo e de que maneira isso acontece, para então, decidirmos o que fazer.
Refletindo acerca do dia a dia da escola, podem-se destacar algumas questões como:
Relacionamento: Agressividade entre os alunos, às vezes com o professor; Falta de envolvimento da família; pouco material pedagógico;
Classes socioeconômicas: ocasionando barreiras as aprendizagens; Compreensão geral do aluno: Dificuldades de aprendizagem em diversas áreas;
Dificuldades Observação de caráter pessoal-profissional: Falta de condições de trabalho; Salários indignos a profissão;
Dessa forma a postura pedagógica dos professores passa por um processo de reconstrução, orientada em conjunto com o corpo docente, num percurso que envolve desde a sala de aula, passando pela administração escolar, até a secretaria da educação, dependente do desenvolvimento da capacidade interna da escola como um todo.
Para que a escola se transforme num local de produção cultural e transformação social, ela não deve se restringir enquanto influência e interferência no universo do aluno.
Uma mudança importante e fundamental para os professores trabalharem com crianças com necessidades especiais seria a possibilidade de pensar numa escola inclusiva, criando espaços adequados, com especialistas de apoio e um trabalho contínuo com as famílias e comunidade.
Ao se falar em inclusão, é necessário escutar as crianças com deficiências, buscar respostas e saber lidar com a incerteza, os problemas são essenciais para a vida, e não há respostas prontas, a aprendizagem é uma construção que se dá no dia a dia.
Ao nos referirmos à palavra inclusões podem-se interpretar dicionários que apresentam um simples significado, uma colocação, no entanto quando tratamos do conceito de inclusão em educação o sentido torna-se mais complexo e amplo, pois a educação inclusiva sugere um trabalho onde a prática pedagógica deve propor atividades ligadas às diferenças, as particularidades e as individualidades, estando assim relacionadas com os valores, com a ética e a cidadania.
Sabe-se que esses valores estão em crise e que inúmeras tentativas já foram feitas para superá-las e melhorar a qualidade de ensino. Embora o esforço não tenha sido em vão, temos de reconhecer que não apresentou os resultados esperados, porquanto a crise se revelou muito mais profunda do que se esperava, mostrando que o processo educativo sempre se encarregou de difundir os valores nos quais se estrutura a sociedade em que está inserido.
Para tanto, a proposta de sociedade inclusiva contém, implícita, a ideia de mobilização dos diversos segmentos sociais na busca do bem-estar de todos. São necessárias transformações intrínsecas, quebrando-se as barreiras cristalizadas em torno dos grupos estigmatizados e excluídos, tornando-se sujeitos de sua própria história. Sob essa perspectiva deve estar à ideia de valorização da diversidade.
Nas palavras de Sanches (1993 apud LIMA, 1997, p. 71),

O papel da educação será de fundamental importância, na medida em que for ressaltado e efetivado o compromisso da escola com todos, entre todos e para todos. A escola para todos precisa mudar seu olhar e se basear numa filosofia "aceitando a diversidade como eixo diferencial humano, o que implica no próprio posicionamento sobre conceito de educação".

Não devemos nos esquecer que lutamos pelo direito de todo cidadão ter acesso a uma escola de qualidade, ao mesmo tempo em que muitos ainda não desfrutam do direito básico ao alimento diário e de condições dignas de vida.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
Oliveira (et al 2014) justifica que "o termo autismo é proveniente da palavra grega "autos" que significa "de si mesmo". No entanto, diversas são as formas de definição do autismo". Seus estudos e pesquisas ainda se encontram em andamento pela medicina, educação e outros setores envolvidos.
Hocchman (2009, p. 204) diz que como pri-

meira visão do autismo, revela-se, que o psiquiatra suíço "E. Bleuler em 1911 definiu o autismo como uma função complexa em que a relação com a realidade é perturbada ou suspensa, em consequência de uma perturbação primaria de associações e surgimento de emoções e imagens".
Segundo explica Gauderer (1992), "as crianças com autismo, em geral, apresentam dificuldade em aprender a utilizar corretamente as palavras", mas quando participam de um programa intenso de aulas parecem ocorrer mudanças positivas nas habilidades de linguagem, motoras, interação social e a aprendizagem. De acordo com Passerino (2011, p. 22),

Tratando-se do autismo, as falhas na comunicação podem se apresentar com alterações no uso, forma ou conteúdo da linguagem em nível pragmático, e em menor medida em nível sintático, morfossintático, fonológico ou fonético, assim a importância de utilizar um sistema de CA foca-se mais em processos de compreensão e produção, estando ambas as situações inter-relacionadas (PASSERINO, 2011, p. 22).

Kanner (1943, p. 217 apud ROCHA, 1997) por sua vez descreve o sintoma fundamental "o isolamento autístico", estando este presente na criança desde seu início, propondo este como um distúrbio inato. Em suas pesquisas, assume que o isolamento extremo, juntamente com o anseio obsessivo pela rotina, determinava-se como crianças autistas. Baseado em seus estudos científicos sobre o autismo, por meio de sua ampla publicação de um artigo intitulado 'Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo', no qual descreve e caracteriza comportamentos de onze crianças pesquisadas, como o intuito de se criar um quadro clínico caracterizado por autismo extremo, obsessão, estereotipias e ecolalia.
Nas palavras de Rocha (1997) Asperger (1944) complementa este pensamento escrevendo um artigo intitulado como "Psicopatologia Autística da Infância", descrevendo as crianças de maneira semelhantes ao autor Kanner (1943).
Em termos de nomenclatura, avaliado pelo DSM-IV Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder (Manual diagnóstico e estatístico de transtorno Mental – tradução própria) constituído pela Associação Americana de Psiquiatria, autismo se trata como um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento – TID (ou em inglês, Pervasive Development Disorder – PDD) (AQUINO, 2012, p. 10). Já o DSM-V (2013), define o transtorno do espectro do autismo (TEA) como "déficits na comunicação social e interação social e comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos". O transtorno do espectro do autismo agora engloba a anterior desordem autista (autismo) do DSM-IV, o transtorno de Asperger, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos do desenvolvimento sem outra especificação. No entanto, atualmente, o autismo ainda espanta pela diversidade proporcionada em suas características, bem como pelo fato de que os autistas possuem uma aparência totalmente normal e ao mesmo tempo um perfil irregular de desenvolvimento. Ressalta-se que alguns autistas possuem habilidades impressionantes em determinadas funções, enquanto outros se encontram por demais comprometidos. (VARELLA, 2024).
Logo, o decorrer da conceituação do autismo desde sua origem a atualidade, alterações significativas foram marcadas. Pode-se destacar que sua definição como doença não está mais na visão de pesquisadores ou estudiosos sobre o assunto, mas sim, tida como um conjunto de sintomas e barreiras que acarretam avaria qualitativa na interação social, bem como dificuldades na comunicação e repertório limitado de empenhos nas atividades.
Conforme Wing (2005, p. 57) para definir a criança com autismo revelaram-se sintomas que foram classificados em três grupos, determinados como o tripé dos sintomas Autísticos, sendo estes: "Falha na interação social recíproca; Comprometimento da imaginação; Comportamento e interesses repetitivos; Dificuldade na comunicação verbal e não verbal". Portanto, para que se receba o diagnóstico positivo para o autismo, torna-se obrigatório que os três grupos, determinados pelo autor, estejam comprometidos. Vale ressaltar que intensidade tida nos grupos não apresenta identicamente e que este diagnóstico deve ser observado antes dos três anos de idade.
A classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados com a Saúde, frequentemente designada pela sigla CID (em inglês: International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems -

ICD) fornece códigos relativos à classificação de doenças e de uma grande variedade de sinais, sintomas, aspectos anormais, queixas, circunstâncias sociais e causas externas para ferimentos ou doenças. (ABSW, 2024). De acordo com Silva (2003, p. 26),

A CID-10 classifica o autismo com o código F84-0, como sendo um transtorno invasivo do desenvolvimento, definido pela presença de desenvolvimento anormal ou comprometimento que se manifesta antes da idade de 3 anos e pelo tipo característico de funcionamento anormal em todas as três áreas: de interação social, comunicação e comportamento restrito e repetitivo. O transtorno ocorre três a quatro vezes mais frequentemente em garotos do que em meninas.

Nas palavras de Bosa (2008, p. 37) compreender o autismo "é abrir caminhos para o entendimento do nosso próprio desenvolvimento". [...] Conviver com o autismo "é abdicar de uma só forma de ver o mundo - aquela que nos foi oportunizada desde a infância".
Nosso País caminha com grandes dificuldades em direção ao atendimento de nossos mais de um milhão de autistas. Seguimos uma postura assistencialista, típica de países do Terceiro Mundo. Entidades organizadas lutam para que esta postura ceda lugar a propostas que visem à garantia dos direitos das pessoas portadoras de necessidades especiais, que se tornam, então, sujeitos do processo de sua integração social.
O atendimento à pessoa autista, no entanto, fica a cargo das associações de pais e de algumas iniciativas privadas. O custo para se dar um atendimento digno e adequado a uma criança autista é tão alto, que inviabiliza o acesso da maioria da população afetada, não garantindo, portanto, os direitos previstos na Constituição Federal, art. 23 II. É também a cargo das associações que ficam o esclarecimento, apoio e treinamento das famílias (BORALLI, 2007).
Os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e a escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área. A escola tem importante papel na investigação diagnóstica, pois é o primeiro lugar de interação social da criança separadas de seus familiares, é onde a criança vai ter maior dificuldade em se adaptar às regras sociais, tarefa muito difícil para o autista. O diagnóstico é apenas o primeiro desafio que o Brasil precisa enfrentar.
Em seguida, vem o mais complicado, o tratamento. Ele tem de ser individualizado e envolve uma série de profissionais. Realizar um trabalho voltado para as dificuldades que envolvem o tema já justificaria a abordagem dele.
Pode-se dizer que a educação física é uma das disciplinas que possui como principal ferramenta de atuação o movimento devido ser denominador comum de vários campos sensoriais, pois o desenvolvimento ocorre entre a emoção, o pensamento e a motricidade e assim essa disciplina seria de grande valia para o desenvolvimento do aluno autista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora todos os aspectos levantados no artigo sejam de ordem diretamente teórica, têm uma influência direta na concepção de ensino e na formação da estrutura educacional na qual atuamos pedagogicamente. O distanciamento entre os conteúdos apresentados pelas escolas e as necessidades reais do cotidiano dos alunos que se desenvolve uma mentalidade extremamente negativa quanto ao funcionamento da estrutura escolar.
Acredita-se que para acontecer um avanço efetivo na formação de uma nova estrutura escolar que atenda às necessidades modernas e, sobretudo os alunos com deficiência e em especial aos autistas julgam-se necessário um trabalho intenso para que os professores passem a acreditar nas inovações e as incorporem à sua prática pedagógica.
O ensino é o principal objetivo do trabalho com crianças autistas. Ensinar coisas funcionais para a criança autista é a essência de um trabalho adequado e a persistência é um grande aliado deste objetivo.
Todo trabalho de interação da criança com objetos e com situações do meio deve ser feito concomitantemente ao trabalho de capacitação, aos cuidados pessoais e ao lazer para socialização. As crianças autistas parecem que aprendem e entendem melhor vendo do que ouvindo. Por isso, quando pequenas, é interessante expô-las ao máximo a esses estímulos.
É importante a continuidade do ensino para

uma criança autista, para que se torne menos dependente, mesmo que isto envolva várias tentativas, e ela não consiga aprender. É preciso atender prontamente toda vez que a criança autista solicitar e tentar o diálogo, a interação, quando ocorrer de chamar uma criança autista e ela não atender, é necessária ir até ela, pegar sua mão e levá-la para fazer o que foi solicitado. Toda vez que a criança conseguir realizar uma tarefa, ou falar uma palavra, ou enfim, mostrar progresso, é prudente reforçar com elogios.

Quando se deseja que a criança olhe para o professor, se segura delicadamente o rosto dela, direcionando-o para o rosto do professor. Pode-se falar com a criança, mesmo que seu olhar esteja distante, tendo como meta um desenvolvimento de uma relação baseada em controle, segurança, confiança e amor.

Por este, ser um trabalho de revisão de literatura, não se pretende dar por encerrada a discussão sobre o processo inclusivo e o transtorno do espectro autista, mas sim possibilitar novas discussões sobre o tema.

REFERENCIAS

ABSW – Associação Brasileira da Síndrome de Williams. CID da Síndrome de Williams. Disponível em: http://swbrasil.org.br/artigos/cid-da-sindrome-de-williams/. Acesso em 14 mar. 2024.

AQUINO, E. R. A. As contribuições da Neurociência na prática psicopedagógica com alunos e pacientes com síndrome de Asperger. AVM – Faculdade Integrada. 2012. Em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/T207630.pdf. Acesso em11 fev. 2024.

BORALLI, E. R. Coordenadora do Curso: Autismo: Das questões teóricas à prática, 2007.

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. LDB. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, ano CXXXIV, n. 248, 23/12/1996, p. /27833-27481.

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

FERREIRA, M. E. C.; e GUIMARÃES, M. Educação inclusiva. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

GAUDERER, E. C. Autismo – Década de 80. Uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais. São Paulo: Sarvier, 1992.

KANNER, L. Os distúrbios autísticos do contato afetivo. In: ROCHA, P. S. (Org.). Autismos. São Paulo: Escuta, 1997.

LIMA, R. M. Práticas pedagógicas e emancipação: os (des) caminhos da cidadania na sociedade brasileira. Perspect. Cienc. Inf., Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p.157-73, Jul./Dez., 1997.

MANTOAN. M. T. É. Inclusão escolar: caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas. In: Ensaios pedagógicos. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores. Brasília: MEC/SEE, 2006.

MAZZOTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, B. S. et. al. A atuação do psicólogo com o transtorno do espectro autista. Artigo – 2014. Disponível em: https://psicologado.com/atuacao/psicologia-clinica/a-atuacao-dopsicologo-com-o-transtorno-do-espectro-autista. Acesso em 12 fev. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10.

PASSERINO, L. M. A Comunicação aumentativa e alternativa no espaço do atendimento educacional especializado: trajetórias imbricadas de investigação e desenvolvimento tecnológico. In: Anais VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: práticas pedagógicas na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 2011.

ROSS, P. R. Conhecimento e aprendizado cooperativo na inclusão. In: Educar em revista. Curitiba, PR: Ed. UFPR, n. 23, 2004. p. 203-224.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SCOTTI, A. R. Adaptação curricular na inclusão. Integração. Ano 9, n. 21, p. 19-20, 1999.

SILVA, E. H. C. Autismo – CID 10. Classificação Internacional de Doenças (CID-10) publicada pela Organização Mundial de Saúde (WHO - World Health Organization). 2003. Disponível em: http://www.autismo-br.com.br/home/D--cd-10.htm. Acesso em 12 dez. 2023.

UNESCO. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994.

VARELLA, D. Transtorno do Espectro Autista – TEA. Disponível em: https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/transtorno-do-espectro-autista-tea/. Acesso em 21 fev. 2024.

WING, L. Crianças à parte: o autista e sua família. São Paulo: Atheneu, 200

O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO DEFICIENTE INTELECTUAL

JULIANA FERREIRA DE MACEDO

RESUMO
A aprendizagem dos alunos com deficiência é uma realidade que tem como parâmetro pressupostos humanos e legais, e mesmo sendo uma questão de direito, há a necessidade de compreender como acontece o processo de aprendizagem deste indivíduo. Neste sentido, entende-se que a melhor forma de alcançar o desenvolvimento do ensino e, assim, o da aprendizagem é por meio da interpessoal, ou seja, da interação. Vemos então a importância e o interesse em realizar esta pesquisa, que teve como objetivo estudar a interação entre o aluno com deficiência intelectual e o professor psicopedagogo, entendendo de que maneira esta interação contribui para o processo de ensino e aprendizagem. Apoiando-se em uma abordagem qualitativa, sendo um estudo descritivo cujos procedimentos usados para a pesquisa pauta-se no estudo documental. Os resultados apontam a importância da formação adequada dos professores, assim como indica que a relação entre o professor e o aluno com deficiência intelectual é fator fundamental no processo de ensino e aprendizagem. É importante ressaltar também que o essencial é a qualidade das interações entre ambos envolvidos neste processo, considerando que os educandos com deficiência intelectual precisam de um apoio direcionado, por apresentarem dificuldades em usar seus próprios recursos cognitivos. Desta forma, considera-se que ao proporcionar uma prática mais efetiva dos alunos e oportunizar relações mais produtivas entre docente e discente possibilita o alcance de melhores resultados.

Palavras-chave: papel do psicopedagogo; ensino-aprendizagem; deficiência intelectual.

ABSTRACT
The learning of students with disabilities is a reality that has as parameter human and legal requirements; It is a question of law. However there is a need to understand how does the learning process of this individual. In this regard, it is understood that the best way to achieve development of teaching and thus the learning is through interpersonal, or interaction. then we see the importance and interest in conducting this research, we aimed to study the interaction between students with intellectual disabilities and teacher educational psychologist, understanding how this interaction contributes to the process of teaching and learning. Drawing on a qualitative approach, with a descriptive study whose procedures used to search up the agenda in the documentary study. The results show the importance of adequate training of teachers, and indicates that the relationship between the teacher and the student with intellectual disabilities is a fundamental factor in the process of teaching and learning. It is also important to emphasize that what is essential is the quality of interactions between both involved in this process, whereas students with intellectual disabilities need a targeted support, because they have difficulty using their own cognitive resources. Thus, it is considered that by providing a more effective practice of students and create opportunities more productive relationships between teachers and students allows achieving better results.

Keywords: role of the educational psychologist; teaching-learning; intellectually disabled.

INTRODUÇÃO

O objetivo geral deste artigo é demonstrar a importância do professor com a especialização em Psicopedagogia no processo de ensino-aprendizagem do deficiente intelectual.
Nos últimos anos, principalmente após a Constituição Federal de 1988, a inclusão de alunos com deficiências de todos os tipos se torna um direito. E no nosso entendimento, essa inclusão total e irrestrita está longe de ser real.
Mas sabemos que mesmo sendo garantido em lei, esse direito não é garantido em sua plenitude, pois, na nossa visão, alunos com necessidades especiais, principalmente intelectuais, necessitam de um professor especializado, no caso, um professor Psicopedagogo, e para conhecer mais a fundo esse tema, é que desenvolvemos este artigo.
Com este artigo, buscamos saber: o que impe-

de então o trabalho amplo, eficiente e eficaz do professor no processo de ensino aprendizagem?
Entre as nossas hipóteses, a principal, é que hoje nas escolas públicas de todo Brasil são poucos os profissionais habilitados a trabalhar com alunos com deficiência intelectual, seja por falta de especialização, pela estrutura precária das escolas, ou pela ineficácia de políticas públicas educacionais que enfrentem de frente esse problema.
E sabemos ainda, que para um processo completo de ensino aprendizagem, se torna necessário o envolvimento nessa ação de aprender, tanto do aluno, quanto do professor. E em se tratando de alunos com necessidades especiais, essa necessidade é ainda maior.
Portanto este estudo se baseia em ambos os indivíduos: aluno com necessidade intelectual, e professor-psicopedagogo, e assim se pretende contribuir para a obtenção de conhecimento na área por meio de reflexões críticas a respeito do papel do professor-psicopedagogo no processo de ensino-aprendizagem do deficiente intelectual.
Os procedimentos usados para a pesquisa são os estudos documentais, baseados em artigos científicos e obras literárias, portanto é um estudo descritivo, fundamentado na análise das leituras, um método bibliográfico.
Iniciamos fazendo algumas considerações sobre a Deficiência Intelectual, em seguida falaremos sobre o processo de ensino-aprendizagem do Deficiente Intelectual e como ele se relaciona com este processo. Faremos um breve histórico da Psicopedagogia e abordaremos as concepções e atuação do psicopedagogo com os alunos e no ambiente escolar, sendo este professor e ator no processo educativo.
Em seguida, analisamos as relações interpessoais no contexto escolar e no processo de ensino e aprendizagem, onde falaremos mais a fundo sobre as funções e papel que o professor-psicopedagogo exerce no processo educativo, no ambiente escolar e orientação familiar.

MÉTODO

A pesquisa baseia-se em dados qualitativos, portanto é um estudo descritivo cujos procedimentos usados para a pesquisa pautam-se no estudo documental, baseados em artigos científicos e obras literárias, um método bibliográfico.
A revisão da literatura recorre de autores Veltrone e Mendes (2011), Fernandez e Viana (2009), Silva e Bérgamo (2006), Aleluia (2010), Batista e Mantoan (2007), entre outros.
De Pottker (2012) usamos as considerações a respeito da importância e da atuação do professor com especialização em psicopedagogia no ambiente escolar, assim como suas contribuições no contexto histórico desta área de estudo.
De Escórcio (2008), Silva e Navarro (2012) e Santos (2001) apontamos as considerações a respeito da interação entre o professor e o aluno com deficiência intelectual e como isso influencia na aprendizagem, assim como as relações entre ambos neste processo.
De França et AL (2008), Rossato e Leonardo (2011) e Belo et al (2008) usamos a ideia sobre a definição do deficiente intelectual, terminologia e alguns pontos sobre o processo de aprendizagem do mesmo.
De Veltrone e Mendes (2011), Fernandez e Viana (2009), Silva e Bérgamo (2006), Aleluia (2010), Batista e Mantoan (2007) e Figueiredo e Gomes (2007) abordamos as considerações e ideias a respeito do processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual.
De Ribeiro e Ribeiro (2011) e Schiavoni e Martinelli (2005) usamos as considerações a respeito da prática docente e o seu comportamento em sala de aula e com o aluno deficiente intelectual.

DESENVOLVIMENTO

Todo processo de ensino-aprendizagem é baseado em relações entre pessoas que concretizam e estimulam ações de aprender que são adquiridas ao longo do processo, E essas relações acontecem entre professores e alunos e são fundamentais no desempenho de ambos, de um lado o aluno que aprende por meio das interações e do outro lado o professor que aprende ao mesmo tempo em que ensina, como dizem Silva e Navarro (2012).
De acordo com Santos (2001) o ensino é resultante da relação professor-aluno.
Compreender as implicações dessa interação no processo de ensino-aprendizagem do deficiente intelectual se faz necessário para entendermos a importância dessas relações

interpessoais para o processo de construção do conhecimento, de acordo com Maria Carmen Villela Rosa Tacca e Angela Uchoa Branco (2008).

Vygotsky (1987) afirma que a participação do outro é fundamental na apropriação do conhecimento, pois é nesta interação professor-aluno que se identifica a relação entre as necessidades educacionais dos alunos e as propostas A eles oferecidas.

Paulo Freire (1996) afirma que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria construção e isto se dá no relacionamento estabelecido entre os mesmos.

Neste processo estão envolvidos professor e aluno, que de acordo com Escórcio (2008) passam a dividir momentos de aprendizagem, e para que este processo seja realmente efetivo é essencial que o professor esteja preparado para enfrentar os desafios da sala de aula, E por isso o professor-psicopedagogo possui bases elementares para contribuir com a superação dos desafios de aprendizagem dos alunos.

Algumas Considerações sobre a Deficiência Intelectual

França et... al (2008) diz que a deficiência intelectual, tal como consta no DSM – IV (2002) e de acordo com American Association on Mental Retardation (2006), é caracterizada por:

Um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média associado a limitações relativas a duas ou mais das seguintes áreas do comportamento adaptativo: comunicação, autonomia, atividades domésticas, socialização, autonomia na comunidade, responsabilidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho, e deve manifestar-se antes dos 18 anos de idade. (FRANÇA, ET AL, 2008, p. 10)

O Decreto n° 3956/2001 que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada na Guatemala, no seu artigo 1º resume a deficiência como:

Uma restrição física, mental ou sensorial, da natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômica e social. (BRASIL, 2001)

De acordo com Rossato e Leonardo (2011), a primeira definição oficial do terno "Deficiência Intelectual" consta na 11ª edição do manual American Association on Intellectual and Developmental Disabilities – AAIDD, lançada em 2010.

Veltrone e Mendes (2011) consideram esta nomenclatura mais adequada, pois considera a deficiência intelectual como uma incapacidade e ela se baseia nos apoios que o indivíduo necessita.

Veltrone e Mendes (2011) dizem que ao se preocupar com a interação entre o indivíduo e o meio e ao foco nos apoios que este necessita, torna-se imprescindível aferir os apoios que são proporcionados para as pessoas evoluírem nas suas habilidades adaptativas.

Trata-se de uma proposta relevante, pois o principal eixo da avaliação está na pessoa diretamente, para a vivência e qualidade dos apoios como determina o documento de Atendimento Educacional Especializado do Ministério da Educação (2006).

O processo de ensino e aprendizagem do deficiente intelectual

O deficiente intelectual aprende de uma maneira única, portanto os processos de ensino e aprendizagem também sofrem algumas mudanças.

Com relação a esse processo de ensino-aprendizagem Fernandéz e Viana (2009) afirmam que a deficiência por si não está diretamente associada às dificuldades de aprendizagem.

A respeito disso Fernandéz (1991) considera que:

(...) a deficiência intelectual não implica necessariamente problema de aprendizagem ainda que possa ser um condicionamento, dependendo de como a família (signifique) o dano intelectual. Aceitando e querendo ao deficiente, permitir-se-á que alcance o máximo de suas possibilidades, portanto, que não some à deficiência um problema de aprendizagem. (FERNANDÉZ, 1991, p. 38)

Fernandéz e Viana (2009) afirmam que devem ser levadas em conta as situações em que a inteligência se manifesta, de acordo com as necessidades de cada aluno para o seu desenvolvimento humano integral, que pode ser alcançado por meio de condições favoráveis e estimulações adequadas do meio físico e social.
Hoje sabemos que os alunos possuem características próprias e habilidades individuais, por isso é importante o docente considerar as diferentes formas de aprendizagens do mesmo, havendo então a necessidade em desenvolver as capacidades individuais dos alunos, a fim de que este apresente suas habilidades, é o que apontam Silva e Bérgamo (2006). Assim, ao compreendermos as diferenças, compreendemos que todos têm o seu espaço dentro da sociedade, no contexto da aceitação do aluno deficiente intelectual.
Com isto, Fernandez e Viana (2009) afirmam que há a necessidade de utilização de instrumentos pedagógicos adequados às particularidades dos alunos, e o professor deve buscar estabelecer laços entre as capacidades do aluno e o rendimento escolar deles.
Considerando este cenário, Aleluia (2010) aponta que o trabalho com o deficiente intelectual, deve em primeiro lugar, visar o estímulo do desenvolvimento cognitivo para que ele possa adquirir um crescimento intelectual, e então o professor precisa oferecer situações em que o aluno com deficiência intelectual participe ativamente e que o contexto esteja de acordo com a realidade desse aluno.
Aleluia (2010) ainda afirma que o deficiente intelectual precisa aprender a se expressar, precisa reinventar o conhecimento, e que para isso é importante estimular a autonomia dos aprendizes para que eles desenvolvam a capacidade de criar e conhecer o mundo, pois o desempenho da aprendizagem também depende de todo o contexto que envolve o aluno.
Batista e Matoan (2007) afirmam que:

É importante estimular a capacidade de abstração dos mesmos para que percebam a capacidade que têm de pensar, de realizar ações em pensamento, de tomar consciência de que dispõem e de ampliá-la. Pelo seu esforço de compreensão, ao resolver uma situação qualquer. (BATISTA; MATOAN, 2007, p. 25)

De acordo com Aleluia (2010) o ensino do deficiente intelectual deve ir além da leitura e escrita, E devem ser propostas atividades lúdicas que estimulem a criatividade, assim como atividades que amadureçam a capacidade produtiva dos mesmos.
È importante, antes de qualquer coisa, considerar a pessoa com Deficiência Intelectual como pessoa, e como tal, reconhecer que tem áreas fortes e áreas que necessitam de apoio, é o que diz Belo et. al (2008).
Para uma aprendizagem significativa França et al (2008) diz que com relação à educação do deficiente intelectual e às intervenções necessárias, o aluno deve estar numa relação direta com o objeto de estudo para que se efetivem as aprendizagens, assim como o ensino deve ser transmitido em pequenas etapas, facilitando o avanço individual, e também é necessário repetir várias vezes, combinando situações reais e diferenciadas, além toda a ação ter que estar ligada á uma palavra correspondente.
Também é importante criar situações produtivas de aprendizagem nos ambitos cognitivos, sociais e afetivos.
De acordo com Rossato e Leonardo (2011 apud VYGOTSKY, 1997) até 1920 a deficiência era considerada somente como um defeito, porém ele aborda que o defeito também é fonte de riqueza.
Portanto as possibilidades compensatórias do Deficiente Intelectual devem ser exploradas no processo educativo, para assim superar os seus limites, como afirmam Rossato e Leonardo (2011). As autoras também colocam que é indispensável dar oportunidade de plena participação de modo que a deficiência deixe de ser um obstáculo para o processo de aprendizagem e de desenvolvimento e passe a ser um impulso.
Neste processo de desenvolvimento do Deficiente Intelectual, de acordo com Rossato e Leonardo (2011), o educador não deve se entregar aos fatores biológicos, mas sim as possibilidades que o indivíduo tem de evoluir.
E o documento do Ministério da Educação: Educação inclusiva: Atendimento educacional especializado para a deficiência mental diz que:
"A ênfase desloca-se, pois, do aluno com de-

feito para situar-se na resposta educativa da escola, sem que isso represente negação da problemática vivida pelo educado". (BRASIL, 2006, p. 28).

E o documento do Ministério da Educação: Educação inclusiva: Atendimento educacional especializado para a deficiência mental afirma que é importante considerar tanto as características do ambiente no qual o indivíduo se depara, quanto às características funcionais que dizem respeito "as habilidades básicas que permitem que o aluno enfrente as demandas das diferenças etapas do fluxo da educação básica". (BRASIL, 2006, p. 62).
O documento do Ministério da Educação Atendimento educacional especializado: Formação continuada á distância de professores para atendimento educacional especializado para deficiência mental (2007 a) aponta a necessidade de proporcionar aos alunos com Deficiência Intelectual condições e liberdade para que possam construir sua inteligência, dentro do quadro de recursos intelectuais que lhe são disponíveis, tornando-se agentes capazes de produzir significado e conhecimento.
Veltrone e Mendes (2011) afirmam que é importante propiciar condições de ensino em que o aluno lide com o pensamento, o raciocínio e estabeleça relações simbólicas com o meio.
Em relação a esses conceitos do processo de ensino – aprendizagem do Deficiente Intelectual, Batista e Mantoan (2007) apontam que o receio da diferença e do desconhecido é um dos grandes responsáveis pela discriminação enfrentada pelos Deficientes Intelectuais, também é uma barreira na maneira de lidar com esses discentes; o descrédito e a desaprovação causa uma reação de estigma sobre o Deficiente Intelectual.
Batista e Mantoan (2007) afirmam que o aluno deve ser incentivado a pesquisar, expressar, criar hipóteses e reinventar o conhecimento livremente, devem ser oferecidas situações em que participe efetivamente na aplicação e/ou façam parte da experiência da vida dele. As autoras concordam que o aluno com Deficiência Intelectual deve ter condições e liberdade pra construir a sua inteligência, dentro de suas possibilidades, percebendo que é capaz de pensar, de usar a inteligência que dispõem e de ampliá-la. Afirmam ainda que o aluno deve ter autonomia para escolher a sua maneira de usar a inteligência que tem.
Portanto, Batista e Mantoan (2007) destacam que o aluno com Deficiência Intelectual, assim como qualquer outro aluno, precisa desenvolver a sua criatividade, a capacidade de conhecer a si e ao mundo a partir do seu próprio olhar.

As relações interpessoais no processo de ensino – aprendizagem: Professor X Aluno

Ao refletirmos na relação entre o professor e o aluno X o processo de ensino aprendizagem, é fato que devemos, antes de qualquer coisa, considerar como se dá a relação do docente com o ato de ensinar, pois Ribeiro e Ribeiro (2011) dizem que maneira como a ação educacional é compreendido pelo educador reflete na maneira de ser do professor e no modo como seleciona os conteúdos, como organiza o plano de ensino, na maneira como conduz as aulas, enfim, elas dizem que o modo como o docente entende o que seja o ato educativo interfere na sua conduta em todos os aspectos. Schiavoni e Martinelli (2005) completam essa definição ao apontarem que o comportamento, em sala de aula, dos professores, marca as diferenças na aprendizagem dos alunos.
De acordo com Silva e Navarro (2012) a forma como o professor se relaciona com a sua própria área de conhecimento é fundamental para o desempenho do seu papel, as autoras também apontam que a relação entre ensino e aprendizagem é recíproca, onde se destacam tanto o professor quanto o aluno.
De acordo com Ribeiro e Ribeiro (2011) é essencial, na prática docente, os momentos para autorreflexão e críticas sobre as maneiras e os signos de ensinar, assim como é fundamental colocar o aluno no foco da reflexão em todos os aspectos. Silva e Navarro (2012) concordam ao afirmar que o ato de ensinar requer uma postura pedagógica dialógica. Santos (2001) diz que o envolvimento do professor com a ciência e com seus alunos resulta em um bom ensino.
Neste sentido, Silva e Navarro (2012) afirmam que a relação professor - aluno é uma forma de interação que dá sentido ao processo educativo. Já com relação ao Deficiente Intelectual

Batista e Mantoan (2007) afirmam que é um grande equívoco generalizar como este público progride na escola, pois isso leva a considerarem como indivíduos que tem experiências diferentes e que são capazes de aprender e construir conhecimentos, sendo assim as expectativas que os professores depositam nesses alunos influenciam no desempenho acadêmico dos mesmos e quanto melhor as expectativas melhores são as possibilidades de avanço do mesmo.

Diante disso, Castro (2004) aponta que uma das funções do professor-psicopedagogo é compreender o porquê estes alunos não estão aprendendo, para que assim facilite o seu apoio ao educando em suas aprendizagens, a autora ainda complementa que o professor--psicopedagogo deve possibilitar ao indivíduo um reencontro com o seu próprio desejo de saber, por meio de constantes tarefas em que os desafiem cada vez mais á superação de seus próprios limites.

Schiavoni e Martinelli (2005) também colocam que a maneira como o aluno imagina que o professor o vê influência no seu desenvolvimento e desempenho, porém completam que os efeitos dessas expectativas, sendo elas boas ou não, exercem influência na relação entre o professor e o aluno, assim como, consequentemente, no processo de ensino e de aprendizagem.

Sobre o Deficiente Intelectual e essa relação de expectativas recíprocas entre professor e aluno é importante lembrar o que Escórcio (2008) aponta, o autor diz que o processo de ensino – aprendizagem ocorre uma relação mútua em que o professor influencia a atividade dos educados, mas também é influenciado por ela, tornando um processo bidirecional que resulta na construção do conhecimento, portanto isso exerce uma influência em ambos. E ele ainda acrescenta que desta forma o desenvolvimento atrasado do Deficiente Intelectual está mais relacionado com a ausência de oportunidades de medição e relação interpessoal, ou seja, falta de boas expectativas, possibilidades e credibilidade no potencial de evolução, do que com a condição orgânica dele.

Ainda sobre essa relação professor – aluno citada acima por Escórcio (2008) é importante ressaltar que Figueiredo e Gomes (2007) afirmam que o aluno com Deficiência Intelectual deve ser compreendido numa visão qualitativa e as relações sociais estabelecidas com esses alunos devem considerá-los como indivíduos ativos, interativos e capazes de aprender.

Silva e Navarro (2012) apontam que essa relação professor – aluno é o centro do processo pedagógico, assim como a relação entre ensino e aprendizagem é de reciprocidade em que o papel do professor e do aluno se destacam juntamente, e as ações de um desencadeiam as dos outro.

Silva e Navarro (2012) corroboram que a maneira de agir do professor contribui para uma aprendizagem adequada do aluno, portanto afirmam que a função do docente é de facilitador e mediador da aprendizagem, valorizando o lado positivo dos alunos, principalmente o aluno com Deficiência Intelectual, desta forma a relação professor – aluno é o centro do processo pedagógico de acordo com as autoras.

Santos (2001) e Silva e Navarro (2001) consideram que o ensino é resultante da relação professor e aluno, assim como o conhecimento é elaborado no coletivo. Com isto, vemos que os papéis das relações interpessoais permeiam o processo educativo em todos os seus aspectos, diante desta interação entre professor e aluno, podemos concordar com Castro (2004) em que afirma que a função do professor psicopedagogo é direcionar-se ás dificuldades do aluno, a fim de proporcionar sua superação, assim como de propor á família uma nova postura, onde mais uma vez estão presentes as relações interpessoais, as intermediações e as trocas entre todos os atores do ato educacional.

O trabalho com o deficiente intelectual é um trabalho em longo prazo, o que requer paciência e persistência por parte do professor-psicopedagogo, então neste ponto colocamos a importância do professor-psicopedagogo estar preparado, e assim observamos a seriedade de ter bem esclarecido a necessidade de desenvolver as suas competências e habilidades.

O estabelecimento de um vínculo entre o aluno e o professor-psicopedagogo é essencial para alcançar resultados produtivos com eles em diferentes contextos, podendo ser este escolar ou não.

Consideramos que no processo educativo as boas relações interpessoais são essenciais para que o desenvolvimento e o desempenho

na vida do aluno com deficiência intelectual alcance resultados qualitativos, também consideramos que o papel do professor-psicopedagogo vai além da sala de aula, pois o mesmo possui ferramentas para auxiliar a equipe docente e toda a equipe escolar, assim como tem condições de orientar á família quanto aos procedimentos que podem interferir positivamente no desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. E o ponto mais relevante com relação ao processo de ensino e aprendizagem do deficiente intelectual, é que consideramos que o professor deve instigar a superação de desafios nos alunos e que o mesmo deve compreender o modo de pensar do aprendiz para que a partir do próprio aluno se chegue ás possibilidades de solução para cada desafios enfrentado pelo mesmo, como afirma Castro (2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando todas as leituras e pontos desta pesquisa, podemos considerar que o processo de ensino-aprendizagem está baseado no contexto escolar e nas relações que se estabelecem entre professor-psicopedagogo e aluno, pois a participação e envolvimento mútuo são fundamentais para a apropriação do conhecimento. Porém, ao professor-psicopedagogo cabe a necessidade de oferecer situações em que o aluno com deficiência intelectual participe ativamente, assim como de criar um contexto que envolva este aluno, pois em se tratando do aluno com deficiência intelectual, o professor-psicopedagogo precisa criar oportunidades para que eles demonstrem suas capacidades, embora em termos de aprendizagem, apresentem um nível abaixo, considerando os aspectos formais do ensino, porém são capazes de realizar muitas atividades a partir das interações com professores, alunos e equipe escolar.

Com relação ao professor, observamos que este tem um papel indispensável para o estabelecimento de uma relação produtiva com o aluno, visto que é o facilitador da aprendizagem,

A interação entre professor e aluno é imprescindível para alcançarmos resultados no processo de desenvolvimento das potencialidades dos educandos, mais especificamente daqueles com deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS

ALELUIA, Cassiane Oliveira. Evolução na Escola de Crianças com Dificuldades de Aprendizagem e que Apresentam Deficiência Mental. Rio de Janeiro: São Gonçalo, 2010. Documento Eletrônico. Disponível em: http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/COA2010.pdf. Acessado em 10/07/24.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MONTOAN, Maria Teresa Eglér. Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Mental[1]. SEESP, SEED, MEC, Brasília, DF, 2007. Documento Eletronico. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dm.pdf. Acessado em 16/07/24.

BELO, Chantal et al. Deficiência Intelectual: Terminologia e Conceptualização. Revista Diversidade. 2008. Documento Eletrônico. Disponível em: http://www.madeira-edu.pt/Portals/7/pdf/revista_diversidades/revistadiversidades_22.pdf. Acessado em 10/07/24.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, Educação inclusiva: Atendimento educacional especializado para a deficiência mental, Brasília, DF, 2006.

_____. Decreto nº 3956/2001. Brasília, DF, 2001

_____.MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL / Conselho Nacional de Educação – CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de Graduação. Parecer CNE/CP 009/2001 de 08/05/2001. Documento Eletrônico. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf. Acessado em 09/07/24.

_____.MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL. Secretaria de Educação Especial. (2007a). Educação inclusiva: Atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília: SEESP. Documento Eletrônico. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf. Acessado em: 20/06/24.

_____.MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL. Secretaria de Educação Especial. (2006b). Saberes e práticas da inclusão: Avaliação para

identificação das necessidades educacionais especiais. Brasília: SEESP. Documento Eletrônico. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf. Acessado em: 20/06/24.

_____.MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL. Secretaria de Educação Especial. (2007a). Atendimento educacional especializado: Formação continuada á distância de professores para atendimento educacional especializado para deficiência mental. Brasília: SEESP. Documento Eletrônico. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dm.pdf. Acessado em: 16/06/24.

ESCÓRCIO, Daniela Coutinho de Morais. A interação entre professor e aluno com deficiência intelectual em escola inclusiva: um estudo de caso. 2008. 123f. Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina. 2008. Documento Eletrônico. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2008/interacao_professores.pdf. Acessado em 10/07/24

FERNANDES, Tereza Liduina Grigório; VIANA, Tania Vicente. Alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009. Documento Eletrônico. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1495/1495.pdf. Acessado em: 10/07/24.

FERNÁNDEZ, Alicia. A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clinica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed, 1991. Documento Eletrônico. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1495/1495.pdf. Acessado em: 10/07/24.

FIGUEIREDO, Rita Vieira; GOMES, Adriana L. Lima Verde. Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Mental: A emergência da leitura e da escrita em alunos com deficiência mental. SEESP, SEED, MEC, Brasília, DF, 2007. Documento Eletronico. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dm.pdf. Acessado em 16/06/24.

FRANÇA, Antonieta et al. Abordagem Pedagógico-Educativa: Um percurso. Revista Diversidade. 2008. Documento Eletrônico. Disponível em: http://www.madeira-edu.pt/Portals/7/pdf/revista_diversidades/revistadiversidades_22.pdf. Acessado em 10/06/24.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

RIBEIRO, Vitoria Maria Brant; RIBEIRO, Adriana Maria Brant. A aula e a sala de aula: um espaço-tempo de produção de Conhecimento. Rev. Col. Bras. Cir.; 38(1): 071-076, 2011. Documento Eletrônico. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rcbc/v38n1/v38n1a13.pdf. Acessado em: 27/07/24.

ROSSATO, Solange Pereira Marques; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. A deficiência intelectual na concepção de educadores da Educação Especial: Contribuições da Psicologia Histórico Cultural. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, n.1, p.71-86, Jan.-Abr., 2011. Documento Eletrônico. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17n1/v17n1a06.pdf. Acessado em: 10/07/24.

SANTOS, Sandra Carvalho dos. O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos “sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior”. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v. 08, n° 1, Janeiro/Março 2001. Documento Eletrônico. Disponível em: http://www.regeusp.com.br/arquivos/v08-1art07.pdf. Acessado em: 18/06/24.

SCHIAVONI, Andreza; MARTINELLI, Selma de Cassia. Percepção de alunos sobre as expectativas do professor acerca do seu desempenho: um estudo comparativo entre alunos com e sem dificuldades de aprendizagem. Interação em Psicologia, p. 311-319, 2005. Documento Eletrônico. Disponível em: http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/view/4785/3673. Acessado em 27/08/24.

SILVA, Thalita Folmann; BÉRGAMO, Regiane Banzatto. As Inteligências Múltiplas e o Processo de Ensino e Aprendizagem. 2006. Documento Eletrônico. Disponível em: http://

www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-052-05.pdf. Acessado em 07/07/24.

SILVA, Ormenzina Garcia da; NAVARRO, Elaine Cristina. A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar (2012) n.º8 Vol – 3 p. 95 -100. Documento Eletrônico. Disponível em: http://www.univar.edu.br/revista/downloads/relacao_professor_aluno_processo.pdf. Acessado em: 18/06/24.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; BRANCO, Angela Uchoa. Processos de Significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. Estudos de Psicologia, p 39-48, 2008. Documento Eletrônico. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n1/05.pdf. Acessado em: 01/07/24.

VELTRONE, Aline Aparecida; & MENDES, Enicéia Gonçalves. Descrição da Proposta do Ministério da Educação na Avaliação da Deficiência Intelectual. Paidéia set.-dez.2011, Vol. 21, No. 50, 413-421. Documento Eletrônico. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/paideia/v21n50/14.pdf. Acessado em: 10/07/24.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987

TRAJETOS FEMINISTAS E FEMINISMOS NA EDUCAÇÃO: ESSA LUTA CONTINUA PARA TODAS E TODOS

JULIANA GIANELLI MARTINS

Resumo
O presente artigo tem como objetivo apresentar as trajetórias feministas e algumas de suas vertentes. Escolheu-se o feminismo como objeto de estudo, pois questões sexistas assolam a sociedade como um todo. O artigo está dividido em duas partes. Na primeira parte, apresenta-se os conceitos de patriarcado, machismo e feminismo, além das trajetórias dos movimentos feministas desde o pré-feminismo, com Olympe de Gouges, passando pela primeira, segunda, terceiras ondas, complementando com a quarta onda, que se encontra em curso e possui as redes sociais como instrumento. Na segunda parte, o artigo trata de algumas vertentes dos movimentos feministas, uma vez que não existe só uma forma de pensar o feminismo e, por isso, feminismo deve ser escrito no plural, formando os feminismos, tais como: feminismo radical, indígena, mulherismo, universal, transexcludente, interseccional, feminismo negro, marxista e ecofeminismo. A discussão teórica é feita a partir de: bell hooks, Soujourner Truth, Chimamanda Nzogbi Adichie, Simone de Beauvoir, Vandana Shiva, Helena Hirata, Alice Walker, Patricia Hill Collins, Kimberly Crenshaw, entre outras. As discussões ratificam a importância de compreender os movimentos feministas, promovendo diferentes espaços para o diálogo.

Palavras-chave: feminismos; movimentos feministas; ondas feministas; vertentes.

Abstract
The aim of this article is to present the trajectories of feminism and some of its strands. Feminism was chosen as the object of study because sexist issues plague society as a whole. The article is divided into two parts. In the first part, the concepts of patriarchy, machismo and feminism are presented, as well as the trajectories of feminist movements from pre-feminism, with Olympe de Gouges, through the first, second and third waves, complemented by the fourth wave, which is currently underway and has social networks as an instrument. In the second part, the article deals with some strands of feminist movements, since there is not just one way of thinking about feminism and, for this reason, feminism should be written in the plural, forming feminisms, such as: radical feminism, indigenous feminism, womanism, universal feminism, trans-exclusionary feminism, intersectional feminism, black feminism, Marxist feminism and ecofeminism. The theoretical discussion is based on: bell hooks, Soujourner Truth, Chimamanda Nzogbi Adichie, Simone de Beauvoir, Vandana Shiva, Helena Hirata, Alice Walker, Patricia Hill Collins, Kimberly Crenshaw, among others. The discussions confirm the importance of understanding feminist movements, promoting different spaces for dialog.
Keywords: feminisms; feminist movements; feminist waves; strands.

Introdução

Quando se fala de feminismo, machismo, patriarcado e vertentes feministas, pode causar confusão para quem não está tão próximo(a) desse assunto. Esses termos frequentemente são utilizados em debates sobre igualdade de gênero e justiça social, e entender suas nuances é crucial para compreender as complexidades das lutas feministas.

Feminismo é um movimento social e político que busca a igualdade de direitos e oportunidades entre os gêneros, desafiando as normas e estruturas que perpetuam a opressão das mulheres e a desigualdade de gênero. O feminismo pode ser entendido através de suas diversas ondas e vertentes, cada uma abordando diferentes aspectos da desigualdade e propondo soluções específicas.

Machismo refere-se a atitudes, comportamentos e crenças que sustentam a superioridade dos homens sobre as mulheres. Essas crenças são frequentemente enraizadas em normas culturais e sociais que valorizam os atributos masculinos e marginalizam as características femininas, perpetuando a desigualdade e a discriminação.

Patriarcado é um sistema social e cultural em que o poder e a autoridade são predominantemente exercidos pelos homens, e as mulheres são frequentemente subordinadas

e limitadas a papéis tradicionais e menos valorizados. O patriarcado influencia todas as esferas da vida, incluindo a família, o trabalho, a política e a educação.
Vertentes Feministas são diferentes abordagens dentro do movimento feminista que se concentram em aspectos variados da desigualdade de gênero. Cada vertente oferece uma perspectiva única sobre como abordar a opressão e promover a igualdade. Exemplos incluem o feminismo liberal, radical, marxista, negro, interseccional e ecofeminismo, cada um trazendo uma abordagem distinta para a luta feminista.
As trajetórias feministas ao longo da história demonstram como o movimento tem contribuído para o avanço das políticas públicas em diversas áreas, incluindo a educação. A implementação de leis como a Lei nº 14.164/21 no Brasil, também conhecida como a Lei do Feminismo na Educação, exemplifica esse progresso. Esta legislação e suas complementares buscam promover a igualdade de gênero nas escolas e garantir que o feminismo seja uma parte integral do currículo educacional. Isso inclui a promoção de uma educação que desafie estereótipos de gênero e que ofereça suporte para todas as identidades de gênero, contribuindo para um ambiente escolar mais inclusivo e equitativo.
A luta feminista é de extrema importância e grande urgência para os movimentos sociais como um todo. A desigualdade de gênero afeta não apenas as mulheres, mas também os homens, que muitas vezes enfrentam pressões para se conformar a normas de masculinidade rígidas e prejudiciais. O sexismo e as expectativas patriarcais podem limitar a liberdade e o bem-estar de todos os gêneros, criando um ambiente social que não permite o pleno desenvolvimento e a expressão autêntica de indivíduos.
Ter uma educação feminista só traz benefícios para a sociedade. Essa abordagem educacional promove um entendimento mais abrangente e crítico das questões de gênero, desafiando preconceitos e estereótipos e incentivando a igualdade. No entanto, para que a educação feminista seja verdadeiramente eficaz e inclusiva, deve ser também **anticapitalista e antirracista**. Isso significa que deve questionar e combater as desigualdades não apenas relacionadas ao gênero, mas também às questões de classe social e raça.
Um feminismo anticapitalista crítica como o sistema capitalista explora e marginaliza as mulheres, especialmente as mulheres de classes sociais mais baixas. Ele defende uma reorganização das estruturas econômicas para garantir que todas as mulheres tenham acesso a recursos e oportunidades iguais, independentemente de sua classe social.
Um feminismo antirracista reconhece e combate a interseccionalidade das opressões, entendendo que as experiências das mulheres não são homogêneas e que o racismo e o sexismo frequentemente se entrelaçam. Esse tipo de feminismo luta contra as desigualdades que afetam desproporcionalmente mulheres de cor e outras minorias, promovendo uma inclusão verdadeira e equitativa.
A expressão “feminismo para os 99%” reflete a ideia de que a luta feminista deve ser inclusiva e representar os interesses de todas as mulheres, não apenas das mais privilegiadas. Isso significa lutar por uma igualdade de gênero que abranja todas as esferas da sociedade e que considere as múltiplas dimensões da opressão, trabalhando para uma justiça social mais ampla.
Em resumo, o feminismo, as vertentes feministas e os conceitos associados, como machismo e patriarcado, são fundamentais para entender as complexidades das desigualdades de gênero. A luta feminista, com suas várias abordagens e enfoques, continua a ser uma força poderosa para promover mudanças sociais e políticas. A integração desses princípios na educação e nas políticas públicas é crucial para construir uma sociedade mais justa e equitativa para todos.

Desenvolvimento
Escurecimentos: patriarcado, machismo e feminismo
Ao longo da história, temos contato com muitos movimentos sociais. Dentro deles, destaca-se o movimento feminista. Mas, afinal, o que é o feminismo?
Primeiro, o feminismo não é o contrário do machismo. Machismo é o conjunto de crenças que servem ao patriarcado, que por sua vez é a estrutura social que dá o poder a uma figura masculina. Patriarcado seria a afirmação da superioridade do masculino sobre o feminino.

Nessa nova acepção feminista, o patriarcado designa uma formação social em que os homens detêm o poder, ou ainda, mais simplesmente, o poder é dos homens. Ele é, assim, quase sinônimo de "dominação masculina" ou de opressão das mulheres. (HIRATA et al., 2010, p. 144).

Já para o Dicionário Houaiss (2020, p. 706), "Patriarcado vem da combinação das palavras gregas pater (pai) e arkhe (origem e comando). Essa raiz de duplo sentido se encontra em monarquia". Portanto, conclui-se que patriarcado é literalmente a autoridade do pai, comando do pai. Daí entra a definição de feminismo, que é um movimento social público que deseja igualdade de direitos entre homens e mulheres combatendo o sexismo. Segundo hooks (2018, p. 17), "[...] feminismo é um movimento para acabar com o sexismo, exploração sexista e opressão". A primeira vez que o termo "feminismo" apareceu foi na França e Países Baixos em 1872; no Reino Unido, na década de 1890; e nos Estados Unidos; em 1910. A "invenção" dessa palavra foi cunhada pelo filósofo francês, socialista utópico, Charles Fourier.
E o que faz uma ou um feminista? Feminista acredita que gênero é socialmente condicionado, reconhece o patriarcado, desafia a misoginia, defende a autonomia corporal e busca a igualdade de gênero.
Antes de falar exatamente sobre as ondas feministas, que têm esse nome apenas para fins didáticos, tendo em vista que a luta por direitos continua a cada dia, falar-se-à sobre o pré-feminismo, início da trajetória feminista. A frase (que não se sabe a autoria), que mostra o movimento, o pensamento feminista é: "Homens, seus direitos nada a mais. Mulheres, seus direitos nada a menos".

De onde venho? Pré-feminismo e primeira onda
Tem-se o momento pré-feminista que leva esse nome devido ao fato de que antes da 1ª onda não existia um conjunto de lutas políticas, sociais, econômicas e culturais que buscasse promover a igualdade entre os sexos nas mais diversas esferas da vida, e sim textos de afirmação feminista. Um dos nomes que se pode colocar nesse movimento é Olympe de Gouges (1748-1793).

Em meio à Revolução Francesa que derrubou a monarquia e pregou o grito: "Liberté, Egalité, Fraternité", surge essa figura importante, Olympe de Gouges, crítica do antigo regime francês e do novo também, escrevendo contra Jean Paul Marat e Maximillian de Robespierre, líder dos jacobinos, parte mais extremista da revolução.
Em 1791, Olympe redigiu a "Carta dos Direitos da Mulher e da Cidadã", que defendia o acesso das mulheres francesas ao voto, a liberdade profissional, a instituição do divórcio e o fim da escravatura. No artigo I e XVI da carta dizia:

A mulher nasce livre e tem os mesmos direitos do homem. As distinções sociais só podem ser baseadas no interesse comum. Toda sociedade em que a garantia dos direitos não é assegurada, nem a separação dos poderes determinada, não tem Constituição; a Constituição é nula se a maioria dos indivíduos que compõem a nação não cooperou em sua redação. (GOUGES, 2007, [p. 2-4]).

Depois da publicação da carta e com as duras críticas que ela fazia ao novo regime, foi condenada à guilhotina em 2 de novembro de 1793, um mês após sua prisão. Mesmo com tanta luta, as mulheres só conseguiram direito ao voto na França em 1945, após a 2ª Guerra Mundial.
Contudo, seus esforços não foram em vão. Muitas mulheres, influenciadas pelos pensamentos de Olympe de Gouges, foram dando origem às três ondas feministas.
A primeira onda é datada do final do século XIX e início do século XX e é conhecida como a luta pelo voto [movimento sufragista].
[...] a primeira onda do feminismo é frequentemente apresentada em torno das reivindicações do direito de voto, de fato é a respeito dessas questões que as ações mais espetaculares foram realizadas nos Estados Unidos e no conjunto dos países europeus. (HIRATA et al., 2010, p. 146).

As mulheres reivindicavam seus direitos, e isso incluía o voto. Não se pode esquecer que a luta por direitos das mulheres independentemente da onda, sempre abarcou diversas pautas, não exclusivamente um ponto, e nem que os movimentos feministas paravam e con-

tinuavam. O grupo de ativistas feministas que participaram dessa primeira onda procurava igualdade jurídica entre mulheres e homens no campo da educação e das posses, além do direito ao divórcio.
O voto era a participação na vida pública, e esse movimento era liderado por mulheres de classe média e classe média alta que possuíam propriedades. Pode-se dizer que eram feministas liberais e sua motivação consistia em não serem oprimidas pelos homens de uma classe, ou seja, homens brancos.

Tudo é político! Segunda onda...
Já a segunda onda do feminismo é caracterizada pela afirmação de que "O privado é político", na intenção de uma onda em questionar os domínios do político e não tanto de afirmar novas reivindicações. Ela começou a partir da década de 1960 e teve forte adesão nos anos de 1970, uma vez que, em partes, os direitos de luta das mulheres tinham ganhado força e conseguido alcançar algumas pautas; mas ainda não era suficiente.

[...] às vezes o engajamento político como um engajamento do conjunto da vida das militantes, o feminismo dos anos 70 se caracteriza por grupos não mistos, negando aos homens o direito de falar em nome das mulheres. (HIRATA et al., 2010, p. 147).

Destaca-se nessa onda a filósofa francesa Simone de Beauvoir (1908-1986). Em seu livro O Segundo Sexo, de 1949, ela questiona visões patriarcais e contrapõe que a biologia determina o comportamento dos indivíduos. Uma de suas frases mais famosas é sobre o questionamento que se tem hoje sobre o transfeminismo, no qual, algumas vertentes feministas não reconhecem os direitos das mulheres trans. Para ela, "Não se nasce mulher; torna-se mulher". No Brasil, entre os anos 1960 e 1980, as militantes feministas também foram contra a ditadura militar, lutando não apenas pela diminuição das desigualdades, mas também pela redemocratização do país. Vale lembrar que umas das precursoras do movimento feminista no Brasil foi Nísia Floresta (1810-1885) e Bertha Lutz (1894-1976). A primeira fundou o Colégio Augusto em 1838 com as mesmas ementas para meninas e meninos. A segunda se tornou uma sufragista depois de tomar contato com os movimentos feministas da Europa e dos Estados Unidos, fundando, em 1922, a Federação Brasileira para o Progresso Feminino. E também a Leonilda de Figueiredo Daltro (1860-1935), que presidiu o Partido Republicano Feminino em 1910 no Rio de Janeiro, com o objetivo de representar as mulheres na política. No Diário Oficial de 17 de dezembro de 1910 foi publicada a fundação do Partido, conforme é possível verificar no trecho a seguir:

Art. 1° De acordo com o art. 72, §8° da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, fica fundado o Partido Republicano Feminino, que obedecerá ao seguinte programa:
§1° Congregar a mulher brasileira na capital e em todos os estados do Brasil, a fim de fazê-la cooperar na defesa das causas relativas ao progresso pátrio.
§Art. 2° Pugnar pela emancipação da mulher brasileira, despertando-lhe o sentimento de independência e de solidariedade patriótica, exalando-a pela coragem, pelo talento e pelo trabalho, diante da civilização e do progresso do século. (MELO; MARQUES, 1911, p. 2).

As ideias de Simone de Beauvoir perpassam as ideias feministas liberais e trazem à tona vários debates atuais sobre gênero e sexo, levando em conta que o gênero seria algo acidental e criado por uma cultura falocentrista patriarcal, enquanto o sexo seria algo não acidental, algo único e masculino; sendo assim, Simone de Beauvoir coloca o sexo feminino como sendo o outro. Várias autoras e pesquisadoras vêm debatendo esses pensamentos, uma delas que se pode destacar é Judith Butler (2020), autora de Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.
Butler (2020, p. 77),

[...] enfatiza as práticas sexuais acima da identidade de gênero ou sexual e separa sexualidades e gênero, de modo a revisar a opressão sobre elas exercida por outros elementos, inclusive o da regulação sexual, questionando as dissonâncias entre identidades de gênero e práticas sexuais.

"E eu não sou uma mulher?" Feminismo negro
Nos auges das ondas feministas, principalmente a primeira e segunda onda, as pautas

de luta eram em prol de mulheres brancas e burguesas, levando em consideração a ideia de uma mulher universal. Aliás, será que há uma identidade única e universal de "mulher"? Será que todas passam pelos mesmos problemas causados pelo patriarcado estrutural e algumas se beneficiam dele? Se pensar que a luta das mulheres negras vai além da opressão sexista e patriarcal, questões como raça e classe, tem-se a possível resposta para as perguntas.

O movimento de luta das mulheres negras (feminismo negro e mulherismo africana) que traz as mulheres negras num patamar além da opressão sexista, e entra na batalha contra outras opressões.

A terceira onda feminista, entre muitas vertentes que o feminismo tem, leva à interseccionalidade. hooks (2019) coloca essa conceituação entre mais de uma forma de subordinação entre preconceitos e suas formas estruturais e as dinâmicas de interação. Ela trata, de forma explanadora, o racismo, o patriarcado, o classismo, entre outros. Além do mais, a interseccionalidade trata as ações políticas que geram opressões.

O termo traduz as relações de poder entre raça, classe, gênero e etnia que desenham as questões econômicas e políticas em que se vive.

A pioneira do feminismo negro é Isabella Baumfree, que adotou em 1843 o nome de Sojourner Truth (1757-1883). Sojourner Truth significa "Peregrina da Verdade". Ela nasceu escravizada e foi leiloada como mercadoria aos nove anos de idade, junto com bois. Em meio a sua trajetória de vida, ela se mostra insurgente e isso ficou comprovado em seu discurso de 1851, com o título: "E eu não sou uma mulher?", feito durante a Convenção dos Direitos das Mulheres de Ohio, em Akron. Ela disse:

Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher?

Essa declaração deu origem ao pensamento de olhar as "outras" como irmãs.

O feminismo negro está interessado em socorrer, considerando os sentidos: se a pessoa está responsiva aos estímulos lésbicos, se sofreu "asfixia racial", se foi tocada pela polícia, se está escutando articulações terceiro-mundistas. A única cosmovisão a usar apenas os olhos é a ocidental e esses olhos nos dizem que somos pessoas de cor, que somos Outros. (AKOTIRENE, 2020, p. 24).

Sobrevivente, não vítima. Terceira onda

A terceira onda feminista tem início a partir da década de 1990, num forte embate contra uma política conservadora que queria e quer tirar a pauta feminista dos debates, tendo em pensamento que a igualdade de gênero está superada. Em 1992, a escritora e feminista Rebecca Walker declarou em um artigo: "Tornando-se a terceira onda". O artigo colocava como era importante para as mulheres deterem o assédio sexual (verbal e físico) e que percebessem as falas sexistas de que o "pós-feminismo" conseguiu alcançar a igualdade entre homens e mulheres e que as batalhas feministas não se faziam necessárias.

Com a forte luta do feminismo negro e levadas e levados pelo conceito da interseccionalidade, dá-se a abordagem do colonialismo, isto é, a ideia de uma supremacia de uns países sobre a construção dos feminismos em outros considerados "terceiro-mundo". Assim, vertentes como o feminismo decolonial, mulherismo africana, feminismo indígena e transfeminismo chegam como insurgentes no processo de emancipação das mulheres.

Judith Butler aborda o conceito de gênero como um problema, tratando-o como não-binário, formados por comportamento que fazem sua performance. Esse pensamento é chamado de "teoria queer", o que abre o debate para que a heteronormatividade seja questionada e se desenvolva o transfeminismo. Em um resumo sobre essa teoria, Butler afirma que a sociedade é baseada em uma es-

trutura regulatória que reforça a heterossexualidade como a orientação sexual considerada "natural". Essa estrutura presume a existência de dois gêneros distintos e opostos: masculino e feminino. Essa distinção por gênero ou binária é sustentada por atos – aparências, ações e discurso.

Atos que não observam as normas desse gênero binário são punidos, reforçando a estrutura. Os indivíduos, inconscientemente, continuam repetindo atos de gênero ao longo da vida. Essa repetição dá a impressão de que o gênero binário é fixo e natural.

A terceira onda do feminismo, que emergiu na década de 1990 e continuou a influenciar as décadas seguintes, trouxe novas perspectivas e abordagens para a luta pela igualdade de gênero. Essa fase do feminismo expandiu e diversificou as questões abordadas pelas ondas anteriores, respondendo às críticas e lacunas identificadas no feminismo de segunda onda.

A terceira onda do feminismo surgiu em um momento de grande transformação social e política. As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por avanços econômicos, globalização e o surgimento da internet, que facilitou a comunicação e a mobilização. Além disso, havia uma crescente insatisfação com a forma como a segunda onda havia abordado questões de diversidade e inclusão. Muitas mulheres começaram a sentir que as experiências e as lutas das mulheres de cor, das mulheres LGBTQ+, e das mulheres de diferentes classes sociais não estavam sendo adequadamente representadas ou abordadas.

Principais Características e Focos

Interseccionalidade

Um conceito central da terceira onda é a interseccionalidade, desenvolvido por Kimberlé Crenshaw. Esse conceito destaca que as experiências de opressão não podem ser compreendidas apenas através de uma única lente, como gênero. Em vez disso, as interseccionalidades entre raça, classe, sexualidade e outras identidades moldam as experiências das pessoas de maneiras complexas. A terceira onda do feminismo incorporou essa perspectiva para analisar como diferentes formas de discriminação se sobrepõem e interagem.

2. Diversidade e Inclusão: A terceira onda do feminismo fez um esforço consciente para incluir uma gama mais ampla de experiências femininas. Isso inclui uma maior ênfase nas questões enfrentadas por mulheres negras, indígenas e de outras minorias raciais e étnicas, bem como pelas mulheres LGBTQ+. A diversidade de experiências foi reconhecida como fundamental para uma compreensão mais completa da opressão e da resistência.
3. Rejeição das Normas Tradicionais: A terceira onda também se afastou de algumas das normas tradicionais e rígidas do feminismo da segunda onda. Isso inclui uma maior aceitação da expressão de gênero fluida e não normativa. O feminismo da terceira onda abraçou a ideia de que as identidades de gênero e as expressões de sexualidade podem ser múltiplas e variadas, e não se limitam às categorias binárias tradicionais.
4. Cultura e Representação: A terceira onda do feminismo prestou atenção especial à cultura popular e à representação das mulheres na mídia. As feministas desta onda analisaram como a mídia perpetua estereótipos de gênero e procuraram promover uma representação mais positiva e diversificada das mulheres. Essa abordagem também envolveu a crítica à objetificação e à sexualização das mulheres na cultura de massa.
5. Empoderamento Pessoal e Feminismo Pós-Moderno: A terceira onda introduziu uma ênfase no empoderamento pessoal e na auto-expressão. Isso se manifestou em uma aceitação do feminismo como uma escolha individual e subjetiva, muitas vezes integrada com uma abordagem pós-moderna que questiona as grandes narrativas e enfatiza a experiência individual.
6. Reivindicação e Apropriação de Espaços: As feministas da terceira onda também se concentraram em criar e reivindicar espaços para as mulheres em uma variedade de esferas, desde o ativismo online até a política e a academia. A internet e as redes sociais desempenharam um papel significativo nesse processo, permitindo a criação de novas formas de organização e mobilização.

Influências e Pensadoras Importantes

A teoria da interseccionalidade de Crenshaw foi fundamental para a terceira onda, ajudando a moldar a compreensão de como diferentes formas de opressão interagem e afetam a vida das pessoas.
A teoria de gênero performativa de Butler, descrita em obras como "Gender Trouble" (1990), influenciou a terceira onda ao desafiar as categorias fixas de gênero e sugerir que o gênero é uma construção social performativa.

A escrita de Bell Hooks, incluindo livros como "Feminist Theory: From Margin to Center" (1984), ofereceu uma análise crítica sobre a interseccionalidade e a necessidade de um feminismo inclusivo que aborde as questões de raça e classe.
A terceira onda do feminismo teve um impacto significativo em várias áreas, incluindo a legislação, a política, a academia e a cultura popular. Ela ajudou a moldar o entendimento contemporâneo da igualdade de gênero e trouxe à tona questões importantes sobre diversidade e inclusão. Embora a terceira onda tenha alcançado muitos avanços, também gerou debates e críticas que levaram à evolução para o feminismo da quarta onda, que continua a expandir as discussões sobre gênero e justiça social.
Em resumo, a terceira onda do feminismo foi um período de rica diversidade e inclusão, que desafiou as normas estabelecidas e trouxe novas perspectivas para a luta pela igualdade de gênero. Ao enfatizar a interseccionalidade e a diversidade de experiências, a terceira onda ajudou a expandir o movimento feminista para ser mais representativo e abrangente.

Marcha das Vadias! Quarta onda

Muitas teóricas vêm trazendo a abordagem de uma quarta onda, que na verdade é o feminismo nos dias de hoje. A mudança e o ganho de força da terceira onda, influenciada pela “Marcha das Vadias”, movimento organizado por jovens estudantes canadenses em 2011, deu início a esse levante que, em 2010, havia crescido de forma significativa, com a militância política nas redes sociais. Pode-se dizer que as redes sociais trouxeram maior voz e visibilidade para o movimento e difusão de pautas feministas, e as traduções resgataram livros de autoras como: Judith Butler, bell hooks, Audre Lorde, Angela Davis, Patricia Hill Collins, para agigantar os debates. Autoras brasileiras passaram a ser discutidas e lidas também, como: Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, Heleieth Saffioti; além de novas autoras, como: Djamila Ribeiro, Carla Akotirene, Letícia Nascimento, Marcia Tiburi, Manuela d’Ávila, Jaqueline de Jesus, Célia Xankiabá, Chimamanda Adichie, Megg Rayara.
A luta feminista deve ser defendida por todos, todas e todes. O sexismo e o patriarcado penetram nas camadas sociais junto com o capitalismo, que só afunda os movimentos e a justiça social. Essa onda também trouxe a questão inclusiva, na qual pessoas com deficiência tivessem uma vertente feminista e que não fossem excluídas do debate. As redes sociais têm permitido que movimentos de base se comuniquem entre si com facilidade, embora os usuários e usuárias também possam acabar expostos e expostas a abusos.
As redes permitem que se possa chegar a uma conscientização, acessibilidade e rapidez, com um olhar voltado para a comunidade, o que é empoderador, porém tem o lado prejudicial, que é a trollagem, ameaças de morte, estupro e pornografia de vingança.
No Brasil, a quarta onda trouxe mudanças significativas na parte judiciária e social, como em 2013, numa campanha lançada pela ONG Think Olga, que denunciou o caráter violento de “cantadas nas ruas”, a campanha “Chega de Fiu Fiu”. Já em 2015, a Lei do Feminicídio alterou o Código Penal Brasileiro (art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848/40), incluindo o feminicídio como uma modalidade de homicídio qualificado, entrando no rol dos crimes hediondos. Em 2018, a promulgação da Lei de “Importunação Sexual” criminalizou o assédio contra mulheres em espaços públicos brasileiros.
Em julho de 2021, foi aprovada a Lei nº 14.164, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e instituiu a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher (BRASIL, 2021).
A referida Lei foi resultado da luta dos movimentos feministas e poderá ser um importante instrumento para que possamos discutir feminismo e suas pautas (citadas anteriormente) na escola. A legislação discorre que

os conteúdos relacionados à Lei deverão ser tratados de forma transversal, o que pode dificultar sua aplicabilidade, mas, por outro lado, dá maior abertura para discuti-lo em diferentes momentos da formação escolar, permitindo trazer a comunidade para dentro da escola, discutindo, informando e empoderando mulheres e meninas na luta contra a violência e o patriarcado.

Art. 1º [...].
§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino.

Art. 2º Fica instituída a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, a ser realizada anualmente, no mês de março, em todas as instituições públicas e privadas de ensino da educação básica, com os seguintes objetivos:
I - contribuir para o conhecimento das disposições da Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha);
II - impulsionar a reflexão crítica entre estudantes, profissionais da educação e comunidade escolar sobre a prevenção e o combate à violência contra a mulher;
III - integrar a comunidade escolar no desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento das diversas formas de violência, notadamente contra a mulher; [...]. (BRASIL, 2021).

Assim, se retrata e forma o movimento feminista com suas ondas elucidativas.

Considerações finais

Pode-se notar ao longo deste artigo que a importância de se entender o movimento feminista e suas ondas é de extrema relevância para a educação brasileira, dado o papel preponderante das mulheres, especialmente professoras, no sistema educacional. Compreender o feminismo e suas diferentes fases ajuda a contextualizar e implementar práticas educacionais que promovem a equidade entre gêneros e a justiça social, beneficiando tanto alunos quanto educadores.
A educação brasileira é predominantemente composta por mulheres, com muitas atuando como professoras e educadoras em diversos níveis de ensino. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo de 2023, 83% da Rede Municipal de Educação é formada por mulheres. Esse dado não apenas reflete a importância das mulheres na educação, mas também destaca a necessidade de uma abordagem educacional que valorize e integre as perspectivas feministas.
A integração das perspectivas feministas na educação é essencial para promover um ambiente de aprendizagem que seja justo e inclusivo. As diferentes ondas do feminismo trouxeram à tona questões cruciais que afetam a maneira como as meninas e os meninos são educados e socializados. Ao entender essas ondas, educadores e formuladores de políticas podem implementar práticas que:
A educação feminista contribui para a desconstrução de estereótipos de gênero desde uma idade jovem. Isso ajuda a formar uma visão mais igualitária entre meninos e meninas, proporcionando a ambos os gêneros as mesmas oportunidades e encorajando a exploração de interesses e habilidades sem limitações impostas por normas de gênero.
Incorporar uma perspectiva feminista no currículo escolar significa garantir que a história, a ciência, a literatura e outros campos do conhecimento incluam e valorizem as contribuições de mulheres e diversas perspectivas de gênero. Isso também envolve a discussão crítica de temas como patriarcado, desigualdade de gênero e a luta pelos direitos das mulheres.
A educação feminista busca criar um ambiente onde todos os alunos se sintam empoderados para expressar suas opiniões e perseguir seus interesses, independentemente de seu gênero. Isso é particularmente importante para encorajar meninas a seguir carreiras em campos dominados por homens e para ajudar meninos a se afastarem das normas rígidas de masculinidade.
Uma educação emancipatória é aquela que visa a libertação e a capacitação dos alunos para pensar criticamente e agir de maneira ética e responsável. No contexto de uma edu-

cação feminista, isso significa criar um ambiente de aprendizado que promove a equidade entre homens e mulheres, reconhecendo e valorizando as diferenças e abordando as desigualdades que persistem.

Implementar políticas educacionais que reconheçam e abordem as desigualdades de gênero é fundamental. Isso inclui a formação de professores em questões de gênero, a criação de ambientes escolares seguros e inclusivos, e a promoção de práticas pedagógicas que desafiem as normas patriarcais e sexistas.

A educação feminista também enfatiza o desenvolvimento de competências críticas, como a capacidade de analisar e questionar normas e estruturas sociais, reconhecer e combater discriminação e injustiça, e promover a justiça social. Essas competências são essenciais para que os alunos se tornem cidadãos engajados e conscientes.

A implementação de uma educação feminista beneficia não apenas os alunos, mas também os educadores. Para os alunos, uma abordagem equitativa promove um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e justo, onde eles podem alcançar seu pleno potencial sem serem limitados por estereótipos de gênero. Para os educadores, entender e aplicar as perspectivas feministas contribui para um ambiente de trabalho mais equitativo e para uma prática pedagógica mais eficaz e consciente das questões de gênero.

A importância de compreender o movimento feminista e suas diferentes ondas é crucial para a educação brasileira, que é amplamente formada por mulheres e voltada para a formação de futuros cidadãos. Ao integrar uma perspectiva feminista na educação, é possível promover uma prática pedagógica que não só busca a equidade entre homens e mulheres, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A educação feminista é um passo fundamental para garantir que todos os indivíduos, independentemente de seu gênero, tenham a oportunidade de alcançar seu potencial máximo e participar plenamente na sociedade.

Referências

AKOTIRENE, C. Interseccionalidade. São Paulo: Sueli Carneiro: Jandaíra, 2020.

BRASIL. Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Brasília, DF, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm. Acesso em: 25 nov. 2021.

BUTLER, J. P. Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade. 20. ed. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

FROLICH, P. Rosa Luxemburgo: Pensamento e Ação: Biografia. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

GOUGES, O. de (1791). Declaração dos direitos da mulher e da cidadã. Revista Internacional Interdisciplinar Interthesis, Florianópolis, v. 4, n. 1, jan./jun. 2007. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/911-Texto%20do%20Artigo-34529-1-10-20090821.pdf. Acesso em: 11 nov. 2021.

HIRATA, H. et al. Dicionário Crítico do Feminismo. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

hooks, b. Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WWF Martins Fontes, 2018.

hooks, b. O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras. Tradução de Bhuvi Libanio. 13. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

hooks, b. Teoria Feminista: da margem ao centro. Tradução de Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

HOUAISS, A. Minidicionário Houaiss. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2020.

RESUMO
O objetivo deste artigo é relatar a importância da comunicação frente às mudanças no ambiente organizacional. O método utilizado é de pesquisa qualitativa, baseado em estudos bibliográficos. A comunicação é o fator fundamental para o sucesso de qualquer transformação que possa ocorrer no ambiente de trabalho. Todavia, as instituições por muitas vezes falham no trato da aplicabilidade, nos procedimentos comunicativos, o que ocasiona um desconforto no comportamento das pessoas e prejuízos no desenvolvimento das atividades de cada colaborador. Os resultados e discussões do presente trabalho indicam formas de amenizar essa falha, a fim de contribuir para a compreensão dos elementos básicos para uma excelente comunicação nas instituições e indica a importância do gestor no que se refere ao desenvolvimento das mudanças no meio institucional.

Palavras-chave: Mudança; Comunicação; Comportamento; Aprendizagem; Humanização.

INTRODUÇÃ
As organizações passam constantemente por transformações de natureza estrutural, estratégica, cultural, tecnológica e humana. Essas são capazes de gerar impactos em partes ou até mesmo no conjunto da organização, para isso se dá o nome de mudanças organizacionais.
A mudança organizacional é um processo contínuo de construção e reconstrução do significado da organização, com o qual se busca aperfeiçoar sistemas, processos, políticas e práticas que fazem parte da gestão em desenvolver as competências pessoais e organizacionais. Esse estudo abordará o comportamento das pessoas no ambiente de trabalho em relação às mudanças que ocorrem de forma acelerada e como a comunicação em relação a essa transformação afeta o indivíduo e organização.
O objetivo deste trabalho é esclarecer ao gestor a importância da comunicação dentro de uma instituição de ensino quando essa passa por mudanças, as causas que levam os empregados a insegurança no seu trabalho e o porquê da necessidade de adequar a comunicação entre os departamentos para que o desenvolvimento de todas as atividades ocorra com sucesso.
O modo que as mudanças e a comunicação serão implantadas dentro de uma instituição de ensino deve ser avaliado, pois é de extrema importância que ocorra um desenvolvimento de comunicação eficaz, porque a comunicação transfere as informações e a compressão de uma pessoa para outra, onde não existe comunicação, são gerados péssimos comportamentos, o que ocasiona o abalo da própria estrutura organizacional.
Compreender e gerenciar mudanças são habilidades de grande importância nas instituições. Fazer as pessoas lidarem com as mudanças pede mais ação do que discussão, afirma Heller (1999). A influência da estrutura organizacional voltada à valorização dos comportamentos na trajetória do trabalhador, desde o treinamento admissional até o término da relação trabalhista, gera resultados que ultrapassam expectativas, fortalecem relacionamentos, estabelecem padrões de alto desempenho, direcionam objetivos individuais, aprimoram valores pessoais, geram maior comprometimento e promovem a realização profissional.
Quando uma instituição de ensino resolve inserir um novo processo, esse estará sujeito aos padrões internos já estabelecidos como corretos, ou seja, a cultura organizacional. A cultura organizacional refere à maneira pela qual os funcionários percebem as características da cultura da instituição, seus valores e por meio da cultura organizacional são processadas determinadas formas de comunicação e é dentro deste contexto que entrarão novas ideias. Desta maneira para que as novas formas de trabalho consigam os resultados esperados é importante à análise das formas existentes de comunicação.
O estudo apresentará formas de realizar métodos de comunicação, que afirmam o aperfeiçoamento do trabalho, analisar a educação profissional por meios de mecanismos que garantam o aprendizado decorrente das

mudanças que atingem as instituições constantemente.
Ao lidar com mudanças organizacionais é de extrema importância o conhecimento das alterações que podem ocorrer no ambiente de trabalho e proceder com meios de esclarecer aos envolvidos um entendimento geral perante as atualizações as mudanças.
O desenvolvimento desse trabalho se dará por meio de pesquisa bibliográfica segundo as fontes de informações. O material a ser usados serão livros específicos, artigos científicos e pesquisas em sites.

RESULTADOS E DISCUSSÕES
Cada pessoa reage de formas, maneiras diversas a qualquer mudança, e isso não é diferente quanto à organizacional, e principalmente em um ambiente de trabalho. Segundo Nishioka, (2009), as novas estruturas de mudança organizacional estão influenciando no habitar do trabalhador, pois em muitas mudanças é necessária a quebra de valores, que resulta na mudança de comportamento e consequentemente o relacionamento profissional. É necessário preparar o ambiente adequado para a mudança e fazer com que as pessoas aprendam a desenvolver e inovar.
De acordo com Chiavenato (2008):
O grande obstáculo e a dificuldade maior, no entanto, é o fato de que a maioria dos administradores e gerentes esta acostumada a trabalhar com a atenção voltada para os assuntos físicos e concretos. Com coisas previsíveis, determinadas e de compressão lógica. Isto é eles sabem lidar, com extrema facilidade e perícia, com coisas reais e palpáveis, independente se são máquinas, equipamentos, materiais, computadores, produtos, serviços etc. Mas ostentam uma enorme dificuldade e imperícia em lidar com pessoas. Enquanto seu boletim traz notas altas em questões ligadas a aspectos hard, os números são vermelhos ou extremamente baixos quando se trata de aspectos solf. E aí residem os maiores problemas para fazer acontecer à mudança dentro das empresas. (CHIAVENATO, 2008, P. 290).

Toda mudança gera modificações nas atividades no dia-a-dia de qualquer colaborador, nas relações de trabalho, nas responsabilidades dentre outros. De acordo com Chiavenato (2008), as mudanças ocorrem em quatro ondas de mudanças organizacionais que são: era da agricultura, era do artesanato, era da industrialização e errada. Novas tecnologias necessitam de novos conhecimentos tanto para execução de operações como na gestão de pessoas, e isso significa à necessidade de uma adaptação às mudanças que surgem em qualquer tipo de instituição.
Para que a mudança seja dinamizada, é necessário que exista um ambiente psicológico propício, uma cultura organizacional adequada, um estímulo individual e grupal para a melhoria e para a excelência.
Dependendo do nível de mudança é possível notar a reação do indivíduo. Segundo Chiavenato, (2008), uma mudança de grau baixo passa despercebida pelas pessoas, já uma mudança de grau mais elevado, ela provoca impacto nas pessoas, o que por vezes causam resistência à mudança.
As mudanças modificam o comportamento das pessoas, Chiavenato (2008) considera que:
As pessoas podem aceitar as mudanças de maneiras diferentes. Isso significa que elas podem aceitar positivamente as mudanças e adotar uma postura de simples aceitação positivamente as mudanças e adotar uma postura de simples aceitação quando movidas pelos argumentos da direção da empresa ou quando adotam uma postura proativa em que não apenas aceitam a mudança, mas tomam a iniciativa pessoal de fazê-la acontecer. No entanto, as pessoas podem comporta-se negativamente em relação às mudanças que ocorrem na empresa. Elas podem mudar porque são simplesmente estimuladas ou coagidas para isso, como podem se acomodar à mudança, habituando-se a um comportamento rotineiro e cotidiano, como também podem reagir negativamente à mudança por meio de um comportamento de defesa para manter o status quo ou ainda tentar obstruir de maneira velada ou aberta qualquer tentativa de mudança dentro da empresa. Mesmo mudanças aparentemente positivas, racionais ou vantajosas costumam envolver uma pesada sensação de incerteza e de perda. É que as pessoas nem sempre são adequadamente preparadas para a mudança. Nem acostumadas a elas. (CHIAVENATO, 2008, p. 294-295).

Se as pessoas forem preparadas para enfrentar as mudanças, essas serão superadas sem a necessidade das resistências. Para isso a necessidade de uma ótima comunicação entre as pessoas envolvidas no ambiente de trabalho.
Programas bem-sucedidos de mudanças envolvem o planejamento a longo e em curto prazo. Quanto mais claros os objetivos fixados, mais eficiente será o programa.
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.
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, afirma Davis, (1992).
Segundo Davis 1992, 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, afirma Robbins (2007).
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 está 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.
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 cria-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, afirma Limongi (2002).

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, afirma Heller (1999).

De acordo com Prado (2018):

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. (PRADO, 2018, p. 46-47).

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.

De acordo com Reis (2014) 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.

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.

Segundo Fogaça (2016), 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. (FOGAÇA, 2016.)

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 esta 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.

A influência da comunicação facilita a motivação por esclarecer aos colaboradores o que deve ser feito, avalia a qualidade do seu desempenho e orienta sobre o que fazer para melhorá-la, a interação que ocorre dentro de um grupo de trabalho é um mecanismo fundamental para que os membros expressem suas frustações ou sentimentos de satisfação. (ROBBINS, 2007).

De acordo com Serra (2003), a comunicação é uma excelente ferramenta para motivar os funcionários, superar as resistências a deter-

minada iniciativa, preparar as pessoas para as vantagens e desvantagens da mudança e dar aos empregados um interesse pessoal no processo. A comunicação eficaz pode determinar o tom de um programa de mudança, e é vital para a implementação desde o início. Isso não significa, porém, que basta um anúncio bombástico para manter os funcionários sintonizados com o programa. A comunicação deve ser contínua.

É importante que o gestor tenha extrema agilidade em notar o desenvolvimento de todos os envolvidos em relação ao aprendizado das novas mudanças que estão sendo adaptadas no ambiente do trabalho, para isso ocorrer de forma gradativa não somente depende do gestor como de toda a equipe desempenhar o melhor de si dia-a-dia dentro da instituição.

O gestor deve estar preparado para apoiar e incentivar todos, valorizando o seu desempenho, e buscar tirar o máximo de sua equipe, sendo assim, o gestor agrega a função de coordenar toda a ação pedagógica dentro da instituição.

Um ótimo gestor sabe ir além, busca manter-se atualizado com o intuito de estar preparado para enfrentar novos desafios, com isso a importância de realizar pesquisas, avaliar e encarar os desafios que possam surgir de forma mais segura. Ao analisar os riscos, buscando eliminar os erros que por ventura possam acontecer.

Uma nova forma de compreender o processo de comunicação dentro das instituições ou qualquer organização é a humanização no ambiente de trabalho.

Segundo Silva, a humanização das organizações é uma tendência cada vez mais importante e presentes em gestões com visão de futuro alinhadas, as necessidades do mercado. A comunicação é uma das melhores formas de humanizar uma organização, visto que conecta pessoas a um objetivo único.

Antigamente o trabalho era voltado somente para produtividade e para o colaborador a única forma de motivação para trabalhar era o salário, agora pensando em questões humanistas as instituições, empresas, organizações estão voltadas a trabalhar novos temas para motivação dos seus colaboradores, com a finalidade de amenizar novas mudanças que possam surgir e trazer maiores rendimentos em relação às atividades a serem desenvolvidas no ambiente de trabalho.

Para que isso possa ocorrer é necessário adotar práticas de comunicações efetivas e integradas, apostar em ações de comunicação interna e de responsabilidade e relacionamento social e ambiental, excelentes ações que pode fazer com que as organizações mostrem os seus esforços tanto com seus colaboradores, quanto para a sociedade.

A comunicação dentro de qualquer instituição é de extrema importância para que todas as atividades ocorram de forma a obter benefícios.

A humanização pode ter início com a convivência entre os colegas de trabalho, afinal a maior parte do tempo de um funcionário é dentro de uma instituição.

Como conviver com as pessoas em seu ambiente de atividades? Existem práticas que podem ser utilizadas no dia-a-dia que surtem ótimos efeitos são elas: ser gentil com os colegas, evitar conflitos, saber escutar, dar sugestões, incentivar as pessoas ao seu redor dentre outros. Algumas instituições ao admitir novos colaboradores fazem treinamentos e já discutem a humanização entre as pessoas.

As instituições podem por meio de reuniões tratarem com seus colaboradores sobre possíveis problemas que possam estar atrapalhando a rotina em suas atividades, o ouvir é de extrema importância, em casos podem ocorrer novas ideias e uma solução que venha a contribuir a instituição e a todos envolvidos nela.

O colaborador pode interagir não somente nos momentos de mudanças, inovações, mas em todas as circunstâncias ele poderá manifestar suas opiniões o gestor deve atuar neste momento como um ouvinte e procurar colher de forma positiva, seus comentários quem sabe em um futuro prospero poderá obter recompensas com novas ideias.

“Cada passo do ciclo de vida de um funcionário dentro da empresa oferece uma oportunidade de melhorar a experiência humana no local de trabalho”. (SEIS MANEIRAS DE HUMANIZAR).

As instituições devem proporcionar aos funcionários uma integração entre eles, deixá-los cientes que eles podem dar sugestões, ideias sempre são bem-vindas. Investir em pessoas é pensar no crescimento da instituição, a equipe bem formada vai além das expectativas.

A realização profissional e pessoal depende de reconhecimento. O colaborador quando é reconhecido recebe um grande estimulo para continuar a evoluir em suas atividades e buscar sempre melhorar naquilo que lhe faz a diferença dele junto com os demais.
É importante tratar também da autoestima do colaborador, a instituição pode retribuir seu reconhecimento com novas atribuições de responsabilidades, planos de desenvolvimento, cursos de aprimoramento, a comunicação engajada com os demais departamentos, planos de carreiras, dessa maneira, o colaborador poderá se motivar com essas oportunidades e buscar mais desafios e aprimoramento de suas competências.
É de extrema importância o colaborador se sentir reconhecido e receber motivação junto as suas qualidades, com isso, ele se sentirá importante dentro do processo, e terá essa necessidade atendida. Ficará empenhado em receber novos conhecimentos, agregar as suas funções buscando sempre seu crescimento e reconhecimento profissional.
Manter uma comunicação aberta e clara, apresentar os objetivos da instituição, também são tópicos que contribuem para o bom andamento dos processos.
A busca por melhores resultados e os desafios do mundo dentro das instituições vive em constantes mudanças, humanizar as relações é atuar nesta aproximação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro do contexto apresentado é possível evidenciar que as instituições são compostas de colaboradores que em conjunto constituem o desenvolvimento do trabalho, destacando alguns aspectos sobre mudança organizacional, realizando uma linha de pensamento sobre a gestão, o ambiente organizacional e a comunicação como sendo o elemento principal para conclusão do objetivo planejado pela instituição. Desta maneira, o cumprimento profissional depende do entendimento dos problemas que possam surgir em relação à boa comunicação.
O gerenciamento da comunicação é fundamental para a obtenção de resultados adequados, quando os colaboradores estão envolvidos com as mudanças, na nova cultura e novos valores, ou seja, quando estão compartilhando da cultura estabelecida através de normas, a maneira que a instituição indica sua forma de realizar os procedimentos, o relacionamento com os colaboradores se torna mais atraente, as pessoas se sentem mais valorizadas e importantes para a instituição, proporcionando a satisfação pessoal.
As instituições estão sujeitas as mudanças organizacionais, sendo assim, é de extrema importância que o gestor entenda a cultura organizacional da instituição, suas crenças e seus valores, para demonstrar a todos os colaboradores. Evitando que sua equipe realize suas atividades com insegurança, podendo ocasionar futuros problemas a instituição.
O gestor tem um papel importante junto com sua equipe, ao desenvolver a comunicação, incentivando os colaboradores a ter maior participação diante as mudanças procurando desenvolver as novas rotinas, os novos procedimentos.
É de extrema importância tanto para o desenvolvimento do trabalho como para a criatividade e a motivação, com isso as pessoas passam a ter maior segurança nas suas atividades e maior responsabilidade e comprometimento nas suas rotinas.
Um ótimo gestor tem um olhar transformador ele consegue visualizar soluções, consegue inspirar, estimular, orientar e provocar entre os colaboradores um clima que estimule a inovação de criatividade em sua equipe, o trabalho em conjunto traz melhores resultados à instituição.
Um importante tópico a citar é o conhecimento para isso dentro da instituição é estimular a participação dos colaboradores a realização de treinamentos rápidos, ou mesmo o exercício de verificar as informações novas por meio de mural, e-mails, comunicações internas, uma estratégia para que cada colaborador obtenha capacitação e crescimento dentro da instituição, conhecimento adquirido e aprendizado conquistado.
As responsabilidades de um gestor são inúmeras, seu sucesso depende muito do esforço de todos da equipe, porque é a partir da contribuição de cada colaborador que o resultado em conjunto é realizado.
O gestor não deve ter apenas a competência para gerar resultados, ele precisa saber gerir e investir no potencial de sua equipe, motivando cada um a enfrentar as situações difíceis que possam surgir solucionar os conflitos e encon-

trar as soluções para os problemas rotineiros na instituição.

Para a instituição obter o sucesso almejado, é necessário que o gestor esteja sempre conectado ao relacionamento com todos, quanto mais for à relação, melhores serão os resultados a serem obtidos. Desta maneira a relação fica livre de obter conflitos entre a equipe, pois estão sempre trabalhando em conjunto, desenvolvendo ideias, traçando estratégias sadias.

O gestor que tem uma ótima liderança tem o respeito de todos e fortalece o aprimoramento de conhecimentos de forma coletiva.

REFERÊNCIAS

CHIAVENATO, Idalberto. PLT Gestão de Pessoas: e o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 2ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

_____ PLT. Processos Administrativos: Administração, teoria, processos e prática. 4ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

_____ Os novos paradigmas: como as mudanças estão mexendo com as empresas. 5ª ed. rev. E atual. Barueri, SP: Manole, 2008.

DAVID, Keith, NEWSTRON, John W. Comportamento Humano no Trabalho: uma abordagem organizacional. São Paulo: Pioneira, 1996.

FALCÃO, Rhavine. Os degraus para o sucesso. Disponível em: <http://www.unisinos.br/noticias/minha-pos/os-degraus-para-alcancar-o--sucesso-na-vida-profssional>. Acesso em: 27, Jan. 2020.

FOGAÇA, Marlene. Gestão inovadora para uma escola em transformação.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____ Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª ed. São Paulo: ATLAS, 2010.

HELLEN, Robert. Como gerenciar mudanças. 2ª ed. São Paulo: Publifolha, 1999.

LIMONGI, Ana Cristina. As pessoas na organização. São Paulo: Editora Gente 2002.

MARCONI, Marina de Andrade. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MILKOVICH, George T., BOUDREAU, John W. Administração de recursos humanos. São Paulo: Atlas, 2010.

PRADO, Fábio do. Cultura da Criatividade. Revista Ensino Superior. São Paulo, n. 228, p. 46-47, 2018.

REIS, Fábio Garcia. Competitividade e Mudanças no DNA Institucional: construindo a educação superior do futuro. São Paulo: Editora de Cultura, 2014.

ROBBINS, Stephen P., PLT Comportamento organizacional. 9ª ed. São Paulo: Pearson Education: Valinhos: Anhanguera Educacional, 2007.

SERRA. Cristiana de Assis. Gerenciando mudança e transição. Rio de Janeiro: Record, 2003.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: DEBATES, REFLEXÕES E INDICAÇÕES SOBRE ECOLOGIA SOCIAL, VEGANISMO E ANTIESPECISMO

KAUAN WILLIAN DOS SANTOS

RESUMO
Levando em consideração tanto as Diretrizes Nacionais Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, quanto o Currículo da Cidade de São Paulo sobre a educação ambiental interdisciplinar, nosso objetivo é desenvolver reflexões sobre temas como ecologia social, veganismo e antiespecismo nas salas de aula, com foco principal em alunos do ensino fundamental e médio. A ecologia social se refere à teoria que investiga as relações entre o funcionamento das sociedades e seus processos de uso e dominação da natureza, com o objetivo de reorganizar e romper relações hierárquicas com o meio ambiente. O antiespecismo, por sua vez, é uma filosofia que busca desconstruir as hierarquias entre humanos e outros animais, sendo o veganismo uma de suas formas práticas. Pretendemos apresentar essas correntes de pensamento e suas práticas como elementos de uma possível educação ambiental, oferecendo também alguns materiais para esse exercício.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Ecologia Social. Veganismo

INTRODUÇÃO

Em 1992, durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, houve o debate e a criação do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Esse documento contou com a participação de educadoras e educadores de adultos, jovens e crianças de diversas partes do mundo (América Latina, América do Norte, Caribe, Europa, Ásia, Estados Árabes, África, Pacífico do Sul) e refletia movimentos e estudos contemporâneos sobre a emergência climática no mundo. Um dos objetivos do documento eram debates a "serem utilizados na rede formal de ensino e em programas educativos dos movimentos sociais e suas organizações" (MEC, 2021, p.3).

Como reflexo disso, foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (2012) que definem princípios e objetivos da educação ambiental. Sobre a organização curricular é requerido que "A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico" (MEC, 2012, p.3)

As Diretrizes Nacionais Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2013) apontam a "sustentabilidade ambiental como meta universal". O documento ainda aponta a necessidade para "se criar uma educação cidadã, responsável, crítica e participativa, que possibilita a tomada de decisões transformadoras a partir do meio ambiente no qual as pessoas se inserem, em um processo educacional que supera a dissociação sociedade/natureza" (MEC, 2013, p.166).

Na cidade de São Paulo, dentro das publicações do Currículo da Cidade, foi publicado o material "Educação Ambiental: orientações pedagógicas" com o objetivo de "promover e possibilitar a institucionalização da Educação Ambiental na Rede Municipal de Ensino de São Paulo." Para o documento,

"A Educação Ambiental é um campo de conhecimento transversal que fomenta sensibilidades afetivas, éticas, cognitivas e nos permite uma leitura do mundo buscando possibilidades de atuação, de transformação e de indissociabilidade entre as questões ambientais, sociais, culturais, estéticas, entre outras, que chamamos de uma visão socioambiental holística" (SME, 2023, p.12).

Podemos observar que os debates institucionais seguem as reclamações científicas e sociais que consideram urgentes as questões climáticas. Segundo documento da Organização Meteorológica Mundial, todos os indicadores climáticos quebraram recordes em 2023 (CLIMAINFO, 2024). Assim, mais do que simplesmente estudá-las, um objeto passivo, os documentos apontam a necessidade de ações visando uma transformação, além de ser incorporado por várias disciplinas e espaços.

De certo, vários pactos governamentais fa-

lham em reduzir os indicadores, uma vez que a maioria de suas economias são baseadas na exploração de recursos naturais, tanto para a exportação de matéria prima ou para a captação industrial. Trata-se, portanto, da forma econômica do capital, adiantando que ações individuais são pouco efetivas sem questionar os modelos de produção e consumo. Ainda assim, ao impedir o desenvolvimento desses debates em espaços educativos (formais, não formais ou informais) não é possível democratizar o debate público para propostas locais que podem se transformar em pautas de transformação coletiva, econômicas e políticas. Assim, para Paulo Freire, a "educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo" (FREIRE. 1979, p.84). Nesse sentido, consideramos, como o autor, que a educação deve ser entendida não como uma "transferência de conhecimento", mas como um processo dialético entre educador e educando, onde o educando "aprende a aprender" e não apenas a disciplina em si, ou seja, aprende mecanismos para buscar e produzir conhecimento. Isso só pode ser feito se o educando entender de antemão os motivos de cada disciplina, do método de ensino, os motivos de sua raiva e rebeldia, e os objetivos da própria escola. Da mesma forma, o professor deve compreender seu papel na transformação do mundo. Como exemplo, "é ensinando matemática que ensino também como aprender e como ensinar, e como exercer a curiosidade epistemológica indispensável à produção do conhecimento"(-FREIRE,2016, p.12).

A Ecologia Social adota um processo de ensino semelhante, em que comunidades e educandos se tornam sujeitos ativos na transformação. Esse processo envolve uma interação direta com a natureza, que também se torna ativa e participante no processo democrático. As vertentes populares do veganismo se expandem ao incluir os animais e suas questões específicas na equação, tanto dentro do processo educativo quanto na reorganização da sociedade.

OS PENSAMENTO E PRÁTICAS DA ECOLOGIA SOCIAL E DO ANTIESPECISMO/VEGANISMO

A Ecologia Social emergiu após a queda do Muro de Berlim, investigando as relações entre o funcionamento das sociedades e seus processos de uso e dominação da natureza, com o objetivo de reorganizar e romper as relações hierárquicas com o meio ambiente. Nesse ínterim, setores progressistas buscaram alternativas ao modelo soviético e estalinista, que enfatizava a economia e a disputa nacional contra os Estados Unidos. Estudos sobre as opressões envolvendo sexualidades, gêneros, etnias, meio ambiente, animais e outras questões passaram a dominar movimentos, atos, grupos e teorias. (SANTOS, 2020, p. 40). Grande parte da esquerda clássica também se aproximou do debate sobre o ambientalismo, interessando-se pelos danos causados pelos testes nucleares e estudando o aquecimento global. O militante e escritor Murray Bookchin, que havia transicionado das fileiras trotskistas para o anarquismo, criticava organizações rígidas centradas no eurocentrismo e no economicismo. Além disso, ele polemizava com grupos que se envolviam em atos individuais e isolados, acreditando que esses atos poderiam alterar parte da realidade. Bookchin havia lançado a obra "Ecologia da Liberdade", onde colocava a ecologia dentro de estratégias geridas em organizações sociais e revolucionárias, propondo o que chamava de Ecologia Social. Para ele, umas das origens das dominações e hierarquias estava ainda no período de centralização de diversas sociedades na Revolução do Neolítico. Nesse sentido, os processos humanos que ocupam grandes áreas estão em consonância com processos centralizadores políticos, que precisam tanto da dominação da natureza em larga escala, quanto do trabalho ou de outras hierarquias como a de gênero (origem das classes sociais e do patriarcado). Historicamente, ao não romper esse ciclo, o processo de colonização e, atualmente, o Estado Nacional e sua forma de exclusão da sociedade em tomadas de decisões "não envolviam só seres humanos, mas espécies de todos os tipos do planeta, por isso propunha "a supremacia da assembléia [que] é particularmente importante no período de transição de uma sociedade administrativamente centralizada para uma sociedade descentralizada." Para ele, "a democracia libertária só é concebível em assembléias populares, em todos os níveis" (BOOKCHIN, 2010, p. 43;173).

Bookchin acreditava que a autogestão deveria não apenas envolver as pessoas, mas também

integrar as necessidades da natureza, sem hierarquia entre essas esferas, considerando que a hierarquia era a origem das dominações. Essas ideias foram adaptadas por Abdullah Öcalan e pelos militantes da Revolução Curda no norte da Síria. Essa revolução, considerada uma das mais importantes do socialismo do século XXI, valoriza muito a relação entre homens e mulheres com outros animais e espécies, promovendo uma convivência harmônica e equilibrada entre o ser humano e o meio ambiente. (DIRIK; GRAEBER; COMITÊ DE RESISTÊNCIA CURDA, 2015).

O veganismo, por sua vez, é frequentemente descrito como "um estilo de vida que tem como objetivo excluir o uso de animais na alimentação, como carne, ovos, peixes, laticínios e mel" (The Vegan Society, 2022). O termo "vegan" foi cunhado pela primeira vez em 1944 pela Vegan Society (uma associação de pequenos proprietários de terras na Inglaterra), para se diferenciar dos vegetarianos que apenas evitavam carnes, mas ainda consumiam derivados de animais. Embora inicialmente tenha gerado poucos debates sociais e se concentrasse apenas nos direitos dos animais, após 1960, com o avanço dos debates ambientalistas e ecológicos, o veganismo evoluiu para um movimento que não apenas defende os direitos dos animais, mas também busca a sua libertação, ou seja, a eliminação da sua exploração para os interesses humanos. Na sua obra "Libertação Animal", publicada originalmente em 1975, Peter Singer ensaia o que seria o conceito de especismo– "o preconceito ou a atitude tendenciosa de alguém a favor dos interesses de membros da própria espécie, contra os de outra" (SINGER, 2010, p.11). O ativista, encabeçado por um debate da bioética do período, desconstrói o conceito de que para um ser possuir direitos é necessário que ele fale ou pense sobre eles. Na verdade, para ele, a ética avançou para sabermos – assim como acontece com alguma criança recém-nascida ou mesmo com pessoas que não possuem todas as faculdades cognitivas – "que a capacidade de sofrer e de sentir prazer é um pré-requisito para um ser ter algum interesse" (SINGER, 2010, p.13).

Ao se opor ao especismo, se construíram teorias e movimentos antiespecistas. Gary Francione e Anna Charlton, em "Animal Rights: The Abolitionist Approach" (2015), afirmam que o princípio ético que fundamenta o veganismo é que nenhum ser senciente (ou seja, que sente) deve ser tratado como propriedade alheia, o que inclui tanto os animais humanos quanto não humanos. A conscientização dos movimentos negros, feministas, LGBTQIAP+, políticos e sindicais sobre como suas formas específicas de dominação também são construídas com base no especismo foi crucial para que o veganismo reconhecesse que sua luta vai além da libertação animal. Essa percepção ampliou a visão do veganismo para incluir a libertação humana e global, abrangendo todas as espécies e suas particularidades, como as dominações relacionadas à classe, gênero, raça, sexualidade, entre outras.

Nos tempos atuais, observamos grupos que interagem as teorias antiespecistas e ecológicas sociais. A busca pela quebra de hierarquias e uma vida buscando harmonia direta entre humanos e a natureza parece fortalecer a ideia sobre os direitos ou a libertação animal. Na obra "Antiespecistas: o manual do veganismo popular e revolucionário" é colocado que

"O veganismo popular, político, abolicionista e interseccional vem denunciando certas limitações e armadilhas comuns na luta pela libertação animal e humana e, em geral, vem diagnosticando alguns pontos: a) a cooptação do movimento vegano pela visão liberal de mercado (despolitizando o antiespecismo e focando numa narrativa de ênfase dietética); b) a insuficiência do ativismo performático (preterindo a inserção nos movimentos sociais em nome do foco em performances teatrais no estilo europeu de ativismo animalista) e c) a falta de consciência política e estratégica de muitos dos militantes da causa" (ANTAR & UVF, 2021, p.22)

INDICAÇÃO PARA FORMAÇÃO DOCENTE

Sobre a Ecologia Social, para a formação de educadores, a própria obra de Murray Bookchin em "Ecologia Social e outros ensaios" (Achimaé, 2010) se apresenta de maneira essencial. Nesta obra, diversos textos que formam seu pensamento são escolhidos e traduzidos, sublinhando seus traços principais. Para Mauro José Cavalcanti

"A grande contribuição intelectual de Bookchin foi o desenvolvimento da Ecologia Social, a qual sustenta a idéia básica de que os

problemas ecológicos estão profundamente relacionados aos problemas sociais, particularmente no domínio dos sistemas políticos e sociais hierarquizados. A ecologia social sugere também que não é possível fazer frente a tais problemas, de forma realmente efetiva, apenas através de ações individuais como o "consumismo ético", mas sim através de atividades coletivas fundamentadas em ideais democráticos e libertários radicais. A complexidade das relações entre os seres humanos e a natureza é enfatizada pela ecologia social, juntamente com a importância de se estabelecer estruturas sociais que possam levar em conta tais relações. Se a natureza é fonte de liberdade, participação, solidariedade e apoio mútuo, então as estruturas sociais que organizam as sociedades humanas também assim poderiam ser" (CAVALCANTI in BOOKCHIN, 2010, p13-14).

Outra contribuição interessante para a formação de educadores é o artigo "Reflexões sobre educação ambiental e ecologia social no Brasil a partir de um estudo de estado da arte (2011-2020)" publicado na Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental. Neste estudo, Adler Santos Garcia Costa, Amanda de Mattos Pereira Mano, Alexandre de Cougo e Lucí Helena Zanata apresentam e examinam dois estudos no âmbito da investigação do Estado da Arte que se utilizam da Ecologia Social pensando uma Educação Ambiental. Para os autores, "é de fundamental importância o fomento ao estudo, ao debate, à pesquisa e ao desenvolvimento de práxis pedagógicas desde as problemáticas levantadas e tensionadas pela Teoria filosófica da Ecologia Social e a Educação Ambiental. Em especial, destacamos àquelas que procuram transformar o sujeito social, bem como potencializar processos reflexivos permanentes (individuais e coletivos) e promover a reformulação de paradigmas de valores e de ações em nossa sociedade. Acrescenta-se a extrema relevância da compreensão sócio-histórica a um novo ser/fazer cotidiano que enalteça a mudança gradativa das ações humanas, objetivando uma nova relação entre sociedade-natureza" (COSTA; MANO; COUGO; ZANATA, 2022, p.116).

Sobre veganismo e antiespecismo a obra de Peter Singer, mencionada anteriormente, é um clássico incontornável, embora com alguns pressupostos superados. Para sanar essas lacunas indicamos o "Antiespecistas: o manual do veganismo popular e revolucionário" (2021) escrito pelos coletivos Antar - Poder Popular Antiespecita e União Vegana Feminista. A obra trata a história e a importância das estratégias fundadoras sob um veganismo de base e popular: o boicote, a ação direta e a conscientização, mostrando como foram usados e como podemos transformá-las a partir de novos debates e diálogos atuais. Após isso, a obra aborda conceitos que incrementam a perspectiva antiespecista que não podemos perder de vista para um veganismo revolucionário, assim como construído com o poder popular: a perspectiva antidominações, os movimentos anticapitalistas e a questão de classe, o imbricamento com o antifascismo e o antirracismo, a intersecção com a perspectiva de gênero e feminista e a necessidade de estratégias de inserção e força social e poder popular.

Indicamos também o artigo "Nós e os outros animais: especismo, veganismo e educação ambiental" publicado na revista Linhas Críticas (2009). Neste escrito, Paula Brügger, desenvolve paradigmas não-antropocêntricos como parte de uma reflexão transformadora da relação sociedade-natureza, propondo também discussões no âmbito da Educação Ambiental. Para ela, a visão educacional ambiental deve quebrar paradigmas e considerar que "A visão arbitrária – na verdade, arbitrada por nós humanos – de que os outros animais não fazem parte da comunidade moral e, assim, não merecem um tratamento que contemple seus interesses, não apenas vai de encontro às evidências citadas antes, mas também reforça um padrão de pensamento fragmentado que se contrapõe à interdependência. Por exemplo, se quisermos preservar os "genes raros" sob o ponto de vista meramente instrumental, teremos de questionar, sob o ponto de vista ético, o tratamento que damos aos seres portadores de "genes abundantes", pois os efeitos de diferentes processos encontram-se concertados entresi. Tudo está inextricavelmente interrelacionado e nossas escolhas – tanto individuais, quanto coletivas – ajudam a construir um determinado "meio ambiente" em detrimento de outros possíveis" (BRUGGER, 2009, p.13).

MATERIAIS PARA A SALA DE AULA E UM NOVO

OLHAR PARA A ESCOLA

Longe de considerar a Educação Ambiental como algo separado, como se estivesse em uma "caixinha", o desafio, especialmente dentro de uma abordagem de Ecologia Social, é utilizar a agência dos estudantes e da comunidade escolar para transformar a própria escola. Podemos desenvolver diversos projetos, como a construção de hortas em espaços próprios ou mesmo nas salas de aula, o reflorestamento do entorno da escola e, principalmente, promover discussões e propostas que integrem a comunidade escolar para usar esses saberes e debates na construção de um projeto ecológico-social no bairro. O desafio é transformar a ecologia em um sujeito ativo de suas mudanças políticas e sociais, elevando suas discussões além da natureza, mas utilizando-a como base.

Uma ideia bastante interessante da autora Rosilaine Mortela é considerar os debates sobre saneamento básico na comunidade e na unidade escolar. Ela defende que

"Para desenvolvermos a Educação Ambiental precisamos integrá-la com nossa realidade, onde vivemos, as formas como nos relacionamos com as pessoas e com o meio ambiente. Considerando a complexidade do espaço físico foi definido utilizar o Saneamento Básico como alternativa de temática a ser abordada nas escolas para inserção da Educação Ambiental, tendo em vista que as questões referentes a água, resíduos sólidos, esgotamento sanitário e drenagem urbana estão presentes no dia a dia dos estudantes e de toda a comunidade escolar" (MORTELLA, 2020, p.3).

No início dos anos fundamentais podemos utilizar a literatura ilustrada, assim como a contação de histórias. Um exemplo é a obra " Um Urubu Vegano" de Marcela Maciel Nogueira (2021). Ela narra a história, durante a pandemia do coronavírus, de uma avó que se depara com uma ave da espécie urubu em sua cozinha. Ela precisa ajudá-lo em sua escolha, que não é mais comer carne, mas apenas vegetais. Além de iniciar o tema do veganismo, a obra também exercita os estudantes a pensarem sobre as diferenças de cada ser.

Avançando para os anos finais do fundamental, chegando ao Ensino Médio, documentários também podem ser utilizados, como "A Revolução dos Cocos", do diretor Dom Rotheroe (2001). O documentário mostra como a população de Bougainville, a maior das ilhas que compõem o arquipélago incorporado à Papua-Nova Guiné, se revoltou contra a exploração de seus recursos naturais por mineradoras estrangeiras. Essa atividade contaminou a água e o solo e levou ao desmatamento para a exploração do cobre. A população expulsou as mineradoras e o exército de Papua-Nova Guiné de sua ilha. O documentário revela que os métodos de luta e seus instrumentos também foram ecológicos, baseados em suas frutas, vegetais e árvores, como na construção de canoas, armas e armadilhas, ou seja, uma prática de Ecologia Social.

Diversos documentários sobre veganismo e antiespecismo também estão disponíveis, como "Cowspiracy" (Netflix) e "Terráqueos" (Youtube). Dirigido por Kip Andersen e Keegan Kuhn, com produção executiva do ator Leonardo DiCaprio, "Cowspiracy" evidencia o impacto que o agronegócio, a produção de carne e a pesca predatória possuem no meio ambiente. Junto com imagens do sofrimento animal, alguns dados, de forma didática são colocados como "Para a produção de 3,8 Litros de leite, é necessário 3 800 litros de água" ou "Comer 1 hambúrguer é equivalente a tomar um banho por dois meses inteiros."

Em "Terráqueos" (2005), escrito e dirigido por Shaun Monson e narrado pelo ator Joaquin Phoenix, refletimos sobre a dependência que os seres humanos possuem em relação aos animais em diversos âmbitos da vida, como na alimentação, vestuário, entretenimento, experimentos científicos e outros. É focado nos males da indústria revelando danos ambientais, torturas, mortes em massa, desperdício de alimentos e recursos etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é por acaso que as crises enfrentadas pelas democracias e a ascensão da extrema-direita no mundo coincidem com uma crise climática sem precedentes. Para Sabrina Fernandes,

"O século XXI é um século de crise. O colapso econômico capitalista se encaixa com desigualdade terrível, guerras internacionais e civis impulsionam deslocamentos e catástrofes humanitárias, a xenofobia se infiltra nas leis e a crescente perda de biodiversidade põe em risco o equilíbrio do planeta. A mudança climática ameaça piorar todos os outros

aspectos dessas crises interligadas, tornando a descarbonização a tarefa mais urgente em nossa lista de afazeres. É difícil imaginar lidar com sucesso com todos os outros problemas socioeconômicos — muito menos com o gigantesco empreendimento de superar o capitalismo — sem uma ação internacional coordenada."

Para Murray Bookchin, as formas econômicas e políticas influenciam a natureza, e a degradação ambiental está intimamente relacionada ao nível de consciência e às estratégias adotadas para resolver crises e problemas humanos, que, na verdade, são questões socioambientais e políticas. Considerando também Paulo Freire, no tocante à necessidade de uma educação participativa e ativa com os problemas sociais, enxergamos os debates sobre a Educação Ambiental nas escolas muito importantes. Apresentamos as ideias e algumas referências para o trabalho dos temas envolvendo a Ecologia Social e o Veganismo/Antiespecismo, considerando que podem atingir a raiz dos problemas quando relacionadas com outras disciplinas e com as realidades escolares. Um mundo que está ruindo não deve ser motivo de medo, mas de coragem para a mudança.

REFERÊNCIAS

ANDERSEN, Kip; KUHN, Keegan. Cowspiracy. Netflix, 2014.

ANTAR; UVF (União Vegana Feminista). Antiespecistas: o manual do veganismo popular e revolucionário. Editora Terra Sem Amos, 2021.

BOOKCHIN, Murray. Ecologia Social e outros ensaios. Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

BRUGGER, Paula. "Nós e os outros animais: especismo, veganismo e educação ambiental". Linhas Críticas, Brasília, v. 15, n. 29, p. 197-214, jul./dez. 2009.

CLIMAINFO. "OMM: todos os indicadores das mudanças climáticas bateram recorde em 2023". Disponível em: https://climainfo.org.br/2024/03/19/omm-todos-os-indicadores-das-mudancas-climaticas--bate ram-recorde-em-2023/

CHARLTON, Anna; FRANCIONE, Gary. Animal Rights: The Abolitionist Approach. Goodreads, 2015.

COSTA, Adler Santos; MANO, Amanda de Mattos; COUGO, Alexandre Cougo; ZANATA, Lucí Helena. "Reflexões sobre educação ambiental e ecologia social no Brasil a partir de um estudo de estado da arte (2011-2020)." REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental, 39(3), 100–119, 2022.

DIRIK, Dillar; GRAEBER, David; Comitê de Resistência Curda. A Revolução Ignorada: Liberação da Mulher, democracia direta e pluralismo radical no Oriente Médio. São Paulo: Autonomia Literária, 2015.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, PAULO. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 15 DE JUNHO DE 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf MONSON, Shaun; WHITE, Persia. Earthlings. www.eartlings.com, 2005.

MORTELLA, Rosilaine Terezinha. Material de Apoio: Estratégias para desenvolver a percepção pelo ambiente compartilhado. Produto Educacional (Mestre Ensino de Ciências). Programa de Pós-Graduação em Formação Educacional, Científica e Tecnológica da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2021.

NOGUEIRA, Marcela Maciel. Um Urubu Vegano. Editora Crivo Editorial, 2021.

ROTHEROE, Dom. The Coconut Revolution. Stampede Films: 2021.

SANTOS, Kauan Willian dos. "Anarquismo e Antiespecismo: Ação direta e Ecologia Social nos bastidores do resgate dos cães beagles em São Paulo em 2013". IN: MOTA, Ana; SANTOS, Kauan Willian dos (Orgs). Libertação Animal, Libertação Humana: Veganismo, Política e Conexões no Brasil. Minas Gerais: Editora Garcia, pp.29-48.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Currículo da cidade: Educação Ambiental: orien-

tações pedagógicas. São Paulo: SME/COPED, 2023.
SINGER, Peter. Libertação Animal. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
The Vegan Society. "Definition of Veganism". Disponível em: https://www.vegansociety.com/go-vegan/definition-veganism

CONSTRUINDO A DEMOCRACIA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

KELLY CRISTINA PANTALEAO

RESUMO:
Este trabalho abordará a importância da Educação como ferramenta essencial para a Inclusão Social dentro da Sociedade Democrática. A educação não só molda o conhecimento acadêmico e profissional, mas também é crucial para promover igualdade e superar barreiras sociais que perpetuam a desigualdade.
Para entender o papel da educação na democracia, é fundamental considerar a interseção com os direitos humanos e as liberdades individuais. A educação garante acesso equitativo às oportunidades e fortalece a capacidade dos indivíduos de exercerem seus direitos plenamente. Além disso, a influência da mídia e das redes sociais na vida das pessoas não pode ser ignorada, pois o bombardeio constante de informações molda opiniões e reforça ou desafia desigualdades sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Inclusão Social; Sociedade Democrática

ABSTRACT:
This paper will address the importance of Education as an essential tool for Social Inclusion within a Democratic Society. Education not only shapes academic and professional knowledge but is also crucial for promoting equality and overcoming social barriers that perpetuate inequality.
To understand the role of education in democracy, it is essential to consider its intersection with human rights and individual freedoms. Education ensures equitable access to opportunities and strengthens individuals' ability to fully exercise their rights. Additionally, the influence of media and social networks on people's lives cannot be ignored, as the constant bombardment of information shapes opinions and either reinforces or challenges social inequalities.

Keywords: Education; social inclusion; Democratic society

INTRODUÇÃO

Esta reflexão acadêmico-filosófica teve sua origem na proposta formulada pelo professor Wanderley Todai Junior, em suas aulas de Metodologia do Estudo do Direito e Integração do Conhecimento Jurídico I. A partir dessas aulas, fomos levados a uma análise aprofundada que mescla teoria e prática, explorando questões complexas relacionadas à educação, democracia e seus interrelacionamentos. O desafio de delimitar o tema não foi simples, uma vez que ele abrange uma vasta gama de possibilidades e questionamentos. A análise de nossa história e da sociedade democrática contemporânea nos confrontou com uma infinidade de perspectivas e problemas que exigem uma reflexão cuidadosa e abrangente.
Ao embarcar nesta jornada intelectual, nos inspiramos nas ideias de Jean-Jacques Rousseau, cujas reflexões sobre a educação e a sociedade nos fornecem um ponto de partida valioso. Rousseau, com suas críticas e propostas inovadoras, nos oferece um marco teórico para entender as interações entre educação e democracia. Suas ideias nos ajudam a examinar como a educação pode influenciar e moldar a sociedade democrática, assim como a forma como a estrutura social pode impactar o sistema educacional.
Além disso, a reflexão sobre esse tema exige uma consideração crítica das mudanças e desafios que enfrentamos na sociedade atual. A complexidade da construção de uma sociedade democrática e a necessidade de uma educação que seja ao mesmo tempo inclusiva e transformadora tornam o estudo ainda mais relevante. A análise proposta busca não apenas entender as relações entre educação e democracia, mas também avaliar como essas relações podem ser aprimoradas para promover uma sociedade mais justa e equitativa.
Portanto, nossa análise se desenvolve a partir da interseção entre as teorias clássicas e as realidades contemporâneas, com o objetivo de fornecer uma visão mais clara e fundamentada sobre o papel da educação na construção e manutenção da democracia. A inspiração nas palavras de Rousseau serve como uma âncora teórica para a nossa reflexão, permitindo-nos abordar questões complexas com um sólido embasamento filosófico e

acadêmico.
“O primeiro homem que cercou um pedaço de terra e disse ‘isso é meu’ encontrou gente simples para acreditar, foi o primeiro fundador da sociedade civil. Quantos crimes, quantas guerras, genocídios e morte teria impedimento, impedindo alguém que tivesse arrancado fora as estacas, tapados os buracos e gritado: não ouçam este impostor! Estareis perdidos se esqueceres que os frutos são de todos e terra é de ninguém” (J.J. Rousseau)

Embora sejam históricas, as desigualdades sociais, econômicas, político/institucionais, de oportunidade, de raça e de gênero, entre outras, o Brasil é um país democrático. Ainda que a palavra democracia tenha muitos significados e seja um conceito difícil de definir, dada sua amplitude e as variáveis envolvidas, nossa Constituição Federal de 1988 o deixa explícito e explicado no art. 1º, Parágrafo único: "Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição". Nos tempos atuais, as mídias sociais surgem como um importante espaço de participação popular, possibilitando que vozes antes marginalizadas possam ser ouvidas e exercendo, assim, um papel crucial na manutenção e fortalecimento da democracia. Essas plataformas digitais não apenas ampliam o alcance das discussões, mas também permitem uma interação direta entre cidadãos e seus representantes, transformando a maneira como o poder é exercido e percebido no país.

FUNDAMENTOS E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Vivemos em uma República, e o poder do povo é exercido por meio de representantes eleitos pelo próprio povo, configurando uma democracia indireta. As eleições para cargos como vereadores, prefeitos, governadores, deputados, senadores e presidentes exemplificam essa forma de governo, que é uma expressão do Estado Democrático de Direito. Este Estado é caracterizado pela soberania popular, pela democracia representativa e participativa, e pela existência de uma Constituição que emana da vontade do povo, garantindo um sistema de direitos humanos. Entretanto, a democracia, embora formalmente estabelecida, exige mais do que a simples positivação em documentos legais. É necessário compreender e apropriar-se da democracia como uma prática sociopolítica dinâmica, que se manifesta continuamente em diversos contextos, especialmente no cultural e educativo. Neste contexto, os direitos humanos têm desempenhado um papel crucial, ampliando e garantindo conquistas significativas.
A história dos Direitos Humanos no Brasil reflete a luta constante contraestruturas de dominação que prevaleceram durante séculos e ainda persistem em vários aspectos, principalmente nas desigualdades sociais. Os Direitos Humanos, ligados à liberdade e à igualdade, estão positivados no plano internacional. Já os direitos fundamentais, positivados na Constituição Federal, compartilham a essência dos Direitos Humanos, embora se apresentem em um plano jurídico específico.
A essência do conceito de Direitos Humanos reside na proteção dos direitos fundamentais do ser humano, com ênfase na dignidade humana e nas liberdades individuais. Destacamos aqui os Direitos Humanos de segunda dimensão, que se concentram na educação como um direito social e político essencial. A construção de uma sociedade democrática e justa depende do exercício efetivo da cidadania, que só pode ser alcançado através de uma educação que forme cidadãos conscientes, livres e autônomos.
A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º, estabelece a educação como um direito fundamental de natureza social, evidenciando seu papel central na formação de cidadãos e na construção de uma sociedade democrática. A educação deve, portanto, ser entendida não apenas como um meio de qualificação profissional, mas como um pilar essencial para a promoção da cidadania e da justiça social.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa´, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A INFLUÊNCIA DA ESTRUTURA SOCIAL E DAS MÍDIAS NA FORMAÇÃO DA LIBERDADE INDIVIDUAL

Para compreender a Educação, é essencial

considerar seus determinantes sociais. Como afirma Ferreira (2017, p. 147), "a maneira como a escola está organizada é o resultado da organização da sociedade em seu conjunto. Os mais pobres são marginalizados pela escola da mesma forma que são explorados nas relações de trabalho e impedidos de participar da vida política." Esta observação sublinha a necessidade de analisar como as estruturas sociais influenciam o sistema educacional. As desigualdades presentes na sociedade são frequentemente reproduzidas dentro das escolas, refletindo a segregação e a marginalização que caracterizam o tecido social mais amplo. Por exemplo, os recursos educacionais tendem a ser mais escassos em comunidades empobrecidas, enquanto as instituições localizadas em áreas mais favorecidas desfrutam de investimentos mais robustos. Esta disparidade contribui para a perpetuação das desigualdades sociais e limita o acesso equitativo à educação de qualidade, essencial para a mobilidade social e para a redução das disparidades socioeconômicas.
É evidente que um povo sem uma educação eficaz e capacitadora não será verdadeiramente digno, pois sua dignidade começa com o respeito por uma educação que seja formadora, livre de paradigmas, preconceitos e opressões. Uma educação verdadeiramente emancipadora deve desafiar os preconceitos e construir uma compreensão crítica das estruturas de poder e das relações sociais. A educação que não enfrenta os preconceitos existentes ou que perpetua normas opressivas não apenas falha em capacitar os indivíduos, mas também contribui para a perpetuação da desigualdade e da injustiça. Portanto, a educação deve ser um veículo para a promoção da igualdade e da justiça, oferecendo a todos os indivíduos as ferramentas necessárias para questionar, criticar e transformar a sociedade de maneira construtiva.
Um povo educado é um povo livre, que compreende que a sociedade é estruturada por relações de poder e que, nesse contexto, as liberdades individuais só podem ser efetivamente garantidas através da educação e do conhecimento. A educação não deve ser vista apenas como um meio para alcançar o sucesso econômico, mas como um direito fundamental que capacita os indivíduos a participarem plenamente na vida cívica e política. O entendimento das relações de poder e a capacidade de engajamento crítico são essenciais para a construção de uma sociedade democrática e participativa. A educação oferece as ferramentas para a análise crítica das instituições e práticas sociais, permitindo que os cidadãos exerçam suas liberdades individuais de maneira informada e consciente.
A educação é a chave para a liberdade e para a proteção contra o poder discricionário do Estado, estabelecendo limites aceitáveis à interferência estatal na vida privada dos cidadãos e minimizando abusos de poder. Um sistema educacional que promove a autonomia intelectual e o pensamento crítico prepara os indivíduos para resistir a abusos de poder e para exigir responsabilidade dos governantes e das instituições. A capacidade de questionar e criticar as políticas públicas e as decisões governamentais é fundamental para a preservação da democracia e para a proteção dos direitos individuais. Dessa forma, a educação funciona como um "sistema de freios e contrapesos" que garante que o poder seja exercido de forma justa e transparente, e não de maneira arbitrária e autoritária.
Podemos afirmar que a Educação atua como um "sistema de freios e contrapesos do povo", ampliando suas potencialidades, promovendo o pensamento crítico, desafiando ideais ultrapassados e desconstruindo sistemas que buscam manipular as massas, especialmente em um contexto de globalização e mídias diversas. Em um mundo cada vez mais interconectado, onde as informações circulam rapidamente e a influência das mídias é predominante, a educação desempenha um papel crucial na formação de cidadãos críticos e engajados. A capacidade de analisar e interpretar informações de forma crítica é fundamental para que os indivíduos possam resistir à manipulação midiática e às ideologias dominantes que buscam moldar a opinião pública para servir interesses específicos.
Outro fator crucial que afeta diretamente a Educação é a influência das mídias sociais. A quantidade e a natureza das informações disponibilizadas podem criar uma percepção distorcida da realidade e comprometer, em grande medida, o pensamento crítico baseado na verdade. Embora a Constituição Federal, em seu artigo 5º, garanta a liberdade de expressão e o direito ao acesso à informação,

é importante reconhecer que essa liberdade não é ilimitada. Como observa Jose Afonso da Silva (2000, p. 247), "a liberdade de expressão não é um bem absoluto e encontra limites na proteção de outros direitos fundamentais". A saturação de informações nas mídias sociais pode levar à disseminação de desinformação e à formação de bolhas de filtro, onde os indivíduos são expostos apenas a perspectivas que reforçam suas crenças preexistentes. Nesse contexto, a educação deve equipar os cidadãos com habilidades para avaliar criticamente as fontes de informação e para participar de um debate público informado e construtivo.

Ano 50 Número 200 out./dez. 2013 63 "A liberdade de comunicação consiste num conjunto de direitos, formas, processos e veículos, que possibilitam a coordenação desembaraçada da criação, expressão e difusão do pensamento e da informação. É o que se extrai dos incisos IV, V, IX, XII, e XIV do art. 5o combinados com os arts. 220 a 224 da Constituição. Compreender as formas de criação, expressão e manifestação do pensamento e de informação, e a organização dos meios de comunicação, está sujeita a regime jurídico especial."

A INFLUÊNCIA DAS MÍDIAS NA PERCEPÇÃO DA REALIDADE E O DESAFIO DA LIBERDADE DE EXPRESSÃO

Toda liberdade constitucional encontra limite na tutela de outros direitos fundamentais. Além dos canais convencionais de informação (TV, jornal, rádio e internet), temos um crescente número de adeptos às redes sociais (WhatsApp, Instagram, Twitter, Facebook...), que se expõem e estão expostos a todo tipo de informação, sem a garantia ou controle sobre a veracidade ou não dos conteúdos acessados. Com a facilidade de informação e essa disseminação descontrolada, as pessoas se tornam cada vez mais superficiais em suas reflexões. A imediata disponibilidade de informações e a velocidade com que se espalham nas redes sociais criam um ambiente propenso à desinformação e à superficialidade no consumo de notícias. Este fenômeno é exacerbado pelo fato de que os algoritmos das plataformas de mídia social frequentemente priorizam o conteúdo que gera mais engajamento, muitas vezes à custa da veracidade e relevância das informações.

Por falta de fundamentação e razão crítica, grande parte destas informações são manipuladas por uma ideologia, que é a falsa visão da realidade em benefício de uma classe. As mídias sociais, ao promoverem um fluxo incessante de dados e opiniões, podem se tornar instrumentos de manipulação ideológica. As elites, ao explorarem essas mídias, moldam a percepção pública para reforçar sua própria agenda e interesses, promovendo uma visão distorcida da realidade que favorece a manutenção do status quo. Isso perpetua um ciclo onde a população, em grande parte desinformada e sem acesso a um debate crítico aprofundado, se torna meramente receptora de mensagens que a mantém em um estado de alienação e passividade. Esse processo contribui para a formação de uma sociedade em que as pessoas são tratadas como simples consumidores de mercadorias, em vez de cidadãos críticos e participativos.

O povo se torna assim mero receptor, conduzido por políticas de alienação midiática, de dissimulação e deformação da realidade, formando uma massa de cidadãos alienados, analfabetos funcionais, fracos em seu pensamento lógico e racional, incapazes de resistir à exploração do homem pelo homem, por vezes respaldado pelo dito "interesse público". A fragmentação da informação e a saturação de dados nas redes sociais não apenas reduzem a capacidade crítica dos indivíduos, mas também enfraquecem sua habilidade de distinguir entre informação verdadeira e falsa. A manipulação ideológica, portanto, vai além da simples desinformação; ela promove um ambiente onde as pessoas são desencorajadas a questionar e a refletir profundamente sobre as informações que recebem, tornando-as vulneráveis a discursos e políticas que visam suprimir o debate e a diversidade de opiniões. De toda sorte, é importante cautela diante do termo "interesse público", pois é possível valer-se de sua inexatidão para impor limites não legítimos a direitos fundamentais. A noção de interesse público pode, em muitos casos, ser utilizada de forma oportunista para justificar restrições que, sob o pretexto de proteger o bem comum, na verdade visam restringir a liberdade de expressão e limitar a diversidade de opiniões. A ambiguidade do termo "interesse público" permite que gover-

nos e outras entidades imponham barreiras à livre circulação de ideias, muitas vezes em nome de uma segurança pública mal definida ou de um bem-estar social que não leva em conta a complexidade das demandas e dos direitos individuais. O uso desse conceito para silenciar vozes dissidentes ou para moldar artificialmente o debate público é um desafio significativo para a preservação das liberdades democráticas.

No que diz respeito especificamente à liberdade de expressão, Machado (2002, p. 893) alerta que a noção de interesse público pode servir de cobertura à tentativa de sobrepor, de forma paternalista e elitista, uma visão particular do que se considera bom para os indivíduos e para a comunidade política, neutralizando o debate das ideias ou pré-determinando artificialmente os seus resultados. A necessidade de equilibrar a liberdade de expressão com outros direitos fundamentais é uma questão complexa, que requer uma análise cuidadosa das implicações de qualquer restrição ou regulamentação. A proteção da liberdade de expressão é crucial para garantir que todas as vozes possam ser ouvidas e que o debate público possa prosperar, mesmo em face de pressões para limitar ou controlar a disseminação de informações. Em um ambiente mediático saturado e polarizado, garantir que as restrições sejam justas e proporcionais é essencial para a saúde de uma democracia pluralista.

Além disso, é fundamental que as instituições de ensino e os meios de comunicação desempenhem um papel ativo na educação crítica dos cidadãos. A promoção de habilidades de alfabetização midiática é uma resposta necessária ao desafio da desinformação e da manipulação ideológica. As escolas devem ensinar aos alunos não apenas a consumir informações de maneira crítica, mas também a entender os mecanismos pelos quais as mídias podem influenciar a percepção e a opinião pública. Somente por meio de uma educação sólida e do desenvolvimento de habilidades analíticas é que os indivíduos poderão resistir às tentativas de manipulação e manter um debate público vibrante e bem-informado.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CRÍTICOS E A CONTRIBUIÇÃO DAS REDES SOCIAIS PARA A DEMOCRACIA

Como se dá o papel da informação e das redes sociais frente à educação?

A educação é uma ferramenta poderosa contra a alienação, capaz de despertar o indivíduo para a compreensão de si mesmo e do mundo ao seu redor. No entanto, o impacto das redes sociais na educação é duplo, apresentando tanto desafios quanto oportunidades. Apesar das influências negativas e tendenciosas frequentemente encontradas nas redes sociais, estas também podem desempenhar um papel positivo ao servir como aliadas da educação no fortalecimento da democracia. As redes sociais oferecem uma plataforma onde a população tem acesso facilitado para expressar suas opiniões e ser ouvida, ampliando a capacidade de comunicação e engajamento cívico. Este fenômeno é particularmente relevante em um contexto em que o acesso à informação pode ser desigual. A função das redes sociais é, portanto, potencializar as vozes de indivíduos que, mesmo tendo representantes eleitos, muitas vezes não são devidamente ouvidos ou vistos. Elas permitem que as pessoas compartilhem experiências, protestos e demandas, contribuindo para um diálogo mais inclusivo e democrático.

No entanto, a desigualdade social em nosso país é um desafio significativo. Ela priva uma parte considerável da população dos direitos básicos e frequentemente desmotiva os excluídos a buscarem representação. Esta desigualdade manifesta-se em diversos aspectos, desde a qualidade de vida e os serviços públicos até o sistema político. Conflitos e protestos são comuns e frequentemente estão ligados a fenômenos e processos políticos da sociedade brasileira, como a baixa qualidade dos serviços públicos – transporte, educação e saúde – e um sistema político pouco democrático e representativo, que muitas vezes não ouve os cidadãos. Quando estes se manifestam, podem ser violentamente reprimidos, como destacado por Medeiros (2017) em sua análise sobre os desafios sociais e políticos enfrentados pela população brasileira. Este cenário de injustiça e opressão alimenta um despertar crítico nos indivíduos, transformando-os em cidadãos mais conscientes, autônomos e emancipados. A educação, nesse contexto, torna-se um antídoto essencial contra a opressão e uma ferramenta crucial para a mobilização social e a reivindicação de direi-

tos.
Além disso, é crucial destacar a problemática relacionada à criação e disseminação desenfreada de informações. A proliferação de conteúdos não monitorados e frequentemente imprecisos pelas mídias pode ter efeitos prejudiciais sobre a sociedade, impactando negativamente a formação de uma opinião pública informada e crítica. O fenômeno das fake news e a desinformação deliberada têm o potencial de distorcer a percepção da realidade, afetando a capacidade da população de fazer julgamentos bem fundamentados. A falta de controle rigoroso sobre a veracidade das informações compromete a qualidade do debate público e pode gerar confusão e desinformação. No entanto, é fundamental que, mesmo em um ambiente saturado de informações, as escolas e instituições de ensino mantenham o compromisso com o direito ao contraditório e ao debate. Esses espaços devem promover a reflexão crítica e o diálogo aberto, assegurando que todas as perspectivas sejam consideradas e discutidas de maneira construtiva. A educação deve equipar os cidadãos com as habilidades necessárias para navegar por um mar de informações contraditórias e para cultivar um pensamento crítico que lhes permita discernir a verdade em meio ao ruído informativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta reflexão, procuramos demonstrar que a educação é um instrumento essencial para a construção da democracia, não de forma utópica ou abstrata, mas de maneira concreta e objetiva. Concluímos que um dos principais problemas enfrentados pela democracia em relação à educação é sua passividade em não contemplar a todos de maneira igualitária. Quando a educação falha em atender a todos os indivíduos, ela contribui para a perpetuação das desigualdades sociais e para a imposição de sanções arbitrárias que afetam desproporcionalmente certos grupos.
Para superar essas falhas e efetivar uma sociedade mais justa e democrática, é necessário garantir uma educação plural e menos verticalizada. Uma educação que incentive e provoque os indivíduos a reconhecer e reavaliar a realidade social é fundamental para promover oportunidades iguais para todos. Isso está em consonância com o que é preconizado em nossa Constituição, que defende uma sociedade democrática e equitativa.
Nesse contexto, as mídias sociais emergem como ferramentas poderosas para complementar a educação formal, ampliando o acesso à informação e criando novas formas de participação democrática. Essas plataformas digitais permitem que os cidadãos se expressem e se conectem diretamente com questões sociais, políticas e educacionais, potencializando a capacidade da educação de alcançar um público mais amplo e diverso.
Portanto, educação e democracia são historicamente indissociáveis. A plenitude da educação depende da existência de uma democracia robusta, e, por sua vez, a efetividade da democracia está intrinsecamente ligada à qualidade da educação. Quando a democracia falha ou é inadequada, as consequências para a educação são severas e prejudiciais.
A educação é, sem dúvida, um direito humano fundamental de natureza social, conforme previsto em textos internacionais e garantido pela legislação nacional. Sem uma educação adequada, não é possível formar cidadãos conscientes e engajados. Nesse sentido, as mídias sociais desempenham um papel crítico na disseminação de informações e na mobilização social, atuando como um contraponto às forças do capital que, frequentemente, utilizam a produção em massa de informações para silenciar e manipular a maioria da população. Assim, a integração entre educação, democracia e mídias sociais se torna essencial para a construção de uma sociedade mais justa e participativa.

REFERÊNCIAS:

Beçak, rubens. Democracia: hegemonia e aperfeiçoamento/ rubens beçak. – são paulo: saraiva, 2014. Biblioteca virtual
Bittar, eduardo c. B. Metodologia da pesquisa jurídica: teoria e prática da monografia para os cursos de direito/ eduardo c. B. Bittar. – 16. Ed.- são paulo: saraiva educação, 2019. Biblioteca virtual
Brasil. Constituição federal de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 23 mai 2023.
Castilho, ricardo. Direitos humanos. 3. Ed. São paulo: saraiva, 2015.
Ferreira, antônio carlos gomes. A eficiência do estado no mundo globalizado. Rio de janeiro:

lumen juris, 2017.
Antônio Carlos Gomes. Curso básico de sociologia - geral e jurídica. São paulo: clube de autores, 2017.
Declaração universal dos direitos humanos. Disponível em
Ministério da educação. Educação em direitos humanos: diretrizes nacionais. Caderno de educação em direitos humanos, n.1, brasília, 2013.
Silva, felipe gonçalves. Manual de sociologia jurídica/ felipe gonçalves silva, josé rodrigo rodrigues (coords.) - 2. Ed. – são paulo: saraiva, 2017. Biblioteca virtual.
Machado, jónatas eduardo mendes. A liberdade de expressão. Coimbra: coimbra, 2002.
Silva, josé afonso. Aplicabilidade da norma constitucional. 4ª.ed. São paulo: malheiros, 2000.
Trindade, antônio augusto cançado. A proteção internacional dos direitos humanos: fundamento jurídico e instrumentos básicos. São paulo: saraiva, 1991.

COMO A FORMAÇÃO DOCENTE PODE AJUDAR AS CRIANÇAS NA INCLUSÃO ESCOLAR

KELLY DA SILVA

RESUMO
Atualmente tem se visto muitos professores em apuros e com grandes desafios a nível pedagógico, quando se trata das mudanças tecnológicas que propuseram um novo ambiente social, isso deve motivá-lo a construir e utilizar novas mídias para dinamizar a aprendizagem em todo o seu processo onde o aluno assim possa fortalecer sua prática docente. Quando se trata de desafios em que os professores enfrentam em sala de aula é a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), o que exige uma mudança para que sua prática pedagógica possa melhorar a qual não foram preparados durante a sua formação profissional. Muitos professores não cumpriram o sentido humanístico deste processo, que se baseia no reconhecimento dos pontos fortes do aluno com NEE, e em vez de o facilitarem, tornaram-no tão complexo que por vezes causaram o seu fracasso. Este artigo apresenta uma análise teórica, baseada em fontes documentais, sobre a necessidade imediata da Universidade reestruturar os currículos de seus cursos de graduação em educação, de modo que permitam a construção de um novo perfil docente que, antes de tudo, sendo investigador, isso permitir-lhe-á reforçar a sua formação contínua e permanente.

Palavras-chave: Mudanças; Novas Mídias; Professores.

INTRODUÇÃO

Na Unidade Escolar de ensino, ocorre uma imersa no que se refere o processo educativo, o que motiva uma mudança no papel do professor do ponto de vista pedagógico e dos seus meios de aprendizagem, onde é obrigado a conviver na sala de aula com alguns elementos tecnológicos que podem facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem porque a criança é na verdade um nativo digital devido ao ambiente social, que convive de elementos tecnológicos desde o seu nascimento e durante o seu crescimento, criando nele a necessidade de se conectar para pertencer a um grupo social (família, amigos, colegas, etc.) e também ter acesso a informações sobre sua família, escola, realidade local, nacional e global.

Diante do exposto, podemos conceituar a ciência e pedagogia - tecnologia e meios de aprendizagem - sociedade e instituição educacional e a estreita relação que mantêm com o processo de inclusão escolar na Colômbia para compreender sua realidade, o papel do professor e como ele tem foram capacitados para enfrentar esse processo; Em seguida, levanta-se a importância da realização de uma adequada profissionalização ou formação inicial do professor com a consideração dos conteúdos relativos à inclusão escolar como uma modificação significativa no currículo dos cursos de bacharelado em educação e uma forma de responder às necessidades e à sociedade que está em progresso contínuo. Considerando este estudo uma a contribuição de Kuhn 1962) para a concepção existente de ciência, onde se é incorporado o termo contexto social como uma linguagem, na interpretação de novos paradigmas e em sua tentativa de explicar e acomodar o comportamento de alguns aspectos importantes do mundo real; o que é possível relacionar com o desenvolvimento científico da Pedagogia. O referencial teórico e os métodos de estudo próprio possuem para a resolução de problemas imersos em um contexto social. Neste sentido, a pedagogia é considerada uma ciência porque é o que fornece o método para resolver o problema na educação ou no processo educacional, ou seja, que a pedagogia permite ao professor promover o seu espírito investigativo e que através das diferentes ferramentas que a investigação oferece pode resolver os problemas encontrados no seu trabalho pedagógico. Os desafios que o professor passa a enfrentar para compreender e assumir o seu papel na inclusão escolar. Tem o mote de contribuir para a sua compreensão e atenção na prática educativa, este artigo oferece uma síntese do estudo teórico e proposta reflexiva sobre possíveis conteúdos a serem incorporados na formação de profissionais da área pedagógica.

EDUCAÇÃO E CULTURA JUNTAMENTE COM

AGENDA 2030, ODS,

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2017) , dirige e coordena a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e seus objetivos, que é orientada para o desenvolvimento sustentável, baseado na redução e erradicação dos índices de pobreza, bem como no equilíbrio dos oportunidades dos seres humanos nas diversas sociedades, aspiração possível por meio da educação, desde que proposta e caracterizada por ser inclusiva, equitativa e de qualidade; evidentemente centrado nos problemas sociais em correspondência com as desigualdades económicas.

A tecnologia e a ciência em seu avanço vertiginoso nos fazem pensar cada vez mais em novos significados do conhecimento, ao mesmo tempo em que se transformam os procedimentos e concepções das relações econômicas e socioculturais, onde são irrefutáveis os discursos sobre ciência, tecnologia e sociedade no contexto pedagógico que abraça a educação inclusiva.

Os modelos aprovados, com os quadros, nomeadamente por Ferrando & Páez (2015), demonstram que tem havido múltiplas formas de conceber a ligação ciência-tecnologia-sociedade. Porém, o que é mais aceito é o papel interativo de cada um dos membros desta trilogia, de modo que do ponto de vista educacional deve-se considerar que o desenvolvimento da ciência pedagógica, em sintonia com os avanços da tecnologia e da pesquisa científica, em cada momento e o contexto social adota concepções em relação à formação de cidadãos. Neste sentido, em particular, a Agenda Mundial 2030, anteriormente referenciada, apresenta a exigência de que os países garantam uma educação inclusiva de qualidade, enquanto a concretização dos restantes objectivos de desenvolvimento sustentável depende desta condição, considerando a inclusão um processo que ajuda a superar o obstáculos que limitam a presença, a participação e os resultados de aprendizagem de todos, fundamentalmente das mais novas gerações de cidadãos; Portanto, a educação inclusiva é valorizada no que diz respeito ao fortalecimento da capacidade dos sistemas educativos para chegar a todos.

É pensando nisso que acaba sendo complexo o desafio de propor a inclusão e a equidade nos sistemas e programas educacionais, colocando a formação de docentes para enfrentar tal desafio. Significa exigir as teorias do Sistema Pedagógico das Ciências, as concepções e práticas das Tecnologias de Informação e Comunicação, ao serviço do processo pedagógico e didático, bem como o conhecimento e a prevenção das realidades sociais que afetam a inclusão, tais como: todas as formas de exclusão, marginalização, vulnerabilidade e desigualdade no acesso, participação e cumprimento dos resultados da educação e da aprendizagem. Pensando na diversidade e os níveis de atenção como situação que permite generalizar a aprendizagem sem distinções. Estas avaliações apoiadas nas fontes consultadas apontam para a necessidade de formação de professores capazes de promover e evidenciar uma educação cada vez mais inclusiva, isto requer o conhecimento que a ciência pedagógica gerou e gera neste sentido, por outro lado, requer a aquisição de conhecimentos práticos; Para o que contribui a nova visão da tecnologia que exige dos professores a construção de estratégias e meios de ensino-aprendizagem que favoreçam a aprendizagem diversificada no contexto da diversidade dos alunos.

O DESENVOLVIMENTO DIDÁTICO

Pensando no desenvolvimento didático, tanto o professor quanto o aluno estão em um jogo um ou mais modos e necessitam de meios para acessar o conhecimento das ciências em estudo e das tecnologias presentes que explicam o desenvolvimento, a fim de facilitar o acesso, a construção, a compreensão e a implementação... colocar em prática o conteúdo aprendido nos diferentes contextos em que se passam.

Sendo de natureza social, onde ocorre na unidade escolar qualquer um dos locais que a compõem, transformando-a em uma microssociedade. A instituição educativa passa a assumir com grande importância as questões formadora e socializadora porque é onde os alunos da nossa sociedade começam a interagir com os s pares e começam a fortalecer competências sociais e a construir o conhecimento mútuo do seu cotidiano. e da sua realidade através da troca de costumes, experiências que os levarão a viver novas experiências

que lhes permitirão continuar e enriquecer a sua formação pessoal.
A instituição educativa representa para cada bebê e criança que nela ingressa a oportunidade de se preparar academicamente e socialmente na interação com os seus pares e com a comunidade educativa em geral; formação que beneficie o seu desenvolvimento holístico como cidadão do mundo, por isso a escola representa um contexto por toda a sua oferta de aprendizagem e deve estar com todos os tipos de alunos que tenham necessidades educativas e alguns, especialmente de natureza especial, para geralmente excluídos em determinados espaços.
Ao iniciar o desenvolvimento de inclusão, deve –se oferecer aos alunos com necessidades educacionais especiais a oportunidade de crescer e ingressar ativamente na sociedade por meio do relacionamento com seus pares, bem como a oportunidade de superar muitas de suas dificuldades, principalmente sociais, físicas e cognitivas. A a instituição, neste sentido se ressignifica e propõe um novo desafio pedagógico ao professor.
Diante do exposto, podemos considerar que no campo da pedagogia se enfrenta uma nova realidade na perspectiva da inclusão escolar e em particular dos alunos que possuem necessidades educacionais especiais; Isso nos obriga a repensar os meios de aprendizagem, a planta física da instituição e mais ainda a realidade da sala de aula; o que provoca a necessidade de formar um novo perfil docente que responda às necessidades sociais, baseado nos atuais avanços científicos e tecnológicos.
Conforme Valencia (2012), entre outros objetos, estuda as desigualdades sociais no exercício dos direitos humanos, e o papel que a escola deve desempenhar em conflitos desta natureza, um exemplo é no caso da inclusão escolar ; assim como a Antropologia Social a relaciona com a prática da educação intercultural.
Parrilla (2002) em sua Declaração de Salamanca relembra que patrocinada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura em 1990, pelo interesse e benefício de introduzir a noção de inclusão a nível internacional, cuja orientação a partir deste momento é assumida como princípio do direito de todos os meninos e meninas e de todas as pessoas, não apenas daqueles considerados pessoas com necessidades educativas especiais (NEE), neste sentido a inclusão educacional refere-se a partir deste momento a todos aqueles alunos que de uma forma ou de outra não beneficiam de educação, os excluídos.
Faz –se necessário observar as aceitações generalizadas por parte dos representantes de vários países, após uma análise comparativa, na qual se destacam as posições ideológicas e abordagens educativas sobre as diferenças na abordagem da diversidade cultural, social e pessoal entre as regiões. Evidentemente, neste momento destacou-se um predomínio de modelos clássicos de integração caracterizados por uma atenção limitada a propostas curriculares que acentuam a diversidade de abordagens pedagógicas e práticas de ensino baseadas nas necessidades educativas, o que implica a superação da segregação/ especialização e da integração/incorporação, questão que ainda não foi resolvida em todos os países, especialmente na região da América Latina.
É Claro, que existem muitas barreiras a superar, incluindo a compreensão da distinção entre integração e inclusão, aumentando a geração de currículos orientados para a educação inclusiva, enquanto há muitas que excluem oportunidades de aprendizagem, fundamentalmente em relação a pessoas que necessitam de necessidades educativas especiais (NEE), formar as competências profissionais exigidas aos professores para erradicar a sua resistência à heterogeneidade da sala de aula e para poder atender convenientemente à diversidade dos alunos, o que reduz as lacunas sociais e as lacunas associadas à pobreza.
Os currículos de formação de professores carecem de conteúdos conceituais e metodológicos para o tratamento pedagógico e didático da diversidade de expectativas e necessidades dos alunos, sem os quais as consequências se observam em contínua exclusão.

INSERÇÃO ESCOLAR

O processo educativo tem sido relacionado à população com necessidades educacionais especiais, é possível observar que inicialmente era conhecido pelo termo integração escolar , sendo seu conceito aquele que possibilitou o ingresso desse tipo de aluno no sala de aula de forma quase discriminatória, sem planeja-

mento ou preparo prévio dos agentes envolvidos; Depois, com uma perspectiva mais humana e equitativa, nos últimos anos o termo inclusão escolar foi redimensionado, com o propósito de permitir ao aluno nesta situação desenvolver suas capacidades pessoais, sociais e intelectuais em condições de igualdade e equidade de educação à população escolar.

As regulamentações no Brasil têm-se avançado em específicas pesquisas para a inclusão escolar de alunos com NEE que exigem a melhoria das condições para que as instituições educativas façam os ajustes e modificações pertinentes, nas infraestruturas e nos aspectos administrativos que dizem respeito ao projeto institucional educacional.

Compreender o conceito de aluno com necessidades educativas especiais e de pessoa com deficiência de um ponto de vista mais humanista e anti-segregado do que os utilizados anteriormente, incluindo: deficiência, deficiente, incapacidade; etc. Sendo entendido a partir de um sentido social e infere-se que são pessoas que realizam algumas das suas atividades de forma diferente das outras, razão pela qual deve ser apoiada a sua independência no seu ambiente familiar e social. Este novo conceito amplia-o porque leva em conta as diversas formas como os alunos enfrentam o processo de inclusão e todas as mudanças que ele implica.

As políticas públicas de Ensino Superior na América Latina tendem a justificar a inclusão educacional, apenas ao nível do cuidado às pessoas com deficiência em termos de cumprimento dos direitos humanos, mas não tendo em vista também os direitos das pessoas sem deficiência, e a realidade apoiados pela investigação mostra que estas políticas não são integralmente ou em todos os casos cumpridas porque menos atenção é dada ao professor que deve ser formado com as competências necessárias para poder educar inclusivamente. A outra parte da questão é que uma vez que as pessoas com deficiência são aceitas em um centro educacional, a realidade da sala de aula desmorona os propósitos tão bem desenhados para esse fim, um olhar por toda a América Latina mostra isso.

É claro que é necessária uma visão e um conhecimento profundo da educação inclusiva, favorece o fato de estar presente nas regulamentações internacionais, apoiadas em leis e políticas, mas devemos continuar a construir caminhos e estratégias que beneficiem as mudanças educativas que se aspiram baseada na equidade, nos direitos e na igualdade de oportunidades; bem como que sem profissionais suficientes e preparados, as transformações desejadas não serão possíveis a nível internacional e especialmente a nível nacional em muitos Estados. Os professores devem se preparar para ensinar a partir das diferenças, ou seja: conhecer linguagens para surdos, cegos, diagnósticos e talentos abrangentes, saber utilizar mídias, tecnologias, materiais didáticos e pedagógicos que contribuam para um ensino-aprendizagem com caráter inclusivo; que exige qualificação profissional integral e competitividade que favoreça a educação para todos.

Precisamos com urgência melhorar a formação profissional a partir da concepção de universidades inclusivas não é tarefa fácil, mas é possível. São conhecidas as aspirações de políticas sociais, governamentais e educacionais que denotam a vontade, mas ainda não foram alcançados os níveis de progresso correspondentes às aspirações e, sobretudo, a uma ampla visão pedagógica de atenção à diversidade; prevalece a implantação para educar pessoas com deficiência, ela ainda é exclusiva do restante da população que, seja com maior ou menor potencial de aprendizagem, também precisa de atenção. A inclusão em si é o conteúdo do todo humano social.

A população com necessidades educacionais especiais mais graves e com exigências mais especializadas, vinculadas aos Programas de Educação Especial que vêm sendo promovidos pelas Secretarias de Educação, não recebe a atenção que deveria ser prestada de acordo com suas necessidades e tem comumente afetados por se encontrarem imersos em uma sociedade fechada com espaços delimitados e até restritivos que impedem seu desenvolvimento a nível intelectual, psicossocial e cultural.

Deve-se neste sentido encontrar uma forma de favorecer esta população que está inserida nas diferentes instituições de ensino; com preparação adequada do corpo docente e fazendo uso da tecnologia e dos recursos necessários. É necessário salientar então que nos programas de formação, formação e atualização de professores, em nível universitário

e muitos deles virtuais, não disponibilizam ferramentas adequadas, nem pedagógicas nem específicas para a inclusão dessa população.
Apesar da previsão regulatória e das facilidades tecnológicas disponíveis para o acesso à informação, existem barreiras, principalmente de natureza atitudinal, uma vez que se constata que um número representativo de diretores e professores desconhece o significado humanístico, antissegregante e democrático da inclusão escolar . uma das maiores limitações que tem surgido para que este processo seja realizado com certo grau de sucesso.
Os alunos que possuem reconhecimento de necessidades educacionais especiais, tanto intelectuais quanto de qualquer outra classificação, não seja uma questão desconhecida no sistema educacional, também não é desconhecido que geram múltiplas angústias nos professores, uma vez que há um mito de que é preciso procurar ou conhecer metodologias ou estratégias ou meios de ensino específicos e que são de tal magnitude que é necessária a especialidade de um professor para garantir que esses alunos com maiores necessidades especiais atinjam os objetivos traçados pelo sistema educacional.
Isso confirma e mostra que o problema aqui destacado reside principalmente nas atitudes que gestores e professores têm para atender às diversas necessidades educacionais, devido ao grau de desconhecimento para enfrentá-la, baseado na falta de formação inicial, contínua e permanente desses profissionais; Além disso, requer a unificação de critérios claros e viáveis, formação com metas específicas mensuráveis e alcançáveis por parte do governo nacional para comprometer os professores a assumirem este desafio pedagógico.
A formação inicial de professores sob o conceito de educação inclusiva foi e é objeto de diversas polêmicas, a partir da variedade de critérios utilizados em torno do tema.
Diante do Exposto, a respeito às funções do professor inclusivo, Fajardo (2017) aponta a sua grande diversificação, baseada nas mudanças socioeconômicas dos diferentes países, além da complexidade a que tem estado sujeito nos últimos anos; Por isso, a responsabilidade atual do profissional deve ser o ponto de partida; se o professor não tiver consciência disso, não alcançará as mudanças que a sociedade e as respostas às políticas educacionais de inclusão exigem.
A preocupação é latente no cenário internacional quando é identificada com a formação de profissionais para escolas inclusivas. A tendência mais difundida é a especialização docente para abordar a inclusão, inclusive em vários países é considerada a melhor opção para profissionalizar um professor de educação especial cujo campo de atuação são os centros especializados. A polêmica em nível internacional é se este é o melhor entendimento do assunto ou se é necessário formar um professor a partir de uma concepção integral para abordar a diversidade. Neste caso, debate-se também entre a existência paralela do sistema de ensino geral e do sistema de ensino especial ou se o mesmo sistema inclui ambas as áreas numa mesma escola que serve toda a diversificada população estudantil sob a responsabilidade dos professores e dos próprios sistema. Neste caso, devem ser reformuladas as concepções de formação inicial de professores e, portanto, seus papéis para a atuação profissional, mesmo quando esta exija apoio e aconselhamento especializado em determinado momento; para além das áreas de intervenção pedagógica e didática e no contexto não só da comunidade educativa mas também social.
O professor contém as competências necessárias para fornecer soluções aos problemas educacionais que surgem durante sua atuação. Nesse sentido, a formação inicial do profissional deve considerar os conteúdos necessários e relevantes para a prática diante da diversidade. Portanto, o desenvolvimento de estratégias eficientes considerando padrões relacionados às aspirações e necessidades sociais é uma exigência da formação.
O tema é entendido no campo da educação como uma dimensão social muito importante que também é influenciada por fatores de natureza política e económica com repercussões éticas e culturais, que marcam uma ideologia; Neste caso, a ideologia de uma escola inclusiva visa mais precisamente apoiar e implementar aplicações integradoras que formem professores com competências básicas para o desempenho da sua atividade profissional de acordo com a atenção à diversidade, longe das manifestações exclusivas da formação do próprio profissional, então também se destaca como diverso.

Para Calvo (2013) , a importância de se valorizar que a formação de professores para a inclusão educacional na América Latina deve ser permeada por uma aprendizagem conceitual que englobe equidade, igualdade e inclusão; Este deve ser formado na sensibilidade a partir da compreensão da vulnerabilidade.
Em vários países, há ênfase em trabalhar áreas em todas as licenciaturas da educação para preparar os professores para enfrentar a realidade do processo de inclusão escolar a partir da pedagogia, da mídia e dos recursos didáticos em sala de aula; e diferentes propostas foram feitas.

Os professores são essenciais, mas para isso devem compreender e preparar-se desde a sua formação inicial com as competências necessárias para implantar práticas pedagógicas e didáticas capazes de enfrentar o desafio da diversidade e da inclusão.
Conforme essas lógicas, considera-se que um dos aspectos necessários é o aperfeiçoamento do currículo das licenciaturas em educação nas universidades para formar professores que sejam capazes de realizar o processo de inclusão desta comunidade na sala de aula e na instituição de ensino. Isto mudaria a atitude do professor em relação ao processo, traduzindo-se no seu sucesso.
Diante disso, podemos acrescentar-se a mudança atitudinal do professor para unificar a nível nacional os critérios gerais de construção e execução do processo de inclusão escolar dos alunos com NEE e também promover o conhecimento e a apropriação destes; situação que pode ser facilitada com o uso das tecnologias de informação e também proporcionar autonomia a cada instituição para adaptá-la à realidade das suas condições e do seu ambiente, pensando numa nova educação baseada na equidade e na qualidade.
Pensando no conjunto, vale a pena considerar aspectos como a sensibilização da comunidade educativa e da sociedade em geral sobre a importância deste processo; o que contribui para o desenvolvimento de potencialidades e competências nos profissionais que devem enfrentar esta realidade de forma ideal e formar equipes interdisciplinares suficientes para fortalecer e garantir um melhor desenvolvimento pessoal e social da população e em particular daqueles com necessidades educativas especiais.

Diante disso, do ponto de vista conhecedor e pedagógico, os professores, por meio da reflexão sobre os resultados das suas práticas, podem começar a sentir a sensibilidade social e humana para com esta população, procurar uma formação adequada e promover, entre os alunos, uma cultura de inclusão , camaradagem e solidariedade, motivando ao mesmo tempo a realização de outros estudos específicos ou a implementação de projetos presenciais que conduzam à integração e ao fortalecimento do potencial dos alunos pertencentes a essa população.
Podemos compreender a importância de que a formação inicial do professor representa apenas o ponto de partida porque na tarefa pedagógica ele encontrará novos desafios que o levarão a aprendizagens diferenciadas sobre o tema ao longo de sua vida profissional.
Atualmente, a formação inicial de professores necessita de um novo perfil que possua as ferramentas necessárias e suficientes, com as bases práticas e teóricas que os levem ao sucesso na sua prática profissional que responda a esta sociedade dinâmica e diversificada.
Há também a preparação daqueles profissionais de diversas áreas (advogados, engenheiros, contabilistas, arquitectos, etc...) que assumem o papel de professores do sector público no ensino secundário e nas universidades, que podem têm a oportunidade de receber alunos com NEE em suas salas de aula e devido ao desconhecimento do processo de inclusão dessa população, não conseguem prestar a atenção necessária e até ocasionam o fracasso escolar como consequência.
Os programas de formação de professores podem ser considerados como mínimos, entre outros conteúdos igualmente precisos: o conhecimento sobre a situação de diversidade e a familiarização com as diferentes formas de apoio e orientação, temas específicos e competências relacionadas com a observação da aprendizagem e do comportamento das crianças e jovens. Adicionalmente, desenvolver a consciência das variáveis que afetam o desenvolvimento e o progresso no processo educativo; como são detectadas as necessidades do aluno com necessidades educacionais especiais no seu desenvolvimento físico, sensorial, comportamental e de aprendizagem; conhecer a importância do papel dos pais na formação dos alunos pertencentes a esta po-

pulação; compreender e conhecer também os passos que devem ser dados para modificar a organização da instituição, da turma, do currículo e dos meios de aprendizagem.
Diante deste exposto, reitera-se a urgência de que é necessário com o maior foco que currículo dos cursos de bacharelado em educação nas universidades, passem a preparar profissionais nos diferentes âmbitos escolares e com as suas competências que surgem das necessidades explícitas da atual educação colombiana nos níveis pré-escolar, primário, secundário e universitário, bem como aquelas expressas sobre professores atuantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo uma necessidade latente e fundamental de todo educador responder aos processos de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em instituições de ensino no Brasil.
Para podermos avançar na educação com um grau de equidade, a inclusão precisa com urgência ser compreendida e abordada de forma real, eficiente e de qualidade, fazendo-se necessária um sistema educativo que promova o acesso a um processo de aprendizagem adequado às necessidades de alunos e professores preparados para enfrentar os desafios que a inclusão impõe.
A inovação na universidade é necessária repensando o perfil do profissional, o currículo e a regulamentação da formação dos egressos em educação para abordar a inclusão escolar, rumo à prática de um processo pedagógico condizente com a realidade do contexto dos alunos que atende em sala de aula e que fazem parte de uma sociedade dinâmica e diversificada.
A inclusão escolar é um desafio pedagógico que exige mudanças na missão do professor, dada a diversidade presente na sociedade que almeja educar de acordo com a essência do ser humano. Envolve, portanto, uma ressignificação da profissionalização docente condizente com isso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALVO, G. Formação de professores para inclusão educacional . Educ. 6(1). 2013.
ESPINOSA, C., GÓMEZ, V., & CAÑEDO, C. Integração ou inclusão? Ensino superior equatoriano e acesso integral para estudantes com deficiência . Revista Ciência e Sociedade, 37(3), 1-19. 2012.
FAJARDO, S. Educação Superior Inclusiva em alguns países da América Latina : Avanços, Obstáculos e Desafios . Universidade de Manizales-Cinde. Revista Latino-Americana de Educação Inclusiva, 11(1), 171-197. 2017.
KUHN, T. A Estrutura das Revoluções Científicas . Fundo de Cultura Econômica. 1962.
MORENO, AM. Infância, política e deficiência . (Tese de doutorado). Universidade nacional da Colômbia. 2010.
ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. A Agenda Mundial da Educação 2030 . Unesco. 2017.
SAMANIEGO, P. Pessoas com deficiência e acesso a serviços educacionais na América Latina. Breve Análise da Situação . Grupo Editorial CINCA. 2009.

O USO DE ARTES VISUAIS COMO PRÁTICA DE ENSINO

LUCÉLIA MARIA BATISTA DA SILVA

RESUMO
Tudo que insere o mundo infantil se torna lúdico, e o lúdico trabalha com a arte, todas as crianças são verdadeiros artistas em sua construção. É absolutamente importante o contato com a arte por crianças e adolescentes. Primeiro, porque no processo de conhecimento da arte são envolvidos, além da inteligência e do raciocínio, o afetivo e o emocional, que estão sempre fora do currículo escolar. Existe a arte como expressão e a arte como cultura. A arte como expressão, como já disse, é a capacidade de os indivíduos interpretarem suas ideias através das diferentes linguagens e formas. A arte como cultura trabalha o conhecimento da história, dos artistas que contribuem para a transformação da arte. É muito importante que o aluno tenha um leque de conhecimento acerca do seu próprio país e do mundo. Não se conhece um país sem conhecer a sua história e a sua arte. Além disso, as artes 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; Crianças; Educação; Escola.

INTRODUÇÃO

Os momentos de lazer e os cuidados na Educação Infantil, especialmente na Pré-escola, desempenham um papel crucial no desenvolvimento integral da criança. Ao proporcionar ambientes lúdicos e atividades livres, as crianças têm a oportunidade de socializar, explorar, aprender e desenvolver habilidades essenciais para seu crescimento.
Nesse contexto, as atividades físicas desempenham um papel significativo, contribuindo para a formação positiva da imagem corporal das crianças. O movimento e a prática de exercícios físicos não apenas promovem a saúde física, mas também têm impactos positivos na saúde mental, estimulando a atenção, a concentração e a coordenação motora.
As atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, desempenham um papel central na construção do repertório emocional das crianças. O jogo é uma forma natural de expressão e aprendizagem na infância, permitindo que as crianças explorem emoções, desenvolvam habilidades sociais, como cooperação e resolução de conflitos, e descubram o mundo ao seu redor de maneira prazerosa e significativa.
Ao incorporar o lúdico nas atividades da Educação Infantil, cria-se um ambiente propício para que as crianças se interessem naturalmente por disciplinas escolares. O aprendizado por meio de brincadeiras promove uma abordagem mais contextualizada e integrada, tornando as experiências educacionais mais relevantes e envolventes para os pequenos estudantes.
A influência emocional positiva que o jogo traz é fundamental para o desenvolvimento emocional das crianças. Através das brincadeiras, elas aprendem a lidar com emoções como alegria, frustração, cooperação e competição, desenvolvendo habilidades emocionais que serão essenciais ao longo de suas vidas.
Além disso, os momentos de lazer e as atividades lúdicas contribuem para a construção de um ambiente escolar acolhedor e estimulante. A Educação Infantil deve ser um espaço onde as crianças se sintam seguras, incentivadas a explorar e expressar sua criatividade, promovendo um aprendizado mais efetivo e duradouro.
A integração de atividades lúdicas não apenas torna a experiência educacional mais prazerosa para as crianças, mas também contribui para o desenvolvimento holístico, considerando aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos. A Educação Infantil, ao adotar uma abordagem centrada no lúdico, cria as bases para uma jornada educacional mais positiva e eficaz, preparando as crianças para futuros aprendizados e desenvolvimentos ao longo de sua trajetória escolar.

HISTÓRIA DA INFÂNCIA

A infância realmente foi determinada pelas viabilidades dos adultos, modificando-se

bastante ao longo da história. Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época não se dava importância às crianças e com isso o índice de mortalidade só aumentava, pois não existia nenhuma preocupação com a higiene das crianças.
A percepção de infância e seus conceitos nem sempre existiram, em prol da criança, foram sendo construídos de acordo com as modificações e com a organização da sociedade e das estruturas econômicas em vigor.

Para Kramer (1999), a concepção de infância da forma como é vista hoje é relativamente nova. Segundo a autora, podemos localizar no século XVIII o início da ideia de infância compreendida como uma fase amplamente singular que deve ser respeitada em suas particularidades.
As modificações ocorreram a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Com o passar do tempo, como demonstra a história, encontramos diferentes concepções de infância. A criança era vista como um adulto em miniatura, e seu cuidado e educação eram realizados somente pela família, em especial pela mãe. Havia algumas instituições alternativas que serviam para cuidado das crianças em situações prejudicadas ou quando rejeitadas.
A concepção de infância, até este momento, baseado no abandono, pobreza, favor e caridade, neste sentido eram oferecidas um atendimento precário às crianças; havia ainda grande número de mortalidade infantil, devido ao grande risco de morte pós-natal e às péssimas condições de saúde e higiene da população em geral.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
De acordo com Costa (2000) a palavra lúdico vem do latim ludus e significa brincar. Neste brincar estão incluídos jogos, brincadeiras e brinquedos e é relativa a conduta daquele que joga, brinca e se diverte.
Segundo Almeida (1993) o lúdico é qualquer atividade que nos dá prazer ao executá-la. Através do lúdico a criança aprende a ganhar, perder, conviver, esperar sua vez, lidar com as frustrações, conhecer e explorar o mundo.
As atividades lúdicas têm papel indispensável na estruturação do psiquismo da criança, é no ato de brincar que a criança desfruta elementos da realidade e fantasia, ela começa a perceber a diferença do real e do imaginário. É através do lúdico que ela desenvolve não só a imaginação, mas também fundamenta afetos, elabora conflitos, explora ansiedades à medida que assume múltiplos papéis, fecunda competências cognitivas e interativas.
Almeida (1993) afirma que os jogos contribuem de forma prazerosa para o desenvolvimento global das crianças, para inteligência, para a efetividade, motricidade e também sociabilidade. Através do lúdico a criança estrutura e constrói seu mundo interior e exterior. As atividades lúdicas podem ser consideradas como meio pelo qual a criança efetua suas primeiras grandes realizações. Por meio da ludicidade ela expressa a si própria suas emoções e fantasias. A vivência do mundo simbólico e a ampliação das experiências perceptivas que fornecem elementos para a representação infantil dão-se no contato com o outro, tal resolutividade beneficia os laços entre o professor e o aluno que pode, através do trabalho com o aprimoramento das potencialidades perceptivas, conforme as palavras da autora, “enriquecer as experiências das crianças de conhecimento artístico e estético, e isto se dá quando elas são orientadas para observar, ver, tocar, enfim, perceber as coisas, a natureza e os objetos à sua volta”.
Enquanto desenham ou criam objetos, as crianças também brincam de “faz-de-conta” e verbalizam narrativas que exprimem suas capacidades imaginativas. Ela cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem então ser apropriadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos.
Tudo o que é ludicidade pode ser usado como práticas educativas, e linguagens, por isso é uma forma muito importante de expressão e comunicação humanas, isto justifica sua presença na educação infantil.
Os primeiros anos de vida da criança também são cheios de descobertas e criatividade e as atividades de artes para educação infantil ajudam a desenvolver isso. Os pequenos querem colorir seu universo, como o veem e mostrar suas preferências em cores e desenhos quan-

do não podem em palavras ainda. O pedagogo alemão Friedrich Fröebel, um dos grandes nomes da educação na infância, foi o maior defensor de atividades artísticas em sala de aula como tarefa lúdica, bem como o incentivo ao uso do brinquedo pelos educadores para estimular o aprendizado. A escola precisa ser atrativa sobretudo divertida e usar elementos do dia a dia da criança é essencial para potencializar o aprendizado, por isso o brinquedo é tão importante.

A criança, desde muito pequena, ainda bebê, se interessa e sua atenção se volta para o mundo de forma peculiar. Ela emite sons, faz movimentos com o corpo, "rabisca" as paredes da casa. Ao desenvolver atividades rítmicas, ela começa a interagir com o mundo sem precisar ser estimulada pelos pais ou educadores para tal experiência.

O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os jogos infantis são importantes para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, muitas pessoas desconhecem essa prática pedagógica. Os jogos na educação infantil significam para o campo do ensino e da aprendizagem condições para ampliar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, da capacidade de iniciação e ação ativa, espontânea e motivadora da criança.

De acordo com Rau (2011), os jogos têm a mesma denominação, mas tem as suas especificidades O jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto.

O jogo está presente na escola, o professor permitindo ou não. Porém, é um jogo em que as regras são predeterminadas e a única ação que é permitida às crianças é obedecer, seguir as regras, a ludicidade tem suas regras e objetivos.

Segundo Sabine (2009), o ato de jogar e de brincar exige da criança movimentação física e provoca desafio mental.

O mundo da fantasia, da imaginação e da brincadeira é um mundo onde a criança está em constante exercício, tanto nos aspectos físicos ou emocionais como, principalmente, no aspecto intelectual. Jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento.

O jogo promove a aprendizagem informal e formal, pois ele auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor como também no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação e a criatividade.

Para Sabine (2009), através de recursos materiais concretos é que a criança consegue fazer conexões entre a escrita e seu significado, pois a subjetividade ainda encontra-se em processo de construção nas crianças com faixa etária entre 3 e 5 anos, de modo que se faz necessário relacionar os conteúdos escolares com a realidade das crianças, aproximando o máximo possível do concreto, do real.

A criança, por sua vez, passa de espectador passivo a ator situado num jogo de preferências de opções, de desejos, de amores, de ódios e de estratégias, podendo ser emissor e receptor no processo de intercompreensão. E a educação pode deixar de ser um produto para se tornar processo de troca de ações que cria conhecimentos e não apenas os reproduz. A cultura lúdica pode ser um grande passo para que a educação possa assumir o patamar de "processo" e deixar de ser visto como "reprodução de conhecimento".

O papel do professor durante os jogos deve ser o de provocar e desafiar a participação coletiva na busca de encaminhamentos e resolução dos problemas, pois é através do jogo que podemos despertar e incentivar a criança para o espírito de companheirismo de cooperação gradativamente, ela vai assumindo e compreendendo sua posição como um membro de um grupo social.

De acordo com Duprat (2015), jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento.

O jogo promove a aprendizagem informal e formal, pois ele auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor como tambémno desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação e a criatividade.

Conforme a atividade, ela passa a desenvolver as suas habilidades, vai conhecendo a sua capacidade e desenvolvendo cada vez mais a autoconfiança.

Com isso, de acordo com Duprat (2015), podemos ver que o jogo é importante para desenvolvimento intelectual e social da criança,

podendo estimular sua criticidade, criatividade e habilidade sociais. O professor quando oferece atividades lúdicas ao aluno, permite que ele interaja através da Língua Portuguesa de maneira dinâmica, expondo ideias, interpretação de texto e ultrapassando seus conhecimentos para outras áreas. Observa-se que o professor exerce um papel muito importante no processo de aprendizagem das crianças. O grande desafio para o educador, no contexto atual, é ensinar os conteúdos propostos pelos programas curriculares de uma forma criativa. É possível o professor criar na escola um ambiente favorável ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Para isso, é preciso explorar, sempre que possível a sua expressão livre e criadora, partindo se suas próprias atividades, para alcançar os objetivos propostos nesse sentido, o grande desafio é ensinar a criança a partir de seu próprio cotidiano, sem deixar de lado a aprendizagem social, respeitando seu processo global de desenvolvimento.

Por meio da ludicidade a criança aprende com muito mais prazer e facilidade, desenvolvendo a capacidade de cumprir e criar regras, estabelecendo papéis e permitindo-se criar e inovar, destacando também que o brinquedo é o caminho pelo qual crianças compreendem o mundo em que vivem. É a oportunidade de desenvolvimento, pois com o jogar e o brincar a criança experimenta, descobre, inventa, exercita sua imaginação vivendo assim uma experiência que enriquece sua sociabilidade e a capacidade de se tornar um ser humano criativo, as crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais. Através do ato de jogar e brincar, a criança não apenas se diverte, mas também desenvolve habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Durante essas atividades lúdicas, ela aprende a resolver problemas, aprimora a coordenação motora, a linguagem e a capacidade de concentração. O jogo é uma forma natural de aprendizado, pois a criança interage com o ambiente ao seu redor, experimentando diferentes situações e absorvendo conhecimentos de maneira mais significativa.

Além disso, ao brincar, a criança aprimora suas habilidades sociais, aprendendo a compartilhar, colaborar e negociar com os outros. A interação com os colegas em um ambiente de jogo promove o desenvolvimento de empatia e a compreensão das emoções alheias. Essas experiências sociais durante a infância são fundamentais para a formação de relações saudáveis ao longo da vida.

A imaginação é outra dimensão importante que floresce durante as brincadeiras. Ao criar mundos imaginários, personagens e histórias, a criança estimula sua criatividade, o que é essencial para a resolução de problemas inovadora no futuro. O jogo permite que ela experimente papéis diferentes, explore novas possibilidades e desenvolva um pensamento flexível.

As estruturas mentais formadas durante o jogo são construídas com base na interação com instrumentos, objetos e sinais. A criança aprende a associar símbolos a significados, desenvolvendo habilidades linguísticas e de comunicação. Além disso, o jogo estimula a curiosidade, promovendo uma busca ativa por conhecimento e uma mentalidade exploratória.

Em resumo, o brincar e o jogar são elementos fundamentais no desenvolvimento infantil, proporcionando uma base sólida para o crescimento cognitivo, emocional e social. Ao oferecer oportunidades para a exploração e a criatividade, os pais, educadores e cuidadores contribuem significativamente para o florescimento pleno das capacidades das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios futuros de maneira mais resiliente e inovadora.

Segundo Sabine (2009), definir jogo não é fácil, cada pessoa pode entender de modo diferente. Os jogos mesmo que tenham a mesma denominação, mas tem as suas especificidades, ou seja, cada jogo tem seu objetivo, a criança não brinca apenas por brincar, tudo tem sua finalidade.

Já o brinquedo não possui um sistema de regras que determinam sua utilização. O brinquedo incentiva a reprodução de imagens da realidade, Duprat (2015), diz que um dos objetivos é ser um substituto dos objetos reais para a criança.

De acordo com Rau (2011), os jogos mesmo que tenham a mesma denominação, mas tem as suas especificidades O jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto.

O jogo está presente na escola, o professor permitindo ou não. Porém é um jogo em que

as regras são predeterminadas e a única ação que é permitida às crianças é obedecer, seguir as regras, a ludicidade tem suas regras e objetivos.
Segundo Sabine (2009), o ato de jogar e de brincar exige da criança movimentação física e provoca desafio mental. O mundo da fantasia, da imaginação e da brincadeira é um mundo onde a criança está em exercício constante, tanto nos aspectos físicos ou emocionais como, principalmente, no aspecto intelectual. Jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento.
Para Sabine (2009), através de recursos materiais concretos é que a criança consegue fazer conexões entre a escrita e seu significado, pois a subjetividade ainda encontra-se em processo de construção nas crianças com faixa etária entre 6 e 7 anos, de modo que se faz necessário relacionar os conteúdos escolares com a realidade das crianças, aproximando o máximo possível do concreto, do real.
A criança, por sua vez, passa se expectadora passiva a ator situado num jogo de preferências de opções, de desejos, de amores, de ódios e de estratégias, podendo ser emissor e receptor no processo de intercompreensão. E a educação pode deixar de ser um produto para se tornar processo de troca de ações que cria conhecimentos e não apenas os reproduz. A cultura lúdica pode ser um grande passo para que a educação possa assumir o patamar de "processo" e deixar de ser visto como "reprodução de conhecimento".
Segundo Sabine (2009), diz que não é apenas deixar o livro das cartilhas de lado, mas também o método das cartilhas, o ensino que é centrado na noção de sílaba como unidade privilegiada da escrita e da leitura.
De acordo com o pensamento de Sabine (2009), acredito que a utilização do lúdico torna a aprendizagem produtiva tanto para o aluno quanto para o professor, fazendo com que o processo de alfabetização tenha sentido para o aluno.
De acordo com Rau (2011), a aprendizagem poderia ser um processo de construção de conhecimentos que se faz com facilidade, porém tornou-se um pesadelo nas escolas. Nas séries iniciais as crianças têm uma resistência maior à atitude autoritária porque ainda não aprenderam a se submeter ao que veem e ouvem.
Segundo Rau (2011), o Brasil precisa modificar profundamente a educação, especialmente, a alfabetização. Para que isso aconteça é preciso professores com melhor formação técnica. Enquanto as escolas continuarem formando mal os professores, a alfabetização e todo o processo escolar no geral irão continuar seriamente comprometidos.
De acordo com Rau (2011), para que seja realizado um trabalho de ensino e aprendizagem é preciso saber alguns pontos que são fundamentais, assim sempre com auxílio da ludicidade.
Sabine (2009) diz que não é simplesmente deixar o método tradicional ou a "cartilha" de lado. É necessário saber o que se quer fazer e o que entende por alfabetização. Alfabetizar é ensinar a ler e a escrever, o segredo é a leitura.
Com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental na área de Língua Portuguesa, pode-se destacar no âmbito educacional uma preocupação com as dificuldades de leitura e escrita nas séries inicias pelo fato de um trabalho que não é adequado com a alfabetização.
De acordo com Rau (2011), a linguagem passou a ser vista como uma ferramenta de comunicação. Não é mais valorizada apenas uma linguagem padrão ou culta como elemento de produção escrita e oral. O universo linguístico dos alunos passou a ser respeitado.
A ação de jogo pode ser um excelente recurso para facilitar a expressão, participação, integração e comunicação dos alunos que terão meios para melhor compreender e expressar-se.
O papel do professor durante os jogos deve ser o de provocar e desafiar a participação coletiva na busca de encaminhamentos e resolução dos problemas, pois é através do jogo que podemos despertar e incentivar a criança para o espírito de companheirismo de cooperação gradativamente, ela vai assumindo e compreendendo sua posição como um membro de um grupo social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho na área de ludicidade representa um campo em constante desenvolvimento, proporcionando não apenas o aprendizado

eficaz dos alunos, mas também oportunidades de profissionalização para os educadores que buscam aprimorar suas práticas pedagógicas. O desejo pelo aprendizado é um fator crucial para o sucesso acadêmico, e as novas técnicas e abordagens lúdicas desempenham um papel fundamental na promoção desse desejo, tornando as aulas menos exaustivas e mais apreciadas pelos alunos.

Ao incorporar elementos lúdicos no processo educacional, os professores podem transformar o ambiente de aprendizado em um espaço mais dinâmico e envolvente. Jogos, atividades interativas e estratégias que utilizam a ludicidade estimulam a participação ativa dos alunos, despertam o interesse e promovem a retenção do conhecimento de maneira mais efetiva. Essas abordagens pedagógicas não apenas facilitam a compreensão dos conteúdos, mas também proporcionam um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas.

A ludicidade na educação não se restringe apenas à infância; ela é aplicável em diferentes níveis de ensino e para diversas disciplinas. Profissionais da educação podem explorar diferentes formas de incorporar elementos lúdicos, como jogos educativos, simulações, atividades práticas e dinâmicas de grupo, adaptando-as ao contexto e às necessidades específicas de seus alunos.

Além disso, a ludicidade não só beneficia os estudantes, mas também representa uma ferramenta valiosa para a formação contínua dos professores. O profissional que se envolve com práticas lúdicas desenvolve habilidades pedagógicas diferenciadas, aprimora sua criatividade, e aprofunda sua compreensão sobre os mecanismos de aprendizagem. A capacidade de criar aulas que integram a ludicidade não apenas torna o ensino mais eficaz, mas também contribui para a satisfação profissional do educador.

A inserção satisfatória da ludicidade no ambiente escolar não apenas beneficia o processo de ensino-aprendizagem, mas também promove um clima mais positivo e colaborativo entre os alunos. A interação social, a resolução de problemas e a expressão criativa são incentivadas por meio de atividades lúdicas, proporcionando uma educação mais holística que vai além da mera transmissão de conhecimentos.

A busca por aulas com rendimento positivo é um desafio constante para os educadores, e a ludicidade emerge como uma ferramenta eficaz para alcançar esse objetivo. A medida em que os professores exploram e implementam abordagens lúdicas, eles contribuem não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para o desenvolvimento integral dos alunos, formando cidadãos críticos, criativos e colaborativos.

Em síntese, o trabalho na área de ludicidade na educação representa uma via promissora para proporcionar experiências educacionais mais envolventes, contribuindo não apenas para o aprendizado dos alunos, mas também para a formação continuada e a satisfação profissional dos docentes. Essa abordagem não apenas torna as aulas mais atrativas, mas também estimula o desenvolvimento de habilidades essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S.F.C. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinaraprender, in: Temas em Psicologia, Desenvolvimento cognitivo: linguagem e aprendizagem. UNB: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1993.

CORIA-SABINE, Maria Ap.; LUCENA, Regina F. de. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Campinas: Papirus, 2009.

COSTA, N. F. Dificuldades de Aprendizagem: UM ESTUDO DOCUMENTAL. 77fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

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

KRAMER, Sonia (orgs.). Infância, Educação e Direitos Humanos. São Paulo, SP: Cortez, 1999.
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.

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

VYGOTSKY, Lev Semenovich. “Linguagem,

desenvolvimento e
aprendizagem.” São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988. . O desenvolvimento psicológico na infância (C. Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1998.

OS REGISTROS E A DOCUMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCIANA TEIXEIRA LUIZ ALVES DOS SANTOS

RESUMO
Este artigo aborda a relevância dos registros na primeira etapa da educação e sua importância na avaliação de bebês e crianças, a fim de acompanhar o progresso de seu desenvolvimento. Nesse contexto, é importante ressaltar que a avaliação na educação infantil não deve de forma alguma determinar o desempenho e a retenção dos pequenos, mas sim contextualizar historicamente e temporalmente como ocorre a construção de aprendizagens e desenvolvimento nessa fase. Para isso, diversos registros são necessários, a fim de evitar que a memória dos professores se fragilize diante das muitas responsabilidades diárias e do número de bebês e crianças sob sua tutela.

Palavras-chave: Educação Infantil; Documentação; Relevância.

INTRODUÇÃO

A criança, como um ser único e criador de cultura, não é uma tela em branco, mas traz consigo conhecimentos adquiridos no ambiente familiar, os quais devem ser respeitados pelos educadores.
De forma planejada, os professores devem combinar seus próprios conhecimentos com os dos pequenos e de outros indivíduos presentes no ambiente escolar, por meio de interações com crianças da mesma idade, de faixas etárias diferentes e com adultos. O objetivo é promover aprendizado por meio de brincadeiras e interações.
A vivacidade dos bebês e crianças é o ponto de partida para os diversos tipos de registros. A coletânea desses registros, por meio de observações e reflexões sobre as práticas dos professores, culmina em um relatório final, que pode ser bimestral, trimestral ou semestral, constituindo assim a avaliação na educação infantil.
Conclui-se, portanto, que é fundamental compreender a importância dos diferentes registros e ter consciência de como promover o desenvolvimento integral de bebês e crianças, enfatizando e valorizando seu processo de avaliação.
Dessa forma, o objetivo deste artigo é fornecer subsídios para a prática reflexiva sobre as diversas produções documentais que consolidam a avaliação na educação infantil. Para compor este artigo, foi realizada uma revisão bibliográfica com base em livros e artigos científicos.
O presente artigo explora a relevância da avaliação na primeira etapa da educação, por meio de diversos registros, após uma cuidadosa observação por parte dos educadores durante o progresso das crianças, sempre enfocando suas habilidades e desafios dentro do contexto educacional, respeitando o tempo e o momento individual de cada uma.
Com a perspectiva contemporânea, a avaliação na educação infantil está ganhando cada vez mais destaque, devido à ampla literatura que coloca a criança como protagonista e elemento central no processo de ensino-aprendizagem, com experiências e vivências únicas capazes de modificar o ambiente em que vivem. Diferentemente das fichas padronizadas que costumavam ser utilizadas, com marcações de "X" que não refletiam os avanços dos bebês e crianças, essas abordagens são condenadas nos ambientes escolares.
Os relatórios individuais e coletivos são evidenciados, desempenhando um papel fundamental na descrição da singularidade de cada criança. Por outro lado, os registros podem assustar os professores quando se trata de descrever o desenvolvimento das crianças para fins de avaliação, pois às vezes eles se concentram em comportamentos pontuais ou na personalidade das crianças, desviando o foco de registrar suas experiências e falas.
Daí a importância dos registros diários, uma vez que a mente humana é falível e os eventos podem ser esquecidos. Retomar os acontecimentos vivenciados ao longo do ano torna-se penoso para os professores, afastando-os cada vez mais dessa prática e sendo frustrante para a equipe gestora, famílias e especialmente para a coordenação, que se depara com relatórios vagos.

A FORMAÇÃO INICIAL DAS CRIANÇAS NA ETA-

PA INICIAL DA EDUCAÇÃO

Antes de ingressar na instituição educacional para receber a instrução formal, a criança já passou por um processo educativo informal, no qual começou a desenvolver sua identidade. No entanto, ao chegar à escola, ela enfrenta desafios de integração.

Com a diminuição do convívio familiar devido à agitada vida moderna, a educação escolar de qualidade torna-se importante para preparar a criança para a vida social, indo além do papel fundamental da educação na formação do indivíduo.

A Educação Infantil é a fase que abrange crianças de 0 a 5 anos de idade e é considerada a primeira etapa da Educação Básica. Seu objetivo é promover o desenvolvimento integral das crianças, levando em conta não apenas o aspecto cognitivo, mas também o físico e socioemocional. Essa fase é dividida em dois segmentos: creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos).

Art. 208. O Estado tem o dever de garantir a educação por meio de: (...) IV - oferta de creche e pré-escola para crianças de zero a cinco anos de idade; (...) (BRASIL, 1988, p.35).

A primeira infância é um período crucial na vida das crianças, pois é nessa fase que elas desenvolvem habilidades fundamentais que terão impacto em sua vida adulta.

A Educação Infantil é a primeira porta de entrada da criança na sociedade, onde ela tem a oportunidade de construir suas hipóteses e aprender sobre o mundo. É nesse ambiente que a criança aprimora seu desenvolvimento psicológico, contribuindo para a formação de sua consciência e personalidade.

Essa forma de ensino deve ser estruturada para promover relações saudáveis emocionais e afetivas por meio do conhecimento. Na Educação Infantil, a criança desenvolve sua capacidade de consciência e linguagem oral, que serão fundamentais para o processo de alfabetização no Ensino Fundamental.

O ambiente educacional contemporâneo está cada vez mais desprovido de conexões emocionais, com as pessoas negligenciando a importância do trabalho com sentimentos e emoções, aspectos essenciais na vida humana.

É fundamental que os professores, especialmente na Educação Infantil, proporcionem aos seus alunos um maior envolvimento com as emoções e os sentimentos, desenvolvendo atividades em sala de aula que explorem esses elementos.

Os educadores devem oferecer uma ampla variedade de recursos aos alunos, fornecendo suportes, técnicas e desafios que promovam o desenvolvimento integral das crianças. Eles devem estar cientes de que um ambiente estimulante depende desses fatores, permitindo a exploração de novos conhecimentos.

O objetivo da Educação Infantil é possibilitar o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças em suas dimensões afetiva, emocional, sexual, artística, cognitiva e física, construindo uma autoimagem positiva e fortalecendo sua autonomia pessoal.

Dentre os princípios pedagógicos que orientam a prática docente em sala de aula estão os jogos, a experimentação, a descoberta do ambiente e dos seres vivos, a educação para o consumo responsável e sustentável, bem como a promoção e a educação para a saúde.

A Educação Infantil visa, entre outros objetivos, possibilitar que as crianças conheçam, respeitem e aceitem seus próprios corpos e os dos outros, desenvolvam e gerenciem suas emoções, estabeleçam relações com base na igualdade entre homens e mulheres, pratiquem empatia e resolvam conflitos de forma pacífica.

Uma maneira eficaz de avaliar a relação entre novos tópicos e o currículo existente é verificar se eles podem fornecer entradas para outros assuntos, se exemplificam e ampliam abordagens anteriores e se permitem a integração de conteúdos de diferentes áreas. É importante ressaltar que todo currículo deve ser flexível para permitir adaptações ao longo de sua implementação.

É evidente que a pré-escola é um espaço onde as emoções são mais frequentes e transparentes e o professor tem um papel essencial no desenvolvimento afetivo da criança. Para muitas, o afeto da professora pode significar a continuação da permanência na escola. (ALMEIDA, 1999, p. 14).

Quando não é o momento apropriado devido a outro tema em estudo, é recomendável identificar, em conjunto com a turma, o que desperta interesse para uma futura exploração. Surgem, então, tópicos que não têm uma

relação direta com o que foi planejado. Se forem situações significativas para os alunos, é possível fornecer algumas explicações por meio de leituras, discussões ou vídeos e depois retomar o estudo em andamento.
O tempo dedicado aos assuntos não planejados pode ser mais longo ou mais curto, dependendo das oportunidades que oferecem para iniciar ou enriquecer o estudo dos conteúdos curriculares.
No envolvimento ativo com o novo, o contato com várias fontes, as explicações do professor, as discussões em grupo ou outras atividades devem permitir que o aluno compreenda, localize e relacione informações, tire conclusões e amplie sua compreensão, ou seja, aproprie-se dos conteúdos culturais fundamentais. Assim, o aluno estará aprendendo a aprender, encontrando por si mesmo o caminho para outras aprendizagens.

A ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA
A instituição escolar trabalha com o conhecimento de maneira específica, e o ambiente onde essa prática efetivamente ocorre é a sala de aula.
Refletir sobre a organização da sala de aula significa pensar na relação entre professores e alunos com o conhecimento. A sala adotará diferentes características dependendo dessa relação: o uso do espaço e do tempo, a organização das atividades e dos materiais, e até mesmo o tipo de interações interpessoais irão variar.
É importante ter uma compreensão clara do que se entende por conhecimento e aprendizagem, para planejar adequadamente as situações de ensino, selecionando atividades e materiais apropriados e rejeitando práticas incompatíveis com os objetivos.
Um professor que reconhece a importância da interação no processo de construção do conhecimento proporciona oportunidades para a troca de informações, ideias e opiniões. Portanto, a sala de aula é compreendida como um espaço privilegiado de interação do grupo formado pelos alunos e seu professor, todos diferentes entre si. Os conhecimentos e experiências de cada um são contribuições para o crescimento dos outros e de todos.
Na sala de aula, surgem naturalmente oportunidades de interação espontânea entre os estudantes. No entanto, é responsabilidade do educador antecipar formas e momentos específicos de interação, de acordo com os objetivos que deseja alcançar.
Momentos coletivos com a turma são importantes em diversas situações, como no planejamento das atividades, na introdução de um novo tema, na revisão dos conteúdos abordados e na avaliação das atividades desenvolvidas. Ao proporcionar esses momentos, é necessário levar em consideração a faixa etária dos alunos. Crianças pequenas têm dificuldade em manter a atenção por longos períodos. Portanto, é mais interessante variar as atividades e apresentar uma mesma informação de diferentes maneiras em vez de tentar abordá-la de uma só vez.
O contato pessoal oferece ao professor a oportunidade de conhecer melhor cada aluno, seu estágio de desenvolvimento, suas dificuldades e dúvidas. Esse conhecimento é fundamental para orientar decisões futuras no planejamento. Para alunos que não estão acompanhando o trabalho da turma, é mais proveitoso dedicar algum tempo para atender às suas necessidades específicas, a fim de que eles possam compreender o que está acontecendo na sala de aula e progredir no projeto.
A abordagem pedagógica baseada em trabalhos em grupo cria situações que favorecem o desenvolvimento da sociabilidade, da cooperação e do respeito mútuo entre os alunos, garantindo aprendizagens significativas.
Organizar grupos na sala de aula não se trata apenas de reunir os alunos em diferentes arranjos visuais. O objetivo principal é incentivar a troca, o intercâmbio e a colaboração entre os parceiros, levando em consideração a diversidade existente.
A diversidade entre os alunos traz heterogeneidade e enriquece o grupo. Ao observar qualquer grupo que possa parecer "homogêneo", podemos constatar que os alunos têm mais diferenças do que semelhanças. Em vez de tentar reduzir as diferenças, o professor pode aproveitar a variedade de respostas dos alunos, promovendo a troca entre eles e garantindo uma aprendizagem mais eficaz para todos.
Para promover o trabalho em grupo, é importante incentivar os alunos a debater a tarefa e a buscar coletivamente maneiras de realizá-la. A produtividade do trabalho geralmente aumenta quando os participantes assumem

diferentes responsabilidades para sua execução.
A implementação de uma rotina diária de trabalho favorece a organização das atividades e proporciona maior segurança aos alunos, estimulando o desenvolvimento gradual de sua autonomia. Estabelecer um cronograma baseado na programação semanal da turma é uma abordagem eficiente para permitir que os alunos trabalhem em seu próprio ritmo, tomem decisões e assumam certas responsabilidades sem precisar consultar constantemente o professor sobre o próximo passo após a conclusão de uma tarefa.
A criação de uma rotina requer a definição de normas facilitadoras. Priorizar a interação social no processo de aprendizado não é incompatível com a rotina: os alunos precisam ter conhecimento das atividades programadas, do que devem fazer, como devem fazer, como organizar o espaço e onde encontrar o material necessário. O cuidado principal ao estabelecer rotinas e regras é utilizá-las de forma a não sufocar a interação, as trocas e a criatividade. Uma sala de aula viva e produtiva pode não ser silenciosa, mas sempre será disciplinada.
Disciplina é entendida como a organização do espaço, das atividades e dos participantes de forma a facilitar o processo de aprendizado e cultivar o respeito pelo trabalho de todos. Ela se manifesta tanto no silêncio da concentração quanto no diálogo.
Com um pouco de imaginação e criatividade de todos, o ambiente da sala de aula pode se transformar em um espaço acolhedor e estimulante. Em uma oficina de trabalho, os materiais que podem auxiliar as atividades estão ao alcance de todos, dispostos de forma sugestiva e funcional.

Proporcionar um ambiente propício para as interações não significa que os alunos devam estar constantemente em duplas ou grupos. O importante é que eles se sintam livres para se movimentar pela sala, sentar ao lado dos colegas para receber ou oferecer ajuda na realização das tarefas.
À medida que o professor adquire mais experiência e habilidade para aproveitar os recursos materiais e humanos da sala de aula e da escola, ele descobre novas possibilidades de organizar o tempo, o espaço e o trabalho com os alunos, favorecendo seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.
Cada educador, de acordo com o projeto da escola em que está inserido e as características específicas de sua turma, encontrará os caminhos possíveis e mais adequados para desenvolver um trabalho comprometido com todos os alunos, visando sua permanência na escola, aprendizado e progresso em sua jornada de descoberta do mundo.

A ANÁLISE NA EDUCAÇÃO INICIAL
A análise pode ser descrita como "as abordagens pelas quais, em nossa rotina diária, observamos o progresso das crianças, nos esforçamos para compreendê-lo e, em seguida, utilizamos nosso entendimento" (Drummond, citado por Carr, 1993, p. 13).
A análise na educação inicial desempenha um papel fundamental na promoção de resultados positivos para as crianças, fornecendo informações sobre o que é ensinado e como é ensinado. Pesquisas mostram que a educação inicial que adota uma abordagem culturalmente responsiva ao ensino e uma análise adequada e eficaz é um fator crucial para o sucesso das crianças em sua aprendizagem e educação futura.
A análise na educação inicial serve a diversos propósitos, incluindo:
- Aperfeiçoar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, fornecendo feedback e expandindo seus conhecimentos, habilidades e conquistas.
- Documentar a aprendizagem que ocorreu e criar relatos somativos do progresso.
- Avaliar e aprimorar as pedagogias, práticas e o programa como um todo.
- Analisar e aprimorar o ambiente físico.
- Avaliar e melhorar as interações entre professores e crianças, bem como entre as próprias crianças.
- Melhorar o relacionamento com as famílias.
- Identificar crianças que necessitam de suporte adicional.
Geralmente, a análise deve ser formativa, ou seja, utilizada para influenciar a aprendizagem a curto prazo. No entanto, informar as crianças, as famílias e outras partes interessadas sobre a aprendizagem e o progresso das crianças ao longo do tempo pode ser útil durante os processos de transição.

[...] A análise é uma ferramenta reflexiva sobre a prática pedagógica, buscando melhores abordagens para orientar a aprendizagem das crianças. Ela deve abranger todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e como foram realizadas, as instruções e o apoio oferecidos individualmente às crianças e ao grupo, como o professor respondeu às manifestações e interações das crianças, os grupos formados pelas crianças, o material disponibilizado e o espaço e o tempo dedicados à realização das atividades (BRASIL, 2009, p. 16).

A análise formativa pode ser formal ou informal. A análise informal ocorre quando os professores observam, ouvem e participam das experiências das crianças. Ela informa as respostas dos professores, em termos de suas ações ou mudanças, e ajuda as crianças a alcançar objetivos imediatos e de longo prazo.

A avaliação na educação infantil consiste no acompanhamento do desenvolvimento infantil e por isso, precisa ser conduzida de modo a fortalecer a prática docente no sentido de entender que avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil implica sintonia com o planejamento e o processo de ensino. Por isso, a forma, os métodos de avaliar e os instrumentos assumem um papel de extrema importância, tendo em vista que contribuem para a reflexão necessária por parte dos profissionais acerca do processo de ensino (CARNEIRO, 2010, p. 6).

A análise formal implica na documentação de observações para análise e reflexão posterior, bem como na criação de um registro ao longo do tempo. Isso permite que os professores identifiquem mudanças nos interesses e habilidades das crianças e considerem planos e estratégias de longo prazo para apoiá-las. As observações e avaliações formais e informais são utilizadas para planejar programas e atividades que permitem às crianças desenvolver seus interesses em um contexto iniciado por elas mesmas.
A avaliação deve ser uma prática social na qual professores, crianças, pais e responsáveis se envolvam, participando da avaliação e do planejamento baseado nela.

A aprendizagem das crianças deve ser avaliada no contexto e refletir os contextos sociais nos quais as crianças estão aprendendo. Isso envolve fornecer descrições significativas do ambiente e das pessoas e objetos nele presentes que influenciam a aprendizagem, levando em consideração também o contexto cultural das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por ser a análise a base diária que garante a segurança, autonomia e estabilidade da criança dentro da escola, este processo, como já foi destacado por meio da reflexão, não deve ser encarado apenas como uma lista de atividades estáticas, mas sim como uma maneira de promover um desenvolvimento cognitivo e individualizado.
A avaliação na Educação Infantil abrange aspectos mais amplos e sua organização depende de fatores diversos que são interligados e inseparáveis, como: concepção de criança e escola, organização de espaço e tempo, interação com os outros e com o ambiente, e desenvolvimento da criança com base nas propostas.
Dessa forma, a organização da avaliação vai além de ser apenas um guia diário e se torna um importante elemento do Projeto Político Pedagógico da escola.
Uma organização estruturada da avaliação, de acordo com a realidade prática e teórica vivenciada pela escola, garante um contexto de aprendizagem no qual a criança possa construir seus conhecimentos e relações pessoais com o ambiente, desenvolvendo-se de forma segura, concreta, saudável e com fundamentos sólidos para construções futuras.
A avaliação como contexto de aprendizagem rompe com o paradigma de um planejamento fixo, estático e pré-estabelecido, tornando-se um conjunto de aspectos planejados com flexibilidade para lidar com diferentes realidades, de acordo com os objetivos a serem alcançados. Isso dá voz ativa ao grupo que a pratica, garantindo o sucesso do desenvolvimento integral da criança.
Por meio deste artigo, buscou-se abordar os temas mais relevantes e esclarecer algumas dúvidas que permeiam a educação das crianças, de modo que os pais possam encontrar subsídios ou alternativas para que a educação das crianças ocorra da forma mais natural

possível e para que a avaliação seja compreendida como parte da rotina escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. A emoção na sala de aula. Campinas: Papirus, 1999.
BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nª 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1997.
_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Parecer 20/09 e Resolução 05/09. Brasília, MEC, 2009.
CARNEIRO, M. P. A. K. B. Processo avaliativo na Educação Infantil. 2010. 45f. Monografia (Pós-graduação em Educação Infantil). Escola Superior Aberta do Brasil, Vila Velha, 2010.
CARR, Margaret, Avaliação em contextos da primeira infância: histórias de aprendizagem. 1993.

A IMPORTÂNCIA DA AUTOESTIMA INFANTIL

LUCILENE DACIULIS CAETANO

RESUMO
A autoestima infantil é crucial para o desenvolvimento saudável de uma criança. Ela se refere à percepção que a criança tem de si mesma, influenciando diretamente sua confiança, capacidade de enfrentar desafios e lidar com as emoções. Quando uma criança possui uma autoestima elevada, ela tende a se sentir mais segura, valorizada e capaz de lidar com situações difíceis. Isso também a encoraja a explorar novas experiências, aprender com os erros e manter relacionamentos saudáveis. Por outro lado, uma baixa autoestima pode levar a problemas emocionais, como ansiedade, depressão e dificuldades em socializar. Os pais e educadores desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da autoestima infantil, através de apoio, encorajamento e reconhecimento dos esforços e conquistas da criança. Ambientes positivos, onde a criança se sente amada e respeitada, ajudam a fortalecer sua autoconfiança e autovalorização.

Palavras-chave: Autoestima; Desenvolvimento; Criança.

INTRODUÇÃO

Trabalhar a confiança estimula, a longo prazo, um melhor comportamento individual e social nas crianças. Estudos apontam que a criança que tem a autoestima boa tende a lidar melhor com as adversidades e frustrações que podem surgir, pois, elas já conseguem entender quais são os seus pontos fortes e pontos de melhoria.

A autoestima infantil é um pilar fundamental para o desenvolvimento global de uma criança, influenciando diversas áreas de sua vida, desde o desempenho escolar até as interações sociais. Uma autoestima positiva permite que a criança desenvolva um senso de identidade sólido e uma autopercepção equilibrada, aspectos que são essenciais para a formação de um adulto confiante e resiliente.

Um dos aspectos mais importantes da autoestima infantil é a capacidade da criança de reconhecer e valorizar suas próprias qualidades e habilidades. Quando a autoestima é bem desenvolvida, a criança se sente capaz de enfrentar desafios com mais segurança e está mais disposta a tentar coisas novas. Isso é especialmente importante em um ambiente escolar, onde a criança precisa lidar com o aprendizado de novas matérias, interações com colegas e professores, e avaliações constantes de seu desempenho.

A autoestima também tem um impacto direto na saúde emocional da criança. Crianças com boa autoestima tendem a ser mais felizes e menos propensas a desenvolver problemas emocionais como ansiedade e depressão. Elas são mais resilientes, ou seja, conseguem se recuperar mais rapidamente de situações difíceis, como fracassos ou rejeições. Isso porque a autoestima oferece uma base sólida sobre a qual a criança pode se apoiar em momentos de dificuldade, ajudando-a a manter uma perspectiva positiva mesmo em situações adversas.

No contexto das relações sociais, a autoestima infantil é igualmente importante. Crianças que se sentem bem consigo mesmas são mais propensas a estabelecer e manter amizades saudáveis. Elas tendem a ser mais assertivas e capazes de expressar suas necessidades e sentimentos de maneira adequada. Além disso, uma autoestima forte protege a criança contra comportamentos agressivos ou de subserviência, permitindo que ela se posicione de forma equilibrada em suas interações.

O papel dos pais, cuidadores e educadores é crucial na construção da autoestima infantil. Eles devem oferecer um ambiente de acolhimento, onde a criança se sinta amada, segura e respeitada. Palavras de encorajamento, elogios sinceros e o reconhecimento das conquistas da criança, por menores que sejam, são fundamentais para fortalecer sua autoconfiança. É importante, no entanto, que esses elogios sejam genuínos e específicos, evitando supervalorizar a criança de forma irrealista, o que pode levar a uma autoestima inflada e uma percepção distorcida da realidade.

Também é vital ensinar a criança a lidar com frustrações e falhas de maneira saudável. Ao invés de proteger a criança de todas as dificuldades, os adultos devem ajudá-la a entender

que erros fazem parte do processo de aprendizado e crescimento. Isso ensina à criança que ela é capaz de superar desafios e que o valor dela não está condicionado a um desempenho perfeito.
Além do ambiente familiar, a escola e os círculos sociais desempenham um papel significativo no desenvolvimento da autoestima. Professores que incentivam o esforço, ao invés de focar apenas no resultado, e que reconhecem o progresso individual de cada aluno, contribuem para o fortalecimento da autoestima. Além disso, proporcionar atividades em grupo, onde a cooperação e o respeito mútuo são incentivados, ajuda as crianças a desenvolverem uma percepção positiva de si mesmas e dos outros.
Em suma, a construção de uma autoestima saudável durante a infância é um processo contínuo e multifacetado, que exige o envolvimento ativo de todos os que cercam a criança. Quando bem trabalhada, a autoestima se torna uma base sólida para o desenvolvimento de um adulto equilibrado, seguro e capaz de enfrentar os desafios da vida com confiança.

DESENVOLVIMENTO
A autoestima infantil está relacionada à relação que a criança tem consigo mesma (como ela se vê e como se autoanalisa em situações em que precisa realizar alguma coisa).
As conexões e relações (de amizade e também de cunho parental, familiar e escolar, por exemplo) que a criança vai estabelecendo durante o seu crescimento auxiliam em seus processos de construção de autoestima e de autovalorização.
A autoestima infantil está profundamente relacionada à relação que a criança estabelece consigo mesma, abrangendo a forma como ela se vê e como se autoavalia em diversas situações, especialmente naquelas que exigem a realização de tarefas ou enfrentamento de desafios. Esse aspecto da autoestima vai além da simples autoconfiança; envolve a percepção interna da criança sobre seu próprio valor e capacidade.
Quando uma criança possui uma autoestima bem desenvolvida, ela tende a se ver de maneira positiva, reconhecendo suas qualidades, habilidades e conquistas, mas também aceitando suas limitações e áreas de melhoria. Essa percepção equilibrada é essencial para que a criança possa enfrentar desafios de maneira saudável, sem se sentir sobrecarregada ou desmotivada quando encontra dificuldades.
Por outro lado, uma baixa autoestima pode fazer com que a criança duvide constantemente de si mesma, subestimando suas capacidades e se sentindo incapaz de lidar com as demandas do dia a dia. Isso pode levar a um ciclo negativo, onde o medo de falhar impede a criança de tentar novas experiências ou de persistir em situações difíceis. Esse ciclo, se não for interrompido, pode comprometer não apenas o desempenho acadêmico da criança, mas também seu desenvolvimento emocional e social.
A forma como a criança se autoanalisa em situações desafiadoras está diretamente ligada ao feedback que recebe do ambiente ao seu redor, principalmente dos pais, educadores e amigos. Quando a criança é encorajada a refletir sobre suas ações e resultados de maneira construtiva, ela aprende a reconhecer seus esforços e a valorizar as pequenas vitórias, mesmo que o resultado final não seja o esperado. Isso a ensina que o processo é tão importante quanto o resultado, ajudando a desenvolver uma mentalidade de crescimento.
A mentalidade de crescimento, um conceito popularizado pela psicóloga Carol Dweck, refere-se à crença de que as habilidades e inteligências podem ser desenvolvidas através do esforço e da prática. Crianças com essa mentalidade tendem a ver os desafios como oportunidades de crescimento, em vez de ameaças ao seu valor pessoal. Elas são mais resilientes, persistentes e abertas ao aprendizado, o que, por sua vez, fortalece sua autoestima.
Para promover uma autoestima saudável, é importante que os adultos incentivem a autoanálise positiva, onde a criança é estimulada a reconhecer não apenas seus erros, mas também suas conquistas e o esforço empregado. Essa prática ajuda a criança a construir uma imagem de si mesma como alguém capaz e valioso, mesmo diante de falhas ou críticas.
É igualmente importante que a criança seja ensinada a diferenciar entre críticas construtivas e críticas destrutivas. Críticas construtivas, que visam ajudar a criança a melhorar, devem ser entregues de maneira cuidadosa e

encorajadora, para que não sejam interpretadas como uma rejeição pessoal. Já as críticas destrutivas, que minam a confiança da criança e são baseadas em comparações ou desvalorizações, devem ser evitadas, pois podem ter um impacto profundamente negativo na autoestima.

Outro aspecto fundamental da autoestima infantil é a autocompaixão, ou a capacidade de ser gentil consigo mesmo em momentos de dificuldade. Ensinar a criança a praticar a autocompaixão significa ajudá-la a entender que todos cometem erros e que isso não a torna menos valiosa. A autocompaixão permite que a criança se recupere mais rapidamente de fracassos e mantenha uma visão positiva de si mesma, mesmo quando as coisas não saem como planejado.

Além disso, a forma como a criança percebe o reconhecimento e a aceitação dos outros influencia diretamente sua autoestima. Crianças que se sentem aceitas e valorizadas em seus ambientes, seja em casa, na escola ou entre amigos, tendem a desenvolver uma autoestima mais robusta. Sentir-se parte de um grupo e saber que suas contribuições são apreciadas reforça a sensação de pertencimento e de valor pessoal.

O ambiente familiar, em particular, desempenha um papel crucial na formação da autoestima. Crianças que crescem em lares onde são respeitadas, ouvidas e apoiadas tendem a desenvolver uma autoestima saudável. Os pais e cuidadores devem estar atentos às necessidades emocionais da criança, oferecendo suporte quando necessário e celebrando suas conquistas. Porém, é importante equilibrar o apoio com a autonomia, permitindo que a criança explore suas capacidades e enfrente desafios por conta própria, sempre com a segurança de que tem um apoio em caso de necessidade.

Na escola, a autoestima pode ser fortalecida por meio de práticas pedagógicas que valorizem o esforço individual e promovam um ambiente inclusivo e respeitoso. Professores que incentivam a cooperação em vez da competição, e que reconhecem os esforços dos alunos independentemente do resultado final, ajudam a construir um ambiente onde todos se sentem valorizados. A inclusão de atividades que permitam às crianças expressar suas opiniões e talentos de maneiras diversas também é fundamental para que elas desenvolvam um senso positivo de identidade e autoestima.

Outro fator relevante para a autoestima infantil é o desenvolvimento de habilidades sociais. Crianças que têm facilidade para se relacionar com os outros, expressar suas emoções e resolver conflitos de maneira assertiva, tendem a ter uma autoestima mais elevada. As habilidades sociais podem ser desenvolvidas por meio de jogos, brincadeiras e atividades em grupo, onde a criança aprende a colaborar, respeitar as diferenças e lidar com frustrações de forma saudável.

O impacto da autoestima infantil vai além da infância, afetando o desenvolvimento ao longo de toda a vida. Crianças que crescem com uma autoestima saudável estão mais preparadas para enfrentar as transições da adolescência e da vida adulta, como a escolha de uma carreira, a formação de relacionamentos e a tomada de decisões importantes. Elas tendem a ser mais seguras, independentes e capazes de lidar com as pressões e desafios que a vida apresenta.

Portanto, investir na autoestima infantil é investir no futuro de uma criança, proporcionando a ela as ferramentas necessárias para se tornar um adulto equilibrado, seguro e feliz. Esse investimento começa desde cedo, com pequenas ações diárias que, juntas, constroem uma base sólida de amor-próprio e confiança.

Investir na autoestima infantil é essencial para garantir que a criança desenvolva as ferramentas emocionais e psicológicas necessárias para se tornar um adulto equilibrado, seguro e feliz. Esse investimento começa desde os primeiros anos de vida, quando a criança começa a formar suas primeiras impressões sobre si mesma e o mundo ao seu redor. Cada interação, cada palavra de apoio, cada experiência de sucesso ou fracasso contribui para a construção da autoestima, que será um pilar fundamental em sua vida adulta.

A construção de uma autoestima saudável na infância proporciona à criança a capacidade de enfrentar desafios com confiança e resiliência. Isso não significa que a criança não enfrentará dificuldades, mas sim que ela terá a força interna necessária para lidar com essas dificuldades de maneira positiva. Por exemplo, uma criança com autoestima elevada será

capaz de se recuperar mais rapidamente de uma experiência negativa, como um fracasso escolar ou um conflito com amigos. Em vez de se sentir derrotada, ela verá a situação como uma oportunidade de aprendizado e crescimento.

Além disso, uma autoestima bem desenvolvida permite à criança estabelecer relacionamentos saudáveis e significativos. Quando a criança tem uma percepção positiva de si mesma, ela é mais capaz de expressar suas necessidades, sentimentos e limites de maneira assertiva. Isso é fundamental para a construção de amizades baseadas no respeito mútuo e na empatia. Da mesma forma, no futuro, essas habilidades serão essenciais para a formação de relacionamentos amorosos e profissionais saudáveis, onde a pessoa se sente valorizada e respeitada.

Um aspecto crucial do desenvolvimento da autoestima infantil é o encorajamento da independência e da autonomia. Crianças que são incentivadas a tomar decisões apropriadas para a sua idade e a resolver problemas por conta própria tendem a desenvolver uma forte sensação de competência e autoeficácia. Essa confiança em suas próprias habilidades é um dos componentes centrais da autoestima, pois reforça a ideia de que a criança é capaz de influenciar positivamente o mundo ao seu redor. Isso não significa que a criança deve ser deixada sozinha para enfrentar desafios, mas que ela deve ser apoiada enquanto experimenta e aprende a lidar com diferentes situações.

A autoestima também está intimamente ligada ao conceito de identidade. Durante a infância, as crianças começam a formar um senso de quem são, o que gostam e o que as torna únicas. Pais e educadores desempenham um papel importante nesse processo, ajudando as crianças a explorar suas paixões, talentos e interesses. Quando uma criança é encorajada a perseguir suas paixões, seja na música, nos esportes, nas artes ou em qualquer outra área, ela desenvolve uma identidade forte e um senso de propósito. Isso contribui diretamente para uma autoestima saudável, pois a criança se vê como alguém com valor e algo único a oferecer ao mundo.

É importante destacar que a construção da autoestima infantil não deve ser confundida com superproteção ou com a tentativa de eliminar todas as dificuldades do caminho da criança. Enfrentar desafios e lidar com frustrações é uma parte essencial do desenvolvimento. No entanto, o que faz a diferença é a maneira como a criança é apoiada durante esses momentos difíceis. Quando os adultos ao redor da criança reconhecem seus esforços, validam seus sentimentos e oferecem orientação sem fazer tudo por ela, a criança aprende a confiar em suas próprias capacidades e a desenvolver resiliência.

Outro fator essencial para o desenvolvimento da autoestima é o ambiente no qual a criança cresce. Um ambiente familiar estável, onde a criança se sente segura, amada e respeitada, é a base para uma autoestima sólida. Os pais e cuidadores devem criar um espaço onde a criança se sinta à vontade para expressar suas emoções, fazer perguntas e cometer erros sem medo de julgamento ou punição excessiva. A presença de regras e limites claros, aplicados de maneira justa e consistente, também é importante, pois ajuda a criança a entender que seu comportamento tem consequências, mas sem comprometer seu senso de valor pessoal.

Na escola, os educadores desempenham um papel vital na construção da autoestima infantil. Um ambiente escolar positivo, onde o aprendizado é incentivado e o erro é visto como parte do processo, contribui significativamente para a autoestima da criança. Professores que reconhecem os esforços individuais, que valorizam as contribuições de todos os alunos e que promovem a colaboração em vez da competição, criam um espaço onde as crianças se sentem motivadas a aprender e a se desenvolver. Além disso, atividades que incentivam a expressão pessoal e a criatividade, como artes, música e teatro, são excelentes para fortalecer a autoestima, pois permitem que a criança explore e demonstre suas habilidades únicas.

As interações sociais também desempenham um papel importante na formação da autoestima. Crianças que têm a oportunidade de brincar e interagir com outras crianças desenvolvem habilidades sociais essenciais, como empatia, cooperação e resolução de conflitos. Essas habilidades são fundamentais para a construção de uma autoestima positiva, pois ajudam a criança a se sentir competente e valorizada em seus relacionamentos. Participar

de grupos e atividades comunitárias, como clubes, esportes ou projetos de voluntariado, também pode reforçar a autoestima, proporcionando à criança um senso de pertencimento e de contribuição para algo maior.
No longo prazo, uma autoestima infantil bem estabelecida traz benefícios que se estendem por toda a vida. Adultos que cresceram com uma autoestima saudável tendem a ter uma visão mais positiva de si mesmos, a se sentir mais capazes de enfrentar desafios e a estabelecer relações interpessoais mais satisfatórias. Eles também são mais propensos a alcançar sucesso em suas carreiras, pois acreditam em suas habilidades e estão dispostos a correr riscos calculados em busca de seus objetivos.
Além disso, a autoestima bem desenvolvida contribui para a saúde mental e emocional, reduzindo a probabilidade de problemas como ansiedade, depressão e estresse. Pessoas com alta autoestima são mais resilientes diante das adversidades da vida e têm uma maior capacidade de manter o equilíbrio emocional em situações difíceis. Isso não significa que eles não experimentam sofrimento, mas sim que têm as ferramentas necessárias para lidar com ele de maneira saudável.
Portanto, investir na autoestima infantil é, na verdade, investir em um futuro melhor para as crianças, proporcionando-lhes as bases necessárias para crescerem como adultos plenos, confiantes e felizes. Esse investimento requer tempo, paciência e dedicação por parte dos pais, educadores e de toda a comunidade, mas os benefícios a longo prazo são imensuráveis.
Cada criança merece crescer com uma autoestima forte, que a ajude a enfrentar o mundo com coragem, a valorizar suas próprias conquistas e a reconhecer seu valor intrínseco. Com o apoio adequado, cada criança pode desenvolver uma autoestima que a sustentará ao longo de sua vida, permitindo-lhe alcançar seu pleno potencial e viver de maneira plena e satisfatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental que, desde cedo, pais, familiares e/ou responsáveis comecem a ajudar as crianças a desenvolverem um olhar de auto amor e autovalorização. Também é importante que estejam alertas aos sinais que os pequenos demonstram e que podem indicar problemas de autoimagem.
É fundamental que, desde os primeiros anos de vida, pais, familiares e responsáveis estejam ativamente envolvidos no processo de ajudar as crianças a desenvolverem um olhar de autoamor e autovalorização. Esse processo não acontece de maneira automática; ele requer um ambiente que seja nutrido por apoio emocional, aceitação incondicional e reconhecimento das qualidades e conquistas da criança, independentemente de sua magnitude.
O desenvolvimento de um senso saudável de autoamor começa nas pequenas interações diárias. Quando os pais demonstram amor e carinho de maneira constante, a criança começa a internalizar a mensagem de que é valiosa e digna de amor. Isso se reflete não apenas nas palavras, mas também nas ações. Gestos simples, como ouvir a criança com atenção, elogiá-la sinceramente por seus esforços e dedicar tempo de qualidade para brincar e conversar, são poderosos na construção de uma autoestima positiva.
Além disso, é essencial que os responsáveis ajudem a criança a reconhecer e expressar suas emoções. Crianças que aprendem a entender e a comunicar o que sentem, sejam sentimentos de alegria, tristeza, frustração ou medo, desenvolvem uma relação mais saudável consigo mesmas. Esse autoconhecimento emocional contribui para o fortalecimento da autoestima, pois a criança começa a perceber que todas as suas emoções são válidas e que ela tem o direito de expressá-las. Pais e cuidadores podem apoiar esse processo ao validarem as emoções da criança, mostrando que estão ao seu lado para ajudá-la a entender e lidar com seus sentimentos de maneira construtiva.
É igualmente importante estar atento aos sinais que podem indicar problemas de autoimagem nas crianças. Esses sinais podem ser sutis, mas reconhecer e responder a eles de maneira adequada é crucial para prevenir o desenvolvimento de problemas emocionais mais sérios no futuro. Entre os sinais que podem indicar uma autoimagem negativa estão a constante autocrítica, a falta de confiança em suas habilidades, a tendência a se comparar desfavoravelmente com os outros e a dificuldade em aceitar elogios.
Por exemplo, uma criança que frequente-

mente diz "Eu sou ruim nisso" ou "Eu nunca vou conseguir" pode estar mostrando sinais de baixa autoestima. Esse tipo de linguagem negativa sobre si mesma deve ser observado com atenção, pois pode refletir uma percepção distorcida de suas capacidades. Nesse caso, os pais podem intervir de maneira positiva, ajudando a criança a reformular seus pensamentos, incentivando-a a focar em seus esforços e progressos em vez de apenas nos resultados finais.

Outra área onde os problemas de autoimagem podem se manifestar é no comportamento social da criança. Uma criança com uma autoimagem negativa pode evitar situações sociais ou atividades que envolvam um risco de fracasso ou exposição pública, como participar de esportes ou apresentar um trabalho na escola. Ela pode temer ser julgada ou ridicularizada, o que a leva a se isolar ou a se tornar excessivamente dependente de outros para validação. Esses comportamentos são indicadores de que a criança pode estar lutando com sentimentos de inadequação ou medo de rejeição.

Nessas situações, é vital que os pais e cuidadores abordem a questão de forma sensível e encorajadora. Criar oportunidades para a criança experimentar pequenos sucessos em um ambiente seguro pode ajudar a reconstruir sua confiança. Atividades em que a criança possa participar de maneira ativa e onde seus esforços sejam reconhecidos, como jogos em grupo, projetos artísticos ou tarefas colaborativas, são especialmente úteis. Além disso, é importante que os adultos elogiem o processo e o esforço da criança, e não apenas o resultado final, para reforçar a ideia de que o valor dela não está apenas no desempenho, mas também na tentativa e na perseverança.

Também é fundamental que os responsáveis sejam modelos de comportamento positivo. As crianças observam e imitam as atitudes dos adultos ao seu redor, incluindo como eles lidam com seus próprios erros e desafios. Quando os pais demonstram autocompaixão e uma atitude construtiva diante dos problemas, as crianças aprendem a aplicar essas mesmas estratégias em suas próprias vidas. Mostrar como lidar com falhas de maneira saudável e como se recuperar de reveses com otimismo é uma das formas mais eficazes de ensinar a criança a ter uma autoimagem positiva e resiliente.

Além do ambiente familiar, os educadores e outros adultos que interagem regularmente com a criança também desempenham um papel importante na formação da autoestima. Na escola, é essencial que os professores estejam atentos às necessidades emocionais dos alunos e criem um ambiente onde todos se sintam valorizados e apoiados. O incentivo à participação, o respeito pelas diferenças individuais e o reconhecimento das conquistas, independentemente de serem grandes ou pequenas, ajudam a criar um clima de respeito e aceitação que reforça a autoestima de cada criança.

É importante lembrar que a construção de uma autoimagem positiva é um processo contínuo, que exige paciência e consistência. À medida que a criança cresce e enfrenta novos desafios e mudanças, seu senso de identidade e autoestima será testado e moldado. Por isso, é essencial que os pais e responsáveis estejam sempre disponíveis para oferecer apoio, orientação e, acima de tudo, um amor incondicional que não dependa das conquistas ou comportamentos da criança.

Ajudar a criança a desenvolver um olhar de autoamor e autovalorização é, portanto, um dos maiores presentes que um adulto pode oferecer. É algo que irá acompanhá-la por toda a vida, influenciando sua capacidade de se relacionar com os outros, de perseguir seus sonhos e de lidar com os desafios de maneira saudável e confiante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MEC , Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2010.

BRASIL. MEC. Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRIGGS, Dorothy Corkille. A autoestima do seu filho. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CAMPOS, Maria Malta et al.. Consulta sobre qualidade da educação infantil: relatório técnico final São Paulo: FCC/DPE, 2006.

CASTELO, L.S. A influência da pré-escola na autoestima da criança. Dissertação (Mestra-

do). Fortaleza: UFC, 1980.

CATARSI, Enzo. As competências relacionais do professor na escola do acolhimento. In: STACCIOLI, Gianfranco. Diário do acolhimento na escola da infância. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARA LÚCIA MENDES DOS SANTOS

RESUMO
O tema abordado neste presente trabalho monográfico sobre os jogos e as brincadeiras na Educação Infantil: Uma importante contribuição no processo de aprendizagem, surgiu à partir da reflexão de que há educadores que pensam ser pura perda de tempo desenvolver jogos e brincadeiras em sua prática pedagógica. Nesse sentido, este estudo vem mostra-nos a necessidade de reconhecer, repensar e planejar o uso dos jogos e brincadeiras no contexto escolar, para que a partir do lúdico sejam promovidos para os alunos aprendizagem mais significativa e prazerosas.

Palavras-chave: Jogos; Brincadeiras; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Para a realização desse trabalho será realizado um estudo qualitativo usando a pesquisa bibliográfica. E através desse estudo pretende levar-nos a refletir e analisar sobre a importância e as contribuições que os jogos e as brincadeiras trazem para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Para conhecermos a história dos jogos e brincadeiras no contexto social estarei destacando autores que no primeiro capítulo contribuíram com seus estudos para que entendêssemos diante de suas análises como ocorreu a evolução do brincar na sociedade humana. Desse modo, aponto algumas concepções desses pesquisadores que abrangem estudos das áreas da sociologia, filosofia, antropologia entre outras áreas do saber humano. Assim procuro abordar discussões que alguns teóricos fazem sobre a importância dos jogos e brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem.

Para compreendermos porque a cultura é um elemento tão importante na história dos jogos e brincadeiras, estarei abordando no segundo capítulo estudos acerca da trajetória dos jogos e brincadeiras na vida das crianças em um certo período histórico e cultural. Este estudo tem como finalidade levar-nos a conhecer como construiu a cultura do brincar na história da humanidade.

E para fundamentar este capítulo temos a análise de alguns autores que contribuíram com seus estudos de natureza histórica, antropológica, psicológica e filosófica, para que pudéssemos entender qual a importância que a cultura lúdica tem na vida e na formação da criança.

Para resgatar os jogos e brincadeiras no espaço escolar apresento neste terceiro capítulo algumas considerações que autores fizeram em relação aos jogos e brincadeiras da antiguidade. Estes teóricos abordam algumas considerações históricas importantes em relação ao surgimento de alguns jogos e brincadeiras antigas no Brasil, com o intuito de trazê-los de volta a memória, para que, sejam reconhecidos, praticados e valorizados no espaço escolar. Assim, os autores discutem a importância do brincar no espaço escolar, como sendo importante contribuição para o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, é proposto uma pesquisa com levantamentos de informações para verificar os conhecimentos que a criança tem em relação aos jogos e brincadeiras apresentados.

Portanto, partindo do pressuposto que a criança através dos jogos e brincadeiras constrói grande parte de seu conhecimento e que caracterizado pelo aspecto lúdico e prazeroso a aprendizagem torna-se mais significativa, este presente trabalho monográfico se justifica mostrando que quando a criança brinca está de fato aprendendo.

O presente estudo será desenvolvido, analisado sobre o prisma de uma pesquisa utilizando variadas fontes de informações bibliográficas, na qual contribuem para que esse universo infantil fosse valorizado na construção do processo de vida das crianças que compõem o espaço na creche e outras instituições educacionais que realizam trabalhos com a Educação Infantil. A partir desse conhecimento de pesquisa será elaborada uma coleta de dados, utilizando como instrumento a entrevista como perguntas realizadas diretamente as educadoras de creche e profissionais em Educação Infantil e desta forma também obter maiores informações sobre o estudo em questão.

JOGOS E BRINCADEIRAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Estarei apresentando algumas considerações sobre jogos e brincadeiras no contexto escolar. Assim, estarei destacando algumas análises que autores fazem em relação aos jogos e brincadeiras da antiguidade.

Esses autores, tais como: Tizuco Morchida Kischimoto, Santa Marli Pires dos Santos, Ivanize Corrêa Resende Meyer, Natividade Pereira, Angela Cristina Munhoz Maluf, Adrianne Ogeda Guedes, Kátia Stocco Smole; Maria Ignez Diniz, Patrícia Cândido e do Ensino de Arte e de Educação Física. A partir de suas análises contribuíram muito para compreendermos como desenvolveu os jogos e brincadeiras nos tempos passados. Desse modo, entendemos que é preciso trazê-los de volta no contexto escolar a partir de vivências e experiências de caráter lúdico. Nesse sentido, torna-se necessário resgatá-los, para que sejam reconhecidos e valorizados como elemento importante de nossa cultura.

E para caminharmos pela história dos jogos e brincadeiras infantis contamos com a ajuda de autores como Kishimoto (2009, p24) relatando que: [....] a maioria dos jogos tradicionais infantis incorporados à lúdica brasileira chegou ao país por intermédio dos portugueses, mas já carregavam uma antiga tradição europeia, vinda de tempos remotos.

Desse modo, também, podemos perceber a contribuição dos portugueses influenciando o folclore infantil através de versos, advinhas e parlendas.

No entanto, segundo Kishimoto (2009, p20)" as lendas das cucas, bichos-papões e bruxas, divulgada pelas avós portuguesas aos netinhos e pelas negras amas de sinhozinhos, acompanhavam a infância brasileira e penetravam em seus jogos."

Portanto o autor (2009, p.24) informa que:" Posteriormente, no Brasil, receberam novas influencias, aglutinando-se com outros elementos folclóricos como os dos povos africanos e indígenas".

Sendo assim, nessa citação a autora relata que o Brasil sofreu profundas influencias da cultura africana e indígena. Trazendo inúmeras contribuições de grande valor para o folclore brasileiro.

A autora relata ainda que através da linguagem oral a mãe preta transmitia para as crianças o conto, as lendas os mitos e as histórias de sua terra.

E para a contribuição dos índios com os jogos tradicionais infantis no Brasil Kishimoto relata que estes caracterizam-se por brinquedos junto à natureza e que desde muito cedo, eles brincavam de arcos, flechas, tacape, chocalho, jogo de fio ou cama-de-gato, peteca, esconde-esconde, jogo de pegador entre outros.

O que se percebe é que os pequenos índios misturados com os adultos participavam de tudo na tribo, portanto, as crianças da sociedade antiga desde muito cedo eram introduzidas no mundo adulto e participavam de seus trabalhos e jogos formando um futuro caçador e pescador.

De acordo com o Kishimoto:

Adultos e crianças dançam, cantam, imitam animais, cultivam suas atividades e trabalham para sua subsistência. Mesmo os comportamentos descritos como jogos infantis não passam de forma de conduta de toda tribo. As brincadeiras não pertencem ao reduto infantil. Os adultos também brincam de peteca, de jogo de fio e imitam animais. (2009, p.76)

É importante acrescentar que alguns jogos praticados pelas crianças indígenas vieram de jogos praticados por adultos e que estes trouxeram contribuições importantes para com os jogos tradicionais infantis no Brasil .Temos como exemplo um jogo bastante apreciado, inclusive pelos adultos, é a peteca que Segundo a autora (2009, p.74) "Em relação a peteca alguns especialistas apontam a origem estritamente brasileira, proveniente de tribos tupis do Brasil [...]" Portanto quando os portugueses chegaram no Brasil, encontraram os índios brincando com uma espécie de bola achatada de couro ou palha, em que se enfiam penas, chamavam-na de peteca que em tupi significa bater.

Porém segundo Kischimoto (2009, p.79)" A cabra-cega nem sempre foi brincadeira típica de crianças. Em tempos passados, relata Aries, é muito apreciada por adultos". Algumas obras de pintores radicados no Brasil como Orlando Teruz mostram a imagem de crianças brasileiras em suas telas desde o início da década de 30, que de acordo com a autora (2009, p.78) "[...] o artista retrata o mesmo tema da

brincadeira, demonstrando a permanência e a tradicionalidade da cabra-cega na infância brasileira. [...]"
Portanto, segundo Kishimoto, (2009, p.80), a obra de Milton Costa "A roda "de 1942, "[...] mostra, mais uma vez, a preferência da criança pequena e até das maiores, por cantigas de rodas. Cantadas e dançadas nos tempos passados, continua presente ainda hoje no repertório infantil [...]"
Segundo a autora, a obra de Carlos Scliar "Na rua" retrata o cotidiano das cidades tranquilas, onde o carro e a explosão imobiliária ainda não tinham tomado as ruas.
Temos como exemplo a cidade de São Paulo que entre 1900 e 1940, segundo Silva, Garcia e Ferrari (1989)," apresentava um ritmo de vida bastante tranquilo, preenchido por inúmeras atividades sociais e de lazer. As ruas eram bem iluminadas a lampião de gás, havia bondes puxados a burro[...]"
Dessa forma, Kishimoto (2009, p.83) relata que: "a rua enquanto prolongamento da casa do operário, integrava o cotidiano das crianças. Nos bairros operários, nas regiões do Brás, Moóca e Barra funda, imigrantes italianos aglomeravam-se em habitações coletivas e crianças aproveitavam espaços das ruas para expressar suas brincadeiras. [...]". Portanto, estes jogos e brincadeira eram praticados nesses espaços coletivos e perpetuados através da oralidade, onde as crianças brincavam naquele tempo de diversas brincadeiras e jogos tradicionais infantis.
De acordo com Smole; Diniz, Candido afirmam que:

Antigamente, a brincadeira estava garantida pelo espaço nas casas, nas ruas, nos parques. Hoje as crianças vêm sistematicamente perdendo o espaço, especialmente para o brincar coletivo. Se eram comuns brincadeiras de corda, bola, bola de gude, pegador e outras, nas ruas e quintais, atualmente elas já não têm lugar nos condomínios e apartamentos ou não podem ser feitas por crianças que fora das escolas, têm que trabalhar cada vez mais cedo ou realizar uma enorme quantidade de atividades extracurriculares. (SMOLE; DINIZ, CANDIDO, 2000, p.13)

Nesse sentido, entendemos que antigamente as brincadeiras infantis estavam garantidas nestes espaços, mas segundo Kishimoto (1998, p.27) em decorrência do acelerado processo de: "[...] industrialização e a urbanização alteraram o panorama das cidades, eliminando os grandes espaços públicos apropriados à expressão lúdica e levando ao esquecimento grande parte das brincadeiras infantis."
Assim como nos dias atuais segundo Reis:

Em decorrência de vários fatores, como a falta de espaço e a violência nas cidades, as brincadeiras de rua e de quintal deram lugar a horas e horas passadas na frente do computador, da televisão e do vídeo game. A questão não reside na tecnologia em si, mas na dosagem do tempo gasto em cada atividade [...]. (REIS,2009, p.9-10)

Assim como, atualmente os pais procuram ocupar cada vez mais as crianças com atividades extracurriculares durante o período em que não estão na escola. Isso tudo veio contribuir para que os jogos e as brincadeiras infantis ficassem ao esquecimento. Portanto, resgatar os jogos e as brincadeiras tradicionais no espaço escolar, é trazer de volta para a escola uma herança que faz parte do patrimônio histórico social de nossa sociedade, que quase sempre são esquecidos ou ignorados, mas que devem ser transmitidos ás gerações futuras, pois resgatam um passado valiosíssimo contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. "[...] resgatar a cultura de jogos e brincadeiras dos alunos envolvidos no processo ensino aprendizagem aqui incluídas as brincadeiras de rua, os jogos com regras, as rodas cantadas e outras atividades que compõem o universo cultural dos alunos."(O ENSINO DE ARTE E DE EDUCAÇÃO FÍSICA – POSEAD, 2011,p.75). Vem a ser uma forma de valorizar e trazer à memória outras formas tradicionais de brincar, pois enquanto joga ou brinca a criança aprende.

RESGATANDO O BRINCAR NO ESPAÇO ESCOLAR COMO IMPORTANTE CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM
De acordo com Guedes (2008, p.74) "Brincar em qualquer espaço, seja no quintal, na rua no play, na praça. E por que não, também na escola? "Portanto esta citação leva-nos a compreender que é necessário garantir à criança cidadã produtora histórica e cultural, o direito

à infância, garantindo a ela um tempo/espaço para o brincar.
Segundo Santos (2008, p.115)" Como garantir o direito de a criança brincar, se na escola, local em que a criança permanece muito tempo de sua vida, não se brinca e o brincar é desprezado?"
No entanto, o brincar no espaço escolar só se viabilizará mediante a conscientização dos educadores quanto a importância do brincar, assim os educadores devem permitir às crianças o exercício do que lhes é de direito, isto é, brincar [...]"
De acordo com Maluf (2009, p.29) "Quem trabalha na educação de crianças deve saber que podemos sempre desenvolver a motricidade, a atenção e a imaginação de uma criança, brincando com ela. O lúdico é o parceiro do professor."
Assim para Maluf:

Independentemente do tipo de vida que se leve, adultos, jovens e crianças, todos precisam da brincadeira e de alguma forma de jogo, sonho e fantasia para viver. A capacidade de brincar abre para todos uma possibilidade de decifrar os enigmas que os rodeiam. O brincar pode ser um elemento importante através do qual se aprende, sendo sujeito ativo desta aprendizagem que tem na ludicidade o prazer de aprender. (2009, p.29)

Partindo dessa premissa de que todos precisam do jogo e da brincadeira e que o indivíduo só é completo quando brinca. Leva-nos a entender que os jogos e as brincadeiras alimentam o nosso espírito imaginativo e inventivo do faz de conta e a isso chamamos de lúdico. Assim, o lúdico nas brincadeiras propicia momentos de fantasia, de sonhos contribuindo para o aprendizado sendo uma forma natural de aprender. Nesse sentido, Maluf (2009, p.9) relata que: "A busca do saber torna-se importante e prazerosa quando a criança aprende brincando." Portanto para o autor (2009, p.33)" Faz-se necessário que o professor estabeleça uma conexão entre o prazer, o brincar e o aprender". Assim, é importante que o professor como mediador do processo ensino-aprendizagem, estimule o aluno a brincar nesses espaços escolares, pois as atividades lúdicas influenciam significativamente na construção do conhecimento do aluno, sendo fonte de prazer e descoberta. Portanto o brincar nesses espaços educativos, precisa estar em constante quadro de inquietações e reflexões por parte dos educadores.
Assim é preciso que:
O adulto seja elemento integrante das brincadeiras, ora como observador e organizador, ora como personagem que explicita ou questiona e enriquece o desenrolar da trama, ora como elo de ligação entre as crianças e os objetos. E como elemento mediador entre as crianças e o conhecimento, o adulto deve estar sempre atento às primeiras, acolhendo suas brincadeiras, atento às suas questões, a auxiliando-as nas suas reais necessidades e buscas em compreender e agir sobre o mundo em que vivem. (WAJSKOP, 1999, apud MEYER, 2003, p.42)

Segundo Maluf (2009, p. 33) "É preciso que os professores se coloquem como participantes, acompanhando todo o processo da atividade, mediando os conhecimentos através da brincadeira, do jogo e outras atividades".
No entanto faz-se necessário pensar que, no brincar, não se aprende somente conteúdos escolares, pois aprender vai muito além do que armazenar conteúdos aprende-se também algo sobre a vida e a constante peleja que nela travamos. Para Smole; Diniz, Cândido, (2000, p. 14)" Quando brinca, a criança se defronta com desafios e problemas, devendo constantemente buscar soluções para as situações a ela colocadas. A brincadeira auxilia a criança a criar uma imagem de respeito a si mesma, manifestar gostos, desejos, dúvidas mal-estar, críticas, aborrecimentos, etc.[...]."
Assim como brincando, ela desenvolve as qualidades de observação, coragem, iniciativa, sociabilidade, disciplina, capacidade criativa, gentileza e enriquece os valores intelectuais e morais. Dessa forma, a escola também deve permitir que a criança vivencie esses momentos para que ela possa ter a oportunidade de manifestar através das brincadeiras todas essas sensações, pois é através das atividades lúdicas que a criança terá a oportunidade de conviver com os diferentes sentimentos que fazem parte da sua realidade interior.
Por isso, como educador devemos sempre redimensionar nossas ações incluindo no processo de aprender não só a condição de desenvolver habilidades cognitivas dos alunos,

mas também a social, a motora e a emocional, criando oportunidades para que os alunos vivenciem atividades que favoreçam a solidariedade, a cooperação, o respeito, para poder enfim lidar com as frustrações e com os seus limites.
Portanto, devemos redescobrir e reconstruir, em nós mesmos o gosto pelo fazer lúdico. Buscando em nossas experiências remotas, ou não, brincadeiras de infância e de adolescência.
De acordo com Santos:

Quando nos recordamos de nossa infância, são muitas as lembranças que permeiam nossas cabeças. Impossível falar do tempo de criança sem lembrar das brincadeiras de rua, das cantigas de roda, dos jogos de procurar e pegar, correr e pular e muitos outros que nossa memória guarda com muito carinho. (SANTOS, 2008, p. 101)

Em contrapartida, o universo infantil está presente em cada um de nós. As experiências na infância deixam profundas marcas em nossa vida, mesmo sem sabermos disso, e as trazemos nos gestos, nas falas e nos costumes. Tudo fica guardado: os "bens e males" que vivemos fazem parte da nossa história pessoal e social, estando escondidos ou não em nossa memória. Os brinquedos e brincadeiras integram esse leque de experiências vividas. Entretanto, ao recordarmos a própria infância, lembramos de brincadeiras muito legais, como: jogos de bolas de gude, queimada, passa anel, amarelinha, pipas, balança caixão, pé de lata, jogos de piões, jogo de taco e os diversos piques e entre outras que hoje algumas crianças ainda desconhecem. Segundo Santos, (2008, p.101)" Quem é que não se lembra, com o coração cheio de saudades, daquele tempo em que as brincadeiras com os colegas era o que tínhamos de mais importante para fazer.".
Portanto para Santos:

Enquanto educadoras, entendemos que o brinquedo, a brincadeira e o jogo são elementos de suma importância na infância. É através do brincar, que a criança terá condições de construir sua identidade, socializar-se, enquanto parte integrante de um grupo, conhecer e reconhecer-se, amar e ser amada. (2008, p. 101)

Nesse sentido, é brincando que a criança irá construir a sua identidade, ela terá oportunidade de se devolver e aprender, portanto é fundamental que a criança se sinta amada e acolhida na escola, em um ambiente que lhe ofereça segurança afetiva para que ela possa evoluir e adquirir autonomia. Assim, Guedes (2008, p. 74), acredita que o brincar "nos torna mais próximo do outro, nos ajuda a viver melhor, a respeitar o outro, a fazer amigos, a manter a tradição". Portanto é resgatando a tradição das brincadeiras, que ampliaremos o universo lúdico e cultural das nossas crianças. Pereira faz nos entender que:

O ato de brincar é um legado dos nossos antepassados. Faz parte da vida e sobrevivência de cada criança; está no alicerce da cultura de um povo. Brinquedos e brincadeiras são um patrimônio que pertencem à humanidade. (PEREIRA, 2004, p. 8)

Portanto, quando resgatamos em nossa cultura popular jogos e brincadeiras "do tempo da vovó" estamos retomando jogos antigos e resgatando o caráter lúdico do nosso folclore que por muitas vezes caíram no esquecimento e que algumas crianças ainda nunca ouviram falar. Nesse sentido, é importante que se resgate no espaço escolar a cultura popular da comunidade para que a criança possa reconhecer e valorizar a riqueza existente na experiência cultural do grupo ao qual pertence. Essa iniciativa amplia as experiências infantis, aproximando experiências antigas e atuais, criando um saber comum, partilhado pelo grupo. Agindo dessa forma, o professor abre espaço para brincadeiras que as próprias crianças ou ele mesmo conheça ou queira inventar.

ALGUMAS PROPOSTAS QUE FACILITAM O DESENVOLVIMENTO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO ESPAÇO ESCOLAR
Venho abordar algumas propostas que autores apresentam para facilitar a introdução dos jogos e brincadeiras infantis no espaço escolar.
De acordo com Santos (2008, p. 105) "As crianças são curiosas, interessadas em descobrir o mundo a sua volta, aprender uma

brincadeira nova. Jogar amarelinha, balança caixão, mãe de rua colorida, passa anel pode ser uma atividade interessante, agradável, intrigante na perspectiva infantil." Nesse sentido, é importante possibilitar que a criança tenha acesso a vários tipos de jogos e brincadeiras, porque, enquanto brincam adquirem experiências, além de possibilitar que vivam momentos prazerosos e felizes.

Segundo Kischimoto (2009, p. 38-39) "Enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolvendo formas de convivência social e permitir o prazer de brincar." Portanto, enquanto brincam as crianças terão possibilidade de se relacionar com outras pessoas, aumentando a sua forma de convivência e a sociabilidade.

Dessa forma, antes de desenvolver as atividades propostas o autor propõe que o professor faça o levantamento das: Brincadeiras que os alunos realizavam na infância (amarelinha, cabra-cega, pique etc.); Brincadeiras e suas variações em função da idade (amarelinha com orelha, sem orelha etc.).

Assim como o relato dos alunos das brincadeiras realizadas na escola: Perguntar a familiares que brincadeiras lhes marcaram a infância; se possível, trazendo fotos ou figuras; analisar os jogos tradicionais de pique, com bola, com material diferente, brinquedos, e como são ou foram brincados em diferentes épocas.

Para melhor aproveitamento da atividade lúdica proponho que antes de iniciar os jogos e brincadeiras pela primeira vez o professor faça perguntas sobre estes, afim de verificar o conhecimento prévio que as crianças possuam em relação aos jogos e brincadeiras apresentados.

Assim, Smole; Diniz, Candido (2000, p. 22), destaca como exemplo algumas perguntas relacionadas sobre a amarelinha: Quem conhece a amarelinha? Quais os tipos de amarelinha que vocês conhecem? Desenhe essas amarelinhas que vocês conhecem? Como é a brincadeira?

Portanto, através destes levantamentos e questionamentos sobre os jogos e as brincadeiras ajudará o professor, possibilitando-o de conhecer para poder planejar e assim desenvolver melhor as atividades lúdicas com as crianças no espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordarmos o tema sobre os jogos e as brincadeiras na Educação Infantil: Uma importante contribuição no processo de aprendizagem. Procuramos mostrar através deste estudo bibliográfico, a importância da utilização dos jogos e brincadeiras dentro do espaço escolar. Nesse sentido, Santos (2008, p. 14) declara que "O lúdico é uma ciência nova que precisa ser estudada e vivenciada [...]". Entretanto, o que percebemos é que muitos educadores sabem muito pouco sobre a ludicidade, tendo por este motivo poucos elementos de análise e compreensão deste tema como fator de desenvolvimento humano. Porém o que percebemos é que são raros os educadores que levam essa necessidade a sério e poucos desenvolvem em sua pratica pedagógicas situações de aprendizagens lúdicas. Foi partindo dessa observação que venho ressaltar a necessidade de o educador repensar e refletir da importância de valorizar o lúdico em sua metodologia de trabalho, buscando para isso, obter cada vez mais competências e habilidades em sua formação, para que sejam utilizados em sua pratica estratégias lúdicas visando desenvolver a criatividade, a imaginação, a comunicação e a expressão da criança. Segundo o autor (2008, p.15) "O educador lúdico é o que realiza a ação lúdica, inter-relacionando teoria e prática".

No entanto, sabemos que, para ser uma aula ludicamente inspirada não é, necessariamente aquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estejam presentes e inspiradas no modo de ensinar do professor. Como bem observa Santos (2008, p.15) "[...] é preciso que os profissionais de educação reconheçam o real significado do lúdico para aplicá-lo adequadamente, estabelecendo a relação entre o brincar e o aprender a aprender".

Portanto, este presente trabalho monográfico tem como objetivo levar-nos a esta reflexão e análise afim de que reconheçamos como a utilização dos jogos e das brincadeiras podem muito contribuir favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Considerando ser fundamental para estimular o desenvolvimento físico, cognitivo, intelectual, social e afetivo-emocional da criança. Nesse sentido, esse estudo busca-se a compreensão de que a atividade lúdica pode ser entendida

como um importante recurso educacional que ajuda a criança na construção de novas descobertas, desenvolvendo e enriquecendo sua personalidade, reforçando sua autoestima, aumentando a confiança entendida com os colegas e com o mundo em que vive.
Dessa forma, podemos concluir que cada vez mais o ato de brincar virou uma peça importante para o desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões. Entretanto, percebemos que as crianças gostam de brincar e também de aprender através da brincadeira. Por isso, vejo que é necessário aproveitar a potencialidade do lúdico na educação. Sendo assim, educar ludicamente tem um significado muito profundo e está presente em todos os segmentos da vida da criança. Segundo, Maluf (2009, p.9)"A busca do saber torna-se importante e prazerosa quando a criança aprende brincando". Portanto, podemos concluir que é por meio dos jogos e das brincadeiras que a criança irá construir grande parte de seu conhecimento, caracterizado pelo aspecto lúdico e prazeroso.

REFERÊNCIAS

ALVES, Eva Maria Siqueira. A ludicidade e o ensino de matemática. Campinas: Papirus, 2001.

ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. LTC-Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1978.

ARRUDA, Tatiana Santos. Currículos para Educação da Infância. Brasília: Posead, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação física. Brasília: 1997.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GALVÃO, Andréa Studart Corrêa et al. O Ensino de Arte e de Educação Física. Brasília: Posead, 2011.

GUEDES, Adrianne Ogêda. Prática de ensino 5.v. único. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2008.

HERCULANO, Claudia Vieira de Castro. Tópicos em Educação Especial. V. único. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1998.

____. (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Thomson, 2002.

____. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

____. Jogos infantis: O jogo, a criança e a educação. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MACHADO, Marina Marcondes. O brinquedo-sucata e a criança. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. Brincar: Prazer e aprendizado. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MERCÊS, Jorge Carlos Santos das. Ensino de História e de Geografia. Brasília: Posead, 2010.

MEYER, Ivanise Corrêa Rezende. Brincar e viver. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2003.

PEREIRA, Natividade. Brinquedoteca: Jogos, Brinquedos e brincadeiras. São Paulo: Paulinas, 2004.

REIS, Silva Marina Guedes dos. Movimente-se!: Brincadeiras e jogos para o desenvolvimento da coordenação motora. Campinas: Papirus, 2009.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 2010.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. A ludicidade como ciência. Petrópolis: Vozes, 2008.

SMOLE, K.S.; DINIZ, M.I.; CANDIDO, P. Brincadeiras infantis nas aulas de matemática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MEIO AMBIENTE E APRENDIZAGEM DOS SERES VIVOS

MÁRCIA APARECIDA DA SILVA

RESUMO
O presente trabalho tem objetivo de verificar a importância da aprendizagem sobre os seres vivos, no qual o homem depende do meio ambiente que fica propício a certa variedade de recursos disponíveis. Em razão da tecnologia e a ciência atuais propiciarem à humanidade o poder de destruir o meio ambiente, é necessário compreender como este funciona para que seja possível viver de acordo com suas restrições. O homem sempre foi fascinado pela natureza, de modo mais abrangente, pelo meio ambiente. O objetivo fundamental do ensino de Ciências passou a ser o de dar condições para o aluno identificar problemas a partir de observações sobre um fato, levantar hipóteses, testá-las, refutá-las e abandoná-las quando fosse o caso, trabalhando de forma a tirar conclusões sozinho. As alterações no meio ambiente são frequentemente causadas por uma complexa rede de interações entre os seres vivos e, entre os seres vivos e o meio ambiente. No processo de determinação da causa de uma mudança, em particular, a resposta mais óbvia pode não ser a resposta correta. A compreensão da organização dos organismos em sistemas complexos, reconhecendo a célula como unidade básica da vida (teoria celular), diferenciando seres unicelulares e pluricelulares, descrevendo a relação entre os níveis de organização da vida e a sua composição celular e a interrelação entre os referidos sistemas, torna essa habilidade de alta prioridade.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Meio Ambiente. Seres Vivos.

ABSTRACT
The present work aims to verify the importance of learning about living beings, in which man depends on the environment that is conducive to a certain variety of available resources. Because current technology and science give humanity the power to destroy the environment, it is necessary to understand how it works so that it is possible to live within its restrictions. Man has always been fascinated by nature, more broadly, by the environment. The fundamental objective of science teaching became to provide conditions for the student to identify problems based on observations about a fact, raise hypotheses, test them, refute them and abandon them when necessary, working in order to draw conclusions yourself. Changes in the environment are often caused by a complex network of interactions between living beings and between living beings and the environment. In the process of determining the cause of a change, in particular, the most obvious answer may not be the correct answer. Understanding the organization of organisms in complex systems, recognizing the cell as the basic unit of life (cell theory), differentiating unicellular and multicellular beings, describing the relationship between the levels of organization of life and its cellular composition and the interrelationship between the aforementioned systems, makes this skill a high priority.

KEYWORDS: Learning. Environment. Living beings.

INTRODUÇÃO

Os alunos aprendem empatia quando aprendem a cuidar do Meio Ambiente e dos seres vivos, tendo a preocupação com questões sustentáveis, tudo muda quando algo depende de cada pessoa, pois o mundo encontra-se com um grande consumo em massa, deixando de lado hábitos sustentáveis.

Todos os seres vivos podem se mover, crescer, respirar, sentir e responder ao seu ambiente e se reproduzir. Eles também precisam de nutrientes e excretam seus resíduos. Explorar a vida versus não vida com os alunos pode revelar o conhecimento prévio dos alunos, incluindo que alguns alunos já podem ter visões de um mundo melhor.

A justificativa do tema é que apresentar aos alunos as características dos seres vivos e Meio Ambiente os ajuda a entender o mundo ao seu redor. As atividades científicas baseadas em coisas vivas e não vivas também ajudam a incorporar habilidades matemáticas, como classificação, e habilidades de lingua-

gem, como descrever.
Essa pesquisa pode incentivar muitos educadores e famílias a valorizar e classificar tudo ao redor como vivo e não vivo é um dos primeiros conceitos que é ensinado em ciências porque é fundamentalmente importante. Muitas habilidades são usadas quando os alunos indagam sobre as características dos seres vivos e não vivos, como classificação, atributos de nomenclatura, etc.
O objetivo geral do trabalho é verificar a importância da aprendizagem sobre os Seres Vivos diante do Meio Ambiente e como objetivos específicos: analisar sobre a importância da aprendizagem de ciências na educação; verificar a importância da aprendizagem sobre seres vivos e analisar a questão ambiental sob viés da economia.
Deste modo, qual o papel da aprendizagem sobre Seres Vivos e Meio Ambiente?
A metodologia do trabalho é uma pesquisa bibliográfica, de livros e artigos. O primeiro capítulo traz sobre a Ciência como fundamental na aprendizagem e no capítulo seguinte sobre a aprendizagem dos seres vivos.

A MATÉRIA DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO
Segundo Praciano e Feitosa (2020) o ensino de Ciências estimula o questionamento e o raciocínio lógico dos discentes, proporcionando desenvolver cidadãos capazes de enfrentar e solucionar obstáculos contemporâneos. Além disso, essa área do conhecimento é relevante aos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental, por colaborar com a compreensão de mecanismos que ocorrem em seu cotidiano.
Segundo Faria (2018) a ciência ambiental é formada por um grupo de ciências que procura explicar como a vida é mantida na Terra, o que causa problemas ambientais e como esses problemas podem ser resolvidos. O homem depende do meio ambiente, pois só pode viver em ambientes com determinadas características e com certa variedade de recursos disponíveis. Em razão de a tecnologia e a ciência atuais propiciarem à humanidade o poder de destruir o meio ambiente, e´ necessário compreender como este funciona para que seja possível viver de acordo com suas restrições. O homem sempre foi fascinado pela natureza, de modo mais abrangente, pelo meio ambiente.

Dessa forma, tanto a área de estudo como a disciplina escolar possuem grande contribuição para o crescimento dos discentes como indivíduos. É ao estudar Ciências que observamos o ambiente ao nosso redor e estimulamos a criatividade, a curiosidade e os questionamentos sobre o funcionamento do mundo natural/humano que nos cerca. Nesse sentido, podendo influenciar diretamente na construção do pensamento crítico, do conhecimento científico e do raciocínio lógico (PRACIANO; FEITOSA, 2020, p. 3).

Deste modo, conforme UFMG (2018) estabelecer os conhecimentos, as habilidades e as competências a serem adquiridos pelos alunos na educação básica, bem como as metas a serem alcançadas pelo professor a cada ano, é uma condição indispensável para o sucesso de todo sistema escolar que pretenda oferecer serviços educacionais de qualidade à população.
Nas últimas décadas, como resultado da universalização do acesso à escola básica e de mudanças na sociedade e no mundo do trabalho, a escola tem sido chamada a modificar seus conteúdos, objetivos e metodologias de ensino. Antes, projetada para educar uma elite e preparar para estudos posteriores, a escola está sendo chamada agora para promover a socialização dos estudantes no contexto cultural de que fazem parte UFMG (2018).

Os saberes escolares (nas ciências e em outras áreas de conhecimento) devem estar comprometidos com o sentido coletivo da vida e do trabalho produzidos com criticidade, inventividade e responsabilidade ambiental e social. A valorização da Ciência em nossa sociedade e seu papel destacado no desenvolvimento tecnológico não nos isenta da tarefa de justificar sua presença no currículo escolar. Mesmo porque, ao justificá-la, estaremos definindo que Ciência cabe ensinar e como fazê-lo (UFMG, 2018, p. 13).

Assim, conforme UFMG (2018) a Ciência expande o que concebemos como sendo real e povoa nosso mundo com novas entidades, tais como: vírus, células, átomos, elétrons, etc. A ideia central é a de que não podemos tocar

nem ver tudo o que é real e que as coisas não são sempre o que aparentam ser. Os modelos científicos nos permitem deduzir consequências e fazer previsões acerca de um determinado fenômeno ou processo. Confrontando as previsões e os resultados de experimentos ou observações, os modelos científicos vão se tornando mais sofisticados e robustos, capazes de mediar nossa ação sobre parcelas cada vez maiores de fenômenos do mundo real.
O reconhecimento de que, em todo mundo, a civilização pode modificar globalmente o meio ambiente é relativa- mente recente. Conforme será detalhadamente discutido em capítulos posteriores, os cientistas agora acreditam que as emissões dos poluentes químicos da era moderna estão alterando a camada superior de ozônio da atmosfera. Acreditam também que a queima de combustíveis fósseis aumenta a concentração dos gases do efeito estufa na atmosfera, o que pode provocar mudanças no clima da Terra (FARIA, 2018).
Essas mudanças atmosféricas sugerem que as atitudes de inúmeros grupos de pessoas de várias regiões do mundo afetam o meio ambiente do mundo inteiro. Outra ideia nova a ser explorada, em capítulos posteriores, é a de que formas de vida não humanas também afetam o meio ambiente de todo planeta e o têm alterado ao longo de vários bilhões de anos. Essas duas ideias novas têm afetado profundamente a abordagem das questões ambientais (FARIA, 2018).
Depara-se, hoje, com o limiar da maior mudança na abordagem dos problemas ambientais. Existem duas vertentes de abordagem. Uma delas é assumir que os problemas ambientais resultam de ações humanas e que a solução para eles e´, basicamente, interromper essas ações baseado no conceito, popularizado há 40 anos, de que as pessoas estão dissociadas da natureza. Essa abordagem produziu inúmeros avanços, mas, igualmente, muitos insucessos. Isto enfatizou o confronto e o sentimentalismo. Caracterizou-se pela falta de compreensão dos fatos fundamentais sobre o meio ambiente e de como os sistemas ecológicos naturais funcionam, assim como a disposição em fundamentar as soluções em ideologias políticas e nos velhos mitos sobre a natureza. O segundo ponto de vista é começar com a análise científica de uma controvérsia ambiental e passar do confronto para a cooperação na resolução dos problemas. Isso está de acordo com a conexão entre o homem e a natureza e oferece o potencial de soluções bem-sucedidas e duradouras para as questões ambientais (FARIA, 2018).

A formação de um cidadão crítico exige sua inserção numa sociedade em que o conhecimento científico e tecnológico é cada vez mais valorizado. Neste contexto, o papel das Ciências Naturais é o de colaborar para a compreensão do mundo e suas transformações, situando o homem como indivíduo participativo e parte integrante do Universo. Os conceitos e procedimentos desta área contribuem para a ampliação das explicações sobre os fenômenos da natureza, para o entendimento e o questionamento dos diferentes modos de nela intervir e, ainda, para a compreensão das mais variadas formas de utilizar os recursos naturais (BRASIL, 1997, p. 15).

Desta forma, conforme Brasil (1997) o objetivo fundamental do ensino de Ciências passou a ser o de dar condições para o aluno identificar problemas a partir de observações sobre um fato, levantar hipóteses, testá-las, refutá-las e abandoná-las quando fosse o caso, trabalhando de forma a tirar conclusões sozinho. O aluno deveria ser capaz de “redescobrir” o já conhecido pela ciência, apropriando-se da sua forma de trabalho, compreendida então como “o método científico”: uma sequência rígida de etapas preestabelecidas. É com essa perspectiva que se buscava, naquela ocasião, a democratização do conhecimento científico, reconhecendo-se a importância da vivência científica não apenas para eventuais futuros cientistas, mas também para o cidadão comum.
Desde os anos 80 até hoje é grande a produção acadêmica de pesquisas voltadas à investigação das preconcepções de crianças e adolescentes sobre os fenômenos naturais e suas relações com os conceitos científicos. Uma importante linha de pesquisa acerca dos conceitos intuitivos é aquela que, norteada por ideias piagetianas, se desenvolve acompanhada por estudos sobre História das Ciências, dentro e fora do
Brasil. Tem-se verificado que as concepções espontâneas das crianças e adolescentes se assemelham a concepções científicas de

outros tempos. É o caso das explicações de tipo lamarckista sobre o surgimento e diversidade da vida e das concepções semelhantes às aristotélicas para o movimento dos corpos (BRASIL, 1997).
A contrapartida didática à pesquisa das concepções alternativas é o modelo de aprendizagem por mudança conceitual, núcleo de diferentes correntes construtivistas. São dois seus pressupostos básicos: a aprendizagem provém do envolvimento ativo do aluno com a construção do conhecimento e as ideias prévias dos alunos têm papel fundamental no processo de aprendizagem, que só é possível embasada naquilo que ele já sabe. Tais pressupostos não foram desconsiderados em currículos oficiais recentes (BRASIL, 1997).

Esse modelo tem merecido críticas que apontam a necessidade de reorientar as investigações para além das preconcepções dos alunos. Não leva em conta que a construção de conhecimento científico tem exigências relativas a valores humanos, à construção de uma visão de Ciência e suas relações com a Tecnologia e a Sociedade e ao papel dos métodos das diferentes ciências (BRASIL, 1997, p. 20).

Mostrar a Ciência como um conhecimento que colabora para a compreensão do mundo e suas transformações, para reconhecer o homem como parte do universo e como indivíduo, é a meta que se propõe para o ensino da área na escola fundamental (BRASIL, 1997).

A apropriação de seus conceitos e procedimentos pode contribuir para o questionamento do que se vê e ouve, para a ampliação das explicações acerca dos fenômenos da natureza, para a compreensão e valoração dos modos de 21intervir na natureza e de utilizar seus recursos, para a compreensão dos recursos tecnológicos que realizam essas mediações, para a reflexão sobre questões éticas implícitas nas relações entre Ciência, Sociedade e Tecnologia (BRASIL, 1997, p. 21-22).

É importante que se supere a postura "cientificista" que levou durante muito tempo a considerar-se ensino de Ciências como sinônimo da descrição de seu instrumental teórico ou experimental, divorciado da reflexão sobre o significado ético dos conteúdos desenvolvidos no interior da Ciência e suas relações com o mundo do trabalho. Durante os últimos séculos, o ser humano foi considerado o centro do Universo (BRASIL, 1997).
O homem acreditou que a natureza estava à sua disposição. Apropriou-se de seus processos, alterou seus ciclos, redefiniu seus espaços. Hoje, quando se depara com uma crise ambiental que coloca em risco a vida do planeta, inclusive a humana, o ensino de Ciências Naturais pode contribuir para uma reconstrução da relação homem-natureza em outros termos (BRASIL, 1997).
O homem e a natureza estão intimamente integrados. Um afeta o outro. As pessoas dependem da natureza de diversas formas. Dependem diretamente da natureza para a obtenção de inúmeros recursos materiais, tais como a madeira, a água e o oxigênio do ar. Dependem indiretamente da natureza por meio do que se denomina "funções de serviço público". Por exemplo, o solo e´ necessário para as plantas e, consequentemente, para todos os seres humanos e demais seres vivos (FARIA, 2018).

SERES VIVOS E MEIO AMBIENTE
Faria (2018) decidir o que fazer com um dado problema ambiental envolve ambos a ciência e os valores, deve-se decidir o que se pretende para o meio ambiente. Para essa escolha, deve-se primeiro saber o que e´ possível. Isso requer conhecer e compreender as implicações dos dados científicos. Uma vez determinadas as opções possíveis, pode-se selecionar alguma dentre elas. O que se escolhe é determinado pelos valores.
Faria (2018) coloca que um exemplo de juízo de valor em face ao problema ambiental humano no mundo é a escolha entre a vontade de um determinado indivíduo ter muitos filhos e a necessidade de se encontrar uma forma de limitar a população mundial. Uma vez definido um objetivo com base no conhecimento e nos valores, deve-se encontrar uma maneira de atingir esse objetivo. Essa etapa também exige conhecimento. Quanto mais poderosa e tecnologicamente avançada a civilização humana, mais conhecimento é necessário.

Atribuir valores para vários aspectos do meio ambiente exige conhecimento e compreensão da ciência, mas, igualmente, depende de

decisões relativas aos usos e estética do meio ambiente e dos comprometimentos morais para com os outros seres vivos e para com as futuras gerações (FARIA, 2018, p. 15).
Desta forma, conforme Faria (2018) as alterações no meio ambiente são frequentemente causadas por uma complexa rede de interações entre os seres vivos e, entre os seres vivos e o meio ambiente. No processo de determinação da causa de uma mudança, em particular, a resposta mais óbvia pode não ser a resposta correta.
Todavia, ao longo desse percurso, percebem-se uma ampliação progressiva da capacidade de abstração e da autonomia de ação e de pensamento, em especial nos últimos anos, e o aumento do interesse dos alunos pela vida social e pela busca de uma identidade própria. Essas características possibilitam a eles, em sua formação científica, explorar aspectos mais complexos das relações consigo mesmos, com os outros, com a natureza, com as tecnologias e com o ambiente; ter consciência dos valores éticos e políticos envolvidos nessas relações; e, cada vez mais, atuar socialmente com respeito, responsabilidade, solidariedade, cooperação e repúdio à discriminação (BRASIL, 2018).

Além disso, à medida que se aproxima a conclusão do Ensino Fundamental, os alunos são capazes de estabelecer relações ainda mais profundas entre a ciência, a natureza, a tecnologia e a sociedade, o que significa lançar mão do conhecimento científico e tecnológico para compreender os fenômenos e conhecer o mundo, o ambiente, a dinâmica da natureza (BRASIL, 2018, p. 343).

Apesar de a maioria da população fazer uso e conviver com incontáveis produtos científicos e tecnológicos, os indivíduos pouco refletem sobre os processos envolvidos na sua criação, produção e distribuição, tornando-se assim indivíduos que, pela falta de informação, não exercem opções autônomas, subordinando-se às regras do mercado e dos meios de comunicação, o que impede o exercício da cidadania crítica e consciente (BRASIL, 1997).
O ensino de Ciências Naturais também é espaço privilegiado em que as diferentes explicações sobre o mundo, os fenômenos da natureza e as transformações produzidas pelo homem podem ser expostos e comparados. É espaço de expressão das explicações espontâneas dos alunos e daquelas oriundas de vários sistemas explicativos (BRASIL, 1997).
A compreensão da organização dos organismos em sistemas complexos, reconhecendo a célula como unidade básica da vida (teoria celular), diferenciando seres unicelulares e pluricelulares, descrevendo a relação entre os níveis de organização da vida e a sua composição celular e a interrelação entre os referidos sistemas, torna essa habilidade de alta prioridade (BACICH, 2020).
A habilidade considerada de prioridade média, por permitir o desenvolvimento de atividades que possibilitem ao aluno reconhecer os níveis de organização de seus organismos, como tecidos, órgãos e sistemas, desenvolvendo concepções sobre a organização dos seres vivos e suas funções vitais básicas em uma perspectiva evolutiva, de modo que os seres vivos analisados possam ser classificados (BACICH, 2020).
A Biologia reflete e abriga os dilemas dessa nova lógica. Explica-se quanticamente a estrutura infinitesimal, as microscópicas estruturas de construção dos seres, sua reprodução e seu desenvolvimento. E se debate, com questões existenciais de grande repercussão filosófica, se a origem da vida é um acidente, uma casualidade que poderia não ter acontecido ou se, pelo contrário, é a realização de uma ordem já inscrita na própria constituição da matéria primeva (BRASIL, 1997).

A lógica quântica mostra que a intervenção do observador modifica o objeto observado. O observador interfere no fenômeno, pois a observação é uma interação. Assim, seria vã a esperança de um conhecimento objetivo do mundo desprendida de qualquer influência subjetiva. “O que nós chamamos de realidade não é nada mais que uma síntese humana aproximativa, construída a partir de observações diversas e de olhares descontínuos”. Essa continua sendo, no entanto, uma polêmica deste século, pois há ainda quem advogue uma total objetividade do conhecimento científico (BRASIL, 1997, p. 25).

Para o ensino de Ciências Naturais é necessária a construção de uma estrutura geral da área que favoreça a aprendizagem significativa

do conhecimento historicamente acumulado e a formação de uma concepção de Ciência, suas relações com a Tecnologia e com a Sociedade. Portanto, é necessário considerar as estruturas de conhecimento envolvidas no processo de ensino e aprendizagem — do aluno, do professor, da Ciência (BRASIL, 1997).

QUESTÃO AMBIENTAL SOB O VIÉS DA ECONOMIA

Segundo Mattos, Ferretti Filho e Mattos (2000) o meio ambiente é considerado uma dimensão do desenvolvimento e deve então ser internalizado em todos os níveis de decisão, no qual o desenvolvimento econômico e social e a gestão ambiental estão indissoluvelmente vinculados e devem ser tratados mediante a mudança do conteúdo, das modalidades e das utilizações do crescimento.

Mattos, Ferretti Filho e Mattos (2000) relata que diante da operacionalização da sustentabilidade, compreendida como a capacidade das gerações presentes alcançarem suas necessidades sem comprometer a capacidade das gerações futuras também fazêla, é o grande desafio civilizatório das próximas décadas, sendo necessário buscar instrumentos da gestão ambiental que garantam um desenvolvimento realmente sustentável, e que possam de alguma forma amenizar ou reverter essa situação, entre eles encontra-se a valoração econômica de recursos ambientais. O desenvolvimento e o meio ambiente estão, indissoluvelmente, vinculados e devem ser tratados mediante a mudança do conteúdo, das modalidades e das utilizações do crescimento. Três critérios fundamentais devem ser obedecidos simultaneamente: equidade social, prudência ecológica e eficiência econômica

Cavalcanti (2010) relata que a Economia Ambiental defende que os recursos naturais não representam, a longo prazo, um entrave para o crescimento econômico, no qual para esta vertente a solução da problemática ambiental está em maximizar o valor dos recursos por meio da análise detalhada dos efeitos que a exploração ambiental vem causando. Para tal, foram desenvolvidos diversos métodos de valoração monetária dos recursos naturais e criadas agências ambientais, pelos governos, para regulamentar o uso dos bens difusos e atribuir responsabilidades aos usuários/poluidores da natureza.

Cavalcanti (2010) coloca que a Economia Ecológica, ampliou a discussão ao interpretar o sistema econômico como um sistema aberto. Ou seja, a economia ecológica incorpora a análise econômica tradicional, mas compreende que as relações entre empresas e pessoas não podem ocorrer indefinidamente, uma vez que há limites impostos pelos ecossistemas que irão afetar esta relação, como por exemplo a extração de recursos naturais, a obtenção de energia necessária para a produção destes bens de consumo e os limites na capacidade dos ecossistemas de absorverem os resíduos gerados pelo sistema econômico.

Segundo Mattos, Ferretti Filho e Mattos (2000) diante da ameaça da escassez dos recursos naturais, vêm-se buscando alternativas para que o desenvolvimento socioeconômico seja sustentável, assim, como o impacto do setor industrial na deterioração ambiental é significativo, é fundamental que sejam consideradas as externalidades negativas provocadas pelo processo produtivo no meio ambiente e a necessidade de internalização econômica desses efeitos.

Deste modo, conforme Mattos, Ferretti Filho e Mattos (2000) a introdução do capital natural na análise econômica é necessária já que os custos da degradação ambiental e do consumo de recursos naturais não têm sido adicionados aos processos produtivos, avaliando-se os fluxos de estoques naturais e contribuindo para a definição de uma escala sustentável da economia.

CONCLUSÃO

Organismos vivos são considerados qualquer coisa que mostre as características de estar vivo. Essas características incluem ter uma estrutura específica, requerer energia, adaptar-se às mudanças no ambiente, responder a diferentes estímulos, pode morrer, pode se reproduzir e é capaz de metabolismo, crescimento e movimento.

Então, seres vivos precisam de luz solar, água, ar, habitat e comida como as necessidades básicas de todos os seres vivos. Sem um ou mais desses seres vivos não serão capazes de sobreviver. Essas necessidades também se estendem aos humanos, sem esses cinco recursos essenciais, sofrem, tornando então a luz solar, a água, o ar, o habitat e os alimentos tão importantes para os seres vivos.

Os seres vivos têm uma variedade de características que se manifestam em diferentes graus: respiram, movem-se, respondem a estímulos, reproduzem-se e crescem e dependem do ambiente.
Todos os seres vivos compartilham processos vitais, como crescimento e reprodução. Todos os seres vivos se movem de alguma forma. Isso pode ser óbvio, como animais que conseguem andar, ou menos óbvio, como plantas que possuem partes que se movem para acompanhar o movimento do sol.
Os seres vivos existem e estão vivos e são feitos de estruturas microscópicas chamadas células. Eles crescem e exibem movimento ou locomoção. Eles experimentam o metabolismo, que inclui reações anabólicas e catabólicas.
Os seres vivos são capazes de produzir uma nova vida que é de sua própria espécie através do processo de reprodução. Os seres vivos têm um tempo de vida particular e não são imortais. Os seres vivos precisam de algumas coisas para se manterem vivos. Essas coisas essenciais são ar, água e comida. Tanto os animais quanto as plantas precisam de água. Veja os seguintes seres vivos que fazem uso de água e comida, para dizer vivos.
Uma criança humana se torna um adulto e da mesma forma, uma planta jovem se tornará uma planta adulta e um animal jovem se tornará um animal adulto.
Todos os seres vivos têm certas necessidades básicas. A necessidade mais fundamental dos seres vivos é a água no qual sem este recurso vital, a vida não poderia existir. A água é necessária para muitas reações químicas que ocorrem nas células.
Também ajuda a transportar nutrientes e eliminar resíduos.
Todos os organismos precisam de nutrientes para energia, crescimento e reparo. Cada organismo tem sua própria maneira de obter nutrientes. Alguns organismos, como animais e protozoários, obtêm nutrientes ao ingerir alimentos. Plantas e algas produzem seu próprio alimento através do processo de fotossíntese. Os fungos obtêm nutrientes quebrando e absorvendo materiais orgânicos em decomposição.
Ar e luz também são necessidades críticas para alguns organismos. O ar é uma necessidade fundamental da maioria dos seres vivos, embora alguns tipos de microrganismos não tolerem o oxigênio. Para plantas e outros organismos que realizam fotossíntese, a luz é um requisito essencial para a vida.
O espaço é outra necessidade básica crítica, organismos como plantas e fungos que estão ancorados em um substrato precisam de uma certa quantidade de espaço para crescer e prosperar. Animais e outros organismos que podem se mover precisam de espaço para viver, bem como de território para procurar comida e acasalar.
Apesar do capitalismo que se voltou totalmente para a economia, ao lucro, não deve excluir as questões sociais e ambientais em seu país e no mundo. Em consequência, é em virtude destas questões sociais e ambientais que cada vez mais as empresas têm debatido a adoção da cooperação, da disponibilização de dados confiáveis e seguros, além da transparência das ações, podendo ocorrer na educação o ensino da responsabilidade ambiental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ministério da Educação, MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

CAVALCANTI, Clóvis. Concepções da economia ecológica: suas relações com a economia dominante e a economia ambiental. estudos avançados 24 (68), 2010.

FARIA, Luiz Claudio de Queiroz (Tradutor) Botkin, Daniel B. Ciência ambiental : Terra, um planeta vivo / Daniel B. Botkin, Edward A. Keller ; tradução Francisco Vecchia, Luiz Claudio de Queiroz Faria. - revisão técnica Marcos José de Oliveira, Francisco Vecchia. - [Reimpr.]. - Rio de Janeiro : LTC, 2018

MATTOS, Katty Maria da Costa; FERRETTI FILHO, Neuclair João; MATTOS, Arthur. Uma abordagem conceitual sobre a valoração econômica de recursos naturais. III Simpósio sobre recursos naturais, 2000.

PRACIANO, Jaírla Bianca Aires; FEITOSA, Ra-

phael Alves. Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental: uma revisão sistemática de literatura. Research, Society and Development, v. 9, n. 6, e121963489, 2020

UFMG. Ciências Ensino Fundamental. Disponível em <https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2017/coltec_programa_ufmg2018.pdf> Acesso em Dez de 2023

A LITERATURA INFANTIL COMO RECURSO FUNDAMENTAL DO PROCESSO PARA FORMAÇÃO DE LEITORES

MARIA AUGUSTA LOPES DA ROCHA

RESUMO
A Literatura Infantil é um dos recursos fundamentais do processo para formação de leitores, pois desenvolve o intelectual da criança. Lendo e ouvindo histórias a criança tem despertado o interesse pela leitura desenvolve a escrita, a criatividade, enriquece o vocabulário e a linguagem oral. A literatura é importante dentro e fora do ambiente escolar. A criança mesmo não sabendo ler os pais devem ler livros para ela, mostrar as imagens dos livros, porque assim a criança vai desenvolvendo a fantasia dela, que ajudará no futuro quando aprender a ler e escrever. As histórias infantis devem ser usadas em todos os momentos, para acalmar a turma ou mesmo para nortear o trabalho pedagógico. Este trabalho teve como objetivo analisar sobre a importância da literatura infantil para melhoria do processo ensino aprendizagem. A sua elaboração baseou-se em pesquisa bibliográfica, onde foi fundamentada nos estudos de PAULINO (1997), ZIBERMAN (1998), COELHO (1997), entre outros que questionam a importância da literatura infantil no processo ensino aprendizagem. Contar e ouvir histórias é entrar em um mundo encantador cheio de fantasia, surpresa, diversão e encantamento.

Palavras- chave: Literatura Infantil. Crianças. Histórias Infantis.

ABSTRACT
Children's Literature is one of the fundamental resources in the process of training readers, as it develops the child's intellectual abilities. Reading and listening to stories arouses children's interest in reading, develops writing, creativity, enriches vocabulary and oral language. Literature is important inside and outside the school environment. Even if a child does not know how to read, parents should read books to them, show them images of books, because this way the child will develop their fantasy, which will help in the future when they learn to read and write. Children's stories should be used at all times, to calm the class or even to guide the pedagogical work. This work aimed to analyze the importance of children's literature for improving the teaching-learning process. Its elaboration was based on bibliographical research, which was based on studies by PAULINO (1997), ZIBERMAN (1998), COELHO (1997), among others who question the importance of children's literature in the teaching-learning process. Telling and listening to stories is entering an enchanting world full of fantasy, surprise, fun and enchantment.

Keywords: Children's Literature. Children. Children's Stories.

INTRODUÇÃO

A Literatura infantil é um dos recursos fundamentais do processo para a formação de leitores. Ao ouvir as histórias a criança pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser no grupo social ao que pertence. Ouvir e contar histórias são entrar em um mundo encantador, cheio de surpresas, sempre muito interessante, curioso, que diverte e ensina.

Desde os primórdios da humanidade, contar histórias foi e é uma atividade privilegiada na transmissão de conhecimentos e valores humanos. A leitura de história é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar e agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu.

Este trabalho teve como objetivo geral investigar como se dá o processo de contar histórias e qual a sua importância para o processo ensino aprendizagem e teve como objetivos específicos, investigar a busca de novas literaturas, mostrar aos alunos a importância das histórias infantis no seu cotidiano, verificar como o professor trabalha a literatura infantil e quais as histórias mais adequadas e interessantes para ser trabalhadas.

A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar e ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em tê-la com interesse criando um ambiente agradável e convidativo à escuta, observando as expectativas das crianças, permitindo que elas prestem

atenção ao texto e às ilustrações, enquanto é lida.
A função da escola hoje é de criar leitores independentes para inteirarem-se da cultura existente. Se o leitor se interessar pela literatura, tanto melhor. Vai saber do mundo e do sentimento do homem diante dela.
Este trabalho foi baseado em pesquisa bibliográfica onde está fundamentada nos estudos de PAULINO (1997), ZIBERMAN (1998), COELHO (1997), ABRAMOVICH (2002), entre outros que questionam a importância da literatura infantil no processo ensino- aprendizagem.
Sabemos que como educadores precisamos cada dia buscar conhecimentos para desenvolver um bom trabalho em sala de aula. O professor deve ser criativo, incentivando seus alunos a participarem das atividades em sala de aula. Cabe o professor preparar suas aulas e interessar mais pelo aprendizado dos alunos. Assim teremos uma escola mais digna e o aluno realizará seu objetivo como indivíduo qualificado.

IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA SALA DE AULA

Ao trazer a literatura infantil para sala de aula, o professor estabelece uma relação dialógica com o aluno, o livro, sua cultura e a própria realidade, fazendo enriquecer o processo ensino-aprendizagem.

Além de contar a história, ela cria condições para que a criança trabalhe com a história a partir de seu ponto de vista, trocando opiniões sobre ela, assumindo posições frente, aos fatos narrados defendendo atitudes e personagens, criando novas situações através das quais as próprias crianças vão construindo uma nova história," uma história que retratará alguma vivência da criança, ou seja, sua própria história".
(ABRAMOVICH, 1995, p.17, grifo nosso).

Percebe-se, por meio desta citação a importância da utilização da literatura em sala de aula, o que também foi demonstrado na parte da justificativa.

O livro age de certa forma em um mundo virtual da fantasia, e a criança vive no mundo da fantasia, então o livro pode ser um caminho facilitador para explicar certas coisas para a criança e ela aprenderá sem necessariamente ter consciência disso.

Os livros compartilham com a escola a natureza formativa. Eles trabalham juntos, porque os autores por meio dos livros querem ensinar e mostrar algo novo para o leitor.

Percebe-se que quando abrimos o livro e começamos a folhear estamos fazendo novas descobertas, às vezes ficamos alegres, tristes, emocionados, assustados ou curiosos.

O livro é um instrumento importante para a nossa formação, com ele aprendemos e tornamos capazes de conquistarmos e realizarmos nosso sonho que é o nosso emprego sendo desempenhado com competência. A leitura significa interpretar e entender o que se lê. Que lê mais está sempre informado dos acontecimentos que passa no mundo.

Para entender o texto que está sendo lido é preciso que o leitor envolva com sua leitura, lendo com atenção, avaliando o que está lendo. Quando o leitor começa a entender ele se interage com o texto e é por isso que consegue ser despertado pela leitura.

A leitura pode ser despertada por meio dos livros de histórias, dos contos de fadas das fabulas. É através da fantasia que as crianças começam a interpretar e assimilar a realidade, pois para as crianças os contos de fada e fabulas são histórias que diverte os ouvintes, de rir, de chorar, de ter medo. Através da literatura a criança adquire ensinamentos morais, e colabora também para a formação ética e psicológica da criança.

A literatura de conto de fadas auxilia aos professores a compreenderem o pensamento das crianças e ajuda a resolver seus conflitos interiores.
Lendo e contando histórias o contador e o ouvinte podem divertir com ela, dando boa gargalhada com as situações apresentadas pelos personagens. Ouvindo histórias a criança aprende a encontrar ideias para resolver problemas é vai descobrindo o mundo dos conflitos.
É de suma importância que os pais e professores discutem o que é leitura, a importância do livro no processo de formação do leitor, falar sobre o ensino da literatura infantil como processo para o desenvolvimento do leitor crítico.

Sabemos que por vários fatores sociais, políticos e econômicos, no Brasil ainda exis-

tem muitas crianças que não tem oportunidades de desenvolver sua leitura por falta de recursos, o acesso ao livro é dificultado. Em muitas escolas não existem biblioteca escolares, e profissionais que orientam as crianças a tomar gosto pela leitura através dos livros. Percebe-se que a literatura deve ser ensinada, motivando as crianças e adultos ao habito de ler, sugerindo vários livros, desenvolvendo atividades didáticas, tendo como finalidade alcançar o uso da obra literária dentro das salas de aula.

O livro infantil é um instrumento muito importante e que merece bastante respeito. O hábito da leitura ainda precisa ser desenvolvido em nosso país.

Percebemos que os meios tecnológicos estão sendo a fonte de informação e de distração, não porque esses meios não são importantes, mas porque muitas crianças estão deixando os livros de lado para realizar suas atividades usando os meios tecnológicos.

Como educadores sabemos que o livro é um instrumento indispensável dentro do ensino escolar deve ser oferecido à criança para despertar o interesse pela leitura.

O livro é considerado como um tesouro enriquece o ambiente escolar e a vida do ser humano. Para que isso se torna um hábito agradável o leitor deve fazer uso de uma forma prazerosa. Através da leitura a sociedade descobre mais sobre o mundo, e com ela a vida de muitas pessoas está sendo transformada para melhor desempenho na vida profissional. Ao termino da leitura de um livro percebemos que adquirimos novos conhecimentos.

Para melhorar o conhecimento precisamos está lendo diariamente. Muitas pessoas por não terem esse hábito tem muita dificuldade para se expressar, de fazer uma leitura correta, de escrever sobre especifico assunto. Percebemos que as pessoas que começaram a ler desde cedo eles têm mais criatividade, melhor pronuncia das palavras, raciocina com mais rapidez.

Para muitas pessoas os textos podem ser chatos e complicados, não, mas para outros se torna um recurso importante para adquirir mais informação e capacidade. Muitos dizem que não conseguem ler um livro por falta de paciência, isso só acontece com aquele que não tiveram o habito da leitura. Se o habito da leitura fizesse parte do dia a dia da sociedade, os cidadãos tinham mais prazer pelas obras literárias.

É importante que os educadores desenvolvam projetos de literatura infantil em sala de aula, fazendo uso das histórias infantis como um meio enriquecedor de conhecimentos. As histórias infantis devem ser contadas com entusiasmo usando o lúdico que é um recurso importantíssimo para a motivação da criança.

SISTO (1992, p. 23) nos leva a pensar que: "Contar histórias na verdade é a união de muitas artes: da literatura, da expressão corporal, da poesia, da música, do teatro"... Não há como ignorar esse quê de performático do contar histórias... para atingir uma plateia.

As histórias podem ser contadas de diversas maneiras: lendo o livro, sendo dramatizando e com o auxílio de materiais, como desenhos, dedoches e fantoches. O contador de histórias, portanto deve sempre procurar ser literal e dar certo caráter interpretativo a sua leitura, usando variações de entonação, de forma clara e agradável. Reduzir ou modificar o texto escrito, transformando-o em linguagem coloquial. Mas para que aula se torna enriquecedora de conhecimentos o professor deve ter criatividade, ser organizado para que na hora de contar a história não fique perdido procurando o material. -

A sala de aula deve transformar-se em um local atraente, dinâmico fazendo com que a criança se sente bem naquele ambiente. Portanto é na escola que identificamos e formamos leitores. Bamberger (1988). Quando se fala em criança, pode-se perceber que a literatura é indispensável na escola como meio necessário para que a mesma compreenda o que acontece ao seu redor e para que seja capaz de interpretar diversas situações escolher os caminhos com os quais se identifica. Em baixo de uma arvore, um pequeno espaço, uma praça ou um banquinho. Tudo pode ser transformado em um palco para ser contado uma história. O importante é antes de começar a contação incentivar falando qual a história que vai contar, deixar as crianças ficarem curiosos e atentos para apreciarem aquela história. Como é importante e gostoso para a formação da criança ouvir aquelas histórias. Ensinar uma criança e colocar em contato com o mundo da leitura e escrita para que

ela possa construir conhecimentos e tornar um cidadão competente. A literatura infantil e uma atividade prazerosa onde podemos descobrir o mundo com encantamento.
Portanto o habito de ler por prazer se cria a partir que o leitor lê mais e envolve com o que está lendo.
Percebe-se que dentro do ensino escolar, ainda existem muitos professores que não valorizam a importância da leitura e da literatura, muitos por falta de informação.
Sabemos que nas series iniciais do ensino fundamental a pratica educativa com a literatura infantil ainda continua sendo feita por textos repetitivos, não tendo textos diversificados para realizar uma atividade enriquecedora. A finalidade deste trabalho foi verificar de que forma a literatura pode colaborar com o processo ensino-aprendizagem.

A IMPORTÂNCIA DAS HISTÓRIAS SEM TEXTOS ESCRITOS PARA CRIANÇA

A história é importante para a criança mesmo sem textos, pois elas podem ser contadas para crianças que nunca frequentaram escolas.

A literatura infantil tem um papel importante, pois possibilita o desenvolvimento da linguagem oral, a comunicação das ideias, do pensamento, da criatividade e do desenvolvimento intelectual da criança.

A literatura infantil é um recurso muito importante no processo para o desenvolvimento de leitores. Percebe-se que todos gostam de ouvir histórias. Devem incentivar as crianças desde pequenas a ter contato com livros deixando manuseá-lo, pois tendo essa oportunidade ela vai sentindo prazer de ler e ouvir histórias.

Percebe-se que esses recursos são importantes, enriquecem e desenvolve o intelectual da criança e contribuem para o processo ensino-aprendizagem. O livro age de certa forma em um mundo virtual da fantasia e a criança vive em um mundo de fantasia, Então, o livro pode ser um caminho facilitador para explicar para a criança e ela aprenderá sem ter necessariamente consciência disso.

Observou-se, nesse aspecto, a importância das histórias infantis, não só em sala de aula, mas em outros ambientes: como em casa, embaixo de uma árvore no quarto, na hora de dormir. A história infantil traz benefícios e enriquece o vocabulário, descobrindo palavras novas e a criança começa novas descobertas.

A literatura infantil abre caminho para o desenvolvimento e desempenho da criança, por meio das histórias contadas, enriquecendo e desenvolvendo a escrita e a leitura, dando oportunidade a ela de ser boa leitora.
Para as crianças muito pequenas que ainda não frequentaram escolas e não sabem ler (pré-alfabetização) e para os que estão aprendendo a ler (alfabetização) é importante que se tenha contato com os livros de histórias infantis, pois, deve ser dado o livro desde cedo à criança, estará lhe fazendo um bem e propondo-lhe uma fonte de prazer, diversão e informação e aprendizado.
É importante que o professor desenvolva atividades diariamente, pois é de suma importância para a criança: Onde o contador conta histórias para as crianças. Pois para a criança este é um momento prazeroso para a criança fantasiarem sobre o mundo mágico que o livro traz. Os livros sem textos têm grande importância, para as crianças ele desperta na criança curiosidade criatividade e prazer em poder está inventando sua própria história.
O livro de imagens oferece ao leitor infantil uma grande gama de possibilidades narrativas. Assim, se faz necessário uma avaliação sobre o papel da leitura do livro de imagem da literatura infantil com uma grande porta para construção do conhecimento. Livros de imagens são livros sem texto. Através das imagens e que contamos a história ela é objeto inteligente, composto das mais diversas linguagens e poderia estar ligado a todos os processos de leituras.
Esses livros (feitos para crianças pequenas, mas que podem encantar aos de qualquer idade) são sobretudo experiências de olhar... De um olhar múltiplo, pois se vê do autor e do olhador /leitor, ambos enxergando o mundo e as personagens de modo diferente, conforme percebem esse mundo... (Abramovich, 1997: 33).
Sabemos que por meio das imagens, as crianças têm capacidade de criarem histórias interessantes.
Ela usa sua criatividade em criar a história que imagina. Portanto cabe o contador de histórias disponibilizarem um momento em que a criança faz comentários sobre as histórias, da

sua importância e o que sente quando ouve e faz reconto das histórias, o que desperta, o que sente. Percebe-se que o livro de imagens é excelente meio paro o reconhecimento do mundo que cerca a criança e afirma que para a criança o livro de imagem é: o mundo da linguagem une os dois mundos em que precisa aprender a viver.
Percebe-se que a leitura sem textos pode ser ensinada a qualquer idade.
A leitura de livro sem texto é destinada a qualquer faixa etária.
É um estilo literário que estimula a leitura de imagens.
Leitores convencionais ou não, podem participar da leitura.
É um equívoco afirmar que são livros destinados apenas aos que ainda não dominam o código linguístico.
Escolha boas ilustrações.
Ilustrações confusas para a faixa etária dificultará a leitura.
O professor deve ler a história antecipadamente com atenção e pensar nas possibilidades de interpretações.
O momento da leitura deve ser bem planejado.
O professor deve ter claro quais são só objetivos da leitura de um livro sem texto dentro do trabalho que está realizando.
No momento da leitura a visualização das páginas é importante.
Organize as crianças de maneira que possa ver as ilustrações.

Percebe-se que existem duas situações diferenciadas no papel do professor no momento da leitura do livro sem texto:
1ª O professor faz a leitura das imagens segundo o seu olhar;
2ª O professor mesmo tendo sua interpretação convida as crianças a contarem a histórias a partir da leitura das imagens.
O importante é que a criança observa as imagens e depois possam interpreta-lo de forma livre, tendo criatividade de criar suas próprias histórias baseado nas ilustrações. Cada olhar está carregado de significados, interpretações e emoções de acordo com experiência de vida de cada pessoa. Por isso é bom que desde pequenos os pais e professores tenha esse compromisso de incentivar na criança o momento de leitura.
Sabemos que quem lê para crianças está ajudando na sua formação despertando nela estimulo e gosto pela leitura e no futuro se tornando bons leitores.
Literatura é arte literatura é o prazer de ouvir história e divertir-se com ela é está descobrindo coisas novas através do encantamento.
Na hora de escolher os livros para as crianças é importante que o professor faça escolha de livros que encantam a criança, com imagem que chame atenção da criança. Assim a criança fica entusiasmada tendo vontade de manusear o livro e fazer o reconto das histórias.

CONCLUSÃO

A partir desse trabalho foi possível perceber a importância da literatura infantil dentro e fora do ambiente escolar. Por meio dos estudos realizados percebeu-se que, trabalhar com literatura infantil, é fundamental para enriquecer o conhecimento do aluno e do professor. Trata-se de uma das maneiras mais ricas para se desenvolver o intelectual, a linguagem oral, a escrita e o vocabulário das crianças.
Percebe-se que as histórias infantis trazem grandes benefícios na vida da criança, pois são instrumentos de grande valor para o desenvolvimento da criatividade, da linguagem, da expressão oral e corporal, da socialização, da coordenação motora, da expressão artística. O professor que tem esse compromisso em planejar as atividades de histórias infantis está contribuindo para que a criança aprenda desde cedo uma relação de prazer com a leitura. É através da leitura que descobrimos palavras novas, comunicamos vivemos emoções, e pode assim entender melhor à vida.
Ao ouvir uma história a criança pode-se fazer refazer, produzir e estimular sua criatividade.
A criança ao ouvir histórias ela vive toda emoção e por meio delas podemos enriquecer as experiências infantis, desenvolvendo diversas formas de linguagem, ampliando o vocabulário, formando o caráter, desenvolvendo a confiança na força do bem, proporcionando a ela viver o imaginário. Ao lê e ouvir histórias a criança vai despertando o gosto de ler.
As histórias estimulam o desenvolvimento de funções cognitivas importantes para o pensamento, tais como a comparação entre as figuras e o texto lido ou narrado o pensamento hipotético, o raciocínio lógico, pensamento divergente ou convergente, as relações espaciais e temporais. Sabe-se que a leitura

deve se transformar em atividades cotidianas escutar histórias desenvolve e estimula na criança naturalmente um interesse cada vez maior em aprender histórias diversificadas e reproduzi-las oralmente. O contador de histórias deve ser criativo ao usar seus recursos para a contação, deve variar de acordo com o conteúdo da história a ser contada.

As histórias lidas ou contadas trás sempre uma fonte de encantamento, prazer e alegria. Por isso deve contar para as crianças histórias que deixam curiosos e entusiasmados sentindo vontade de ouvir novamente. A literatura infantil é um do meio mais importante para o enriquecimento e desenvolvimento da personalidade. É na infância que se desperta o gosto de lê, é importante que professores e pais ofereçam livros para as crianças, considerando que esse instrumento é de extrema importância para transformar o universo infantil no suporte para manifestar a imaginação e estimular a criatividade.

Ficam algumas recomendações aos professores quanto ao incentivo da história infantil no processo ensino-aprendizagem são que procurem buscar conhecimentos com relação à literatura infantil; leiam livros de vários autores e, se possível, realizem curso de contador de histórias. Buscando mais conhecimento sobre a literatura infantil os trabalhos tornam-se enriquecedor e despertará na criança o prazer de ler e o gosto de ouvir histórias.

Este trabalho alcançou os objetivos propostos e o seu problema foi respondido, conforme citado acima. Através da literatura pode estimular a imaginação da criança, por meio de jogos brincadeiras e histórias, causando recordações, imagens, significados, criatividade, experiências.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

BAMBERGER, Richard. Como incentivar o habito da leitura. 4 ed. São Paulo: Ática, 1988.

BRASIL. MEC. Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil. Brasília: MEC /SEF, 1998. 3 vol- Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: SEF, 1997.

CADEMATORI, Ligia. Períodos literários. São Paulo: Ática, 1997.

COELHO, Maria Betty Silva. Contar Histórias. Uma Arte Sem Idade. 7. ed. São Paulo: Ática, 1997.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura Infantil: 16. ed. São Paulo: Ática, 1997.

FARIA M.A. Como usar a literatura infantil na sala de aula. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita Gomes: Os processos de leitura e escrita: Novas perspectivas. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 1990.

MIGUEZ, Fátima. Nas artimanhas do imaginário infantil: o lugar da literatura na sala de aula. Rio de Janeiro: Zeus, 2000, p. 15).

MOBRICE, I. A. S. Encantamentos e delícias: a criança em contato com a literatura infantil. Mobrice 1990 p.44.

NASPOLINI, A. T. Didática de português: leitura e produção escrita. São Paulo: FTD, 1996.

PAULINO, GRAÇA. O Jogo do Livro Infantil. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.

PRIETO, Heloísa. Quer ouvir uma história: Lendas e mitos no mundo da criança. São Paulo: Angra,1999. Col. Jovem Século XXI.

ROCHA, José Carlos. Políticas Editoriais e Hábitos de leitura. 2.ed São Paulo: Com Arte, 1987.

ZILBERMAN, Regina. A Literatura Infantil na Escola. 10. ed. São Paulo: Global,1998.

HORTAS PEDAGÓGICAS: PROJETO MAIS EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, POSSIBILIDADES DO TRABALHO COM A ARTE

MARIA DAS GRAÇAS FIDELIS DOS SANTOS

RESUMO
As orientações pedagógicas nos documentos educacionais do Município da Cidade de São Paulo enfatizam a integração dos componentes curriculares para desenvolver habilidades nas crianças, preparando-as para se tornarem cidadãos críticos e ativos na sociedade. Esses documentos destacam a importância de construir a alfabetização científica baseada em três pilares: Universo, Cidadania e qualidade de vida, e Sustentabilidade. A implementação de hortas pedagógicas nas escolas da Prefeitura Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo envolve atividades que promovem o protagonismo de crianças e adolescentes, integrando-se ao Programa Mais Educação com o objetivo de desenvolver o potencial dos estudantes participantes. Este artigo é justificado pela crescente discussão na Educação sobre o desenvolvimento de projetos educativos. Desde a Educação Infantil, trabalhar com hortas pedagógicas potencializa o desenvolvimento das crianças por meio de diversas competências e habilidades, promovendo o cuidado e o respeito pelo meio ambiente. A pesquisa foi qualitativa, baseada em revisão bibliográfica sobre o tema. Os resultados indicaram que projetos como a horta pedagógica contribuem para a compreensão das relações entre os seres vivos e o meio ambiente, incluindo atividades que possibilitam a reciclagem no componente curricular de Arte.

Palavras-chave: Horta Pedagógica; Educação Infantil; Educação Ambiental; Arte.

ABSTRACT
The pedagogical guidelines in the educational documents of the Municipality of the City of São Paulo emphasize the integration of curricular components to develop skills in children, preparing them to become critical and active citizens in society. These documents highlight the importance of building scientific literacy based on three pillars: Universe, Citizenship and quality of life, and Sustainability. The implementation of pedagogical gardens in the schools of the Municipality of Teaching in the City of São Paulo involves activities that promote the protagonism of children and adolescents, integrating the More Education Program with the The results indicated that projects such as the pedagogical garden contribute to the understanding of the relationships between living beings and the environment, including activities that enable recycling in the curricular component of Art. objective of developing the potential of the participating students. This article is justified by the growing discussion in Education about the development of educational projects. Since Early Childhood Education, working with pedagogical gardens enhances the development of children through various skills and abilities, promoting care and respect for the environment. The research was qualitative, based on a literature review on the subject.

KEYWORDS: Pedagogical Garden; Early Childhood Education; Environmental education; Art.

1 INTRODUÇÃO

A Educação do Município da Cidade de São Paulo é uma referência, especialmente na implementação de projetos que promovem a educação integral das crianças, como é o caso do Programa Mais Educação.

No contexto do projeto de horta pedagógica, os dois últimos pilares: Cidadania e qualidade de vida; e Sustentabilidade são fundamentais para desenvolver nas crianças as habilidades necessárias. Este projeto não apenas promove o protagonismo infantil, mas também envolve interações socioambientais que permitem às crianças, tanto coletivamente quanto individualmente, construir atitudes e competências voltadas para a preservação do meio ambiente.

Um dos desafios é que muitos professores ainda enfrentam dificuldades em trabalhar com projetos como a horta pedagógica, muitas vezes devido à ênfase em habilidades que não contemplam o estudo do meio ambiente na Educação Infantil.

Assim, é crucial discutir a importância desse tema, pois ele promove o protagonismo infantil e prepara as crianças para se torna-

rem futuros atores sociais que disseminarão essas informações na comunidade local e na sociedade em geral. Este é um passo importante para construir um ensino alinhado aos processos de mudança social e formação de cidadãos mais conscientes.
O objetivo geral deste trabalho é discutir a importância da utilização de projetos como a horta pedagógica para desenvolver atitudes mais saudáveis em relação ao meio ambiente nas crianças. Os objetivos específicos incluem a promoção da autonomia e do protagonismo infantil através de atividades lúdicas e prazerosas.

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO E AS HORTAS PEDAGÓGICAS

Em 2013, o Programa Mais Educação São Paulo foi introduzido na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, com uma Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino. Essa iniciativa abrangeu mudanças no currículo e na estrutura das unidades escolares.
De acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação (SME) da Cidade de São Paulo, muitas escolas têm negligenciado o protagonismo estudantil, muitas vezes devido às inúmeras atribuições e à pressão para cumprir um currículo que, no caso da Educação Infantil, ainda não está plenamente definido. Essa situação resulta em uma abordagem educacional que desconsidera a diversidade e as diferenças que caracterizam as relações das crianças nesse ambiente.

> [...] a elaboração de novos programas buscava romper com concepções meramente assistencialistas. [...] propondo-lhes uma função pedagógica que enfatizasse o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças [...] na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino (OLIVEIRA, 2002, p. 115).

Quanto a perspectiva do programa mais educação São Paulo e as hortas pedagógicas, busca-se articular sua prática com o currículo, visando desenvolver habilidades nas crianças para que se tornem participantes ativos e críticos na sociedade. Trabalhar com projetos, como a horta pedagógica, desperta a curiosidade e o pensamento crítico nas crianças, proporcionando experiências significativas e incentivando a pesquisa.
A horta pedagógica funciona como um laboratório vivo, onde as crianças podem observar as interações entre os seres vivos e o meio ambiente, aprender sobre o crescimento das plantas e técnicas sustentáveis. O contato com a natureza enriquece as atividades, promovendo um aprendizado saudável e criativo, como mexer no solo, plantar, regar e podar.
Dentro do Programa Mais Educação, o trabalho com a horta pedagógica visa ampliar a permanência dos estudantes na escola, melhorar a socialização, desenvolver o pensamento crítico e científico, e promover habilidades que os tornem multiplicadores de informação. A participação das crianças como agentes sociais contribui para ampliar os conhecimentos da sociedade e construir uma educação mais alinhada com os processos de mudança social e sustentabilidade.
É fundamental compreender as interações que as crianças desenvolvem em relação aos problemas ambientais em sua comunidade, preparando-as para buscar soluções e promover um modo de vida sustentável. O projeto de horta pedagógica complementa o Decreto nº 56.913/2015, que introduz alimentos orgânicos na alimentação escolar, e a Portaria nº 6.720/2016, que regulamenta a implantação da horta pedagógica nas escolas (SÃO PAULO, 2016).
Em 2017, a Secretaria da Educação dobrou o número de hortas pedagógicas nas escolas da rede, em parceria com a Fundação Banco do Brasil. A Prefeitura de São Paulo investiu em formação continuada para os professores interessados, disponibilizando cursos e incentivando a elaboração de planos de ação para a implantação e manutenção das hortas, considerando o contexto das crianças.

O TRABALHO COM PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROTAGONISMO INFANTIL

O emprego de projetos educacionais é essencial, pois permite que os estudantes interajam com os problemas ambientais de sua comunidade, possibilitando a construção de novas perspectivas sobre as relações entre ser humano, natureza e sociedade. Isso reforça

a importância de agir como cidadão na busca por soluções para questões ambientais (JACOBI, 2003).
A Educação Ambiental propõe abordagens pedagógicas que incluem conscientização, mudança de comportamento, desenvolvimento de habilidades e a participação ativa das crianças. Essa participação é fundamental, pois promove o protagonismo infantil, capacitando as crianças a entenderem e transformarem o meio em que vivem:

...a educação ambiental na escola ou fora dela continuará a ser uma concepção radical de educação, não porque prefere ser a tendência rebelde do pensamento educacional contemporâneo, mas sim porque nossa época e nossa herança histórica e ecológica exigem alternativas radicais, justas e pacíficas (REIGOTA, 1998, p.43).

É crucial manter e promover avanços na educação infantil, uma vez que é necessário compreender as representações da infância e considerar as crianças como agentes ativos, inseridos em relações sociais e capazes de contribuir para a história (KUHLMANN Jr, 1998, p. 31).
Ao refletir sobre a Pedagogia de Projetos, percebe-se que ela surgiu no contexto do movimento da Escola Nova. Isso ocorreu porque diversos estudiosos concluíram que a abordagem tradicional de ensino não conseguia alcançar determinados objetivos educacionais, tornando-se imprescindível uma pedagogia adaptada às demandas da sociedade contemporânea (JACOBOSKI, 2010).
A Escola Nova buscou envolver ativamente a criança na sociedade, promovendo sua participação, intervenção e desenvolvimento da capacidade crítica. Segundo Libâneo (1993), surgiram diferentes abordagens pedagógicas, divididas principalmente em duas correntes: as de tendência liberal, que preparam o estudante para a vida em sociedade; e as progressistas, que buscam a transformação social por meio de uma análise crítica da realidade.
Assim:

[...] há um ganho em termos de construção da autonomia (decorrente do processo de tomada da decisão). Este também é um caminho propício para a prática interdisciplinar, uma vez que é o problema localizado na realidade que passa a ser o guia de trabalho, e não uma estrutura de conhecimento disciplinar previamente definida (VASCONCELLOS, 2000, p. 151).

A IMPORTÂNCIA DOS PROJETOS NA EDUCAÇÃO
Os projetos têm como meta transformar o ambiente escolar, enfatizando as interações entre as crianças, a realidade e suas diversas dimensões. Conforme observado pelo autor, os projetos representam uma abordagem educacional inovadora, na qual as escolas devem considerar os diversos processos que ocorrem dentro e fora de suas instalações. Além disso, os projetos geralmente surgem a partir de questionamentos ou problemas específicos. Portanto, é essencial cultivar a escuta e o aprendizado das crianças, uma vez que a maioria dos projetos é desenvolvida em grupo:

O caminho do conhecimento implica busca e aprofundamento das relações tanto procedimentais como disciplinares, mas também do desenvolvimento da capacidade de proporem-se problemas, do aprender a usar fontes de informações contrapostas ou complementares, e saber perto do ponto de chegada constitui em si um ponto de partida (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p. 43).

O trabalho com projetos oferece à criança a oportunidade de buscar conhecimento, apropriar-se dele e aplicá-lo em sua vida diária (JACOBOSKI, 2010).
Na Educação Infantil, a adoção de projetos permite identificar a criança como integrante ativa do mundo ao seu redor:
Precisamos nos tornar ecologicamente alfabetizados. Isso significa entender os princípios de organização das 19 comunidades ecológicas (ecossistemas) e usar esses princípios para criar comunidades humanas sustentáveis (CAPRA, 1996, p. 231).

O PAPEL DA HORTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO
Projetos como a horta pedagógica oferecem uma experiência enriquecedora ao proporcionar atividades relacionadas ao uso do solo e ao trabalho em grupo. Essas práticas

constituem excelentes atividades, tornando o aprendizado divertido e saudável.
No contexto da educação no município de São Paulo, o Decreto nº 56.913/2015 regulamenta o Plano de Introdução de Alimentos Orgânicos no Programa de Alimentação Escolar, em consonância com a horta pedagógica. Este documento estabelece que a horta deve ser utilizada como ferramenta de ensino para abordar questões ambientais e promover a educação alimentar.
Além disso, a sociedade contemporânea reconhece a importância do domínio de conhecimentos científicos, e essa valorização se estende ao campo educacional. Os conhecimentos científicos e tecnológicos têm contribuído em diversas esferas para o desenvolvimento da sociedade como um todo (FILHO, 2016).
Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), o qual previa a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica, abrangendo as diversidades regionais. No entanto, a BNCC só foi efetivamente aprovada três anos depois, com discussões também sobre a Educação Ambiental.
Nessa perspectiva, no geral, é tarefa da escola, palco de interações, e, no particular, é responsabilidade do professor, apoiado pelos demais profissionais da educação, criar situações que provoquem nos estudantes a necessidade e o desejo de pesquisar e experimentar situações de aprendizagem como conquista individual e coletiva, a partir do contexto particular e local, em elo com o geral e transnacional (BRASIL, 2010, p. 39).
O documento reconhece a competência como:

[...] no sentido de mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído (BRASIL, 2017, p.16).

2 DESENVOLVIMENTO

AULAS DE ARTE MAIS SUSTENTÁVEIS

No ensino de Arte, é crucial que o plano de ensino detalhe as competências e habilidades necessárias, assim como os conceitos e objetivos de cada atividade. Quando esse planejamento é claro, facilita-se o processo de intervenção, direcionando ações de acordo com os resultados obtidos. Além disso, durante a escolha das atividades, é importante que o docente motive os alunos para sua execução.
Existem diversas possibilidades de intervenção que podem ser oferecidas como situações de aprendizagem, estimulando a criação, percepção e o contato com a arte. Mudar o espaço físico, trazer uma "surpresa" para a sala de aula, e oferecer suportes variados em cor, tamanho e textura são algumas formas possíveis de intervir. Essas ações podem renovar a criação e incentivar os alunos a pensar, sentir e imaginar de novas maneiras (MARTINS et al., 1998, p. 161).
O ensino voltado para a arte sustentável permite que os alunos compreendam sua importância e seu papel na sociedade atual. Trabalhar com projetos requer reflexão constante, e é por meio dela que podemos avaliar e ajustar as ações planejadas e realizadas, seguindo um ciclo de ação-reflexãoação (MARTINS et al., 1998, p. 155).
A arte sustentável promove o consumo consciente, utilizando materiais que seriam descartados e transformando-os em recursos reutilizáveis, o que estimula a criatividade dos alunos. Envolver-se com a arte sustentável aumenta a criticidade dos alunos (EÇA, 2010).
Na sala de aula, reciclar o lixo significa reintegrar materiais que não se degradam facilmente, mantendo suas características básicas (VALLE, 1995, p. 71).
Uma abordagem sistematizada e transversal, discutindo questões ambientais como o descarte correto do lixo e seu gerenciamento, proporciona aos alunos uma visão holística da sociedade em que vivem. O papel da escola não é apenas incentivar a coleta seletiva do lixo, mas também promover mudanças de valores na sociedade consumista (TRAVASSOS, 2006, p. 18).
Trabalhar com reciclagem na disciplina de Arte, reutilizando materiais descartados na escola, pode envolver atividades lúdicas e artísticas, incentivando diferentes habilidades manuais e desenvolvendo a consciência ambiental dos alunos.
Um exemplo é o trabalho com esculturas, que faz parte da Arte e contribui para desenvolver a tridimensionalidade. A escultura em papel é

uma forma eficaz de trabalhar com arte na escola, utilizando materiais reciclados para criar obras significativas (BUNICOSKI, 2013, p. 34). Atividades que utilizam papel machê ajudam a produzir arte a partir da reciclagem, diminuindo o desperdício de materiais e ensinando habilidades manuais de forma lúdica. Isso amplia a consciência ambiental dos alunos. Utilizar materiais recicláveis, como papel e compostos orgânicos, pode envolver os alunos em projetos de coleta seletiva e horta escolar, incentivando reflexões sobre consumismo e preservação ambiental.
Nas aulas de Arte, é possível integrar a consciência ambiental por meio de textos, vídeos, obras, trabalhos manuais, jogos didáticos, teatro de fantoches e outras atividades criativas, tornando as aulas mais interessantes para os alunos. Dessa forma, os alunos desenvolvem uma maior consciência sobre suas atitudes e as da sociedade.

Para utilizar a reciclagem de forma lúdica e educativa, o docente pode iniciar a atividade com uma discussão sobre o conhecimento dos alunos sobre determinado material, sua origem e formas de ajudar o meio ambiente (DIAS, 2004). Levantar os conhecimentos prévios dos alunos e escolher diferentes formas de mediação são passos importantes. A escola pode organizar espaços para guardar materiais recicláveis e realizar projetos que utilizem esses objetos em brincadeiras educativas.
A arte contribui para a inclusão social e o exercício da cidadania, sendo um meio de expressão que une o imaginário à realidade e à sensibilidade adquirida. Ela oferece caminhos que levam ao desenvolvimento humano, mesmo através do reaproveitamento do lixo (COSTA, 2009).
A proposta de inclusão de todos na produção social, cultural e econômica enfatiza a igualdade entre sujeitos, reconhecendo as diferenças físicas, psicológicas e culturais. A diversidade não se opõe à igualdade, e superar essa contradição é uma tarefa cotidiana na Educação Inclusiva (FERREIRA, 1986, p.
915).
A disciplina de Arte possibilita o desenvolvimento de diferentes habilidades, linguagens artísticas, manipulação de diversos instrumentos e objetos, expressão corporal, pintura e História da Arte. Ela promove a convivência e o aprendizado em grupo:

A prática artística na educação estimula a imaginação e a criatividade, além de despertar vocações. Como a arte envolve prazer, ela predispõe ao aprendizado, abrindo a mente para o conhecimento. Assim, a arte deve estar presente nas diferentes disciplinas e práticas pedagógicas, despertando atenção e interesse e facilitando a memorização (COSTA, 2009, p. 13).

Estudar Arte desenvolve a percepção, criatividade e imaginação dos alunos, ensinando-os a se relacionar melhor com o meio ambiente e a desenvolver a capacidade crítica e a análise da realidade, oferecendo a oportunidade de transformar sua realidade e a dos outros (BARBOSA, 2003).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados encontrados para o presente artigo, a Pedagogia de Projetos trouxe uma verdadeira revolução no ensino, surgindo a partir da Escola Nova. Esse movimento questionou a abordagem tradicional da escola, que se limitava à transmissão de conhecimentos em vez de promover o desenvolvimento ativo dos estudantes. Com uma nova visão, a Escola Nova introduziu práticas curriculares inovadoras.
Com o tempo, os projetos ganharam espaço na educação, tornando-se cada vez mais presentes nas escolas, especialmente na educação do município da Cidade de São Paulo, como é o caso das Hortas Pedagógicas.
No contexto da Educação Ambiental, é possível trabalhar desde a
Educação Infantil, desenvolvendo diversas atividades relacionadas ao meio ambiente. A escola deve ser um ambiente propício para o desenvolvimento de ações que promovam o respeito e a compreensão da diversidade, estimulando reflexões que despertem a curiosidade e a criticidade em relação ao papel das crianças na sociedade e suas interações com o ambiente.
Nesse sentido, as Hortas Pedagógicas se destacam como uma ferramenta para desenvolver a consciência ambiental nas crianças, cultivando desde cedo o respeito e a responsabilidade pelo meio ambiente.
É importante repensar os modelos educa-

cionais e os projetos aplicados nas escolas, pois muitas vezes as questões ambientais são negligenciadas. É fundamental considerar as crianças em sua totalidade, levando em conta suas diferentes realidades familiares e sociais, os materiais adequados ou inadequados e a resistência de alguns professores em abordar a questão ambiental.

Além disso, é necessário mudar a visão das crianças, reconhecendo suas múltiplas potencialidades para aprender sobre cidadania, meio ambiente, protagonismo e autonomia. É preciso estar atento às práticas pedagógicas selecionadas, que são essenciais para o aprendizado das crianças.

Atualmente, a discussão sobre o trabalho na Educação Infantil é essencial, considerando tanto os desafios quanto os avanços, e integrando uma perspectiva histórica e contemporânea que contribui para o desenvolvimento integral das crianças.

Por fim, a integração do lúdico e da reciclagem com os projetos pode contribuir para o desenvolvimento dos aspectos sociais e cognitivos, favorecendo a cooperação e o trabalho em grupo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A.M. (Org.) Inquietações e mudanças no ensino da arte. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: terceira versão. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico. Acesso em: 22 mai. 2024.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN 42010.pdf?query=AGR. Acesso em: 18 mai. 2024.

BUNICOSKI, M.M. Escultura em papel: fazendo arte na educação básica. Monografia. Universidade Federal do Paraná. 2013 Disponível em: . Acesso em: 17 mai. 2024.

CAPRA, F. A teia da Vida: Uma nova compreensão cientifica dos sistemas vivos. 11 ed. SP: Editora Cultrix, p.231, 1996.

COSTA, R.P.D. Experiências de formação do professor artista: cenários de apaixonamento entre teatro e educação no Curso de Graduação em Teatro: Licenciatura da FUNDARTE/UERGS. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

DIAS, G.F. Educação Ambiental: princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 2004.

EÇA, H.T.T.P. de. Educação através da arte para um futuro sustentável. Cadernos CEDES, Campinas, v. 30, n. 80, jan. / abr. 2010.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre; Artes Médicas, 1998.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. Cadernos de Pesquisa. Cadernos de Pesquisa. São Cadernos de Pesquisa. Paulo: Autores Associados, n. 118, p. 189-205, 2003.

JACOBOSKI, R.I. A pedagogia de projetos: o novo olhar na aprendizagem. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010, 60p.

KUHLMANN JR, M. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998. 210p.

LIBÂNEO, J.C. Democratização da escola Pública: a pedagogia críticosocial dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1993.

MARTINS, M.C.F.D.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 1998.

OLIVEIRA, Z.R. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo. SP: Cortez, 2002.

SÃO PAULO. Portaria n. 6720, de 23/09/2016. Comissão Especial com integrantes de CODAE E COPED – Implantação da Horta Pedagógica. Disponível em: https://www.sinesp.org.br/index.php/179-saiu-no-do-

c/614portaria-n-6-720-de-23-09-2016-comissao-especial-com-integrantes-de-codae-e-coped-implantacao-da-horta-pedagogica. Acesso em: 17 mai. 2024.

REIGOTA, M. Desafios à educação ambiental escolar. In: JACOBI, P. et al. (orgs.). Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências. São Paulo: SMA, 1998, p.43-50.

TRAVASSOS, E.G. A prática da educação ambiental nas escolas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

VASCONCELLOS, C.S. Planejamento: Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico. São Paulo: Libertad, 2000.

VALLE, C.E. Qualidade ambiental: como ser competitivo protegendo o meio ambiente. São Paulo: Pioneira, 1995.

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM D.I NA REDE PÚBLICA

MARILENE ROCHA

RESUMO
Este trabalho investigou, na literatura, as formas pelas quais a inclusão das pessoas com deficiência intelectual nas escolas regulares pode se tornar possível. O conceito de Deficiência Intelectual (DI) traz consigo a dificuldade de se traduzir uma realidade múltipla em uma única definição, já que são muito diversas as manifestações da deficiência intelectual nos indivíduos. A inclusão de pessoas com deficiência intelectual nas escolas regulares pode se tornar possível através de uma abordagem centrada no aluno, que reconhece e valoriza suas habilidades e necessidades individuais. Isso pode envolver adaptações curriculares, suporte individualizado, capacitação de professores e sensibilização da comunidade escolar. Além disso, a promoção de uma cultura inclusiva, que celebra a diversidade e combate o estigma, é fundamental para criar um ambiente acolhedor e solidário para todos os alunos. Programas de apoio, como a coleta de dados e avaliações frequentes, podem ajudar a identificar as necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual e direcionar intervenções adequadas. Estratégias pedagógicas diferenciadas, como o uso de materiais visuais, atividades práticas e tecnologia assistiva, podem facilitar a participação e o aprendizado desses alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Inclusão Escolar. Deficiência Intelectual.

1 INTRODUÇÃO

O direito à Educação, considerado um dos direitos humanos fundamentais, vem sendo amplamente discutido nas diversas instâncias da sociedade. Mais recentemente, assiste-se a um rico debate quanto a necessidade de tornar esse direito, de fato, um direito universal, ou seja, estendido a todos os indivíduos independentemente de suas características pessoais. O contexto de tal debate é a histórica exclusão de setores da sociedade que, por suas especificidades manteve-se, na prática, alijado dos processos educacionais formais. Esse debate reflete uma preocupação crescente com a justiça social e a equidade no acesso à educação. Historicamente, certos grupos sociais, como pessoas com deficiência, minorias étnicas, comunidades rurais e indígenas, entre outros, foram sistematicamente excluídas dos sistemas educacionais formais devido a preconceitos, discriminação e barreiras estruturais.

A garantia do direito à educação para todos os indivíduos, independentemente de suas características pessoais, é fundamental para promover a igualdade de oportunidades e combater as desigualdades sociais. Uma educação inclusiva e equitativa não apenas beneficia os próprios alunos, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para realizar seu potencial máximo, mas também fortalece as sociedades como um todo, ao promover a diversidade, a tolerância e o desenvolvimento sustentável.

Para tornar o direito à educação universal uma realidade, é necessário adotar uma abordagem abrangente que envolva políticas educacionais inclusivas, investimentos em infraestrutura escolar acessível, capacitação de professores para atender às necessidades de todos os alunos e sensibilização da comunidade sobre a importância da inclusão educacional.

Além disso, é crucial enfrentar as causas subjacentes da exclusão educacional, como pobreza, discriminação e falta de acesso a serviços básicos, garantindo assim que todos os indivíduos tenham igualdade de oportunidades desde o início de suas vidas.

A promoção do direito à educação universal requer um compromisso coletivo de governos, organizações internacionais, sociedade civil e outros atores relevantes para garantir que nenhum indivíduo seja deixado para trás. Somente através de esforços conjuntos e coordenados podemos construir um mundo onde o direito à educação seja verdadeiramente universal e onde todos os indivíduos tenham a oportunidade de prosperar e contribuir plenamente para suas comunidades e sociedades.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (DI)

O conceito de Deficiência Intelectual

(DI) traz consigo a dificuldade de se traduzir uma realidade múltipla em uma única definição, já que são muito diversas as manifestações da deficiência intelectual nos indivíduos. Essa diversidade de manifestações da deficiência intelectual nos indivíduos torna desafiador definir o conceito de DI de maneira precisa e abrangente. A deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que afetam o desempenho em áreas como comunicação, autocuidado, habilidades sociais e acadêmicas.
No entanto, é importante reconhecer que essas limitações podem variar em gravidade e natureza de uma pessoa para outra. Além disso, o contexto cultural, social e ambiental de cada indivíduo pode influenciar sua experiência e manifestação da deficiência intelectual.

Por exemplo, uma pessoa com deficiência intelectual pode ter dificuldades de aprendizado, problemas de memória, dificuldades na resolução de problemas ou atrasos no desenvolvimento das habilidades sociais. No entanto, o impacto dessas dificuldades na vida diária e nas oportunidades de participação pode variar significativamente de acordo com fatores como acesso a recursos de apoio, suporte familiar, ambiente escolar inclusivo e políticas de inclusão social.
Portanto, ao lidar com o conceito de deficiência intelectual, é importante adotar uma abordagem centrada na pessoa, que reconheça e valorize a individualidade e as necessidades únicas de cada indivíduo. Isso implica não apenas reconhecer as limitações, mas também identificar e promover as habilidades, interesses e potenciais de cada pessoa com deficiência intelectual.
Uma abordagem inclusiva e holística para compreender e apoiar as pessoas com deficiência intelectual é essencial para garantir que elas tenham acesso igualitário a oportunidades educacionais, de emprego, sociais e comunitárias. Essa perspectiva reconhece a diversidade e a complexidade das experiências humanas e busca promover a participação ativa e a inclusão de todos os indivíduos na sociedade.
Uma abordagem inclusiva e holística para apoiar pessoas com deficiência intelectual vai além do simples reconhecimento das suas necessidades específicas. Ela envolve a criação de ambientes que valorizam a diversidade e promovem a participação plena e igualitária de todos os indivíduos, independentemente de suas habilidades ou características.

Isso requer o desenvolvimento de políticas e práticas inclusivas em diversos setores, como educação, emprego, saúde, transporte e lazer. Por exemplo, nas escolas, é essencial fornecer suporte individualizado, adaptações curriculares e oportunidades de aprendizado colaborativo para garantir que os alunos com deficiência intelectual possam alcançar seu potencial máximo.

No contexto do emprego, é importante promover a igualdade de oportunidades e eliminar barreiras para a participação de pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho. Isso pode incluir programas de capacitação, apoio à transição para o emprego e adaptações no local de trabalho para garantir a acessibilidade e a inclusão.
Além disso, a inclusão social e comunitária é fundamental para o bem-estar e a qualidade de vida das pessoas com deficiência intelectual. Isso envolve a criação de espaços e atividades acessíveis e inclusivas, onde todos os membros da comunidade possam participar ativamente e se sentir valorizados.
Para promover uma sociedade verdadeiramente inclusiva, é necessário combater o estigma e a discriminação associados à deficiência intelectual, promovendo a conscientização e a compreensão da diversidade humana. Isso requer o engajamento de todos os setores da sociedade, incluindo governos, empresas, organizações da sociedade civil e a própria comunidade, para trabalharem juntos na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva para todos.
Isso pode ser alcançado através de campanhas de sensibilização pública, programas educacionais nas escolas, treinamento para profissionais de saúde e outros setores, e a promoção de representações positivas e precisas de pessoas com deficiência intelectual nos meios de comunicação e na cultura popular.
Além disso, é importante garantir que as leis e políticas nacionais e internacionais protejam os direitos das pessoas com deficiência inte-

lectual e promovam sua plena inclusão e participação na sociedade. Isso pode incluir leis antidiscriminação, políticas de acessibilidade, programas de apoio social e econômico, entre outras medidas.
O envolvimento ativo das próprias pessoas com deficiência intelectual e suas organizações representativas é fundamental para garantir que suas vozes sejam ouvidas e que suas necessidades e aspirações sejam consideradas em todas as áreas da vida social e política.

Além disso, é importante reconhecer e valorizar as contribuições únicas que as pessoas com deficiência intelectual podem trazer para a sociedade. Ao invés de vê-las apenas como receptores de cuidados ou beneficiárias de assistência, é essencial reconhecer sua capacidade de contribuir de maneira significativa para o bem-estar e o progresso de suas comunidades.
Promover uma sociedade verdadeiramente inclusiva requer um compromisso coletivo de todos os membros da sociedade para superar preconceitos, eliminar barreiras e promover a igualdade de oportunidades para todos. Isso não é apenas uma questão de justiça social, mas também de enriquecimento e fortalecimento das comunidades e da sociedade como um todo.
Ao reconhecer e valorizar a diversidade humana em todas as suas formas, podemos construir um mundo mais justo, solidário e inclusivo para todos, onde cada indivíduo é respeitado e tem a oportunidade de realizar seu potencial máximo, independentemente de suas habilidades ou características.
Essa abordagem inclusiva e respeitosa da diversidade humana não apenas beneficia as pessoas com deficiência intelectual, mas também enriquece toda a sociedade. Ao reconhecer e valorizar as contribuições únicas de cada indivíduo, independentemente de suas habilidades ou características, podemos criar um ambiente mais criativo, inovador e dinâmico, onde a diversidade é celebrada e considerada uma fonte de força e crescimento.
Além disso, promover a inclusão e o respeito pela diversidade contribui para a construção de relações mais harmoniosas e empáticas entre as pessoas, reduzindo o isolamento social, a exclusão e o conflito. Isso cria uma sociedade mais coesa e solidária, onde todos se sentem valorizados e parte integrante da comunidade.
Ao promover uma cultura de inclusão e respeito pela diversidade desde cedo, nas escolas e em outros ambientes de socialização, podemos ajudar a moldar as atitudes e comportamentos das gerações futuras, criando uma base sólida para um mundo mais justo e inclusivo.

Além disso, ao reconhecer e respeitar a diversidade humana, estamos também reconhecendo a interseccionalidade das identidades e experiências de cada indivíduo, incluindo raça, gênero, orientação sexual, idade, religião e origem étnica. Isso nos permite abordar de forma mais holística e integrada as questões de injustiça e desigualdade que afetam diferentes grupos na sociedade.
No entanto, promover uma cultura de inclusão e respeito pela diversidade requer um compromisso contínuo e uma ação coletiva de todos os membros da sociedade. Isso envolve não apenas a implementação de políticas e programas inclusivos, mas também uma mudança fundamental nas atitudes e valores que sustentam as relações sociais e institucionais.
Em última análise, ao reconhecer e valorizar a diversidade humana em todas as suas formas, podemos construir um mundo onde todos têm a oportunidade de viver com dignidade, igualdade e respeito, e onde cada indivíduo pode contribuir plenamente para o bem-estar e o progresso da humanidade.
Esse compromisso contínuo com a promoção da inclusão e do respeito pela diversidade implica em um processo de conscientização e educação em todos os níveis da sociedade. Isso significa que é necessário investir em programas de sensibilização e capacitação que ajudem as pessoas a compreenderem melhor as diferentes formas de diversidade e a reconhecerem seus próprios preconceitos e privilégios.
Além disso, é importante promover a representatividade e a participação de grupos marginalizados em todas as esferas da vida social e política, garantindo que suas vozes sejam ouvidas e que tenham poder de decisão sobre questões que os afetam diretamente.
Isso requer a criação de espaços seguros e inclusivos onde as pessoas possam se expres-

sar livremente, sem medo de discriminação ou retaliação. Também é essencial promover o diálogo e o entendimento mútuo entre diferentes grupos, buscando construir pontes de solidariedade e cooperação.

Além disso, as instituições públicas e privadas têm um papel crucial a desempenhar na promoção da inclusão e do respeito pela diversidade. Isso inclui a implementação de políticas de recrutamento e promoção que garantam a diversidade e a igualdade de oportunidades em todos os níveis hierárquicos, bem como a criação de ambientes de trabalho inclusivos e acessíveis.
No entanto, para que essas mudanças sejam efetivas, é necessário um compromisso firme por parte dos líderes políticos, empresariais, religiosos e comunitários, bem como da sociedade como um todo. Isso requer coragem e determinação para enfrentar as estruturas de poder e os sistemas de opressão que perpetuam a exclusão e a discriminação.
Por fim, é importante lembrar que a promoção da inclusão e do respeito pela diversidade não é apenas uma questão de justiça social, mas também de interesse comum. Uma sociedade mais inclusiva e diversa é uma sociedade mais resiliente, criativa e próspera, capaz de enfrentar os desafios do século XXI com sucesso e solidariedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho investigou, na literatura, as possibilidades de realização de um trabalho pedagógico que, de fato, inclua os deficientes intelectuais no direito à Educação. A pesquisa em torno da definição de Deficiência Intelectual (DI) evidenciou que o conceito passou por diversas mudanças ao longo da história e que, atualmente, há uma tendência em se valorizar as potencialidades dos deficientes intelectuais, o que significa que sua inclusão escolar é uma exigência de uma sociedade que se pretende democrática.
As possibilidades de realização de um trabalho pedagógico inclusivo para os deficientes intelectuais no direito à educação são vastas e fundamentais para garantir a sua plena participação na sociedade. Essas possibilidades podem ser exploradas através de diferentes abordagens e estratégias pedagógicas que reconhecem e valorizam as habilidades e potenciais únicos de cada aluno.

Uma abordagem centrada no aluno é essencial, onde os professores reconhecem e respeitam as diferenças individuais e adaptam o ensino para atender às necessidades específicas de cada aluno com deficiência intelectual. Isso pode envolver a implementação de programas de ensino individualizado, adaptações curriculares, uso de materiais e recursos de apoio adequados, e a promoção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor.
Além disso, é importante promover a colaboração entre professores, famílias, profissionais de saúde e outros profissionais envolvidos no processo educacional, para garantir uma abordagem integrada e holística no suporte aos alunos com deficiência intelectual.
O uso de tecnologia assistiva e recursos educacionais acessíveis também podem ampliar as oportunidades de aprendizagem e participação dos alunos com deficiência intelectual, permitindo-lhes acessar o currículo de forma mais eficaz e independente.
Programas de educação inclusiva que promovem a interação e o convívio entre alunos com e sem deficiência intelectual também são importantes para combater o estigma e promover a compreensão e a empatia entre os alunos.
Além disso, é fundamental investir na formação e capacitação de professores para lidar com as necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual, proporcionando-lhes as habilidades e conhecimentos necessários para oferecer um ensino de qualidade e inclusivo.
Por fim, é importante destacar que a inclusão de alunos com deficiência intelectual no direito à educação não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma oportunidade para enriquecer o ambiente escolar e promover uma cultura de respeito pela diversidade e inclusão. Ao reconhecer e valorizar as contribuições únicas de cada aluno, podemos construir uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva para todos.
Essa valorização das potencialidades dos deficientes intelectuais representa uma mudança significativa na forma como a sociedade percebe e aborda a deficiência intelectual. Em vez de focar apenas nas limitações e incapa-

cidades, há uma crescente ênfase nas habilidades, interesses e potenciais únicos de cada indivíduo.
Essa abordagem mais positiva e centrada na pessoa reconhece que todos os indivíduos têm algo valioso a contribuir, independentemente de suas habilidades ou características. Isso inclui os alunos com deficiência intelectual, cujas habilidades e potenciais podem ser desenvolvidos e valorizados através de uma educação inclusiva e de qualidade.
A inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma necessidade para o desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente democrática e inclusiva. Ao promover a participação de todos os alunos na educação, independentemente de suas habilidades ou características, estamos fortalecendo os valores democráticos de igualdade, respeito pela diversidade e justiça social.
Além disso, a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual traz benefícios para toda a comunidade escolar, promovendo a compreensão, a empatia e o respeito mútuo entre os alunos, professores e funcionários. Isso cria um ambiente mais acolhedor e solidário, onde todos se sentem valorizados e respeitados.
No entanto, para que a inclusão escolar seja efetiva, é necessário garantir o acesso a recursos e apoio adequados, bem como capacitar os professores e profissionais da educação para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual.
Além disso, é importante promover uma cultura escolar inclusiva, que celebre a diversidade e valorize as contribuições de todos os alunos. Isso requer o engajamento de toda a comunidade escolar, incluindo pais, alunos, professores, funcionários e gestores escolares, na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática.
Em suma, a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual é uma exigência de uma sociedade que se pretende democrática, justa e inclusiva. Ao reconhecer e valorizar as potencialidades de todos os alunos, podemos construir escolas e comunidades mais acolhedoras, solidárias e democráticas, onde todos têm a oportunidade de aprender, crescer e realizar seu potencial máximo.
Essa abordagem não apenas beneficia os alunos com deficiência intelectual, mas também contribui para o desenvolvimento de uma cultura escolar mais inclusiva e positiva para todos os alunos. Ao reconhecer e valorizar as potencialidades de cada aluno, independente de suas habilidades ou características, estamos promovendo um ambiente de aprendizagem que respeita a diversidade e estimula o crescimento pessoal e acadêmico de todos.
Uma escola que valoriza as potencialidades de todos os alunos é mais do que apenas um local de ensino; é um espaço de oportunidades e descobertas. Nesse ambiente, os alunos são encorajados a explorar seus interesses, desenvolver suas habilidades e buscar seus sonhos, sem medo de julgamentos ou limitações impostas por estereótipos.
Além disso, uma escola que valoriza a diversidade e as potencialidades de todos os alunos promove uma cultura de respeito, empatia e colaboração. Os alunos aprendem a valorizar as diferenças e a trabalhar juntos para alcançar objetivos comuns, criando laços de amizade e solidariedade que transcendem as barreiras da diversidade.
Essa cultura inclusiva e positiva também se estende para além dos muros da escola, impactando as comunidades locais e a sociedade como um todo. Ao promover uma educação que valoriza as potencialidades de todos os alunos, estamos construindo uma sociedade mais justa, solidária e democrática, onde cada indivíduo é valorizado e tem a oportunidade de contribuir para o bem-estar e o progresso de todos.
No entanto, para que essa visão se torne realidade, é necessário o comprometimento de todos os membros da comunidade escolar, incluindo professores, alunos, pais, gestores escolares e funcionários. Todos devem trabalhar juntos para criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo, onde todos os alunos se sintam respeitados, valorizados e apoiados em seu desenvolvimento pessoal e acadêmico.
Ao reconhecer e valorizar as potencialidades de todos os alunos, estamos construindo um futuro mais brilhante e promissor para as gerações vindouras, onde a diversidade é celebrada e a inclusão é uma realidade concreta em todas as esferas da vida.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fabíola A.; SILVA, Sara M.S. As TIC nas dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. Rev. Diversidades, ano 6, n. 22, out. / dez. 2008.

BATTAGLIA, Laura. Inclusão escolar: práticas e compromissos. Disponível em: http://www.saci.org.br. Acesso em 08 nov. 2019.

BELO, Chantal; CARIDADE, Helena; CABRAL, Luísa; SOUZA, Raquel. Deficiência Intelectual: terminologia e conceptualização. Rev. Diversidades, ano 6, n. 22, out. / dez. 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, Casa Civil, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar 2013. Brasília: INEP, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial. Brasília, MEC / SEESP, 2001.

BRASIL. Presidência da República. Lei 13146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, Casa Civil, 2015.
CARDOZO, Alcides; SOARES, Adriana B. Habilidades sociais e o envolvimento entre pais e filhos com deficiência intelectual. Psicologia, Ciência e Profissão, v. 3, n. 11, 2011.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

DIAS, Marília C. Atendimento educacional especializado e complementar e a deficiência intelectual: considerações sobre a efetivação do direito à educação (Dissertação). Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FRALOUB, Eliane F.A.M.; BUYTENDORP, Adriana A.B.M. O atendimento educacional especializado para o deficiente intelectual em seu aspecto complementar: uma análise da legislação. Diálogos Educ. Rev., Campo Grande, v. 2, n. 2, nov. 2011.

GALVÃO FILHO, Teófilo A. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

GIL, Antonio C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2007.

GLAT, Rosana et al. Estratégias pedagógicas para inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: GLAT, Rosana (Org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro, Letras, 2007.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz T. (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, Vozes, 2009.

LIMA, Renata S. Inclusão do aluno com deficiência intelectual nas escolas municipais de ensino fundamental. Horizontes Rev. Educ., Dourados, n. 1, v. 1, jan. jun. 2013.

LINS, Viviane F.; LIMA, Daniela S. A sala de recursos multifuncionais e sua prática com crianças autistas em escola municipal da cidade do Recife. II Congresso Internacional de Educação Inclusiva, 16 a 18 nov. 2016.
LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria C. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 18, n. 3, jul. / set. 2012.

LYKOUROPOULOS, Cristina B. Inclusão escolar de alunos com deficiência: um estudo das propostas e ações políticas e sua apropriação por escolas da rede municipal de ensino de Maceió – AL. (Dissertação). Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MANTOAN, Maria T.E. Inclusão escolar: o quê? por quê? Como fazer? São Paulo, Moderna, 2006.

MARTINS, Gabriel S.; DOUMANY, Jamilli S.; UCHOA, Elza M.; ARRELIAS, Josielson S.; LEITE, Ederson W.F. Litera Azul: protótipo de software de apoio à alfabetização de autistas. V Congresso Brasileiro de Informática na Educação, 2016.

NUNES, Débora R.P.; AEVEDO, Mariana Q.O.; SCHMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 16, n. 47, p. 557-572, set. / dez. 2013.

PARRA, L. S. Atando laços e desatando nós: reflexões sobre a função do acompanhamento terapêutico na inclusão escolar de crianças autistas. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura), Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

PASSERINO, Liliana M. Comunicação alternativa, autismo e tecnologia: estudos de caso a partir do Scala. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Org.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2012.

PIMENTEL, Susana C. Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual na escola regular: proposta para inclusão ou para segregação? Cadernos de Educação FaE / PPGE / UFPel., v. 45, mai. Ago. 2013.

PLETSCH, Márcia D.; LIMA, Marcela F.C. A inclusão escolar de alunos com autismo: um olhar sobre a mediação pedagógica. I Seminário Internacional de Inclusão Escolar: práticas em diálogo. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 21 a 23 out. 2014.

SILVA Fabrícia G. Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em discussão. (Dissertação). Mestrado em Educação. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

SILVA, Geisiane F.; ALMEIDA, Márcia L. Métodos de alfabetização para crianças autistas. Psicopedagogia Online, 29 mai. 2015.

TEZANI, Thaís C. R. Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão. Dissertação – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

TISMOO, Biotecnologia. Disp. em: htpps://tismoobiotecnologia. Acesso em 02 nov. 2019.

RESUMO
Neste estudo qualitativo de campo, com abordagem interpretativista e cunho etnográfico, investigamos as percepções de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em relação ao abandono e retorno escolar. A pesquisa teve como ponto de partida o estágio supervisionado, quando se observou uma tendência à culpabilização em relação ao fracasso escolar. Diante disso, a pergunta que este estudo pretende responder é: Quais as percepções de alunos da EJA sobre abandono e retorno à escola? Configurada como pesquisa qualitativa, de campo, interpretativista e cunho etnográfico, esta pesquisa traz como base teórica, os estudos de Angelucci (2004), Degenszajn, Roz e Kotsubo (2001). Os resultados revelaram que a maioria dos entrevistados abandonou os estudos devido à necessidade de trabalhar desde cedo para ajudar seus pais, especialmente quando viviam em áreas rurais com acesso limitado à educação. Ao retornarem à escola, todos demonstraram grande motivação para continuar os estudos, chegando até mesmo ao ensino superior, com total apoio de familiares e amigos. Não houve registro de preconceito marcando o retorno dos alunos à escola. Concluiu-se que o desejo de aprender a ler, escrever e melhorar de vida por meio dos estudos foi o principal motivo que os impulsionou a voltar à escola.

PALAVRAS-CHAVE: Fracasso Escolar; Causas do fracasso escolar; Professor; Aluno; Família.

ABSTRACT
In this qualitative field study, with an interpretivist and ethnographic approach, we investigated the perceptions of students in the Education of Youth and Adults (EJA) regarding school dropout and return. The research was based on supervised internships, during which a tendency to blame students for academic failure was observed. The central question addressed in this study is: What are the perceptions of EJA students regarding school abandonment and re-entry? Grounded in qualitative research, fieldwork, interpretive analysis, and ethnography, this study draws on the theoretical works of Angelucci (2004) and Degenszajn, Roz, and Kotsubo (2001). The results revealed that the majority of interviewees abandoned their studies due to the need to work from an early age to support their parents, particularly in rural areas with limited educational access. Upon returning to school, all students demonstrated strong motivation to continue their studies, even reaching higher education, with full support from family and friends. There was no evidence of prejudice marking students' return to school. It was concluded that the desire to learn to read, write, and improve their lives through education was the primary driving force behind their return to school.

KEY-WORDS: Academic Failure; Blame; Teacher; Student; Family.

INTRODUÇÃO

O fracasso escolar é um tema que permeia o cenário educacional e suscita debates acalorados. Neste artigo, exploraremos as causas desse fenômeno e destacaremos a relevância da colaboração entre a escola e a família para melhorar a qualidade da aprendizagem e reduzir a evasão escolar.

A observação realizada durante estágios revelou que o fracasso escolar é uma realidade presente nas escolas, mas nem sempre recebe a intervenção necessária para impulsionar o desempenho dos alunos. Além disso, a falta de consenso sobre os fatores que contribuem para o fracasso escolar torna o tema ainda mais relevante. A polêmica em torno desse fenômeno transcende os muros escolares, afetando a sociedade como um todo.

Como profissionais da educação, é fundamental adotarmos uma perspectiva crítica em relação ao fracasso escolar. Dados de avaliações externas e internas indicam que esse problema afeta os alunos de maneira geral e está intrinsecamente ligado à evasão escolar, que, por sua vez, tem implicações sociais significativas.

Em resumo, este artigo busca lançar luz sobre o desafio do fracasso escolar, incentivando a

reflexão e ações conjuntas para melhorar o ambiente educacional e promover o sucesso de todos os estudantes.
A introdução é a parte inicial do artigo, onde se expõem a delimitação do assunto que será abordado, os objetivos da pesquisa e os demais fatores necessários para situar o artigo.

O FRACASSO ESCOLAR E SUAS POSSÍVEIS CAUSAS

O fracasso escolar é um tema complexo e multifacetado, que envolve não apenas o desempenho acadêmico dos alunos, mas também fatores emocionais, técnicos e sociais. Este muitas vezes está ligado à autoestima dos estudantes. Quando um aluno não se sente capaz de aprender ou não acredita em sua própria capacidade, isso pode afetar diretamente seu desempenho acadêmico. A autoestima é fundamental para a motivação e o engajamento na aprendizagem.
É importante observar que, em alguns casos, as dificuldades de aprendizagem podem mascarar problemas estruturais da escola. Culpar exclusivamente o aluno pelo insucesso é injusto, pois a escola também desempenha um papel crucial no processo educacional. A qualidade do ensino, a metodologia utilizada e o ambiente escolar são fatores que influenciam diretamente o aprendizado dos alunos.
O fracasso escolar não pode ser reduzido a uma única causa. Ele abrange várias dimensões, como a psicológica, técnica e social. A compreensão desses aspectos é essencial para abordar o problema de forma abrangente.
Pesquisas indicam que o fracasso escolar pode estar relacionado a problemas emocionais das crianças. Alunos que enfrentam dificuldades em se adaptar ao ambiente escolar podem apresentar baixo rendimento. Nesse sentido, é importante que a escola esteja atenta às necessidades emocionais dos estudantes e ofereça suporte adequado.
Além disso, dificuldades específicas de aprendizagem, como dislexia ou déficit de atenção, também podem levar ao fracasso escolar.
Além disso, fatores sociais, como nível socioeconômico, cultura e ambiente, desempenham um papel significativo.
Em resumo, o fracasso escolar é uma questão complexa, envolvendo tanto fatores individuais quanto sociais. Abordar essas causas de maneira holística é fundamental para melhorar o sistema educacional e garantir o sucesso de todos os alunos.
O domínio das técnicas pedagógicas pelo professor é fundamental para o sucesso dos alunos. Quando o professor não consegue aplicar métodos eficazes de ensino, o fracasso escolar pode ocorrer. Portanto, investir na formação contínua dos educadores é crucial para melhorar os resultados.
A relação entre escola e família desempenha um papel significativo no desempenho dos alunos. Ambas as partes devem trabalhar em conjunto para apoiar o desenvolvimento educacional. A comunicação entre professores e pais, o envolvimento da família nas atividades escolares e o acompanhamento do progresso do aluno são estratégias importantes.
O suporte da família desempenha um papel importante. Pais envolvidos e interessados no progresso escolar de seus filhos tendem a ter filhos com melhor desempenho. Além disso, o envolvimento ativo do aluno na aprendizagem, como fazer perguntas, participar de discussões e realizar tarefas, é fundamental para o sucesso.
Apesar dos esforços de profissionais da educação, o fracasso escolar persiste. É urgente repensar estratégias e implementar mudanças significativas. Investir em políticas públicas, formação de professores e estruturação das escolas são passos essenciais para reduzir esse problema.
Em resumo, o fracasso escolar é um desafio que requer uma abordagem holística, considerando aspectos emocionais, técnicos e sociais. A colaboração entre escola, família e comunidade é fundamental para promover um ambiente educacional mais eficaz e inclusivo.

FRACASSO ESCOLAR COMO UM PROBLEMA PSÍQUICO

O fracasso escolar é um tema complexo e multifacetado, que envolve não apenas o desempenho acadêmico dos alunos, mas também fatores emocionais, cognitivos e sociais. Angelucci (2004) aborda o fracasso escolar como um problema psíquico. Nessa visão, a dificuldade de aprendizado é atribuída a fatores emocionais e cognitivos do aluno, que precisa se adaptar ao ambiente escolar. A

escola é vista como um local ideal para aprendizagem, e o aluno é considerado o único responsável por seu não aprendizado.
Por outro lado, as psicólogas Degenszajn, Roz e Kotsubo (2001) realizaram uma pesquisa mais ampla sobre o fracasso escolar. Elas entendem que esse fenômeno tem causas múltiplas, incluindo fatores históricos, econômicos e sociais. Além disso, consideram o fracasso escolar como uma manifestação de sintomas na criança, podendo ser de origem psíquica.
O aumento do atendimento em setores clínicos, como pediatria, neurologia, psicologia e psiquiatria, levanta a questão de o fracasso escolar ser uma das patologias contemporâneas. Essa perspectiva amplia o entendimento do problema, indo além da responsabilidade exclusiva do aluno.
Degenszajn, Roz e Kotsubo (2001) propõem um trabalho analítico, envolvendo não apenas os alunos, mas também os pais. Professores e coordenadores pedagógicos são orientados a adotar medidas que promovam o melhor desempenho e evolução das crianças. Identificar o momento em que o fracasso escolar se manifestou na história da criança é fundamental para uma intervenção eficaz.
Em resumo, o fracasso escolar é um fenômeno complexo que requer abordagens diversas. Considerar fatores emocionais, cognitivos, sociais e históricos é essencial para compreender e enfrentar esse desafio na educação.

O FRACASSO ESCOLAR COMO UM PROBLEMA TÉCNICO

O fracasso escolar é um tema complexo e multifacetado que tem sido objeto de estudo e discussão em diversos contextos educacionais. Diversos pesquisadores e teóricos têm abordado essa questão sob diferentes perspectivas.
Angelucci (2004) avalia o fracasso escolar como um problema técnico, sugerindo que sua ocorrência está relacionada à falta de domínio da técnica correta por parte dos professores. Nessa visão, a responsabilidade recai sobre a escola, que não oferece a formação docente adequada. No entanto, essa abordagem simplista pode negligenciar outros fatores relevantes.
Por outro lado, Baeta (1982) considera que a produção do fracasso escolar não se limita à atuação do professor, mas também envolve questões institucionais e pedagógicas. Em sua pesquisa, Baeta destaca que tanto a prática pedagógica quanto os fatores institucionais desempenham um papel determinante na produção desse fracasso. A escola, portanto, não é apenas a executora, mas também a inspiradora da "Reprodução do Fracasso".
Com o movimento de democratização da sociedade brasileira, torna-se crucial repensar as estratégias de ensino. Não basta focar apenas no que acontece dentro da sala de aula; é necessário considerar também as políticas educacionais, a gestão escolar e a formação contínua dos professores. A busca por novas abordagens pedagógicas e a capacitação docente são fundamentais para enfrentar esse desafio.
Alguns professores, mesmo experientes, reconhecem que existem métodos de alfabetização mais criativos e lógicos, capazes de promover maior domínio e autonomia dos alunos na leitura e escrita. No entanto, muitos se sentem inseguros em abandonar práticas tradicionais ou cartilhas com as quais estão familiarizados. Nesse sentido, discutir alternativas e investir em cursos de reciclagem e treinamento pode ser uma estratégia eficaz para melhorar a qualidade do ensino e reduzir o fracasso escolar.
Baeta (1982), é importante então que a escola e os professores revejam e reavaliem suas práticas pedagógicas para não responsabilizar somente as crianças por sua dificuldade e fracasso. Pois para a referida autora:

> As condições de educabilidade da criança decorrem, portanto, não só das características de seu processo de desenvolvimento, como também das características das práticas pedagógicas que lhe são oferecidas (BAETA, 1982, p. 4).

Fica claro, nestes termos que o desenvolvimento da criança depende em grande parte em como o professor utiliza das suas práticas pedagógicas, em como ele transfere o conhecimento que já possui para seus alunos. E a partir de uma reflexão, se repensar em novas práticas, a fim de se pensar em não culpabilizar somente os alunos.

O FRACASSO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Oliveira (2000) mostra que o fracasso escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma questão complexa que afeta muitos estudantes nessa modalidade de ensino. Diversos fatores contribuem para essa situação, e é fundamental analisá-los considerando aspectos psicossociais.
Inicialmente, questões econômicas e políticas desempenham um papel significativo. A precarização da estrutura educacional pública no Brasil impacta diretamente a qualidade do ensino oferecido na EJA. A falta de investimentos adequados, infraestrutura deficiente e recursos limitados dificultam o processo de aprendizagem, podendo levar ao fracasso escolar.

Além disso, a ausência de suporte familiar é outro fator relevante. Muitos estudantes da EJA enfrentam desafios em casa, como responsabilidades familiares e trabalho. A falta de apoio emocional e incentivo por parte da família pode influenciar negativamente o desempenho escolar e contribuir para o fracasso.
Outro aspecto crucial é a falta de um projeto político-pedagógico que leve em conta a diversidade de realidades dos alunos. A EJA atende a um público heterogêneo, com diferentes trajetórias de vida e experiências. Um currículo adaptado, estratégias de ensino flexíveis e uma abordagem sensível às necessidades individuais são essenciais para evitar o fracasso escolar nesse contexto.
Em resumo, o fracasso escolar na EJA não pode ser atribuído a um único fator. Trata-se de uma interação complexa entre elementos econômicos, sociais, familiares e pedagógicos. Para enfrentar esse desafio, é fundamental promover políticas educacionais mais inclusivas, investir na formação de professores e criar ambientes de aprendizagem que valorizem a diversidade e o potencial de cada estudante.

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA E DA ESCOLA

A escola e a família desempenham funções sociais, políticas e educacionais que influenciam diretamente a formação do cidadão. Essas duas instituições compartilham a responsabilidade pela transmissão de conhecimento, cada uma atuando em seu ambiente específico.
De acordo com Dessen e Polonia (2007), tanto a família quanto a escola são fundamentais para o desenvolvimento integral das pessoas. Elas podem agir como forças propulsoras ou inibidoras do crescimento físico, intelectual, emocional e social do indivíduo.

No ambiente familiar, a criança aprende a administrar e resolver os conflitos, a controlar as emoções, a expressar os diferentes sentimentos que constituem as relações interpessoais, a lidar com as diversidades e adversidades da vida (RIBEIRO, ARTECHE e BORNHOLDT, 1999, p. 23).
Fica claro que esfera familiar, a preocupação central está relacionada ao processo de socialização, proteção e desenvolvimento nos níveis social, cognitivo e afetivo. No ambiente familiar, a criança aprende a administrar conflitos, controlar emoções, expressar sentimentos e lidar com as diversidades e adversidades da vida.
Por outro lado, a escola tem a missão de transmitir conteúdos curriculares que garantam a instrução e a apreensão de conhecimento. Seu foco principal é o processo de ensino-aprendizagem da criança. Como uma instituição social, a escola emprega e reelabora os conhecimentos produzidos pela sociedade, visando promover a aprendizagem e desenvolver funções psicológicas superiores, como memória seletiva, criatividade, associação de ideias e organização do conhecimento (OLIVEIRA, 2000).
É fundamental reconhecer que tanto a família quanto a escola desempenham papéis cruciais na vida da criança. Estudar as relações entre essas duas instituições é essencial para identificar possíveis conflitos na comunicação entre elas. Esses conflitos podem resultar em evasão escolar e, consequentemente, no fracasso escolar.
É necessário então, que ambas caminhem juntas, para que essa relação seja fortalecida, compreender o que se passa na vida da criança, tanto no âmbito familiar quanto no escolar é fundamental para que esse quadro se modifique e esse desafio do fracasso escolar seja superado, pois as duas contribuem para o desenvolvimento da criança.

MATERIAL (IS) E MÉTODOS

A pesquisa, inserida no paradigma crítico de investigação, tinha como objetivo central a dis-

cussão sobre o fracasso escolar no contexto da escola pública, com foco especial na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para alcançar esse propósito, optou-se por uma abordagem qualitativa, seguindo as diretrizes propostas por Triviños (2008).

Essa escolha metodológica visava obter dados descritivos e aprofundados por meio da análise das respostas produzidas pelos participantes em um questionário específico.

O ponto de partida para a pesquisa foi a realização do Estágio Supervisionado no segundo semestre de 2015, no contexto de uma escola pública da rede municipal. Durante essa experiência, observou-se uma significativa presença de alunos matriculados na EJA, o que direcionou o olhar da pesquisa para a questão do fracasso escolar e o papel desempenhado pela escola nesse cenário.

A pesquisa adotou uma abordagem de campo, com características interpretativistas e cunho etnográfico. Isso significava que os pesquisadores buscaram compreender o fenômeno estudado a partir da imersão no contexto real, considerando as perspectivas dos sujeitos envolvidos. A coleta de dados ocorreu em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino, situada na região do Alto Tietê, no município de Suzano.

Os participantes da pesquisa foram oito alunos, com idades variando entre 30 e 69 anos, todos regularmente matriculados na EJA e que haviam retornado à escola. Esses alunos responderam a um questionário no segundo semestre de 2015, cujas perguntas eram abertas e permitiam uma reflexão mais profunda sobre suas trajetórias educacionais e os motivos que os levaram ao abandono anterior dos estudos.

O corpus da pesquisa consistiu nas respostas produzidas pelos participantes, que foram interpretadas e analisadas com base em critérios temáticos e lexicais. A seleção cuidadosa desses dados permitiu identificar padrões, tendências e nuances relacionadas ao fracasso escolar na EJA.

Além disso, é importante destacar que a pesquisa seguiu princípios éticos rigorosos. Cada participante recebeu um termo de consentimento livre e esclarecido, detalhando os objetivos da pesquisa, os procedimentos adotados e os direitos dos envolvidos. Dessa forma, a conformidade com as normas éticas foi assegurada ao longo de todo o processo de coleta e análise dos dados.

RESULTADOS

A pesquisa revelou que o fracasso escolar na EJA não é causado por um único fator, mas sim por uma combinação de elementos sociais, econômicos e educacionais. Entre esses fatores, destacam-se necessidade de trabalhar e dificuldade para conciliar com a jornada escolar, a dificuldade de acesso, pois muitos viveram em áreas rurais, e também a dinâmica familiar, onde jovens precisaram ajudar os pais na criação de irmãos, por exemplo, pontuando a vida escolar como algo "de luxo" em outros tempos. Dessa forma, os motivos que levaram esses alunos a abandonar seus estudos foram variados. Muitos tiveram que trabalhar desde cedo para ajudar suas famílias, especialmente aqueles que moravam em áreas rurais, onde o acesso à educação era mais difícil.

DISCUSSÃO

Nesta seção, aprofundaremos a análise dos dados coletados, considerando as perspectivas apresentadas na fundamentação teórica e nos pressupostos metodológicos desta pesquisa. Nosso foco está na compreensão das causas que levaram os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao abandono escolar e, posteriormente, ao retorno à sala de aula.

Dessen e Polonia (2007) destacam que a família e a escola são instituições fundamentais para o desenvolvimento integral das pessoas. Elas atuam como agentes propulsores ou inibidores do crescimento físico, intelectual, emocional e social dos indivíduos. Essa interação entre família e escola é especialmente relevante no contexto da EJA, onde os desafios são diversos e as trajetórias educacionais nem sempre seguem um padrão linear.

Os dados coletados no início das entrevistas revelam que os alunos da EJA têm idades variando entre 35 e 69 anos. Essa diversidade etária reflete a heterogeneidade desse público, composto por pessoas que retomam os estudos após longos períodos afastados da escola. O fato de terem parado de estudar ainda na infância (entre 8 e 12 anos) evidencia as dificuldades enfrentadas por esses indivíduos ao longo de suas trajetórias educacionais.

A maioria dos entrevistados relatou que o trabalho precoce foi o principal motivo para abandonar os estudos. Muitos deles cresceram em áreas rurais, onde o acesso à escola era limitado. O depoimento do Aluno 3 é emblemático: "Eu nasci em Recife, meus pais tinham além de mim, mais 5 filhos pequenos, eu era o mais velho deles. Desde muito cedo, tive que trabalhar na roça para ajudá-los. Naquele tempo, ir para a escola era privilégio de quem tinha uma vida mais confortável. Os tempos eram outros."

Questionado sobre o que o motivou a voltar a estudar, o mesmo Aluno 3 respondeu: "Nunca tive tempo de me dedicar aos estudos. Trabalhei muito durante minha vida. Hoje, sou aposentado e tenho muita vontade de saber ler e escrever. Nunca é tarde para aprender. A professora disse que estou indo bem, e isso me motiva ainda mais."

Esses relatos evidenciam a resiliência e a determinação desses alunos em superar obstáculos e retomar seus estudos. A parceria entre escola e família é crucial para apoiar esses adultos em sua jornada educacional tardia. A compreensão desses desafios nos convida a repensar políticas educacionais e a promover a inclusão de todos, independentemente da idade ou das circunstâncias.

Durante a pesquisa, ficou claro que o fracasso escolar não pode ser atribuído apenas ao ambiente escolar em si. Embora estratégias de aprendizagem ineficientes e abordagens pedagógicas inadequadas possam contribuir, questões sociais mais profundas também desempenham um papel significativo.

Imagine um aluno que, em vez de se concentrar nos estudos, precisa ajudar a família a garantir o alimento e enfrentar questões de sobrevivência. Para esses jovens, a educação muitas vezes não é a prioridade imediata. A necessidade de sustento e apoio à família supera qualquer desejo de aprender na sala de aula.

Falar em educação deve, portanto, priorizar a criação de condições para que as pessoas estudem. Isso envolve não apenas o acesso à escola, mas também a compreensão do conhecimento como uma ferramenta de transformação. A educação não deve ser vista como um luxo, mas como um direito fundamental.

Para combater o fracasso escolar, é essencial traçar estratégias que considerem as especificidades e necessidades individuais de cada aluno. Além disso, é importante associar o conhecimento a questões cotidianas. Quando os estudantes veem a relevância do que estão aprendendo para suas vidas, eles se tornam mais engajados e motivados.

Por fim, a vida escolar não é apenas um estágio passageiro; é uma parte crucial da trajetória de vida e da mudança de realidade. Devemos trabalhar juntos para criar um ambiente educacional que valorize cada aluno e ofereça oportunidades para crescimento, compreensão e transformação.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa, inserida no contexto qualitativo, buscou compreender os motivos e as consequências que levam os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a abandonarem seus estudos. A relevância desse estudo reside na necessidade de enfrentar o fenômeno do fracasso escolar, que persiste nas instituições de ensino e muitas vezes não recebe a intervenção adequada, prejudicando o progresso acadêmico dos estudantes.

A base teórica revelou que o fracasso escolar está intrinsecamente ligado a múltiplas dimensões. Além das dificuldades de aprendizagem, fatores socioeconômicos e emocionais desempenham um papel crucial. Nesse contexto, a parceria entre a família e a escola emerge como um elemento fundamental para compreender o que acontece na vida do aluno e o que o leva ao fracasso.

Os dados analisados indicam que a grande maioria dos entrevistados abandonou seus estudos devido a razões sociais. Muitos precisaram trabalhar para ajudar suas famílias, enquanto outros residiam em áreas onde o acesso à escola era difícil. Essa realidade ressalta a importância de políticas públicas que considerem o contexto social dos alunos e promovam a equidade educacional.

Em síntese, este estudo nos alerta para a necessidade de ações conjuntas entre escola, família e comunidade, visando mitigar o abandono escolar e proporcionar oportunidades de aprendizado a todos os estudantes da EJA. A compreensão desses desafios é essencial para construir um sistema educacional mais inclusivo e eficaz.

REFERÊNCIAS

Angelucci, C. B. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar
(1991-2002): um estudo introdutório. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, P. 51_72, Jan/Abr 2004.
Baeta, Anna Maria B. et al. O fracasso escolar: o estado do conhecimento sobre evasão e repetência no ensino de 1° grau no Brasil (1971-1981). In Em Aberto. Brasília, n.1, v.6, 1982.
Degenszajn, R.D. PatahRoz,D; Kotsubo, L. Fracasso escolar: Uma patologia dos nossos tempos? Serviço de Psiquiatria e Psicologia do Instituto da Criança da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil, 2001.
Dessen M. A. e Polonia A. C. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil. Paidéia, n. 17, v. 36, p. 21-32 2007.
Oliveira, M. H. S. Compreendendo o fracasso escolar como uma produção histórica e social. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
Ribeiro, W. L. d. S., Arteche, A. X., & Bornholdt, E. A. Configuração Familiar e o Bem-Estar Psicológico dos Adolescentes [Family Configuration and Adolescents' Psychological Well--Being]. Psicologia: Reflexão e Crítica, 12(1), 147–156, 1999.

O USO DA ESCRITA EM BRAILLE

MARTA SOARES DOS SANTOS

RESUMO
A educação especial é uma área que a cada ano ganha espaço e reconhecimento diante da sociedade. Essa falta de preparo reflete diretamente na qualidade do ensino oferecido, resultando em uma exclusão involuntária de alunos com necessidades especiais. É fundamental que os educadores recebam formação adequada para lidar com a diversidade presente em suas salas de aula, adaptando metodologias e recursos para atender às demandas individuais de cada estudante. Além disso, é imprescindível a implementação de políticas públicas que garantam estrutura e suporte para uma educação inclusiva efetiva. Somente assim poderemos promover uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos tenham acesso a uma educação de qualidade, independente de suas características individuais.

Palavras-chave: Educação, Braille; Ensino.

INTRODUÇÃO

A alfabetização de alunos com deficiência visual ou baixa visão demanda uma abordagem pedagógica cuidadosamente planejada, que leve em consideração suas necessidades individuais e as particularidades que a ausência ou limitação da visão impõem ao processo educacional. Esses estudantes podem enfrentar desafios únicos ao aprender a ler e escrever, o que torna essencial a implementação de estratégias educacionais adaptadas e específicas.

Para garantir a efetividade do ensino, é fundamental que educadores e profissionais da área estejam bem preparados e capacitados para utilizar recursos e técnicas especializadas. A utilização de métodos de ensino diferenciados, como o braille, sistemas táteis, áudio descrição e tecnologias assistivas, desempenha um papel crucial na promoção da alfabetização desses alunos. O braille, por exemplo, é uma forma de escrita tátil que possibilita aos estudantes com deficiência visual acessarem informações escritas de maneira autônoma e eficaz.

Além disso, a adaptação de materiais didáticos e a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos são passos fundamentais para proporcionar uma educação de qualidade a esses alunos. Isso inclui desde a disponibilização de livros em formatos acessíveis até a organização de atividades pedagógicas que estimulem o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de forma adaptada às suas necessidades específicas.

No processo de alfabetização, é essencial considerar não apenas a técnica de leitura e escrita, mas também o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos com deficiência visual. Estimular o interesse pela leitura, promover a autonomia e a autoconfiança, e proporcionar um ambiente de aprendizagem acolhedor são aspectos que contribuem significativamente para o sucesso educacional desses estudantes.

Profissionais da área educacional devem estar atentos não apenas às necessidades imediatas de aprendizagem, mas também ao desenvolvimento global dos alunos, incentivando habilidades como a expressão oral, a compreensão de conceitos abstratos e a participação ativa em atividades educativas.

Além das estratégias pedagógicas, o apoio familiar desempenha um papel crucial no processo de alfabetização de alunos com deficiência visual. Pais e responsáveis podem colaborar com educadores na identificação de necessidades individuais, na criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo em casa e no estímulo ao desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais.

Portanto, a alfabetização de alunos com deficiência visual ou baixa visão requer um esforço conjunto e coordenado entre educadores, profissionais da saúde, familiares e comunidade escolar para assegurar que esses estudantes tenham acesso equitativo a uma educação de qualidade e possam desenvolver todo o seu potencial cognitivo e pessoal. A implementação de abordagens pedagógicas específicas e adaptadas é essencial para superar desafios e promover o sucesso educacional e social desses alunos ao longo de sua jornada escolar.

A alfabetização de alunos com deficiência visual ou baixa visão requer abordagens pedagó-

gicas específicas e adaptadas às suas necessidades individuais. A ausência ou a limitação da visão pode impactar significativamente o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, exigindo estratégias diferenciadas para garantir a efetividade do ensino.
Um dos principais desafios enfrentados pelos educadores é a seleção e adaptação de materiais didáticos acessíveis, como livros em braille, áudio-livros e recursos tecnológicos que facilitem o acesso à informação. Além disso, é fundamental promover o desenvolvimento das habilidades táteis e auditivas dos alunos, explorando métodos de ensino que estimulem esses sentidos de forma apropriada.
A utilização de recursos como o alfabeto braille e o uso de impressoras especiais para a produção de materiais adaptados são ferramentas essenciais para o processo de alfabetização desses alunos. Além disso, a presença de profissionais especializados, como o professor de apoio ou o educador especializado em deficiência visual, é fundamental para oferecer o suporte necessário e garantir a inclusão desses alunos no ambiente escolar.
Outro aspecto importante é a promoção da autonomia e da independência dos alunos, capacitando-os para o uso de tecnologias assistivas que facilitem o acesso à informação e promovam a sua participação ativa no processo de aprendizagem. Isso inclui o uso de softwares de leitura de tela, dispositivos de ampliação de texto e aplicativos de reconhecimento de voz, entre outros recursos disponíveis.
Além disso, é fundamental que os educadores estejam sensibilizados e capacitados para lidar com as questões emocionais e sociais relacionadas à deficiência visual, promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados em suas diferenças.
Em resumo, a alfabetização de alunos com deficiência visual ou baixa visão requer uma abordagem pedagógica diferenciada, que valorize as potencialidades de cada estudante e ofereça suporte adequado para superar os desafios impostos pela falta ou limitação da visão.

DESENVOLVIMENTO

O sistema Braille é uma ferramenta fundamental para a alfabetização de crianças cegas e com baixa visão, permitindo-lhes acessar a leitura e a escrita de forma tátil. Desenvolvido pelo francês Louis Braille no século XIX, o Braille consiste em um sistema de pontos em relevo dispostos em células, que representam letras, números, sinais de pontuação e símbolos matemáticos.
A cegueira e a baixa visão são condições visuais distintas que exigem abordagens específicas no processo de alfabetização. Enquanto a cegueira se caracteriza pela ausência total da visão, a baixa visão refere-se a uma redução significativa da capacidade visual que pode variar de leve a severa. É importante que os educadores compreendam essas diferenças e estejam preparados para oferecer suporte adequado a cada aluno, adaptando as estratégias de ensino conforme suas necessidades individuais.
O processo de alfabetização das crianças cegas envolve o aprendizado do sistema Braille, o desenvolvimento das habilidades táteis e a compreensão dos conceitos básicos da linguagem escrita. Isso requer uma abordagem pedagógica diferenciada, que valorize a exploração sensorial e estimule o desenvolvimento cognitivo e linguístico do aluno.
A alfabetização de alunos com deficiência visual ou baixa visão requer uma abordagem pedagógica diferenciada, que seja sensível às suas necessidades específicas e às particularidades que influenciam seu aprendizado. A ausência ou limitação da visão pode impactar significativamente o modo como esses estudantes interagem com o processo educacional, tornando fundamental a implementação de estratégias adaptadas e específicas para promover sua alfabetização de maneira eficaz.
Para esses alunos, a aquisição da leitura e da escrita muitas vezes envolve o uso de métodos alternativos, como o sistema Braille. O Braille é um sistema tátil de leitura e escrita composto por pontos em relevo que representam letras, números e símbolos. A aprendizagem do Braille é crucial, pois permite que os alunos com deficiência visual tenham acesso independente à informação escrita.
Além do Braille, outras estratégias incluem o uso de tecnologias assistivas, como softwares de leitura de tela e ampliadores de texto, que ajudam os alunos a acessar materiais impressos e digitais. Essas tecnologias são essenciais para facilitar o acesso à informação e promo-

ver a participação ativa dos alunos nas atividades de leitura e escrita.
No processo de alfabetização, é fundamental que os educadores estejam preparados para oferecer suporte individualizado, adaptando métodos de ensino e materiais didáticos conforme necessário. Isso pode incluir a produção de materiais em formatos acessíveis, como livros em Braille, áudio descrição de imagens e diagramas táteis, que permitem aos alunos com deficiência visual compreender conceitos visuais de forma palpável.
A colaboração entre professores especializados em educação para estudantes com deficiência visual, terapeutas ocupacionais e outros profissionais da área da saúde é fundamental para criar um ambiente de aprendizado inclusivo e acessível. Essa equipe multidisciplinar pode oferecer suporte para o desenvolvimento de habilidades motoras finas, orientação e mobilidade, além de estratégias para promover a autonomia e a independência dos alunos no ambiente escolar.
É importante também considerar as necessidades emocionais e sociais dos alunos com deficiência visual durante o processo de alfabetização. A inclusão em atividades educacionais e sociais, o estímulo à participação em grupos de estudo e a promoção de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo são aspectos que contribuem significativamente para o bem-estar e o sucesso acadêmico desses estudantes.
A alfabetização de alunos com deficiência visual exige uma abordagem pedagógica flexível, que valorize suas capacidades individuais e ofereça suporte adaptado às suas necessidades específicas. Com o uso de estratégias educacionais adaptadas, tecnologias assistivas e um ambiente de aprendizado inclusivo, é possível proporcionar uma educação de qualidade e promover o pleno desenvolvimento desses alunos no contexto escolar e além dele.
Infelizmente, a falta de preparo dos profissionais das salas regulares para alfabetizarem utilizando o Sistema Braille é uma realidade preocupante. Muitos educadores não recebem formação adequada nessa área e enfrentam dificuldades para atender às demandas específicas dos alunos cegos ou com baixa visão. Isso resulta em uma exclusão involuntária desses estudantes, que muitas vezes não têm acesso a uma educação de qualidade e inclusiva.
Para garantir a efetivação do aprendizado e uma educação integral a esses alunos, é necessário criar estratégias diversificadas que considerem suas necessidades individuais e promovam sua participação ativa no processo de aprendizagem. Isso inclui o uso de recursos adaptados, a capacitação dos profissionais da educação e a implementação de políticas públicas que garantam a inclusão e a acessibilidade no ambiente escolar.
Além disso, a colaboração entre os diversos profissionais que compõem a equipe escolar, como professores de apoio, psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, é essencial para o desenvolvimento de estratégias eficazes e para o acompanhamento individualizado do progresso de cada aluno.
Outro aspecto importante é a promoção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor, onde a diversidade seja valorizada e respeitada por todos os membros da comunidade educativa. Isso envolve a conscientização dos alunos sobre as necessidades e potencialidades de seus colegas com deficiência visual, incentivando a empatia, o respeito e a solidariedade.
Além disso, é fundamental que as escolas estejam devidamente equipadas com recursos e tecnologias que facilitem a acessibilidade e a participação plena dos alunos com deficiência visual. Isso inclui a disponibilização de materiais didáticos em Braille, a adaptação de espaços físicos para garantir a mobilidade e a segurança dos estudantes, e o uso de tecnologias assistivas, como softwares de leitura de tela e dispositivos de ampliação de texto.
No âmbito das políticas públicas, é necessário que os governos promovam ações voltadas para a inclusão educacional de pessoas com deficiência visual, garantindo o acesso universal à educação e o cumprimento dos direitos previstos em legislações nacionais e internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.
Por fim, é importante destacar o papel da família como parceira no processo educacional de crianças com deficiência visual. O apoio e o envolvimento dos pais e responsáveis são fundamentais para o sucesso escolar desses alunos, pois contribuem para o fortalecimento de sua autoestima, confiança e autonomia.

Isso implica na elaboração e implementação de políticas específicas que assegurem a inclusão de alunos com deficiência visual em todas as etapas e modalidades de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. Essas políticas devem contemplar a formação de professores e demais profissionais da educação, visando capacitá-los para atender às necessidades desses alunos de forma adequada e inclusiva.

No âmbito das políticas públicas, é crucial que os governos adotem medidas efetivas para promover a inclusão educacional de pessoas com deficiência visual. Isso envolve não apenas garantir o acesso universal à educação, mas também assegurar que esses indivíduos tenham oportunidades equitativas de aprendizado e desenvolvimento, conforme estabelecido em legislações nacionais e internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU.

Para atender às necessidades educacionais de alunos com deficiência visual, é essencial que as políticas públicas se concentrem em várias áreas-chave:

Acessibilidade física e digital: Escolas e instituições de ensino devem ser projetadas e equipadas de maneira a garantir acessibilidade física para pessoas com deficiência visual. Isso inclui instalações adaptadas, como corredores amplos, rampas e sinalização tátil, que facilitam a locomoção segura e independente no ambiente escolar. Além disso, é fundamental que os recursos digitais utilizados na educação sejam acessíveis, incluindo a disponibilidade de materiais em formatos alternativos, como versões em Braille e áudio, e o uso de tecnologias assistivas que permitam a leitura e a interação com conteúdos digitais.

Formação de professores: Os educadores devem receber formação especializada em métodos de ensino adaptados para alunos com deficiência visual. Isso inclui o treinamento no uso de tecnologias assistivas, estratégias de ensino inclusivas e a compreensão das necessidades específicas desses estudantes. A capacitação contínua é essencial para que os professores possam oferecer suporte educacional de qualidade e promover um ambiente de aprendizado inclusivo.

Apoio especializado: A implementação de políticas públicas eficazes requer a disponibilidade de serviços de apoio especializado, como orientação e mobilidade, terapia ocupacional e suporte psicológico. Esses serviços são fundamentais para auxiliar os alunos com deficiência visual no desenvolvimento de habilidades pessoais, sociais e acadêmicas, contribuindo para sua inclusão plena no ambiente educacional e na sociedade.

Adaptação curricular: É necessário adaptar o currículo escolar para atender às necessidades individuais dos alunos com deficiência visual, garantindo que eles tenham acesso aos mesmos conteúdos educacionais e oportunidades de aprendizado que seus pares sem deficiência. Isso pode envolver a produção de materiais didáticos acessíveis, o uso de tecnologias adaptativas e a modificação de atividades práticas para promover a participação ativa e significativa dos estudantes.

Promoção de uma cultura inclusiva: As políticas públicas devem fomentar uma cultura escolar que valorize a diversidade e promova o respeito mútuo entre todos os alunos. Isso inclui iniciativas para combater o preconceito e a discriminação, sensibilizar a comunidade escolar sobre as necessidades das pessoas com deficiência visual e promover a participação ativa desses estudantes em atividades extracurriculares e sociais.

Monitoramento e avaliação: É essencial que as políticas públicas sejam monitoradas e avaliadas regularmente para garantir sua eficácia e identificar áreas que necessitam de melhorias. Isso envolve a coleta de dados sobre a matrícula, o desempenho acadêmico e a satisfação dos alunos com deficiência visual, bem como a avaliação da infraestrutura escolar e a capacitação dos professores. Com base nessas informações, ajustes podem ser feitos para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade e inclusiva.

Em suma, as políticas públicas voltadas para a inclusão educacional de pessoas com deficiência visual devem ser abrangentes, abordando desde a acessibilidade física e digital até a formação de professores, o apoio especializado, a adaptação curricular e a promoção de uma cultura inclusiva. Ao cumprir os direitos estabelecidos em legislações nacionais e internacionais, os governos podem garantir que todos os indivíduos, independentemente de suas capacidades visuais, tenham acesso equitativo a uma educação de qualidade e

oportunidades iguais para alcançar seu potencial máximo.
Além disso, é fundamental que os governos invistam na disponibilização de recursos e tecnologias assistivas nas escolas, garantindo o acesso a materiais didáticos adaptados, equipamentos especializados e dispositivos de auxílio à comunicação e à mobilidade. Isso contribui para eliminar as barreiras físicas e tecnológicas que impedem a participação plena dos alunos com deficiência visual no ambiente escolar.
Outro ponto importante é a promoção de políticas de acessibilidade que garantam a adaptação de espaços físicos, a oferta de transporte escolar acessível e a disponibilização de profissionais de apoio e intérpretes de Libras (Língua Brasileira de Sinais) para alunos surdocegos, por exemplo. Essas medidas são essenciais para garantir o direito à educação de qualidade de forma equitativa e inclusiva.
Além disso, é necessário que os governos promovam campanhas de conscientização e sensibilização da sociedade sobre a importância da inclusão educacional de pessoas com deficiência visual, combatendo estigmas, preconceitos e discriminações. Isso contribui para criar um ambiente mais acolhedor e receptivo às diferenças, promovendo a valorização da diversidade e o respeito aos direitos humanos de todos os cidadãos.
No contexto internacional, é fundamental que os governos ratifiquem e implementem as diretrizes estabelecidas pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, garantindo o pleno exercício dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais dessas pessoas. Isso inclui o direito à educação inclusiva, à igualdade de oportunidades e à participação na vida em sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
O sistema Braille é uma conquista histórica crucial para a educação e autonomia das pessoas cegas e com baixa visão. Desenvolvido por Louis Braille no século XIX, o Braille revolucionou a forma como essas pessoas podem acessar e interagir com a informação escrita de maneira independente e eficaz.
Os caracteres do Braille são formados por até seis pontos dispostos em uma célula retangular, onde cada combinação desses pontos representa letras, números, sinais de pontuação e símbolos matemáticos. A disposição dos pontos em relevo permite que os usuários sintam e interpretem o texto por meio do tato, utilizando os dedos para ler e escrever.
A aprendizagem do Braille começa cedo para crianças com deficiência visual, sendo uma ferramenta essencial para sua alfabetização. Desde os primeiros anos escolares, é fundamental que os estudantes tenham acesso a materiais educacionais adaptados em Braille, o que possibilita que acompanhem o currículo escolar de forma equiparada aos seus colegas sem deficiência visual.
Além de ser um sistema de leitura e escrita, o Braille desempenha um papel significativo na promoção da independência e inclusão social das pessoas cegas. Com habilidades em Braille, esses indivíduos podem não apenas ler livros e materiais educacionais, mas também escrever suas próprias notas, cartas e até mesmo usar dispositivos eletrônicos adaptados que traduzem texto para Braille em tempo real.
A utilização do Braille vai além do ambiente escolar, sendo essencial em diversas esferas da vida cotidiana, como acesso a informações bancárias, instruções em embalagens de produtos, cardápios em restaurantes, entre outros. A acessibilidade proporcionada pelo Braille é fundamental para a plena participação das pessoas com deficiência visual na sociedade.
No entanto, apesar de sua importância, o Braille enfrenta desafios no mundo moderno, especialmente com o advento de tecnologias digitais. Embora dispositivos eletrônicos tenham facilitado o acesso à informação por meio de áudio e texto digital, o Braille continua sendo crucial, pois oferece uma experiência de leitura detalhada e permite o desenvolvimento completo das habilidades linguísticas e cognitivas.
A alfabetização em Braille exige um compromisso contínuo de educadores especializados, desenvolvedores de materiais educativos e da sociedade em geral para garantir que todas as crianças cegas e com baixa visão tenham acesso equitativo a uma educação de qualidade. Isso inclui o desenvolvimento e a distribuição de materiais educativos em Braille, a formação de professores especializados e o investimento em tecnologias que apoiem o aprendizado e o uso do sistema Braille.
O sistema Braille representa muito mais do

que um método de comunicação tátil; é um símbolo de independência, inclusão e igualdade para as pessoas com deficiência visual. Sua relevância perdura ao longo dos anos, adaptando-se às necessidades e avanços tecnológicos para continuar promovendo a educação e a autonomia desses indivíduos em todo o mundo.

Em suma, para garantir a inclusão educacional de pessoas com deficiência visual, é necessário que os governos desenvolvam e implementem políticas públicas abrangentes, que assegurem o acesso universal à educação e o cumprimento dos direitos humanos desses indivíduos. Isso requer o envolvimento de todos os setores da sociedade, bem como o compromisso político e financeiro dos governantes com a promoção da inclusão e da igualdade de oportunidades para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A combinação da grafia em Braille com as novas tecnologias de informação representa uma evolução significativa no acesso à escrita e na participação social das pessoas cegas. Com o avanço da tecnologia digital, diversas ferramentas e dispositivos foram desenvolvidos para complementar e expandir as capacidades do Braille, proporcionando ainda mais oportunidades para a inclusão e autonomia. Dispositivos como leitores de tela e softwares de tradução de texto para Braille em tempo real permitem que pessoas cegas utilizem computadores, smartphones e tablets para acessar informações digitais, comunicar-se por e-mail, navegar na internet e até mesmo participar de redes sociais. Essas tecnologias não apenas facilitam o acesso à informação, mas também promovem a interação e a integração em um mundo cada vez mais digitalizado.

Além disso, a combinação do Braille com tecnologias como impressoras Braille e displays táteis possibilita a produção rápida e eficiente de materiais educacionais, literários e profissionais em formato Braille. Isso amplia o acesso a uma vasta gama de conteúdos e recursos que antes poderiam ser limitados pela disponibilidade e custo dos materiais em Braille tradicional.

A integração das novas tecnologias com o Braille não substitui, mas complementa e enriquece a experiência educacional e cultural das pessoas cegas. Ela oferece flexibilidade, dinamismo e personalização nas formas como esses indivíduos acessam, criam e compartilham informações escritas, fortalecendo sua participação plena na sociedade.

Portanto, a combinação da grafia em Braille com as novas tecnologias de informação não apenas amplia as oportunidades de acesso à escrita para pessoas cegas, mas também promove uma participação mais ativa e inclusiva em diversas práticas sociais, culturais e profissionais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais acessível e equitativa para todos.

Em resumo, para garantir a efetivação do aprendizado e uma educação integral a alunos com deficiência visual, é necessário adotar uma abordagem inclusiva e multidisciplinar, que valorize suas potencialidades e promova sua participação ativa no ambiente escolar e na sociedade como um todo. Isso requer o envolvimento de todos os atores educacionais, bem como o compromisso contínuo com a promoção dos direitos e da dignidade de todas as pessoas, é fundamental reconhecer a importância do sistema Braille na alfabetização de crianças cegas e com baixa visão, bem como investir em formação e suporte para os educadores, a fim de garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

A combinação da grafia em Braille e das novas tecnologias de informação oferece oportunidades significativas de acesso à escrita e de participação ampla dos cegos nas práticas sociais. O sistema Braille continua sendo uma ferramenta essencial para a alfabetização e comunicação de pessoas cegas, permitindo-lhes ler e escrever por meio do tato. No entanto, as novas tecnologias, como softwares de leitura de tela, dispositivos móveis e aplicativos especializados, ampliam ainda mais as possibilidades de acesso à informação e de interação com o mundo ao redor.

Por meio dos softwares de leitura de tela, os cegos podem acessar conteúdos digitais, navegar na internet, ler e-mails, documentos e livros eletrônicos, utilizando apenas o áudio como interface. Essas tecnologias tornam possível a integração dos cegos em ambientes virtuais e o acesso a uma vasta gama de informações e serviços online.

Além disso, dispositivos móveis, como smartphones e tablets, oferecem aplicativos e re-

cursos específicos para pessoas cegas, como teclados virtuais em Braille, reconhecimento de voz, assistentes virtuais e aplicativos de navegação por GPS adaptados. Essas ferramentas facilitam a comunicação, a orientação e a realização de tarefas do dia a dia de forma independente e autônoma.

As novas tecnologias também possibilitam a produção e distribuição de materiais acessíveis em Braille de forma mais eficiente e econômica. Impressoras Braille digitais e dispositivos de impressão em relevo permitem a criação de livros, materiais didáticos e documentos em Braille com rapidez e precisão, ampliando o acesso dos cegos à leitura e à informação.

As novas tecnologias têm desempenhado um papel fundamental na melhoria da produção e distribuição de materiais acessíveis em Braille, tornando-os mais eficientes, econômicos e amplamente disponíveis para pessoas cegas e com baixa visão. A introdução de impressoras Braille digitais e dispositivos de impressão em relevo representa um avanço significativo no campo da acessibilidade, facilitando a criação de livros, materiais didáticos e documentos em Braille de maneira rápida e precisa.

As impressoras Braille digitais utilizam tecnologia avançada para traduzir texto digital diretamente para Braille e produzir documentos em relevo de alta qualidade. Esses dispositivos são capazes de imprimir em Braille tanto em pequena escala, para uso pessoal, quanto em grandes quantidades, para publicações comerciais e educacionais. Isso significa que editoras, escolas, bibliotecas e outros provedores de conteúdo podem produzir materiais em Braille de forma mais acessível e econômica do que com métodos tradicionais.

Além das impressoras Braille, dispositivos de impressão em relevo também desempenham um papel importante na produção de materiais acessíveis. Esses dispositivos podem ser utilizados para criar diagramas táteis, mapas e gráficos em relevo, oferecendo uma representação tátil de informações visuais que são essenciais para o aprendizado e compreensão de muitos campos acadêmicos e profissionais.

A rapidez e a precisão dessas tecnologias permitem que pessoas cegas e com baixa visão tenham acesso oportuno a materiais educacionais atualizados, literatura contemporânea, informações profissionais e documentos pessoais. Isso é crucial para promover a igualdade de acesso à educação e à informação, capacitando esses indivíduos a participarem plenamente na sociedade e no mercado de trabalho.

Além da produção, as novas tecnologias também facilitam a distribuição eficiente de materiais em Braille. Plataformas digitais e bibliotecas online especializadas permitem que usuários solicitem e acessem uma ampla variedade de conteúdos em formato Braille sem as limitações geográficas que antes dificultavam o acesso a materiais impressos.

A integração dessas tecnologias no ambiente educacional e profissional não apenas melhora a acessibilidade, mas também fortalece a independência e a autonomia das pessoas cegas. Elas podem não apenas consumir conteúdo em Braille, mas também produzir seus próprios documentos, anotações e comunicações de maneira eficaz.

É importante destacar que, apesar dos avanços significativos, o acesso a tecnologias acessíveis e a materiais em Braille ainda enfrenta desafios, incluindo custos elevados de dispositivos e materiais, disponibilidade limitada de conteúdo em Braille digitalizado e a necessidade contínua de treinamento e suporte técnico para usuários e educadores.

No entanto, o desenvolvimento contínuo e a adoção de tecnologias acessíveis estão ajudando a superar esses obstáculos, promovendo um acesso mais equitativo à leitura e à informação para pessoas cegas e com baixa visão. À medida que a tecnologia avança, espera-se que mais oportunidades sejam criadas para melhorar a qualidade de vida e promover a inclusão desses indivíduos em todos os aspectos da sociedade moderna.

Além disso, a disponibilidade de conteúdos digitais acessíveis em formatos alternativos, como áudio-livros, e-books acessíveis e documentos eletrônicos adaptados, amplia as opções de leitura e aprendizado para pessoas cegas, proporcionando uma experiência de leitura mais inclusiva e dinâmica.

Em suma, a combinação da grafia em Braille e das novas tecnologias de informação oferece oportunidades sem precedentes de acesso à escrita e de participação ativa dos cegos nas práticas sociais. Essas ferramentas possibilitam uma maior autonomia, independência e inclusão desses cidadãos, contribuindo para

a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e acessível para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Grafia Braille para a Língua Portuguesa / Elaboração: SANTOS, F. C; OLIVEIRA, R. F. C. – Brasília-DF, 2018, 3ª edição. 95p

CALHEIROS, S. D.; MENDES, E. G.; LOURENÇO, G. F. Considerações acerca da tecnologia assistiva no cenário educacional brasileiro. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 229-244, jan./mar. 2018.

CORTELAZZO, I. B. C. Formação de professores para uma educação inclusiva medida pelas tecnologias. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Marília/SP: Cultura Acadêmica, p. 63-120, 2012.

COMENTÁRIO DO CONCEITO DE TELEOLOGIA NO OPÚSCULO "SOBRE USO DE PRINCÍPIOS TELEOLÓGICOS NA FILOSOFIA" DE KANT

MATHEUS FELIPE DE OLIVEIRA NUNES

RESUMO
Este artigo tem como objeto principal analisar o conceito grego "teleologia" (que significa finalidade) no escrito "Opúsculo sobre o uso de princípios teleológicos na Filosofia", do filósofo alemão Immanuel Kant, escrito em 1788. Para isso, faz-se necessário analisar o Opúsculo, fazendo referência a outros textos do próprio Kant. Esse conceito tem origem na Filosofia antiga grega com o sentido de "finalidade". Com a modernidade, esse conceito passa por algumas mudanças até que o filósofo alemão Immanuel Kant aplica esse conceito à sua gnosiologia. Dessa forma, buscaremos entender como o filósofo usa esse conceito e qual sua relação com a teoria do conhecimento. Na introdução, busca-se definir o conceito de teleologia. No desenvolvimento do texto, analisa-se como Kant aplica o conceito de teleologia à sua filosofia. Por fim, faremos um resumo dos principais pontos do texto. Assim, será possível fazer uma a ligação da noção de tê-los no filósofo alemão com outras discussões filosóficas.

Palavras-chave: Kant; Teleologia; Opúsculo; Filosofia

Abstract
This article's main objective is to analyze the concept of teleology Kant's Booklet on the use of teleological principles in Philosophy, written in 1788. To do this, it is necessary to analyze the Booklet, making reference to other texts by Kant himself. This concept originates from ancient Greek philosophy with the meaning of "purpose". With modernity, this concept went through some changes until the German philosopher Immanuel Kant applied this concept to his gnosiology. In this way, we will seek to understand how the philosopher uses this concept and what its relationship is with the theory of knowledge. In the introduction, we seek to define the concept of teleology. In developing the text, we analyze how Kant applies the concept of teleology to his philosophy. Finally, we will summarize the main points of the text. Thus, it will be possible to link the notion of telos in the German philosopher with other philosophical discussions. Thus, it is possible to make a connection between the notion of telos in the German philosopher and other philosophical discussions.

Keywords: Kant; Teleology; Booklet; Philosophy

INTRODUÇÃO

Kant publicou um opúsculo intitulado "Sobre o uso de princípios teleológicos na Filosofia" na Revista Mercúrio em 1788, cujo objeto é a raça humana, mas o conceito que nos interessa aqui do referido opúsculo é o de teleologia. Esse conceito não aparece a primeira vez no filósofo alemão, mas é bem mais antigo, e tem sua origem nos gregos. Telelogia vem do termo grego "telos" e pode ser traduzido como finalidade. Apesar da teleologia (ou os princípios teleológicos) não ser o tema principal do opúsculo, o conceito aparece de forma específica: por meio do conceito de "raça", mais especificamente das raças humanas. O conceito de teleologia em Kant aparece de modo mais claro em sua Crítica da Faculdade de Julgar.
A Teleologia é definida como aquilo que trata "do fim derradeiro das coisas". Esse "fim derradeiro" é chamado também de causa final por Aristóteles. Segundo o filósofo grego, a pergunta pelo porquê da coisa é a pergunta pela causa, e, uma vez obtido o conhecimento da causa, há ciência, já que ciência é definida pelo Estagirista como conhecimento de causas.
Portanto, quando perguntamos pelo porquê de algo, isto é, pela sua causa, a resposta pode se dar de quatro modos: segundo sua causa material (de que uma coisa é feita), segundo sua causa formal (responde por aquilo que uma coisa é), segundo sua causa eficiente (por aquilo pelo que uma coisa é) ou segundo sua causa final (para que ou porquê uma coisa é). A última é a que nos interessa aqui. Por exemplo, qual a causa final na produção de um sapato? Sua causa final, ou seja, sua finalidade (o porquê é produzido) é ser vestido por alguém.
Georg Friedrich Meier, filósofo importante nas universidades alemãs na época de Kant, divide a teleologia em física e pneumática. A

teleologia física trata dos propósitos de Deus no mundo físico e corporal e pergunta pelo porquê da existência dos entes do mundo físico. A teleologia pneumática examina os propósitos divinos no mundo espiritual. Todavia, não foi Meier, mas Christian Wolff, filósofo racionalista leibniziano, o principal pensador a introduzir o conceito de teleologia na filosofia alemã, além de uma das grandes autoridades do século XVIII no meio acadêmico alemão. Segundo Márcio Pires, professor de filosofia:

"Se por natureza se entende o conjunto de tudo o que existe de modo determinado segundo leis, tomado o mundo (enquanto propriamente assim chamado natureza) juntamente com sua causa suprema, então se pode tentar a investigação da natureza por dois caminhos (que, no primeiro caso, se denomina física e, no segundo, metafísica), ou pelo caminho meramente teórico ou pelo caminho teleológico, pelo último caminho, porém, enquanto física, apenas empregando fins tais que nos possam ser conhecidos pela experiência, enquanto metafísica, ao contrário, de acordo com seu ofício, apenas empregando um fim estabelecido pela razão pura para seu propósito. Mostrei algures que na metafísica a razão não pode, a seu bel-prazer, alcançar toda sua intenção pela via teórica da natureza (em vista do conhecimento de Deus) e que, portanto, lhe resta tão somente a via teleológica; de maneira que, não os fins da natureza, os quais assentam apenas em argumentos da experiência, mas um fim dado a priori de modo determinado pela razão pura prática (na ideia do Sumo Bem) deve completar o que falta à teoria insuficiente' (Pires, Márcio – Trans/Form/Ação, Marília, v.36, n 1, Jan/Abril 2013, p. 215-216).

Desde os primórdios da humanidade, nossos ancestrais se depararam com a vastidão do cosmos e a intrincada organização da natureza. Intrigados por essa grandiosidade, questionaram se haveria um maestro por trás dessa sinfonia cósmica, um propósito divino que rege a ordem do universo. Essa busca por um significado transcendente deu origem às mitologias e visões teleológicas de mundo, onde deuses ou entidades sobrenaturais eram vistos como os arquitetos e regentes da existência.

No Ocidente, a filosofia teleológica encontrou em Platão e Aristóteles seus mais ilustres representantes. Platão, com sua Teoria das Formas Ideais, propôs a existência de um reino transcendente onde residem as formas perfeitas e imutáveis de todas as coisas. O mundo material, segundo ele, seria apenas um reflexo imperfeito dessas formas ideais, em constante busca por alcançar sua perfeição.
Já Aristóteles, afirmou que para todos os fenômenos que ocorrem existem quatro causas: material, formal, eficiente e final. Assim, o filósofo, introduz o conceito de "causa final", defendendo que cada ser possui um propósito inerente, um objetivo final que direciona sua existência e desenvolvimento. Com Aristóteles, a noção de finalidade também tem repercussões na filosofia escolástica da Igreja Católica, de base aristotélica. Os escolásticos, como Tomás de Aquino, afirmam que tudo na natureza, tem uma finalidade, determinada por Deus, criador do Universo.
Mas, e na modernidade? Qual a importância do conceito de finalidade? É a mesma importância da Antiguidade e da Idade Média? É o que veremos a seguir.

CONCEITO DE TELEOLOGIA NA MODERNIDADE

O conceito de teleologia na modernidade tem como ponto de partida o filósofo cientista e matemático Rene Descartes, fundador do método cartesiano.
Segundo o Descartes, um corpo só pode atuar sobre o outro enquanto o toca, isto é, só há causalidade eficiente. Aqui vemos uma forte diferença com a física aristotélica: em Aristóteles, as coisas têm uma finalidade, ou seja, um "para algo", ou aquilo que chamamos de um telos (finalidade). É isso que chamamos de teleologia aristotélica ou finalismo aristotélico. Descartes vai no sentido oposto: só concebe possibilidade de ação entre dois corpos pelo contato, e é isso que chamamos de mecanicismo: o universo é uma série de engrenagens. Mas a física cartesiana não é só isso. Para uma física ainda falta um ponto: o tempo. Sem o tempo, não há movimento, aceleração, velocidade. Nesse universo puramente geométrico, Deus faz com que as coisas se movam, colocando esses corpos em movimento e fazendo com que esse movimento se mantenha constante, e a necessidade dessa lei é funda-

da por Deus. O filósofo francês faz na física exatamente o que fez na metafísica: parte do sujeito, mas, em última instância, esse sujeito está apoiado em algo que o transcende: Deus. Descartes introduziu uma nova física contra a física aristotélica.

Na física aristotélica, cada corpo tem uma natureza específica (diferenças qualitativas, não apenas quantitativas) e esses corpos se comportam de acordo com essa natureza específica, ou seja, o universo é orgânico e finalista). Descartes elimina o finalismo: o universo é mecânico. O finalismo é eliminado e o universo é concebido como algo puramente quantitativo.

Podemos notar algo em comum em Descartes e Aristóteles aqui também: os dois aceitam o conceito clássico de ciência, ou seja, a ciência é conhecimento do universal e necessário (e não do particular e contingente). Descartes ainda introduziu uma novidade em sua física: o famoso princípio de inércia, e o objeto da física passa a ser a relação entre as coisas.

A separação radical cartesiana, também chamada de "dualismo alma e corpo" foi abordada por outros modernos. Se as duas substâncias são totalmente distintas como se comunicam? Já que há uma relação intrínseca entre essas duas substâncias. Berkeley responde com uma solução espiritualista:

A alma é o que existe e o corpo é produto dela. La Mettrie responde de maneira oposta e dá uma solução materialista: O corpo é o que existe e a alma é produto dele. Spinoza propõe o panteísmo como solução: a alma e corpo são modos diferentes que as coisas aparecem, mas só há uma substância: Deus ou Natureza (que são a mesma coisa). Leibniz propõe como solução a harmonia preestabelecida. Malebranche propõe uma solução ocasionalista: Deus permanentemente cria a alma e corpo e os coloca em relação. Hume diz que esse problema não é real, já que o conceito de substância nem é um conceito legítimo, e que a relação causal entre as substâncias não é racionalmente necessária, isto é, a relação de causalidade só é vista como necessária pelos homens porque inferimos isso por um hábito psicológico, já que sempre que vemos um efeito, vemos uma causa, e achamos que isso tende a se repetir por uma inferência psicológica.

Descartes responde de maneira bem controversa: a glândula pineal, também chamada de "sede da alma" faz a ligação entre alma e corpo, por isso as duas substâncias conseguem se comunicar.

É evidente que o cartesianismo deixou lacunas para certos problemas e os deixou com resposta controversa. A alma é reduzida à função de pensar, por isso, os animais não têm alma e são puras máquinas. O homem é uma "máquina que pensa". Aqui é descartada a solução orgânica de uma tripartição da alma aristotélico-tomista em alma vegetativa, sensitiva e racional. Ter alma é pensar, já que a alma é uma substância pensante e é totalmente distinta da substância extensa, enquanto no aristotelismo, no caso do homem, a alma é a forma do corpo (que é matéria): uma solução não dualista, já que só posso conceber matéria sem forma ou forma sem matéria apenas abstratamente e conceitualmente, mas não realmente

Outra lacuna do cartesianismo está presente em sua física. O racionalismo parte do princípio que todo conhecimento é a priori, ou seja, se funda no entendimento ou razão: nenhum conhecimento se funda na experiência. Ora, então como podemos explicar o princípio de gravitação universal na física? Já que o conceito de massa é obtido pelo tato, e Descartes defende que nenhum conhecimento pode ser obtido pela experiência, e a função máxima da experiência, é de "auxiliar" o entendimento junto com a memória e a imaginação.

Certamente esse problema relacionado ao princípio de gravitação universal é um problema que a física cartesiana e a física leibniziana respondem de maneira diferente, e a física newtoniana teve mais facilidade em responder já que tem como pressuposto o tempo absoluto, o espaço absoluto e a validade do princípio causal. Apesar da importância desse tema, seria impossível trata-lo nessa dissertação. Basta dizer que a resposta da física newtoniana foi a mais coerente, tanto que é a física estudada nas escolas até hoje no mundo.

A física moderna descartou a causa final de suas investigações deixando maior espaço para a causa eficiente. Desde o século XVII, a explicação segundo causas mecânicas (o chamado mecanicismo) se popularizou com Descartes, Boyle, etc. A causa final foi delegada à teologia e à moral, não sendo mais consi-

derada um objeto científico.
Portanto, Descartes e a física cartesiana, deixam a noção de teleologia de lado, dando maior importância à noção de causalidade. E é essa concepção que irá influenciar a ciência e a filosofia modernas.

O CONCEITO DE TELEOLOGIA EM KANT
Ora, o fato de Kant dar grande atenção à teleologia, não significa que irá se contrapor à ciência de seu tempo.
A causalidade mecânica e a causalidade final possuem perspectivas distintas: a primeira possui perspectiva epistemológica, por isso, Kant dá maior ênfase na Crítica da Razão Pura, enquanto a segunda possui uma perspectiva mais estética e biológica, e aparece de modo mais enfático na Crítica da Faculdade de Julgar. Para cada uma das duas causas, o filósofo dá um tratamento específico. Segundo Sérgio Isidoro de Souza:

"A Metodologia tem como questão principal a passagem à construção ou sistematização da ciência. Para a matemática e a física mecânica a construção é o seu método, para a filosofia, ao contrário, a construção não é possível, pois seus conceitos são oriundos da razão, daí a Metodologia Transcendental da razão pura ter como meta a investigação sobre o sistema da razão pura. A Metodologia da faculdade de juízo teleológico não escapa a essa questão, é por esse motivo que Kant se pergunta pela localização da teleologia nas ciências. A teleologia não produz ciência objetiva, no máximo uma crítica da faculdade e da passagem entre as duas partes da filosofia, ou seja, a teleologia produz conhecimento das nossas capacidades e da articulação do sistema. Ela ainda é essencial à descrição e história da natureza" (Souza, Sergio Izidoro de – Organismo como finalidade segundo Kant ; orientador Maurício Cardoso Keinert – São Paulo, 2017, p.89).

No âmbito da investigação da natureza (physis), a investigação pode se dar segundo a física e segundo a metafísica, e a investigação pode se dar pela via teórica ou pela via teleológica. Na via teleológica que é a que nos interessa, o caminho da investigação da física se dá pelos fins que podem ser conhecidos por meio da experiência (fins que são impostos à experiência pela razão), enquanto o caminho da investigação metafísica se dá por fins estabelecidos pela razão, isto é, o âmbito apriorístico.
Pela experiência, apenas conheço fatos. Por exemplo, quando vejo uma parede azul, o conhecimento dado pela experiência é do fato contingente de que a parede é azul. Em outras palavras, a experiência não me dá o conhecimento que a parede é azul e não pode não ser azul, isto é, me dá conhecimentos particulares e contingentes, mas não me dá conhecimentos universais (algo que se aplica a todos os particulares) e necessários (algo é e não pode não ser). Esses só podem ser dados a priori. Portanto, na Crítica da Razão pura temos o predomínio da investigação da causalidade mecânica, enquanto na Crítica da Faculdade de Julgar temos o predomínio da investigação a respeito da causalidade final. Segundo o professor Márcio Pires:

"Em toda investigação da natureza a razão apela, com direito, primeiramente à teoria e, só depois, à determinação do fim. Nem a teleologia, nem a conformidade a fim prática pode reparar a falta da primeira. Ainda que possamos tornar assim tão manifesta a exatidão de nossa pressuposição a causas finais, sejam elas da natureza ou de nossa vontade, nós permanecemos sempre ignorantes relativamente às causas atuantes. Antes de tudo, essa demanda parece estar fundada lá onde (como naquele caso metafísico) devem mesmo preceder leis práticas para, primeiramente, indicar o fim em função do qual pretendo estipular o conceito de uma causa, o qual, de tal modo, em absolutamente nada diz respeito à natureza do objeto, parece [160], porém, ser simplesmente uma ocupação com nossas próprias intenções e necessidades (Pires, Márcio – Trans/Form/Ação, Marília, v.36, n 1, Jan/Abril 2013, p. 216)

De acordo com o que foi dito, uma parte do meu conhecimento da natureza, a parte material, provém da própria natureza e posso obtê-la por via da experiência (ou seja, a posteriori), enquanto outra parte do meu conhecimento da natureza, a parte formalizadora do meu conhecimento empírico, só pode ser dada a priori. Isso significa que, enquanto há a garantia de um conhecimento a priori (universal e necessário), o que é algo positivo do

ponto de vista cognitivo, também, por um lado há um problema epistemológico colocado por Kant, que posteriormente Hegel tentará resolver: a impossibilidade de que possamos conhecer a coisa em si. Ou seja, só conhecemos o fenômeno ou "aquilo que me aparece". O que está "por trás" do fenômeno, não é cognoscível para mim. Núria Sanchez Madrid nota que:

"Los fines tienen una clara relación con la Razón, ya sea ajena, ya sea la nuestra. Sólo que también para ponerlos en una Razón ajena tenemos que disponer la nuestra como fundamento, al menos como un análogo de la misma, porque sin ésta aquellos no pueden representarse en absoluto. Ahora bien, los fines son o bien fines de la naturaleza, o bien de la libertad. El que tenga que haber fines en la naturaleza no puede inteligirlo ningún hombre a priori; por contra, él puede muy bien inteligir a priori que tiene que haber en la naturaleza una conexión de las causas y los efectos" (Introducción e traducion de Nuria Sanchez Madrid de la obra "Sobre el uso de princípios teleologicos en la filosofia", de Immanuel Kant LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica Vol. 37 (2004), p. 29)

Se considerarmos a natureza como formadora em completa liberdade, não seria uma referência à geração espontânea, mas à epigênese. Mas se considerarmos a natureza como desenvolvendo pré determinadamente a variedade através de disposições originais, será preciso que pensemos em outra forma de explicação do ser organizado: conjugando o trabalho da natureza com o trabalho das pré determinações das disposições originais (nas quais deve encontrar uma conformidade afim). Em outras palavras, isso significa que é necessário conjugar a causalidade mecânica ou a mecanicidade da natureza com a causalidade final (princípios teleológicos). Conjugar mecanicidade e finalidade é possível? A ciência moderna, como dissemos num parágrafo anterior, separou totalmente as duas, e delegou a finalidade ou teleologia para o âmbito das discussões teológicas e morais, deixando apenas a causalidade mecânica para as discussões científicas.
E mais, na ciência mais contemporânea, alguns foram até mais radicais em dizer que só há causas eficientes e não há causas finais. Para um naturalista, isso seria voltar às ideias medievais de ciência. Em "Ideia de uma história universal do ponto de vista cosmopolita", o filósofo assim como no Opúsculo, também defende que devemos considerar tanto a causalidade mecânica quanto à final, cada uma no âmbito que lhe pertence. Madrid diz noutra passagem que:

"Por consiguiente, el uso del principio teleológico en punto a la naturaleza está siempre condicionado empíricamente. Esto mismo ocurriría precisamente con los fines de la libertad, si a ésta tuvieran que serle previamente dados como fundamento de determinación los objetos del querer mediante la naturaleza (como necesidades e inclinaciones), para determinar mediante la Razón y solamente por medio de la comparación mutua de los mismos y con su suma aquello que convertimos en fin para nosotros.
Sin embargo, la Crítica de la Razón práctica indica que hay principios prácticos puros mediante los cuales la Razón es determinada a priori y que proporcionan, por tanto, a priori el fin de la misma. Por lo tanto, si el uso del principio teleológico para explicaciones de la naturaleza, puesto que está restringido a condiciones empíricas, no puede proporcionar nunca por completo, ni de manera suficientemente determinada para todos los fines, el fundamento originario del enlace final, esto, sin embargo, sí tiene que esperarse de una doctrina pura de los fines (que no puede ser otra que la de la libertad), cuyo principio a priori contiene la relación de la Razón en general con el conjunto de todos los fines y que sólo puede ser práctica"((Introducción e traducion de Nuria Sanchez Madrid de la obra "Sobre el uso de princípios teleologicos en la filosofia", de Immanuel Kant LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica Vol. 37 (2004), p. 29)

Kant nomeia a epigênese como pré-formação genérica, ou seja, a epigênese tomada em sua mecanicidade. Se tomarmos a epigênese em si, isto é, sem disposições originais com as pré determinações que as caracterizam e voltadas para um fim, a epigênese nada nos explicaria.
As disposições contem pré determinações finalísticas. Portanto, finalidade deve ser pen-

sada e imposta pela razão em favor do sujeito: eu preciso me organizar em meio à multiplicidade contida na natureza, ou seja, a finalidade é pensada para o próprio sujeito e por uma necessidade da razão humana, e, portanto, não é pensada e importa por Deus, como em Wolff, já que a existência de Deus não pode ser provada. Se não adquiro as coisas por mim, é como se elas não fossem necessárias para mim: devo descobri-las em mim por mim mesmo.

Em relação às categorias, por exemplo, Kant não defende a tese inatista, isto é, que Deus colocou em nós essas categorias, mas defende que tenho as categorias em minha subjetividade e posso descobrir por mim mesmo.

No texto sobre as raças humanas de 1775, Kant explora o conceito de "Ideia do Todo", que é a responsável por dizer até onde vai o sistema e qual o lugar de cada uma de suas partes componentes. Essa ideia do todo é uma ideia da razão, e portanto, é finalística: diz o para onde e para que determinado todo está voltado. A razão atribui finalidade ao todo: dá o fim em direção ao qual o todo caminha.

Kant diz na Crítica da Razão Pura que fora do plano do juízo determinante (aquele que explica o ponto de vista da subjetividade do ser humano) temos a ideia, que é um conceito da razão.

As ideias, que são os conceitos típicos da razão, não encontram nada referente a elas na experiência: a ideia ultrapassa totalmente o domínio da experiência. Isso não se dá da mesma forma com os conceitos do entendimento, que só tem sentido quando se voltam à experiência.

Mas como são possíveis as "pseudo-ciências" como a Metafísica, a Teologia, a Psicologia etc? Essas áreas do conhecimento estão fundadas em ideias, ou seja, têm representações que não tem o seu objeto dado na experiência, e portanto, se voltam para algo que não é sensível.

Se pensamos a ideia do todo e a completude, conseguimos pensar o divino, o suprassensível, a liberdade, a imortalidade da alma etc. como coisas existentes e como finalidade (no caso do divino) para qual as coisas caminham e essa completude, segundo Kant, é visada pela razão.

CONCLUSÃO

A razão tem uma necessidade de uma resposta completa, uma explicação total e por isso busca o que pode satisfazê-la, e assim temos a ideia de Deus como ponto inicial, ponto final, e a finalidade de todo o mundo. Todavia, como dissemos anteriormente, Kant afasta a investigação a respeito do divino do âmbito da causalidade mecânica. A razão não pensa apenas de acordo com aquilo pelo que a experiência nos dá, mas ao contrário, pensa muito além dela. Por isso, Kant diz que pensar Deus é necessário para nós. Por isso, o princípio teleológico é o princípio da conformidade afim, tanto no âmbito da Biologia, como no âmbito da Estética.

O homem, com objetivo de satisfazer a razão, supõe que exista um Ser superior, uma Razão suprema, que dê a finalidade em direção a qual as coisas chegariam. Kant distingue o uso constitutivo e o uso regulativo das ideias.

No domínio da experiência só consigo encontrar o que virá e o que veio antes, o que é uma causalidade limitadora. Os fatos que a experiência me dá não me fazem inferir uma conexão necessária entre a causa e o efeito, a causalidade, como notou Kant na tábua das categorias nos é dada a priori.

Portanto, o conhecimento se dá por uma união de intuição (sensibilidade) e entendimento (razão). A primeira conhece as coisas contingentes pela experiência sensível, enquanto o segundo apreende conceitos universais e imutáveis por meio de operações mentais.

Dessa forma, o conhecimento humano pode se dar a priori ou a posteriori, dependendo do objeto de conhecimento. A matemática por exemplo é conhecida puramente a priori, enquanto a Física se dá parte a priori e parte a posteriori. Já a História e seus conhecimentos são completamente a posteriori.

O entendimento pensa o que aparece para ele (o chamado "conteúdo bruto"). As ideias se voltam para a faculdade do juízo para que ele pense reflexivamente a partir dos objetos da natureza. Ou seja, as ideias não se voltam para o entendimento exigindo que ele encontre algo equivalente na experiência. Através do juízo, o entendimento refere-se imediatamente aos objetos.

Conclui-se que a teleologia, assim como outros conceitos metafísicos e teológicos, são,

portanto, ideias pensadas pela razão pela necessidade do homem de satisfazer a própria razão: essas ideias não tem um correspondente dado pela experiência.
Assim, Kant consegue manter a causalidade mecânica no âmbito da ciência moderna, e mesmo assim, pensar a causalidade final, mas colocando cada uma em seu âmbito próprio, sem que se misturem.

BIBLIOGRAFIA

PIRES, MÁRCIO – TRANS/FORM/AÇÃO, MARÍLIA, V.36, N 1, JAN/ABRIL 2013
SOUZA, SERGIO ISIDORO DE – ORGANISMO COMO FINALIDADE SEGUNDO KANT ; ORIENTADOR MAURÍCIO CARDOSO KEINERT – SÃO PAULO, 2017

INTRODUCCIÓN E TRADUCIÓN DE NURIA SANCHEZ MADRID DE LA OBRA "SOBRE EL USO DE PRINCIPIOS TELEOLOGICOS EN LA FILOSOFIA", DE IMMANUEL KANT, LOGOS. ANALES DEL SEMINARIO DE METAFISICA VOL. 37 (2004)

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II

MELISSA MIRANDA RACHID MIRAGAIA

RESUMO
As metodologias ativas destacam-se no ensino de ciências por promoverem uma aprendizagem mais significativa e engajadora, colocando os alunos como protagonistas de seu próprio aprendizado. Ao contrário do modelo tradicional, onde os alunos são receptores passivos de informações, as metodologias, como Aprendizagem Baseada em Problemas, Aprendizagem por Projetos, Aprendizagem por meio de jogos, Aulas Invertidas, Experimentação e laboratório, Grupo de verbalização e observação, storytelling, Instrução por pares e Rotação por estações, incentivam a curiosidade, a investigação e a experimentação, desenvolvendo habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas e trabalho em equipe. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) complementam essas metodologias, tornando o ensino mais interativo e personalizado, além de trazer experiências imersivas e interativas que ajudam na compreensão de conceitos abstratos e na visualização de processos complexos. As TDICs facilitam a personalização da aprendizagem, adaptandose às necessidades individuais dos alunos e preparando-os para um mundo cada vez mais tecnológico. No entanto, a implementação eficaz dessas abordagens exige formação adequada dos professores e suporte institucional. A mudança cultural nas escolas e a adaptação contínua das práticas pedagógicas são fundamentais para o sucesso dessas metodologias. A adoção das metodologias ativas representa um avanço na educação, contribuindo para a formação de alunos mais preparados para os desafios do século XXI. A revisão bibliográfica confirma a eficácia dessas abordagens, mas ressalta a necessidade de suporte adequado e de uma mudança na abordagem tradicional de ensino para sua implementação bem-sucedida.

Palavras-chave Metodologias ativas; Protagonismo; TDICs; Ciências.

INTRODUÇÃO

No panorama educacional contemporâneo, a busca por metodologias que promovam uma aprendizagem significativa e engajadora tem sido uma constante. Nesse contexto, as metodologias ativas despontam como uma abordagem inovadora e eficaz no ensino de ciências. A aplicação das metodologias ativas gera maior engajamento dos alunos, auxiliando na construção do conhecimento e gerando uma aprendizagem estabelecida (Freeman et al., 2014).

O ensino de ciências é uma área em constante evolução, onde a busca por metodologias que promovam uma aprendizagem significativa e contextualizada tem sido uma prioridade. Nesse contexto, as metodologias ativas têm ganhado destaque, oferecendo uma abordagem dinâmica e participativa que envolve os alunos de forma ativa em seu próprio processo de aprendizagem. Como salientou o educador John Dewey (1938), "a verdadeira aprendizagem ocorre quando os alunos se tornam os protagonistas do seu próprio conhecimento". Essa abordagem contrasta com o modelo tradicional de ensino, onde o papel do aluno muitas vezes se limita à recepção passiva de informações.

Ao utilizar metodologias ativas, os educadores têm a oportunidade de estimular o pensamento crítico e a resolução de problemas, como enfatizado pelo psicólogo Lev Vygotsky (1978), "a aprendizagem significativa ocorre quando os alunos são desafiados a refletir, questionar e aplicar o conhecimento em situações do mundo real". Neste contexto, este trabalho busca explorar o impacto das metodologias ativas no ensino de ciências, destacando sua importância na promoção de uma educação mais engajadora e eficaz.

As metodologias ativas vêm ganhando destaque na educação contemporânea, especialmente no ensino de Ciências, devido à sua abordagem centrada no aluno e ao incentivo ao desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas. Diferente das metodologias tradicionais, onde o professor é o principal agente transmissor de conhecimento, estas promovem uma participação mais ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, colocando-os como protagonistas na construção do conhecimento

A implementação de metodologias ativas no ensino de ciências representa um avanço na forma como os conteúdos são abordados em sala de aula. Já que, certos conteúdos se tornam abstratos para o entendimento do aluno, sendo necessário o uso de metodologias ativas que vão na contramão das tradicionais, que além de considerarem os conhecimentos prévios dos alunos, também tornam o ensino mais dinâmico e compreensível. Sendo assim, o aluno se torna agente ativo pela busca da construção de seu próprio conhecimento, sendo instigado a investigar, experimentar e criar o pensamento crítico (Lima e Santos, 2020). Além disso, as metodologias ativas ajudam a tornar o aprendizado mais significativo e relevante para os alunos, conectando os conteúdos científicos ao seu cotidiano e interesses pessoais.

Neste contexto, torna-se relevante explorar não apenas os benefícios pedagógicos das metodologias ativas, mas também os desafios e as estratégias para sua efetivação no contexto escolar.

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) estão associadas às metodologias ativas, as quais têm os estudantes como protagonistas da construção de seu conhecimento, além de chamarem mais a atenção dos alunos, já que essa geração está intimamente ligada com a tecnologia (Bes et al., 2019). Ademais, a aplicação das metodologias ativas e do uso das TDICs são dinâmicas e fluidas e devem sempre estar de acordo com o currículo.

Sendo assim, a aprendizagem através da metodologia ativa acontece quando o estudante interage através de discussões, pesquisas, soluções de dúvidas e questionamentos, e dessa forma acaba tomando uma posição de protagonista do seu conhecimento.

Dessa forma, a implementação de metodologias ativas no ensino de Ciências não só melhora o desempenho acadêmico, mas também prepara os estudantes para enfrentar os desafios do mundo moderno de maneira mais eficaz e autônoma.

Entretanto, para a aplicação das metodologias ativas, há necessidade de formação e capacitação dos docentes, para que estes, além de se apropriarem do conhecimento e das diferentes técnicas utilizadas na metodologia ativa, também entendam o papel de facilitador e mediador na construção de conhecimento dos alunos.

Diante desse cenário, este artigo propõe uma reflexão sobre a aplicação das metodologias ativas no ensino de ciências, analisando sua contribuição para o desenvolvimento de competências científicas, bem como os desafios e as possibilidades de sua implementação na prática educativa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No contexto atual da educação, as metodologias ativas têm ganhado destaque como uma abordagem que visa promover uma aprendizagem mais significativa e participativa. Essas metodologias se caracterizam por colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem, incentivando sua participação ativa, a autonomia e o desenvolvimento de habilidades como o pensamento crítico e a resolução de problemas.

Segundo Moran (2018), as metodologias ativas "dão ênfase ao papel de protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo". Com isso, modificou-se a escola tradicional, onde o professor se colocava na frente da sala e os alunos sentados individualmente em fileira, e somente o professor era o detentor do conhecimento. Nas metodologias ativas há uma reorganização do espaço e movimentação dos alunos e professores, onde os estudantes são protagonistas e estão no centro do processo de aprendizagem.

IMPORTÂNCIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS

No ensino de ciências, as metodologias ativas são especialmente relevantes, uma vez que permitem aos estudantes uma maior interação com os conteúdos, estimulando a curiosidade, a investigação e a experimentação. As metodologias ativas possibilitam um ensino de ciências mais contextualizado e próximo da realidade dos estudantes (Freeman et al., 2014).

As metodologias ativas no ensino de ciências são abordagens que colocam os estudantes no centro do processo de aprendizagem, incentivando a participação ativa, a colaboração e a reflexão crítica. Estas metodologias são contrastantes com os métodos tradicionais de ensino, onde o professor é a principal fonte

de conhecimento e os alunos têm um papel mais passivo.

Ao utilizar metodologias ativas, os alunos desenvolvem habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas. Eles aprendem a analisar dados, formular hipóteses, conduzir experimentos e interpretar resultados, habilidades essenciais para o estudo das Ciências. Ademais, as metodologias ativas promovem a aprendizagem significativa ao conectar o conteúdo científico com situações do mundo real. Isso ajuda os alunos a verem a relevância do que estão aprendendo e a aplicarem o conhecimento de forma prática e contextualizada, além de incentivar as habilidades sociais, de comunicação e trabalho em equipe, essenciais para a prática científica.

São exemplos de estratégias utilizadas na metodologia ativas que podem ser utilizadas no ensino de ciências:

Aprendizagem Baseada em Problemas: É uma abordagem onde o processo de aprendizagem é iniciado com um problema a ser resolvido pelos alunos. Estudos indicam que a estratégia aumenta o engajamento dos alunos e melhora a retenção de conhecimentos, além de desenvolver habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico (Barrows, 1986; Hmelo-Silver, 2004). Os alunos enfrentam problemas reais e complexos que precisam ser resolvidos através da pesquisa e aplicação do conhecimento científico (Barrows, 1986), inclusive utilizando as TDIC´s para realizar as pesquisas online.

Aprendizagem por Projetos: Envolve a criação de projetos, a partir da elaboração de tarefas, atividades, missões e desafios, que exigem a aplicação de diversos conceitos científicos, desenvolvendo as capacidades de escolha, promovendo a integração do conhecimento (Blumenfeld et al., 1991). Além disso, permite que o professor elabore questões norteadoras provocativas, que despertem o interesse nos alunos, para que estes integrem diferentes conteúdos e disciplinas, sintetizando e avaliando as informações. (Bes et al., 2019)

Este tipo estratégia desenvolve competências como o pensamento crítico, o protagonismo do aluno e o trabalho em equipe (Bes et al., 2019), além de aplicar o conhecimento em contextos reais.

Aprendizagem por meio de jogos: Envolve desenvolvimento cognitivo e conecção entre o ambiente do jogo com o conhecimento abordado na sala, além de trabalhar habilidades socioemocionais. Os estudantes são estimulados a atingir determinados objetivos através de fases, além disso o uso de tecnologias instiga a atenção do aluno (Bes et al., 2019).

Aulas Invertidas: Ocorre uma inversão do espaço escolar tradicional e utilização das TDIC´s, onde os alunos estudam os conteúdos teóricos em casa, os quais são disponibilizados previamente, podendo ser em um ambiente virtual, e utilizam o tempo de aula para atividades práticas, discussões e resolução de problemas e dúvidas (Bergmann & Sams, 2012). Dessa forma, o aluno se torna ativo no processo de ensino e aprendizagem e o professor assume o papel de orientador e mediador do aprendizado (Bes et al., 2019).

Experimentação e Laboratórios: Atividades experimentais permitem que os alunos coloquem em prática os conceitos teóricos, desenvolvendo habilidades práticas e observacionais (Hofstein & Lunetta, 2004), além de desenvolverem letramento científico e crítico sobre os acontecimentos do cotidiano.

Grupo de observação e grupo de verbalização: Primeiramente o professor introduz o assunto, em forma de vídeo, ou texto para leitura prévia e elabora perguntas orientadoras, e separa os alunos em dois grupos, denominando o grupo da verbalização e o da observação. Formam-se duas rodas, com o grupo da verbalização ao centro e da observação ao redor. Os integrantes do grupo da verbalização são responsáveis por discutir, argumentar e expor ideias em relação ao tema, promovendo uma troca de conhecimento entre os estudantes, e o grupo de observação observa e faz anotações, após, o grupo de observação compartilha as percepções e feedback sobre as discussões. Posteriormente há inversão dos grupos e discussão sobre o tema, ao final o professor analisa o aprendizado dos alunos conforme o que foi discutido (Bes et al., 2019).

Contação de história ou Storytelling: utiliza a narrativa como uma ferramenta pedagógica para engajar os alunos e facilitar a aprendizagem. Nesse método, os conceitos e conteúdos são apresentados através de histórias envolventes que conectam o material didático ao contexto real e às experiências pessoais dos estudantes. Essa abordagem estimula a imaginação, a empatia e a retenção de informa-

ções, tornando o aprendizado mais significativo e memorável. Ao criar ou ouvir histórias, os alunos desenvolvem habilidades importantes como a comunicação, o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas. Além disso, o Storytelling promove a participação ativa dos alunos, incentivando-os a explorar e construir conhecimento de maneira colaborativa e criativa, o que reforça a compreensão e a aplicação prática dos conteúdos estudados (Bes et al., 2019).

Instrução por pares ou Peer instruction: Essa estratégia tem como objetivos o desenvolvimento da autonomia e a criticidade do aluno, pode ser utilizada para o professor entender onde estão as dificuldades dos alunos. Sendo assim, o professor no primeiro momento faz uma breve explicação sobre o tema, o qual já foi desmobilizado anteriormente para o estudante, e logo aplica questões para os alunos refletirem, discutirem e se apropriarem do conteúdo. Os estudantes em primeiro momento resolvem as questões individualmente e depois discutem entre os colegas, chegando a um consenso, podendo esse ser por meio de votação, sobre as respostas que julgam estarem corretas e o professor dá um retorno sobre o que acertaram e assim identifica quais são as dificuldades (Crouch, C. H., & Mazur, E., 2001). Essa estratégia permite o uso de cartões impressos em papel, slides, e sites da web (Bes et al., 2019).

Rotação por estações: é uma abordagem pedagógica em que os alunos se movem entre diferentes estações de aprendizado durante a aula, cada uma com atividades distintas. Essa estratégia permite que os estudantes participem de uma variedade de atividades de aprendizagem em um único período de aula, promovendo a autonomia, organização do tempo e o engajamento. Cada estação pode incluir diferentes métodos, como trabalho em grupo, atividades individuais, atividades de pesquisa com o uso de TDIC´s, mão na massa (aprender fazendo), apresentação, brainstorming, instrução direta do professor, entre outras, onde os alunos devem concluir todas as estações independente dos grupos. A rotação por estações é eficaz para atender diferentes estilos de aprendizagem, facilitando a diferenciação do ensino e a personalização da educação, sendo importante que cada estação tenha começo, meio e fim com um tipo de avaliação em cada estação. Podendo assim, aumentar a motivação dos alunos e melhorar a compreensão dos conteúdos ao fornecer múltiplas formas de interação com o material de estudo (Bes et al., 2019).

Com isso, existem várias estratégias utilizadas dentro das metodologias ativas, se diferenciando conforme suas abordagens, objetivos e técnicas.

As metodologias ativas, como a estratégias de aprendizagem baseada em problemas e a aprendizagem por projetos, tornam os alunos responsáveis por sua própria aprendizagem, o que aumenta a motivação e o interesse pelas disciplinas científicas (Johnson et al., 1998). Além disso, a gamificação no ensino de ciências pode aumentar o engajamento dos alunos, utilizando elementos de jogos para motivar e melhorar a aprendizagem, como recompensas por alcançar objetivos ou competições saudáveis entre pares.

Os alunos, ao participarem ativamente do processo de aprendizagem, desenvolvem habilidades essenciais como pensamento crítico, resolução de problemas e capacidade de análise (Prince, 2004). Essas competências são fundamentais para a compreensão e aplicação do conhecimento científico.

As metodologias ativas são flexíveis e podem ser adaptadas a diferentes contextos de ensino, níveis de escolaridade e estilos de aprendizagem. Isso permite que os professores atendam às necessidades individuais dos alunos e promovam uma educação mais inclusiva.

A abordagem ativa permite que os alunos conectem os conceitos científicos a contextos do mundo real. Isso torna a aprendizagem mais relevante e significativa, facilitando a retenção de informações e a compreensão profunda dos conteúdos (Freeman et al., 2014).

Ademais, as metodologias ativas frequentemente envolvem atividades em grupo, promovendo a colaboração e o trabalho em equipe. Isso ajuda os estudantes a desenvolverem habilidades sociais e a aprenderem a trabalhar de forma eficaz com outras pessoas, o que é essencial tanto na ciência quanto em outras áreas (Johnson & Johnson, 2009).

Ao serem ativos em seu processo de aprendizagem, os alunos ganham autonomia e aprendem a ser responsáveis por seu próprio progresso. Eles se tornam mais independentes e

capazes de autogerir suas atividades acadêmicas, além de desenvolverem o pensamento crítico, o que é benéfico para sua formação acadêmica e pessoal (Bonwell & Eison, 1991). Também há possibilidade de Feedback contínuo e imediato, tanto por parte dos professores para com os alunos, quanto vice e versa, o que permite que os alunos identifiquem suas dificuldades e façam os ajustes necessários para melhorar seu desempenho (Hattie & Timperley, 2007).

O uso de metodologias ativas também permite a exploração de outros espaços dentro da escola, potencializando ainda mais o aprendizado ao permitir que os alunos saiam da tradicional sala de aula e se envolvam em atividades educacionais em ambientes diversos (Ritchhart, Church, & Morrison, 2011). Por exemplo, laboratórios, bibliotecas, jardins, e espaços ao ar livre podem ser utilizados para atividades práticas e projetos interdisciplinares que estimulam a curiosidade e a investigação. Esses espaços alternativos oferecem oportunidades para novas experiências, onde os alunos podem aplicar teorias aprendidas em sala de aula em contextos reais, promovendo um aprendizado mais concreto e significativo (Beard & Wilson, 2006). Além disso, a mudança de ambiente pode aumentar o engajamento e a motivação dos estudantes, tornando o processo educativo mais dinâmico e interativo. Ao explorar esses diferentes espaços, as metodologias ativas favorecem uma abordagem holística do ensino, que considera o ambiente como um componente vital para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos (Beard & Wilson, 2006).

Sendo assim, O uso de metodologias ativas estimula a inovação no ensino de ciências, permitindo que professores explorem diferentes abordagens e ferramentas tecnológicas. Isso torna o ensino mais dinâmico e adaptado às necessidades dos estudantes (Prince & Felder, 2007).

USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

O advento das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) tem revolucionado a forma como o conhecimento é acessado, compartilhado e construído. No contexto educacional, as TDIC´s têm sido cada vez mais incorporadas às práticas pedagógicas, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem.

As TDIC´s englobam ferramentas como computadores, tablets, internet, softwares educacionais e plataformas de aprendizagem online, que oferecem recursos interativos e multimodais para alunos e professores. Essas tecnologias permitem acesso instantâneo a uma vasta quantidade de informações e materiais didáticos, facilitando a pesquisa, a colaboração e a comunicação. Além disso, proporcionam um ambiente de aprendizado mais dinâmico e flexível, adaptando-se às necessidades individuais dos estudantes e promovendo um aprendizado mais ativo e envolvente.

O uso de tecnologias digitais no ensino de ciências pode proporcionar experiências mais dinâmicas e interativas, permitindo a simulação de experimentos, a visualização de fenômenos complexos e o acesso a uma variedade de recursos multimídia. As TDIC´s aumentam o engajamento e a motivação dos alunos ao tornarem a aprendizagem mais interativa e envolvente. Ferramentas como simulações, realidade aumentada e vídeos interativos capturam a atenção dos estudantes, facilitando a compreensão de conceitos complexos (Bergmann & Sams, 2012). Além disso, permitem a personalização da aprendizagem, adaptando os conteúdos às necessidades e ritmos individuais dos alunos. Plataformas de aprendizagem adaptativa utilizam dados para ajustar o conteúdo e proporcionar experiências de aprendizagem mais eficazes (Means et al., 2010).

Ainda, o uso das TDICs auxilia no desenvolvimento das habilidades digitais dos alunos, preparando-os para um mundo cada vez mais tecnológico, e para o mercado de trabalho, o qual está cada vez mais integrado com a tecnologia. Eles aprendem a utilizar ferramentas digitais de forma crítica e produtiva, o que é vital para suas futuras carreiras (Voogt & Pareja Roblin, 2012). Means et al. (2010) também mostram que o uso de TDIC´s pode personalizar a aprendizagem, adaptando-se às necessidades individuais dos alunos. Alunos que utilizam essas tecnologias desenvolvem habilidades críticas como resolução de problemas, pensamento crítico, criatividade e colaboração.

O ensino de ciências, certas vezes por ser abstrato, demanda de muitas imagens, figu-

ras, vídeos e esquemas para que seja mais facilmente compreendido, assim as TDIC´s podem ser utilizadas para fazer simulações, realidade aumentada e realidade virtual que permitem que os alunos explorem de maneira mais didática os fenômenos científicos, os quais seriam inacessíveis em uma sala de aula tradicional. Essas tecnologias oferecem experiências imersivas e interativas que ajudam na compreensão de conceitos abstratos e na visualização de processos complexos (Liu et al., 2014).

Por fim, as TDIC´s promovem a colaboração e a comunicação entre alunos e professores, facilitando o trabalho em grupo e o compartilhamento de informações. Ferramentas como fóruns de discussão, chats e ambientes virtuais de aprendizagem permitem que os estudantes troquem ideias, façam perguntas e resolvam problemas juntos, mesmo fora do ambiente escolar. Essa interação contínua e colaborativa é fundamental para o desenvolvimento de habilidades sociais e de trabalho em equipe, que são essenciais no mundo científico e profissional.

METODOLOGIA

A metodologia ativa tem como principal objetivo tornar o aluno protagonista pelo próprio aprendizado. Nesta metodologia, o professor assume papel de orientador e mediador, facilitando o processo de aprendizagem do aluno e colocando o no centro do processo educativo.

Assim, elaborou-se um estudo exploratório, utilizando-se as referências bibliográficas adotadas para investigar e melhor entender o impacto das metodologias ativas aliadas ao uso de tecnologias digitais no ensino de ciências, revelando um crescente interesse e consenso sobre a eficácia de tal abordagem.

RESULTADOS

Os resultados obtidos sugerem que as metodologias ativas, aliadas ao uso de tecnologias digitais tiveram um impacto positivo no processo de ensino e aprendizagem de ciências. Os alunos demonstram um maior engajamento e interesse nas aulas, além de apresentarem uma compreensão mais aprofundada dos conceitos abordados.

A adoção de metodologias ativas no ensino de ciências não só melhora o desempenho acadêmico dos alunos, mas também desenvolve habilidades essenciais para o século XXI, como o pensamento crítico, a resolução de problemas, a colaboração e a autonomia (Prince, 2004; Freeman et al., 2014). Prince (2004) destaca que as metodologias ativas são eficazes em promover a aprendizagem significativa e o envolvimento dos alunos.

DISCUSSÃO

A partir dos resultados obtidos, é possível inferir que o uso de metodologias ativas aliadas ao uso de tecnologias digitais pode contribuir significativamente para a melhoria do ensino de ciências. A interatividade, a contextualização e a possibilidade de experimentação proporcionadas por essas abordagens favorecem uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

As metodologias ativas no ensino de ciências representam uma mudança paradigmática, afastando-se da educação tradicional centrada no professor para uma abordagem mais centrada no aluno. Essas metodologias incentivam os alunos a se tornarem participantes ativos em seu próprio processo de aprendizagem, colaborando com colegas, realizando pesquisas e aplicando o conhecimento em situações práticas. Por exemplo, a aprendizagem baseada em problemas (PBL) desafia os alunos a resolverem problemas complexos e reais, o que desenvolve habilidades de pensamento crítico e aplicação prática de teorias científicas.

As metodologias ativas são particularmente valiosas no ensino de ciências devido à sua capacidade de simular o processo científico real. Os alunos aprendem a formular hipóteses, realizar experimentos, coletar e analisar dados, e chegar a conclusões baseadas em evidências, além do letramento científico. Isso não apenas reforça o conteúdo científico, mas também prepara os alunos para o pensamento crítico e a resolução de problemas em diversas situações da vida real, habilidades essenciais no mundo moderno. Ao permitir que os estudantes participem ativamente do processo de aprendizado, essas metodologias incentivam a exploração, a experimentação e a aplicação dos conhecimentos adquiridos em situações reais.

Ao incentivar a participação ativa dos alunos, a investigação, a colaboração e a resolução de

problemas, essas metodologias não apenas tornam as aulas mais dinâmicas e interessantes, mas também preparam os estudantes de forma mais eficaz para os desafios do mundo contemporâneo. Incorporar metodologias ativas no ensino de ciências é, portanto, não apenas uma escolha pedagógica inteligente, mas também um passo significativo em direção à formação de cidadãos críticos, criativos e bem preparados para contribuir positivamente para a sociedade. Ao trabalhar em projetos colaborativos ou discutir conceitos científicos com os colegas, os alunos desenvolvem habilidades sociais e aprendem a valorizar diferentes perspectivas e abordagens. Esse tipo de aprendizagem também prepara os estudantes para enfrentar desafios complexos e inesperados, capacitando-os a aplicar o conhecimento científico de maneira criativa e inovadora.

Ademais, o uso das metodologias ativas permite a exploração de outros espaços dentro do ambiente escolar, como o laboratório de ciências, o pátio, o jardim, entre outros presentes, além de modificar o próprio espaço dentro da sala de aula, onde os alunos podem sentar-se em grupos, em rodas, em forma de "U", ou seja, diferente dos modelos tradicionais de exposição de aula em que os alunos sentam enfileirados e o professor fica à frente da sala.

No entanto, é importante ressaltar que a eficácia das metodologias ativas no ensino de ciências está diretamente relacionada à formação e ao suporte oferecido aos professores. É necessária uma mudança significativa na abordagem pedagógica dos educadores, que precisam estar dispostos a adotar novas estratégias e tecnologias, além de investimento na capacitação docente e na disponibilização de recursos tecnológicos adequados para que essas práticas possam ser implementadas de forma efetiva e sustentável nas escolas.

Além disso, é fundamental promover uma reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas, buscando sempre inovar e adaptar os métodos de ensino às necessidades e características dos alunos.

CONCLUSÃO

As metodologias ativas transformam o ensino de ciências, tornando-o mais interativo, dinâmico e centrado no aluno. Elas não apenas melhoram a compreensão dos conteúdos científicos e aproximam os conceitos científicos da realidade diária dos estudantes, mas também preparam os estudantes para enfrentar desafios do mundo real, desenvolvendo habilidades essenciais para vida em sociedade. Essas metodologias promovem um aprendizado mais envolvente e interativo, permitindo que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais profunda e aplicável dos conceitos científicos.

A adoção dessas metodologias representa um avanço significativo na educação, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, criativos e preparados para a constante evolução da ciência e da tecnologia.

A revisão bibliográfica confirma que as metodologias ativas são eficazes no ensino de ciências, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e desenvolvendo habilidades essenciais nos alunos. No entanto, a implementação dessas metodologias requer um suporte adequado e uma mudança na abordagem tradicional de ensino.

Apesar dos benefícios, a implementação bem-sucedida de metodologias ativas apresenta desafios, como a necessidade de formação adequada para os professores e a resistência às mudanças nos métodos tradicionais de ensino (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). Ertmer e Ottenbreit-Leftwich (2010) argumentam que o sucesso na implementação dessas metodologias depende do apoio institucional e de uma mudança cultural nas escolas. Além disso, é necessário um ambiente educacional que valorize e suporte a inovação pedagógica, fornecendo os recursos e o suporte necessários para que as metodologias ativas possam ser integradas de forma sustentável. Em suma, a transição para metodologias ativas no ensino de ciências pode ser desafiadora, mas os benefícios potenciais para o aprendizado dos alunos e para o desenvolvimento de habilidades críticas tornam essa mudança uma prioridade educacional valiosa.

REFERÊNCIAS

Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. Medical Education, 20(6), 481-486.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class

Every Day. International Society for Technology in Education.
Bes, P., Pereira, A. D. S. F., Pessi, I. G., Cerigatto, M. P., & Machado, L. R. (2019). Metodologias para aprendizagem ativa. Porto Alegre: SAGAH.
Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. Educational psychologist, 26(3-4), 369-398.
Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. ASHE-ERIC Higher Education Reports.
Crouch, C. H., & Mazur, E. (2001). Peer Instruction: Ten years of experience and results. American Journal of Physics, 69(9), 970-977.
Dewey, J. (1986, September). Experience and education. In The educational forum (Vol. 50, No. 3, pp. 241-252). Taylor & Francis Group.
Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. Journal of Research on Technology in Education, 42(3), 255-284.
Ferrarini, R., Saheb, D., & Torres, P. L. (2019). Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções. Revista Educação em Questão, 57(52).
Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. Proceedings of the National Academy of Sciences, 111(23), 8410-8415.
Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81-112.
Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? Educational psychology review, 16(3), 235-266.
Hofstein, A., & Lunetta, V. N. (2004). The laboratory in science education: Foundations for the twenty-first century. Science education, 88(1), 28-54.
Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. Educational researcher, 38(5), 365-379.
Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). Cooperative learning returns to college: What evidence is there that it works? Change: The magazine of higher learning, 30(4), 26-35.
Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. Journal on Excellence in College Teaching, 25(3-4), 85-118.
Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2014). NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition. The New Media Consortium.
Lima, M. E., & Santos, M. L. (2020). Metodologias ativas na educação: implicações para a prática pedagógica. Revista de Educação e Pesquisa, 12(2), 150-167.
Liu, X., Cheng, I., & Huang, L. (2014). The effect of simulation on the learning of computer architecture and organization. Computers & Education, 73, 69-80.
Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2010). Evaluation of evidencebased practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies. US Department of Education.
Moran, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In: MORAN, José; BACICH, Lilian (Org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma aborda-gem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. Journal of engineering education, 93(3), 223-231.
Prince, M., & Felder, R. (2007). The many faces of inductive teaching and learning. Journal of College Science Teaching, 36(5), 14.
Voogt, J., & Pareja Roblin, N. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. Journal of Curriculum Studies, 44(3), 299-321.
Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). Mind in society: Development of higher psychological processes. Harvard university press.

A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PARA ALFABETIZAR

MICHELLY LOPES RAMOS NUNES

RESUMO
A ludicidade desempenha um papel crucial como ferramenta para a alfabetização, tornando o processo de aprendizagem mais envolvente e significativo. O uso de atividades lúdicas no contexto educacional estimula o interesse e a motivação das crianças, criando um ambiente propício para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Ao incorporar jogos, brincadeiras e atividades interativas, os educadores podem proporcionar experiências de aprendizagem que estimulam a imaginação, a criatividade e a concentração, elementos essenciais no processo de alfabetização. A ludicidade também permite que as crianças desenvolvam a linguagem de maneira contextualizada, associando o aprendizado à diversão e ao prazer, o que contribui para a construção de uma relação positiva com a leitura e a escrita. Através de jogos que exploram letras, palavras, rimas e histórias, as crianças podem desenvolver habilidades fonéticas e gramaticais de forma natural e integrada. Além disso, a ludicidade favorece a interação social e o trabalho em equipe, criando um ambiente colaborativo que enriquece a experiência de aprendizagem. Ao utilizar brincadeiras e jogos educativos, os educadores adaptam o ensino às diferentes formas de aprendizagem, atendendo às necessidades individuais dos alunos. Essa abordagem personalizada e lúdica favorece o desenvolvimento da alfabetização de maneira mais eficaz e prazerosa, contribuindo para a formação de leitores competentes e apaixonados pela linguagem escrita. Em resumo, a ludicidade como ferramenta para alfabetizar não apenas transforma o processo de aprendizagem em uma experiência mais atrativa, mas também proporciona um alicerce sólido para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, preparando os alunos para um futuro educacional mais sólido e gratificante.

Palavras-chave: Crianças bem pequenas; Brincadeira livre; Cesto dos tesouros; brincar heurístico, Educação Infantil.

INTRODUÇÃO
A abundância de brinquedos disponíveis no mercado reflete o reconhecimento por parte dos adultos da importância intrínseca da brincadeira no desenvolvimento infantil. A diversidade de opções oferecidas também destaca a compreensão de que as crianças têm diferentes necessidades e preferências durante suas atividades lúdicas.
No contexto educacional, o papel do educador é crucial na mediação das brincadeiras, promovendo um ambiente que permita o desenvolvimento integral das crianças. É essencial que o educador atue como um facilitador, guiando e apoiando as atividades lúdicas sem ser intrusivo. A observação atenta do educador é necessária para compreender as dinâmicas das brincadeiras, identificar possíveis desafios ou conflitos e intervir de maneira apropriada para garantir um ambiente seguro e estimulante.
A capacidade de mediar brincadeiras sem ser intrusivo implica em respeitar o espaço da criança, permitindo que ela explore sua criatividade, tome decisões e resolva problemas de forma autônoma. O educador deve estar presente para oferecer suporte quando necessário, fornecer recursos adicionais e estimular a reflexão, mas sempre mantendo o equilíbrio para não interferir excessivamente na autonomia da criança.
Ao mesmo tempo, é crucial que o educador acompanhe as brincadeiras de maneira ativa, evitando a omissão ou a indiferença. A observação constante permite identificar oportunidades de aprendizado, compreender as necessidades individuais de cada criança e adaptar as estratégias pedagógicas de acordo. O acompanhamento efetivo envolve estar envolvido emocionalmente nas brincadeiras, promovendo uma relação de confiança e afetividade.
Nas "organizações de brincadeiras", o educador desempenha um papel fundamental na criação de um ambiente inclusivo, estimulante e enriquecedor. Isso significa fornecer uma variedade de materiais e recursos que promovam a diversidade nas brincadeiras, respeitando as diferentes formas de expressão e

interesses das crianças.
Além disso, o educador deve estar atento às oportunidades de aprendizado que surgem naturalmente durante as brincadeiras. Isso pode incluir a promoção do desenvolvimento social, emocional, cognitivo e motor das crianças, criando um ambiente que favoreça a experimentação, a descoberta e a resolução de problemas.
Em resumo, o educador desempenha um papel essencial na mediação das brincadeiras, sendo capaz de guiar, apoiar e enriquecer o ambiente lúdico sem ser intrusivo ou omissivo. Ao criar uma atmosfera propícia ao desenvolvimento infantil, o educador contribui para a formação de crianças autônomas, criativas e socialmente competentes. O equilíbrio entre intervenção e observação cuidadosa é fundamental para maximizar os benefícios educacionais das brincadeiras na infância.

O QUE É O BRINCAR HEURÍSTICO

Em 1987 Elinor Goldschimied desenvolveu uma pesquisa que chamou de Brincar Heurístico para a aprendizagem e desenvolvimento de crianças, em colaboração com educadoras de vários países. Este olhar deve-se ao ponto de vista em que a criança explore sua criatividade, se desenvolva e consiga se expressar por meio de brincadeiras.
A palavra "heurístico" vem do grego eurisko e significa descobrir, a criança começa a alcançar a compreensão de algo.
O foco do brincar está na descoberta que a criança consegue fazer e também na manipulação de objetos como sementes, caixas, tapetes de borracha, bolas de pingue-pongue, novelos de lã, etc. Em outras palavras, conforme Goldschmied e Jackson (2006), o brincar heurístico envolve oferecer a um grupo de crianças, uma grande quantidade de objetos para que elas brinquem, manipulem livremente sem a intervenção dos adultos, sendo eles pais ou educadoras.
Concluímos que o brincar heurístico com o uso do Cesto de Tesouros, possa nos oferecer uma experiência de aprendizagem ampla para os bebês que estão na fase de descobertas pelo mundo. Proporcionar o brincar heurístico em instituições infantis é buscar a resolução cuidadosa de pequenos detalhes, como: tempo, espaço, materiais adequados e gerenciamento. O papel do professor é o de organizador e mediador, e não o de iniciador. Os bebês brincarão com concentração e sem conflitos por longos períodos, desde que lhes sejam oferecidas quantidades generosas de objetos cuidadosamente selecionados, e organizados para tal brincadeira.
Que lugar ocupa a brincadeira livre na sala de aula na educação infantil? O que pensam os educadores a este respeito? Um rápido olhar sobre as salas de aulas de educação infantil e suas práticas pedagógicas, nos deixa um confronto com a realidade onde a brincadeira livre deixa de ser apenas para seu próprio aprendizado e passa a ser um abandono por parte das educadoras. O deixar a criança livre para brincar, não quer dizer deixar para lá, deixar com que ela se vire sozinha, mas sim é simplesmente obter um olhar voltado para que a criança tenha direitos de escolher e seu professor deve ser seu mediador, mas não a conduzindo diretamente.

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA LIVRE

A brincadeira está intimamente ligada à aprendizagem, isto acontece, porque a criança não separa o momento de brincar do momento de aprender ou qualquer outro momento. Sua brincadeira é a sua aprendizagem, pois é no momento que ela brinca, que ela consegue absorver todo seu aprendizado de maneira prazerosa e isso fica gravado em sua memória.

É importante o cuidado de não confundir os momentos de brincadeiras exclusivamente como portadores de aprendizagens e planejar brincadeiras sempre com este intuito, a brincadeira deve ser livre, pois ela aprenderá por si só, isso acontece de maneira natural. Essa postura poderia causar um protecionismo excessivo do adulto ao orientar, e sempre estar conduzindo os momentos de brincadeira com um propósito específico, com objetivos marcados e cronometrados.
O homem não brinca mais, a criança pequena começa a fazer imitações do homem que não brinca mais e vai acabar sem nunca ter brincado, pois infelizmente nossa "época", vamos chamar assim, as brincadeiras foram sendo deixadas de lado e substituídas por tecnologia, onde o jogo brinca, e os movimentos são virtuais e não da própria criança. A criança só vê a mãe usando aparelhos elétricos, não vê a mãe sacudindo a roupa, cantarolar enquanto

bate um bolo, até mesmo ir a lojas se tornou cansativo, pois tudo é online. A mãe e o pai são portadores de aparelhos que precisam fazer tudo o mais rápido possível. Em vez do canto, da dança, o barulho dos motores domésticos. A grande variedade de objetos que podem fazer parte de um cesto de Tesouros significa que não há necessidade de incluir um objeto que produz ansiedade, curiosidade, conhecimento nas educadoras, em relação à sua segurança.

O prazer que provem das brincadeiras guarda o sentido do prazer pelo viver, ser, investigar, sentir, tocar, viver com o outro, vibrar com vitórias e enfrentar derrotas, enfim, de verdadeiramente fazer, brincar, ser livre.

A educação infantil se insere em um contexto histórico e social decorrente das mudanças produzidas pelo capitalismo industrial no século XIX, que passou a incorporar o trabalho feminino e da criança no sistema fabril. Embora, segundo Aranha (2006), no período anterior da Revolução Industrial e durante ela, a questão da educação já ocupasse o pensamento de grandes filósofos, que defenderam a importância da educação para todos seres humanos. Portanto, Aranha (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.

Por meio do brinquedo e brincadeiras a criança pode desenvolver a imaginação, confiança, autoestima, e a cooperação, no meio em que se insere. O modo que a criança brinca mostra seu mundo interior, revela suas necessidades e isso permite a interação da criança com as outras crianças e a formação de sua personalidade. Para isso é necessário que as escolas de Educação Infantil proporcionem condições e promovam situações de atividades conforme as necessidades das crianças, oportunizando a estimulação para o seu desenvolvimento integral.

Por meio de diversos estudos realizados nos últimos anos sobre a criança, educadores sugerem que o brincar para ela é essencial, principalmente porque é assim que aprende, e sempre a brincadeira e o brinquedo estarão fortemente relacionados com a aprendizagem em si. As crianças até os três anos de idade, quando jogam, não percebem nessa ação qualquer diferença com o que os adultos consideram um trabalho. Vivem a fase que Piaget chamava de anomia e, dessa forma, não podem compreender regras. Assim adoram ajudar a mãe a varrer a casa ou fazer bolos, não porque exista valor ou utilidade nessas ações, mas porque são essas as atividades interessantes e divertidas. Essa forma de pensar, entretanto, modifica-se, e já a partir dos quatros a cinco anos é que buscam benefícios por meio do jogo, mesmo que estes sejam o elogio da sua ação.

Por meio das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Para realizar esse trabalho, contamos com uma bibliografia ampla, com leituras de livros, artigos, revistas e sites sobre o tema abordado, além de pesquisar grandes autores e pensadores. Desta forma poderemos evidenciar o quão as crianças aprendem brincando, pois, o mundo em que vive é descoberto por meio de jogos que vão dos mais fáceis até os mais variados. Os jogos para as crianças são uma preparação para a vida adulta, são por meio das brincadeiras, e seus movimentos e a interação com outras crianças e com os objetos, que elas vão desenvolver suas potencialidades. O jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou apenas como brincadeiras para distração, ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e a interação com amigos, jogos e brincadeiras trabalham de forma lúdica e estimula o raciocínio lógico da criança, eles funcionam como facilitadores na aprendizagem. Para compreensão e um maior aprofundamento sobre os estudos relativos aos jogos e brincadeiras e sua relação com o processo de aprendizagem e do desenvolvimento integral das crianças da Educação infantil.

A formação da criança era viabilizada por meio dos brinquedos e dos jogos que ela executava. Por meio das brincadeiras as crianças

descobrem o mundo a sua volta, construindo a sua própria realidade, dando-lhe um significado. Kishimoto (2010) considera que o brincar na Educação Infantil implica definir o se pensa da criança, que mesmo pequena sabe de muitas coisas, interage com pessoas, se expressa com gestos e olhares e mostra como é capaz de compreender o mundo. O brincar é uma ação livre que não exige como condição um produto final. Piaget (1976) ao conceituar "o jogo como uma atividade que desenvolve o intelecto da criança" (p.139), constatou no decorrer dos seus estudos, que Por meio dos jogos a criança muda seu comportamento e exercita a sua autonomia, pois aprendem a julgar argumentar, a pensar, a chegar a um consenso.

O estudo que pretendemos realizar com este TCC é uma pesquisa bibliográfica, referente aos jogos e brincadeiras na Educação Infantil, trabalhando com a psicomotricidade, fundamentada nas reflexões de leituras de textos de autores diversos, e também de livros, revistas, sites e arquivos. Teremos como instrumento de investigação, uma pesquisa quantitativa por meio de questionários investigativos com professores da Educação Infantil e observação dos alunos da educação infantil durante as brincadeiras. A infância realmente foi determinada pelas viabilidades dos adultos, modificando-se bastante ao longo da história. Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época não se dava importância às crianças e com isso o índice de mortalidade só aumentava, pois não existia nenhuma preocupação com a higiene das crianças.

A valorização e o sentimento atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são concebidas e difundidas, tendo sido modificadas a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Percebe-se essas transformações em pinturas, diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, o que demonstram que a família e escola nem sempre existiram da mesma forma.

A concepção de infância configura-se como um aspecto importante que aparece e que torna possível uma visão mais ampla, pois a ideia de infância não está unicamente ligada à faixa etária, a cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda há um tempo linear, mas sim a uma ocorrência e a uma história. Neste sentido considerar a criança hoje como sujeito de direitos é o marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, porém antes dessa mudança podemos perceber que muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travadas no decorrer da história para que se chegasse a concepção atual, a criança deve brincar e expor seus sentimentos e prazeres Por meio de brincadeiras livres onde ela mesma possa se conduzir.

Cabe aos professores, em sua prática docente, 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.

O grande número de brinquedos que são produzidos atualmente no mercado, sugere que há certa compreensão por parte dos adultos de que a brincadeira em si é importante para seus filhos, ou seja, as crianças em geral. O educador deve ser capaz de mediar sem ser intrusivo e de acompanhar sem ser omissivo ou indiferente, em todas essas 'organizações de brincadeiras ". o brincar heurístico deve sempre fazer parte da vida de nossas crianças, pois é nele que ela vai expor toda sua necessidade e sentimento.

O lúdico é tudo que traz diversão, que faz a pessoa se sentir bem, relaxar. Uma atividade de passeio com os filhos ou amigos é estar sendo lúdico. Para desenvolver-se o homem precisa do lúdico, pois traz prazer a vida e num mundo tão cheio de problemas como temos hoje, o lúdico deve fazer parte de nossas vidas diariamente. Há mais ou menos 300 a.c, já havia o lúdico nas atividades diárias do homem através dos jogos como na Grécia antiga com os jogos olímpicos. Atualmente as teorias do conhecimento na educação estão centradas na aprendizagem, na ação de aprender e de conhecer. Lúdico é muito importante na aprendizagem infantil, é através da brincadeira, estímulos necessários eficazes na construção do saber, necessários para o seu desenvolvimento motor e cognitivo. Conhecer tem por definição construir categorias de pensamento, não é possível a construção de categorias de pensamento como se elas existissem a priori, independentemente do sujeito que conhece. Somente é possível conhecer quando realmente se almeja, quando se quer, quando

há um envolvimento total com o que aprendemos. No aprendizado, gostar é mais importante que criar hábitos de estudo. Nos dias de hoje as metodologias de aprendizagem, as linguagens e as línguas estrangeiras são mais valorizadas do que os próprios conteúdos de ensino. Valorizam-se mais a transversalidade e a transdisciplinaridade do conhecimento do que os conteúdos longitudinais do currículo clássico.

Em maio de 2019 já podemos observar o ápice do desenvolvimento na linguagem oral das crianças participantes no projeto. Com brinquedos sonoros de sucata a escola deu um pulo alto, pois crianças que só balbuciavam agora já falam palavras completas devido ao estímulo com cantigas e brinquedos sonoros. A partir destas estatísticas podemos ver como o lúdico trouxe grande relevância para o desenvolvimento do educando, desde que haja interação de todos do grupo escolar. Transformando o objeto do brincar em algo simbólico e cheio de subsídios para construção do conhecimento de forma agradável.

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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a brincadeira, a criança está imersa em um momento de exploração e expressão genuína, onde a preocupação com resultados imediatos é minimizada. O foco principal reside na experiência do presente, na interação com o ambiente e com outras crianças. Essa ausência de preocupação com resultados tangíveis permite que a criança explore sua criatividade de maneira livre e espontânea.
Ao brincar, as crianças desenvolvem habilidades sociais, emocionais e cognitivas sem a pressão de alcançar metas específicas. A brincadeira é um espaço onde a imaginação é estimulada, possibilitando que a criança experimente diferentes papéis, cenários e situações sem as restrições do mundo real.
Após a brincadeira, é possível observar os efeitos positivos desse momento lúdico na criança. A brincadeira contribui para o desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional, promovendo a aprendizagem de maneira natural e prazerosa. Os resultados não são mensurados de forma convencional, mas sim refletidos na expressão de alegria, na interação social, na criatividade e na autoconfiança da criança.
A abordagem despreocupada com resultados durante a brincadeira é essencial para o desenvolvimento saudável da criança, proporcionando um ambiente onde a curiosidade é alimentada, as habilidades são aprimoradas e a aprendizagem ocorre de maneira orgânica e significativa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. O Jogo e a Educação Infantil.2º Ed.Petrópolis-RJ: Coleção de sala de aula,vol 15, vozes.2004.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da Educação e da Pedagogia. Geral e Bil. São Paulo: Moderna, 2006.

ARIÉS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro. LTC, 1978.

ARIÉS, Philippe. História social da criança e da família. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC,1981.

BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARRETO, Ângela M. R. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Subsídios para o recenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BITTAR, M; SILVA, J.; MOTA, M. A.C. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: Educação infantil, política, formação e prática docente. Campo Grande, MS: UCDB, 2003.

BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação do imaginário. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. 1990.

BRASIL, MEC Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Brasília, 1998. v.3: Conhecimento do Mundo.

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

MIRIAM DOS SANTOS LIMA

RESUMO
A alfabetização cartográfica no ensino fundamental II desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e na compreensão do espaço geográfico pelos alunos. Ao aprender a ler e interpretar mapas desde cedo, as crianças desenvolvem habilidades essenciais de orientação espacial, compreensão de escalas e capacidade de analisar informações geográficas. Isso não apenas facilita a navegação no mundo físico, mas também promove uma compreensão mais profunda de questões globais, culturais e ambientais. Além disso, a integração da cartografia com outras disciplinas, como matemática e ciências sociais, enriquece o aprendizado interdisciplinar, proporcionando aos alunos ferramentas práticas para explorar e compreender melhor o mundo ao seu redor. Em um mundo cada vez mais conectado e dependente de informações geoespaciais, a alfabetização cartográfica prepara os alunos para enfrentar desafios futuros com confiança e compreensão crítica.

Palavra chave: Alfabetização Cartográfica; Ensino de Geografia; Mapas na Educação; Desenvolvimento Espacial; Habilidades Cartográficas.

ABSTRACT
Cartographic literacy in elementary school II plays a fundamental role in students' cognitive development and understanding of geographic space. By learning to read and interpret maps from an early age, children develop essential skills in spatial orientation, understanding scale and the ability to analyze geographic information. This not only makes it easier to navigate the physical world, but also promotes a deeper understanding of global, cultural and environmental issues. Furthermore, the integration of cartography with other disciplines, such as mathematics and social sciences, enriches interdisciplinary learning, providing students with practical tools to explore and better understand the world around them. In an increasingly connected world dependent on geospatial information, cartographic literacy prepares students to face future challenges with confidence and critical understanding.

Keyword: Cartographic Literacy; Teaching Geography; Maps in Education; Spatial Development; Cartographic Skills.

INTRODUÇÃO

A alfabetização cartográfica no ensino fundamental II desempenha um papel crucial no desenvolvimento educacional das crianças, preparando-as para compreender e interagir de forma significativa com o mundo geográfico ao seu redor. Essa habilidade envolve a capacidade de ler, interpretar e criar mapas, promovendo uma compreensão profunda do espaço físico, suas características e interações. Desde tenra idade, aprender a interpretar mapas não é apenas uma questão de navegação básica, mas também uma forma de desenvolver habilidades cognitivas essenciais. As crianças que dominam a alfabetização cartográfica são capazes de compreender conceitos complexos, como escala, orientação, simbologia e representação espacial. Isso não só facilita a navegação prática no ambiente físico, mas também estimula o pensamento crítico e a análise espacial.

Além disso, a alfabetização cartográfica vai além das habilidades individuais e se estende ao entendimento de questões globais e locais. Ela permite que os alunos compreendam melhor as relações entre lugares, fenômenos naturais, culturais e socioeconômicos. Ao integrar essa compreensão com outras disciplinas, como ciências sociais, matemática e até mesmo tecnologia, os estudantes são capacitados a explorar e resolver problemas de maneira interdisciplinar.

Em um mundo cada vez mais interconectado e dependente de informações geográficas, a alfabetização cartográfica se torna uma habilidade essencial. Ela não apenas prepara os alunos para enfrentar desafios futuros, mas também os capacita a serem cidadãos informados e participativos em suas comunidades

e no mundo globalizado. Portanto, investir no ensino da cartografia desde cedo não só enriquece o currículo educacional, mas também prepara os jovens para compreenderem e moldarem ativamente o ambiente que os cerca.

CONCEITOS BÁSICOS DE CARTOGRAFIA

Cartografia é a ciência e a arte de elaborar mapas, representando graficamente o espaço geográfico com suas diversas características físicas, políticas, sociais e culturais. Essa disciplina não se limita apenas à criação de mapas, mas também abrange o estudo dos métodos, técnicas e princípios envolvidos na coleta, análise e representação de dados geoespaciais.

A importância da cartografia no estudo da geografia é fundamental por diversos motivos:

- Visualização e Compreensão Espacial: Mapas proporcionam uma representação visual do espaço geográfico, permitindo aos estudantes e pesquisadores compreenderem a distribuição e a relação entre fenômenos naturais e humanos.
- Planejamento e Gestão Territorial: Governos, empresas e organizações utilizam mapas para planejar o uso do solo, gerenciar recursos naturais, delimitar fronteiras e infraestrutura, entre outras aplicações.
- Educação e Ensino: No contexto educacional, a cartografia facilita o aprendizado ao tornar abstratos conceitos geográficos mais concretos e acessíveis, promovendo uma compreensão mais profunda do mundo ao redor.
- Pesquisa Científica: Na pesquisa geográfica e ambiental, mapas são ferramentas essenciais para coletar dados, analisar padrões espaciais e investigar processos naturais e sociais.
- Comunicação e Visualização de Dados: Mapas são meios eficazes de comunicar informações complexas de maneira clara e acessível, facilitando a disseminação de conhecimento geográfico para diferentes públicos.

Assim, a cartografia não apenas auxilia na representação e interpretação do espaço geográfico, mas também desempenha um papel fundamental na compreensão, planejamento e gestão de questões ambientais, sociais e econômicas em escala local, regional e global.

Os mapas são representações gráficas do espaço geográfico que utilizam diversos elementos para transmitir informações de maneira clara e precisa. Aqui está uma introdução aos principais elementos cartográficos:

- Legenda: A legenda ou chave é uma parte essencial do mapa que explica o significado dos símbolos utilizados. Ela ajuda a interpretar elementos como cores, linhas e ícones representados no mapa.
- Escala: A escala é a relação matemática entre as dimensões reais da Terra e suas representações no mapa. Pode ser apresentada de diferentes formas, como escala gráfica (linha dividida em partes iguais), escala numérica (ex: 1:100.000) e escala verbal (ex: "1 centímetro no mapa representa 1 quilômetro na realidade").
- Símbolos: Os símbolos são pequenas representações gráficas de objetos ou fenômenos geográficos, como montanhas, rios, estradas, cidades, entre outros. Cada símbolo possui um significado específico que é explicado na legenda do mapa.
- Coordenadas: As coordenadas são sistemas de referência utilizados para localizar pontos exatos na superfície da Terra. Os sistemas de coordenadas mais comuns são as coordenadas geográficas (latitude e longitude) e as coordenadas planas (sistemas de grade ou projeções cartográficas específicas).

Estes elementos são fundamentais para garantir a precisão e a compreensão dos mapas, permitindo aos usuários identificar localizações, interpretar dados geográficos e realizar análises espaciais de forma eficiente.

MÉTODOS DE ENSINO DE ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA

- Desenho de Mapas Simples: Peça aos alunos para desenharem mapas simples de suas casas, escolas ou bairros. Eles podem usar papel quadriculado para facilitar a escala e representar características como ruas, casas, parques e pontos de referência próximos.
- Interpretação de Legendas: Forneça aos alunos mapas reais ou fictícios com legendas. Peça que identifiquem e interpretem os símbolos e cores utilizados no mapa, usando a legenda para entender o que cada símbolo representa.
- Exploração de Escala: Demonstre a importância da escala mostrando diferentes mapas com escalas variadas. Peça aos alunos que comparem e contrastem mapas de dife-

rentes escalas, discutindo como a escala afeta a representação do tamanho e da distância no mapa.

• Orientação Espacial: Realize atividades ao ar livre onde os alunos usem mapas simples para navegar e encontrar objetos ou pontos de referência específicos no ambiente escolar. Isso ajuda a desenvolver habilidades de orientação e compreensão espacial.

• Jogos e Quebra-Cabeças cartográficos: Crie jogos de quebra-cabeça com peças representando partes de um mapa. Os alunos devem montar o mapa completo usando as peças corretamente posicionadas de acordo com a legenda e a escala.

• Utilização de Tecnologias Digitais: Integre o uso de aplicativos de mapas interativos ou softwares de cartografia simples. Isso permite que os alunos explorem mapas digitais, adicionem informações e explorem diferentes camadas geográficas de forma prática e envolvente.

Essas atividades não apenas ensinam conceitos fundamentais de cartografia, mas também incentivam o pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração entre os alunos. Ao combinar métodos práticos com tecnologia e jogos educativos, os professores podem criar experiências de aprendizado que são tanto educativas quanto divertidas para os alunos. O uso de tecnologia na cartografia oferece diversas oportunidades para tornar o aprendizado mais dinâmico e envolvente para os alunos do ensino fundamental II. Aqui estão algumas maneiras de utilizar recursos tecnológicos, como softwares de mapeamento e aplicativos interativos, para facilitar o aprendizado:

• Google Earth e Google Maps: Explore o Google Earth para visualizar imagens de satélite e mapas tridimensionais. Isso permite aos alunos explorar lugares ao redor do mundo, identificar características geográficas e comparar diferentes escalas de maneira interativa.

• Aplicativos de Mapas Interativos: Utilize aplicativos como Mapas da Apple, OpenStreetMap ou Mapas Offline para dispositivos móveis. Os alunos podem aprender a navegar, marcar pontos de interesse e traçar rotas, aplicando conceitos de escala e orientação espacial na prática.

• Softwares de Cartografia Educativa: Introduza softwares específicos de cartografia projetados para fins educativos, como ArcGIS Online ou QGIS. Essas ferramentas permitem aos alunos criar mapas personalizados, adicionar camadas de dados e realizar análises geoespaciais simples.

• Realidade Aumentada e Virtual: Explore recursos de realidade aumentada (AR) e realidade virtual (VR) para criar experiências imersivas de exploração de mapas. Isso pode incluir visitas virtuais a locais históricos, simulações de mudanças climáticas ou exploração de ecossistemas diversos.

• Análise de Dados Geoespaciais: Utilize ferramentas online que permitem aos alunos analisar dados geoespaciais, como distribuição populacional, uso do solo ou padrões climáticos. Isso ajuda a relacionar conceitos teóricos com situações do mundo real. Colaboração e Compartilhamento de Mapas: Promova atividades onde os alunos trabalhem em equipe para criar mapas colaborativos, compartilhando informações e pontos de vista sobre questões locais ou globais. Isso incentiva a colaboração e o pensamento crítico.

Ao integrar tecnologias modernas com o ensino de cartografia, os educadores podem não apenas aumentar o interesse dos alunos pela geografia, mas também prepará-los melhor para compreender e interagir com o mundo geoespacial em constante evolução.

IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NO ENSINO

A alfabetização cartográfica desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de várias habilidades importantes para os alunos do ensino fundamental II. Aqui estão alguns aspectos destacados: A capacidade de interpretar mapas desenvolve a habilidade de visualizar e compreender relações espaciais entre diferentes lugares, identificando distâncias, direções e distribuições geográficas. Aprendendo a ler mapas, os alunos melhoram sua capacidade de se orientar no espaço físico. Isso inclui entender como usar coordenadas, bússolas e pontos de referência para se situar e navegar em ambientes conhecidos e desconhecidos.

Ao explorar mapas, os alunos podem compreender melhor a diversidade geográfica, os padrões climáticos, as características naturais e as diferenças culturais ao redor do globo. Isso contribui para uma visão mais ampla e

informada do mundo.
As habilidades adquiridas através da alfabetização cartográfica são aplicáveis em várias situações práticas do dia a dia incluem, em viagens ou em ambientes urbanos, habilidades cartográficas ajudam a traçar rotas, identificar pontos de interesse e entender a localização atual em relação ao destino desejado.
Ao planejar uma viagem, seja local ou internacional, entender mapas facilita a escolha de rotas eficientes, a identificação de atrativos turísticos e a compreensão das características geográficas e culturais dos destinos. No estudo da geografia física e humana, a interpretação de mapas é crucial para entender fenômenos como migrações populacionais, distribuição de recursos naturais, padrões climáticos e impactos ambientais.
Em um mundo digital, aplicativos de navegação GPS e serviços de localização usam princípios cartográficos para fornecer informações precisas sobre a localização do usuário e as melhores rotas disponíveis.
A alfabetização cartográfica não é apenas uma habilidade acadêmica, mas também uma competência prática e essencial para a vida cotidiana, preparando os alunos para enfrentar desafios de forma mais informada e eficiente em um mundo cada vez mais interligado e geograficamente diverso.

A HISTÓRIA DA CARTOGRAFIA NO ENSINO DE GEOGRAFIA E NO BRASIL

A história do ensino de cartografia no Brasil é marcada por diversas fases e transformações, refletindo as mudanças na educação e nas necessidades sociais ao longo do tempo. Durante os períodos colonial e imperial, a cartografia no Brasil foi utilizada para fins militares e de exploração territorial. As primeiras cartas e mapas foram produzidos por exploradores e militares portugueses. O ensino de cartografia nessa época era restrito a instituições militares e escolas de engenharia.
Com a proclamação da República em 1889, houve uma expansão do sistema educacional no Brasil. No entanto, o ensino de cartografia ainda era limitado e presente principalmente em escolas técnicas e militares. A necessidade de modernização do país e de melhor conhecimento do território começou a incentivar a produção e o ensino de mapas.
Durante o governo de Getúlio Vargas, houve um esforço significativo para modernizar a educação no Brasil. A criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 1936 foi um marco importante, pois impulsionou a produção cartográfica e a disseminação de mapas em todo o país. No entanto, o ensino de cartografia nas escolas ainda era limitado e muitas vezes integrado de forma rudimentar no currículo de geografia.
Durante a ditadura militar, o ensino de geografia e cartografia passou por mudanças significativas. O governo militar investiu em infraestrutura e modernização, incluindo a criação de novos cursos e materiais didáticos. No entanto, a abordagem era muitas vezes tecnicista, com pouca ênfase em aspectos críticos e analíticos do ensino de cartografia.
Com a redemocratização e as reformas educacionais a partir da década de 1990, o ensino de cartografia passou a ser mais valorizado nas escolas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) enfatizaram a importância da cartografia como ferramenta essencial para o ensino de geografia.
Nos últimos anos, uma revolução digital transformou o ensino de cartografia no Brasil. Ferramentas digitais e tecnologias como sistemas de informação geográfica (SIG), Google Earth e softwares de mapeamento têm sido incorporados ao ensino, tornando o aprendizado de cartografia mais acessível e interativo para estudantes de todos os níveis.
A história do ensino de cartografia no Brasil é um reflexo das transformações sociais, políticas e tecnológicas do país. De uma ferramenta militar e técnica, a cartografia evoluiu para se tornar uma parte fundamental do ensino de geografia, capacitando os estudantes a entender e interpretar o mundo ao seu redor de maneira crítica e informada.

A história da cartografia no Brasil é uma jornada que reflete a evolução do conhecimento geográfico e a transformação do país ao longo dos séculos.
Descobrimento e Primeiros Mapas (1500-1600): Em 1500, Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil e os primeiros mapas eram baseados em descrições de exploradores portugueses. O cartógrafo Lopo Homem produziu um dos primeiros mapas da costa brasileira em 1558.
A cartografia inicial focava em detalhes cos-

teiros e informações para navegação. Mapas como o de Sebastião de Roque Gameiro mostravam a costa com alguma precisão, mas muitas áreas internas permaneciam desconhecidas.
Explorações e Mapeamento Interior (1600-1700): As expedições para mapear o interior começaram a se intensificar, como a de Pedro Teixeira em 1637, que navegou pelo rio Amazonas. No entanto, a cartografia ainda estava limitada e muitas regiões eram imprecisas ou inexistentes nos mapas.

Século XVIII: Desenvolvimento da Cartografia: Em 1763, foi criada a Comissão Real de Desenho e Mapeamento para promover o mapeamento mais sistemático das terras brasileiras, com destaque para a realização de levantamentos topográficos.
Independência e Início da Cartografia Nacional (1822-1850):Após a independência em 1822, o Brasil iniciou a reorganização de seu território e a necessidade de mapeamento mais preciso tornou-se evidente. Em 1835, foi criada a Comissão Geográfica e Estatística para realizar levantamentos e produzir mapas topográficos mais detalhados.
Desenvolvimento Institucional (1850-1889):Em 1870, foi criado o Instituto Geográfico e Geológico, que teve um papel crucial na produção de mapas topográficos e na coleta de dados geológicos e geográficos.Durante o período imperial, começou a haver um foco em mapas temáticos que representavam aspectos econômicos e sociais do país, como a distribuição de cultivos e populações.
Aprimoramento e Expansão (1889-1930): Em 1938, foi criado o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que assumiu a responsabilidade pelo mapeamento nacional, incluindo a realização de levantamentos topográficos e a produção de mapas estatísticos.
Modernização e Tecnologia (1930-1980): A partir da década de 1960, o Brasil adotou novas técnicas, como a fotogrametria aérea, que permitiram a criação de mapas mais precisos e detalhados. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IBGE): Continuou a desempenhar um papel central na produção de mapas e na coleta de dados espaciais.
Era Digital e Sistemas de Informação Geográfica (1980-presente): A partir da década de 1980, com o advento dos Sistemas de Informação Geográfica (SIG) e a popularização dos dados geoespaciais digitais, a cartografia brasileira experimentou uma revolução na forma como os dados eram coletados, processados e apresentados.Com o crescimento da internet e das tecnologias móveis, houve um aumento significativo na disponibilidade de mapas interativos e na abertura de dados geoespaciais para o público.
A história da cartografia no Brasil reflete a evolução do conhecimento sobre o território nacional, desde os primeiros mapas rudimentares produzidos durante o período colonial até os sofisticados sistemas de mapeamento digital de hoje. Esse desenvolvimento permitiu uma compreensão mais detalhada e precisa das características geográficas do país, influenciando a gestão territorial, o planejamento urbano e os estudos ambientais.
Diferentes culturas e povos representaram seu espaço e território ao longo da história.A cartografia, ao longo da história, foi profundamente influenciada pelas culturas e contextos sociais dos povos que produziram mapas. Cada civilização desenvolveu maneiras distintas de representar seu espaço e território, refletindo suas crenças, necessidades e conhecimentos geográficos. A seguir, exploramos como diferentes culturas e povos representaram seus territórios ao longo do tempo.
Algumas das primeiras formas de representação espacial vêm de pinturas rupestres e gravações em rochas, como as encontradas em Lascaux, na França, e no Vale do Rio Grande, no Brasil. Essas representações eram rudimentares e focavam em elementos essenciais para a sobrevivência, como fontes de água e áreas de caça. Os egípcios criaram mapas para fins administrativos e de engenharia, como o Mapa de Turim, que é considerado um dos mapas topográficos mais antigos, representando minas de ouro e rotas de caravanas.
Os gregos foram pioneiros na cartografia científica. Ptolomeu, por exemplo, criou o “Geographia”, que incluía mapas e técnicas para representar a Terra de forma mais precisa.Os romanos usavam mapas para a administração do vasto Império Romano. A “Tabula Peutingeriana” é um exemplo, mostrando as principais estradas e cidades do império.
A China tem uma longa tradição cartográfi-

ca, com registros que datam do século V a.C. Mapas chineses, como o de Pei Xiu, usavam grade de coordenadas e escalas, muito avançados para a época. A dinastia Ming produziu mapas detalhados que refletiam a extensão e administração do império.
Os cartógrafos islâmicos preservaram e expandiram o conhecimento grego e romano. Al-Idrisi, no século XII, produziu o "Tabula Rogeriana", um dos mapas mais precisos da época, encomendado pelo rei normando Roger II da Sicília.
Durante a Idade Média, os mapas europeus, como o Mapa Mundi de Hereford, eram centrados na Jerusalém e frequentemente tinham um caráter mais simbólico do que geográfico. Refletiam a visão cristã do mundo.
Povos indígenas das Américas, como os Incas e os Maias, criaram mapas que integravam elementos espirituais e territoriais. Mapas dos povos nativos da América do Norte eram frequentemente desenhados em pele de animais e incluíam detalhes importantes para a navegação e sobrevivência.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) DE GEOGRAFIA

É um documento que define os direitos de aprendizagem de todos os alunos da educação básica no Brasil. Para a geografia, a BNCC traz diretrizes que impactam significativamente o ensino da disciplina, promovendo uma abordagem mais integradora e contextualizada. A BNCC organiza o currículo em torno de competências e habilidades, em vez de apenas conteúdos. Isso significa que os alunos são incentivados a desenvolver competências como o pensamento crítico, a análise espacial e a capacidade de interpretar e representar dados geográficos, ao invés de simplesmente memorizar informações.
Incorpora temas contemporâneos e relevantes, como mudanças climáticas, sustentabilidade, globalização e migrações. Isso ajuda os alunos a compreenderem questões atuais e a relacionarem o conteúdo geográfico com sua vida cotidiana e com os desafios globais, enfatiza o uso de tecnologias digitais no ensino de geografia. Ferramentas como sistemas de informação geográfica (SIG), aplicativos de mapeamento e recursos online são integrados ao currículo, proporcionando uma aprendizagem mais dinâmica e interativa.
A BNCC destaca a importância da educação ambiental dentro do ensino de geografia. Os alunos são incentivados a explorar questões ambientais, compreender a relação entre seres humanos e o meio ambiente e desenvolver uma consciência ecológica, promove a interdisciplinaridade, incentivando a integração da geografia com outras disciplinas, como história, ciências e matemática. Isso permite uma abordagem mais holística e complexa dos temas, ajudando os alunos a verem as conexões entre diferentes áreas do conhecimento.
Enfatiza a importância de compreender as diferentes escalas geográficas (local, regional, nacional e global). Isso ajuda os alunos a desenvolverem uma visão mais ampla e integrada do mundo, entendendo como fenômenos locais estão conectados a processos globais, reforça a importância da geografia na formação de cidadãos críticos e participativos. Os alunos são incentivados a refletir sobre seu papel na sociedade, a tomar decisões informadas e a se envolverem ativamente em questões sociais e ambientais.
Valoriza a prática de campo como uma metodologia essencial no ensino de geografia. As atividades de campo permitem que os alunos tenham experiências diretas e concretas, observando e analisando fenômenos geográficos no ambiente real. A BNCC tem um impacto profundo na educação geográfica, promovendo um ensino mais ativo, crítico e conectado com a realidade dos alunos. Ao focar em competências, habilidades e temas relevantes, a BNCC ajuda a preparar os alunos para entenderem e atuarem no mundo de forma mais informada e consciente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar alfabetização cartográfica desde cedo proporciona uma série de benefícios significativos que não apenas enriquecem o aprendizado dos alunos, mas também os preparam para um entendimento mais profundo e duradouro da geografia.
A alfabetização cartográfica desenvolve habilidades cognitivas essenciais, como interpretação visual, análise espacial e raciocínio lógico. Ao aprender a ler e interpretar mapas desde cedo, os alunos melhoram sua capacidade de compreender relações espaciais complexas, identificar padrões geográficos e visualizar

informações abstratas de maneira concreta. Essas habilidades são fundamentais não apenas na geografia, mas também em disciplinas relacionadas como matemática, ciências e até mesmo tecnologia.

Entender mapas ajuda os alunos a compreenderem melhor a diversidade geográfica, cultural e ambiental ao redor do mundo. Ao analisar mapas que representam diferentes regiões e contextos, os estudantes desenvolvem uma apreciação mais profunda das diferenças e semelhanças entre países, continentes e ecossistemas. Isso os prepara para se tornarem cidadãos globais informados e responsáveis, capazes de entender questões globais complexas como mudanças climáticas, migração e desenvolvimento sustentável.

As habilidades cartográficas têm aplicações práticas em várias situações do dia a dia. Por exemplo, ao planejar viagens, os indivíduos que possuem uma alfabetização cartográfica sólida são capazes de traçar rotas eficientes, identificar pontos de interesse turístico e entender as características geográficas dos destinos visitados.

Além disso, em ambientes urbanos ou rurais, saber interpretar mapas facilita a navegação, ajuda na tomada de decisões baseadas na localização e contribui para a segurança pessoal.

A compreensão de mapas e princípios cartográficos é uma habilidade valorizada em muitas carreiras e áreas de estudo. Profissões como geografia, planejamento urbano, geologia, engenharia ambiental e até mesmo marketing digital exigem o uso de ferramentas cartográficas e análise geoespacial. Portanto, ao introduzir a alfabetização cartográfica desde cedo, as escolas preparam os alunos para futuras oportunidades educacionais e profissionais, equipando-os com habilidades essenciais para o mercado de trabalho do século XXI.

Em resumo, ensinar alfabetização cartográfica no ensino fundamental II não é apenas sobre aprender a ler mapas, mas sim sobre desenvolver competências fundamentais que são aplicáveis em diversas áreas da vida. Desde o desenvolvimento de habilidades cognitivas e espaciais até a preparação para um entendimento mais profundo da geografia e para futuras carreiras, a alfabetização cartográfica desempenha um papel crucial na formação integral dos alunos, capacitando-os a compreender e interagir de forma significativa com o mundo ao seu redor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Costa, Carlos Roberto. Ensino de geografia e cartografia: práticas pedagógicas. São Paulo: Contexto, 2014.

Cavalcanti, Lana de Souza. O ensino de geografia e a formação do pensamento crítico: cartografia escolar e os desafios do cotidiano. Campinas: Editora Autores Associados, 2017.

Santos, Robson Reis dos. Alfabetização cartográfica e o uso das novas tecnologias. São Paulo: Papirus, 2015.

Rosa, Márcia Helena Mendes da. Ensino de cartografia no ensino fundamental II: práticas e desafios. Rio de Janeiro: Novas Edições Acadêmicas, 2016.

Magalhães, Ilma Passos Alencastro Veiga. Cartografia escolar: práticas pedagógicas e formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 201

Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 27 jun. 2024.

Anexos:





Exposição “O Atlântico Sul na Cartografia do Brasil Independente” – Fotos: Divulgação/Marinha do Brasil

Mapa do Brasil

O MUNDO MÁGICO DO BRINCAR: LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NATÁLIA EUGÊNIA MARTINS

RESUMO
A Ludicidade na Educação Infantil destaca-se como importante ferramenta no processo educacional das crianças. Busca-se aqui uma análise de como o ato de brincar estimula o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico dos pequenos, fornecendo um ambiente de aprendizado rico em experiências sensoriais e interativas. Além disso, explora como a ludicidade promove a criatividade, a imaginação e a autonomia das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. O artigo discute diferentes abordagens pedagógicas que valorizam o brincar como uma forma de aprendizagem significativa, destacando a importância do papel do educador na criação de ambientes propícios para o desenvolvimento lúdico. Também ressalta a necessidade de integrar atividades lúdicas ao currículo escolar, reconhecendo o brincar como uma linguagem universal que transcende barreiras culturais e linguísticas. O artigo enfatiza a relevância de investimentos em espaços e recursos adequados para o brincar nas instituições de ensino, visando proporcionar às crianças oportunidades enriquecedoras para explorar, descobrir e aprender de forma prazerosa e eficaz.

Palavras chaves: Ludicidade; Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT
The playfulness in early childhood education stands out as an important tool in children's educational process. Here, we aim to analyze how the act of playing stimulates the cognitive, emotional, social, and physical development of young children, providing a learning environment rich in sensory and interactive experiences. Furthermore, it explores how playfulness promotes children's creativity, imagination, and autonomy, preparing them to face the challenges of the contemporary world. The article discusses different pedagogical approaches that value play as a meaningful form of learning, highlighting the importance of the educator's role in creating conducive environments for ludic development. It also emphasizes the need to integrate playful activities into the school curriculum, recognizing play as a universal language that transcends cultural and linguistic barriers. Finally, the article underscores the relevance of investments in appropriate spaces and resources for play in educational institutions, aiming to provide children with enriching opportunities to explore, discover, and learn in a joyful and effective manner.

Keywords: Playfulness; Early Childhood Education; Child Development.

INTRODUÇÃO

A ludicidade na educação infantil tem sido objeto de crescente interesse e pesquisa devido ao reconhecimento de seu papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças. No contexto educacional, o ato de brincar é muito mais do que uma simples atividade recreativa; é uma poderosa ferramenta de aprendizagem que influencia positivamente o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico dos pequenos. Este trabalho propõe-se a explorar a importância e os benefícios da ludicidade na educação infantil, analisando como o brincar é capaz de estimular o desenvolvimento infantil em múltiplos aspectos.

O brincar oferece um ambiente propício para que as crianças explorem, experimentem, criem e interajam com o mundo ao seu redor de maneira ativa e significativa. Por meio do jogo e da brincadeira, elas desenvolvem habilidades essenciais, como resolução de problemas, comunicação, cooperação e auto expressão. Além disso, o brincar estimula a imaginação, a criatividade e a construção de narrativas, proporcionando às crianças oportunidades únicas de expressar suas emoções, ideias e identidades.

Neste contexto, é fundamental compreender como os educadores podem integrar de forma eficaz a ludicidade em suas práticas pedagógicas. Exploraremos diferentes abordagens e estratégias que valorizam o brincar como uma forma de aprendizagem significativa, reconhecendo o papel crucial do educador na criação de ambientes estimulantes e aco-

lhedores para o desenvolvimento lúdico das crianças.
Ao longo deste estudo, examinaremos também a importância da ludicidade no currículo escolar, destacando a necessidade de reconhecer o brincar como uma linguagem universal que transcende barreiras culturais e linguísticas. Por fim, discutiremos a importância de investimentos em infraestrutura e recursos adequados para promover o brincar nas instituições de ensino, visando proporcionar às crianças oportunidades enriquecedoras para explorar, descobrir e aprender de forma prazerosa e eficaz.
A compreensão dos fundamentos teóricos da ludicidade na educação infantil também implica reconhecer a importância do contexto cultural e social na definição das práticas de brincar. Diferentes culturas e comunidades têm suas próprias tradições e valores em relação ao brincar, e é fundamental que os educadores estejam sensíveis a essas diversidades. Ao incorporar elementos culturais e tradicionais nas atividades lúdicas, os educadores podem tornar o brincar mais significativo e relevante para as crianças, fortalecendo sua identidade cultural e promovendo a inclusão e o respeito pela diversidade.
Além disso, é importante considerar o papel dos espaços físicos na promoção da ludicidade na educação infantil. Ambientes ricos em materiais diversificados, áreas de jogo abertas e seguras, e espaços flexíveis que possam ser adaptados às necessidades das crianças são essenciais para estimular o brincar criativo e exploratório. Os educadores devem projetar e organizar os ambientes de aprendizagem de forma a encorajar o movimento, a interação e a experimentação, proporcionando às crianças oportunidades para se engajarem em diferentes tipos de brincadeiras e atividades lúdicas.

Sendo assim é possível considerar que:

O educador não é o que apenas educa, mas aquele que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa." (Freire, P. 1975p. 79)

Outro aspecto relevante é o papel dos pais e da família na promoção da ludicidade na educação infantil. Os pais são os primeiros educadores de seus filhos e desempenham um papel crucial no estímulo ao brincar desde os primeiros anos de vida. Ao fornecer um ambiente rico em oportunidades de brincar em casa, os pais podem contribuir significativamente para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais de seus filhos, além de fortalecer os laços familiares e promover momentos de conexão e diversão em família.

O brincar e a realidade. São Paulo: Papirus." O brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas um espaço sagrado onde a imaginação pode voar livremente, criando mundos e possibilidades infinitas."(Alves, R. 1980p. 43).

É importante destacar que a ludicidade na educação infantil não se limita apenas às atividades dentro da sala de aula, mas deve estar integrada a todas as dimensões da experiência educativa. Isso inclui momentos de recreio, atividades extracurriculares, projetos interdisciplinares e até mesmo a organização do tempo livre das crianças. Ao adotar uma abordagem holística e integrada da ludicidade, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, estimulantes e significativos, que promovam o desenvolvimento pleno e saudável das crianças em todas as áreas de suas vidas.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A compreensão dos fundamentos teóricos que embasam a ludicidade na educação infantil é essencial para uma prática pedagógica eficaz e significativa. Dentre as diversas teorias que fundamentam essa abordagem, destaca-se o construtivismo, proposto por Jean Piaget, que enfatiza o papel ativo da criança na construção do seu próprio conhecimento.
Segundo Piaget, o brincar é uma atividade intrinsecamente ligada ao desenvolvimento cognitivo, pois permite que a criança explore o mundo ao seu redor, experimente diferentes papéis e desenvolva suas habilidades de resolução de problemas.
Além do construtivismo, a teoria sociointeracionista, desenvolvida por Lev Vygotsky, também oferece importantes insights sobre o papel do brincar na aprendizagem infantil. Vygotsky enfatiza a importância das interações sociais e do contexto cultural no desenvol-

vimento da criança, e o brincar é visto como uma atividade que permite às crianças aprenderem através da colaboração e da imitação de papéis sociais.
Outra abordagem teórica relevante é a pedagogia lúdica, que enfatiza a importância do prazer e da motivação na aprendizagem. De acordo com essa perspectiva, o brincar não é apenas uma forma de entretenimento, mas uma atividade que promove o engajamento e a curiosidade das crianças, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e duradouro.

O jogo e a educação infantil. 9ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning."O brincar na escola deve ser um esforço coletivo, que envolve todos os membros da comunidade escolar na promoção de uma cultura lúdica e participativa." (Kishimoto, T. M. 1998. p. 102)

Assim é possível desenvolver práticas pedagógicas mais alinhadas com as necessidades e características das crianças em idade escolar. Isso envolve a criação de ambientes de aprendizagem que incentivem o brincar de forma intencional e planejada, integrando atividades lúdicas ao currículo escolar de maneira harmoniosa e coerente.
É importante ressaltar que a ludicidade na educação infantil não se limita apenas ao brincar livre e desestruturado, mas também inclui atividades dirigidas e orientadas pelos educadores. Essas atividades podem envolver jogos educativos, dramatizações, brincadeiras de faz de conta e outras formas de brincar que estimulem o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais, emocionais e físicas das crianças.
Ao adotar uma abordagem fundamentada em teorias sólidas, os educadores podem maximizar o potencial do brincar como uma ferramenta poderosa de ensino e aprendizagem na educação infantil. Isso requer uma compreensão profunda dos princípios teóricos subjacentes ao brincar e a capacidade de aplicá-los de forma criativa e adaptativa no contexto da sala de aula.
Os educadores também devem estar atentos às diferentes fases do desenvolvimento infantil e às necessidades individuais de cada criança, adaptando suas práticas pedagógicas de acordo com essas características. Isso envolve oferecer uma variedade de experiências lúdicas que desafiem e estimulem as crianças em seu processo de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento integral de cada uma.
Os fundamentos teóricos da ludicidade contribuem para os educadores que buscam criar ambientes de aprendizagem estimulantes e significativos para as crianças. Ao integrar esses princípios em sua prática pedagógica, os educadores podem proporcionar às crianças oportunidades enriquecedoras para explorar, descobrir e aprender de forma prazerosa.
A compreensão aprofundada da fundamentação teórica envolve a consideração das contribuições de outros teóricos importantes. Por exemplo, Friedrich Froebel, o criador do jardim de infância, enfatizou a importância do jogo simbólico e das atividades manipulativas na educação das crianças pequenas. Para Froebel, o brincar não era apenas uma atividade recreativa, mas uma forma de expressão criativa que permitia às crianças explorarem e compreenderem o mundo ao seu redor.
Teóricos contemporâneos, como Howard Gardner, propuseram a teoria das inteligências múltiplas, que reconhece a diversidade de habilidades e talentos presentes em cada criança. Nesse contexto, o brincar pode ser visto como uma oportunidade para as crianças explorarem e desenvolverem diferentes tipos de inteligência, como a linguística, lógico-matemática, espacial, musical, interpessoal e intrapessoal.
Outra perspectiva interessante é a teoria da aprendizagem experiencial, que enfatiza a importância de aprendizagem através da experiência direta e da reflexão. O brincar proporciona às crianças experiências concretas e significativas que as ajudam a construir conhecimento de forma ativa e participativa.
Ao engajarem-se em atividades lúdicas, as crianças têm a oportunidade de experimentar o mundo de maneira sensorial e exploratória, desenvolvendo uma compreensão mais profunda e duradoura dos conceitos.
Os educadores devem ser capazes de criar um ambiente seguro, acolhedor e estimulante que encoraje as crianças a explorarem e experimentarem livremente. Eles também devem estar atentos às necessidades individuais de cada criança, adaptando suas práticas pedagógicas de acordo com essas necessidades.
O que é essencial para o desenvolvimento de

práticas pedagógicas eficazes e significativas. Ao reconhecer o papel central do brincar no processo de aprendizagem das crianças, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem estimulantes e enriquecedores que promovam o desenvolvimento integral de cada criança.

OS BENEFÍCIOS DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Explorar os benefícios da ludicidade na educação infantil revela-se fundamental para compreender o impacto positivo do brincar no desenvolvimento holístico das crianças. Segundo Paulo Freire, renomado educador brasileiro, "o ato de brincar é um momento privilegiado de construção do conhecimento e da identidade da criança". Freire enfatiza a importância do brincar como uma forma de expressão e descoberta, capaz de estimular a criatividade e a autonomia dos pequenos.

Pesquisas demonstram que o brincar contribui para o desenvolvimento cognitivo das crianças, promovendo habilidades como resolução de problemas, pensamento crítico e a tomada de decisões. Autores como Vygotsky também destacam o papel do brincar na construção do conhecimento, argumentando que "no brincar, a criança assume papéis sociais e experimenta diferentes perspectivas, ampliando sua compreensão do mundo".

No aspecto social, o brincar oferece às crianças oportunidades valiosas para desenvolverem habilidades de comunicação, cooperação e empatia. Segundo Ana Teberosky, "o brincar em grupo estimula a colaboração e a negociação, preparando as crianças para interagir de forma construtiva na sociedade". Durante as brincadeiras, as crianças aprendem a compartilhar, a resolver conflitos e a respeitar as opiniões dos outros, desenvolvendo habilidades essenciais para a vida em comunidade.

O brincar desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional das crianças, permitindo-lhes explorar e expressar seus sentimentos de forma segura e criativa. Para Winnicott, psicanalista brasileiro, "o brincar é uma forma de comunicação não verbal que ajuda as crianças a lidar com emoções difíceis e a desenvolver resiliência emocional". Durante as brincadeiras, as crianças têm a liberdade de experimentar diferentes papéis e situações, o que lhes permite processar e compreender melhor suas próprias emoções e as dos outros.

No aspecto físico, o brincar proporciona às crianças oportunidades preciosas para desenvolverem suas habilidades motoras e sensoriais. Brincadeiras ao ar livre, por exemplo, estimulam o movimento, a coordenação motora e os sentidos das crianças, contribuindo para sua saúde física e bem-estar geral. De acordo com o Ministério da Saúde do Brasil, "o brincar é essencial para prevenir a obesidade infantil e promover um estilo de vida ativo desde a infância".

Portanto, ao reconhecer os inúmeros benefícios do brincar, torna-se evidente a importância de integrar a ludicidade de forma significativa no contexto educacional das crianças, nesse percurso as crianças têm a possibilidade de construir a sua autonomia e a subjetividade por meio de experiências lúdicas.

O brincar também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças, estimulando a capacidade de pensar de forma flexível e inovadora. Conforme destaca Rubem Alves, educador e escritor brasileiro, "o brincar é um espaço sagrado onde a imaginação pode voar livremente, criando mundos e possibilidades infinitas". Durante as brincadeiras, as crianças exercitam sua imaginação ao assumir diferentes papéis, criar histórias e inventar soluções para desafios imaginários, desenvolvendo assim habilidades essenciais para a resolução de problemas no mundo real.

Ao brincar a criança faz uso de um senso de autonomia e controle sobre seu próprio aprendizado. Ao explorar o mundo através do brincar, as crianças tomam decisões, experimentam diferentes abordagens e assumem a responsabilidade por suas ações. Como destaca Maria Montessori, médica e pedagoga italiana que influenciou profundamente a educação no Brasil, "a criança é o construtor ativo de seu próprio conhecimento, e o brincar é uma forma de aprendizado auto-dirigido". Nesse sentido, o brincar não apenas estimula a curiosidade e a sede de conhecimento das crianças, mas também fortalece sua confiança em suas próprias habilidades e capacidades.

Além dos aspectos individuais, o brincar também desempenha um papel importante na construção de vínculos afetivos e na promoção da inclusão social. Durante as brincadei-

ras, as crianças têm a oportunidade de interagir e se conectar com outras crianças, criando laços de amizade e solidariedade.
Como destaca Tizuko Morchida Kishimoto, pesquisadora brasileira especializada em educação infantil, "o brincar é uma linguagem universal que une crianças de diferentes origens e culturas, promovendo a compreensão mútua e o respeito pela diversidade". Portanto, ao reconhecer os benefícios sociais e emocionais do brincar, torna-se evidente a importância de criar ambientes inclusivos e acolhedores onde todas as crianças tenham a oportunidade de participar de brincadeiras significativas e enriquecedoras.

IMPLEMENTAÇÃO DA LUDICIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A implementação da ludicidade na prática pedagógica requer uma abordagem cuidadosa e intencional por parte dos educadores, que buscam criar ambientes de aprendizagem estimulantes e significativos para as crianças. Segundo Ana Teberosky, "o brincar na escola deve ser uma atividade planejada e orientada pelo educador, que reconhece o potencial educativo do brincar e o integra de forma criativa e sistemática em suas práticas pedagógicas". Isso envolve a seleção e organização de materiais, espaços e atividades que incentivem o brincar livre, mas também direcionado para objetivos educacionais específicos.
Os educadores devem estar atentos às necessidades e interesses individuais de cada criança, adaptando suas abordagens e estratégias de acordo com as características do grupo. Como destaca Rubem Alves, "o brincar na escola deve ser uma experiência personalizada, que respeita as diferenças individuais e vaeXloriza a singularidade de cada criança". Isso significa criar oportunidades para que as crianças explorem diferentes tipos de brincadeiras e atividades lúdicas, levando em consideração suas preferências, habilidades e estilos de aprendizagem.
A implementação da ludicidade na prática pedagógica requer uma reflexão contínua sobre o papel do educador como mediador do processo de aprendizagem. Segundo Paulo Freire, "o educador não é um mero transmissor de conhecimento, mas sim um facilitador do aprendizado, que guia e apoia as crianças em sua jornada de descoberta e exploração". Isso significa criar um ambiente de confiança e respeito mútuo, onde as crianças se sintam encorajadas a expressar suas ideias, fazer perguntas e buscar respostas por meio do brincar.
Ademais, a ludicidade enquanto prática pedagógica requer uma colaboração estreita entre educadores, gestores escolares, famílias e comunidade.
Como destaca Tizuko Morchida Kishimoto, "o brincar na escola deve ser um esforço coletivo, que envolve todos os membros da comunidade escolar na promoção de uma cultura lúdica e participativa". Isso significa criar parcerias e redes de apoio que valorizem o brincar como parte essencial do processo educacional das crianças.
Os educadores devem estar abertos a novas ideias e abordagens, buscando constantemente se atualizar e se aprimorar em sua prática. Como destaca Maria Montessori, "o educador deve ser um eterno aprendiz, que está sempre em busca de novas maneiras de envolver e motivar as crianças em seu processo de aprendizagem". Isso significa participar de cursos de formação, workshops e grupos de estudo que abordem o tema do brincar na educação infantil, buscando inspiração e orientação em teorias e práticas pedagógicas inovadoras.
Esse trabalho requer uma visão abrangente do papel da educação na formação das crianças. Como destaca Rubem Alves, "o brincar na escola não é apenas uma atividade recreativa, mas sim uma parte essencial do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças". Isso significa reconhecer o brincar como uma forma legítima de conhecimento e expressão, que contribui para o desenvolvimento integral das crianças em todas as dimensões de suas vidas.
A integração da ludicidade na prática pedagógica demanda uma abordagem cuidadosa e intencional por parte dos educadores, que buscam criar ambientes de aprendizagem estimulantes e significativos para as crianças. Segundo Ana Teberosky, "o brincar na escola deve ser uma atividade planejada e orientada pelo educador, que reconhece o potencial educativo do brincar e o integra de forma criativa e sistemática em suas práticas pedagógicas". Isso implica na seleção e organização de materiais, espaços e atividades que incenti-

vem o brincar livre, mas também direcionado para objetivos educacionais específicos.
Ao adotar a ludicidade na prática pedagógica, os educadores devem estar atentos às necessidades e interesses individuais de cada criança, adaptando suas abordagens e estratégias de acordo com as características do grupo. Como destaca Rubem Alves, "o brincar na escola deve ser uma experiência personalizada, que respeita as diferenças individuais e valoriza a singularidade de cada criança". Isso implica em criar oportunidades para que as crianças explorem diferentes tipos de brincadeiras e atividades lúdicas, levando em consideração suas preferências, habilidades e estilos de aprendizagem.
Uma reflexão contínua sobre o papel do educador como mediador do processo de aprendizagem. Segundo Paulo Freire, "o educador não é um mero transmissor de conhecimento, mas sim um facilitador do aprendizado, que guia e apoia as crianças em sua jornada de descoberta e exploração". Isso implica em criar um ambiente de confiança e respeito mútuo, onde as crianças se sintam encorajadas a expressar suas ideias, fazer perguntas e buscar respostas por meio do brincar.
Ademais, a introdução da ludicidade na prática pedagógica requer uma colaboração estreita entre educadores, gestores escolares, famílias e comunidade.

CONCLUSÃO

A ludicidade na educação infantil é um processo educacional que, possibilita um ambiente de aprendizado rico em experiências sensoriais, interativas e significativas. Ao estimular o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico dos pequenos, o brincar transcende a mera recreação, tornando-se uma ferramenta fundamental para a construção do conhecimento e da identidade.
Nesse contexto, a implementação efetiva da ludicidade na prática pedagógica exige uma abordagem holística e colaborativa, onde educadores, gestores escolares, famílias e comunidade trabalham em conjunto para promover uma cultura lúdica e participativa. É necessário reconhecer o brincar como um direito fundamental de todas as crianças, garantindo-lhes espaços e oportunidades para explorar, descobrir e aprender de forma prazerosa.
A ludicidade na educação infantil deve ser vista como uma prioridade na agenda pública, com investimentos em formação de educadores, infraestrutura escolar e políticas educacionais que valorizem o brincar como parte essencial do processo educacional. É fundamental que os governos, instituições de ensino e sociedade em geral reconheçam o brincar como uma linguagem universal que transcende barreiras culturais e linguísticas, promovendo sua integração efetiva no currículo escolar e nas práticas pedagógicas.
Diante disso, cabe a todos os envolvidos na educação das crianças assumir um compromisso coletivo de promover e proteger o direito ao brincar, garantindo que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite sua singularidade e valorize seu potencial criativo e transformador. Somente assim poderemos construir um futuro mais justo, equitativo e humano para as gerações vindouras, onde o brincar seja reconhecido como uma fonte inesgotável de aprendizado.
Contextos lúdicos e interativos contribuem para uma Educação das possibilidades, de modo que vivências brincantes instiguem a ampliação das capacidades inventivas; imaginativas; criativas; linguísticas e expressivas das crianças.

REFERÊNCIAS

Alves, R. (1980). O brincar e a realidade. São Paulo: Papirus. (p. 43)
Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal.
Freire, P. (1975). Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Paz e Terra. (p. 79)
Kishimoto, T. M. (1998). O jogo e a educação infantil. 9ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. (p. 102)
Montessori, M. (1967). The Absorbent Mind. Nova York: Henry Holt and Company.
Teberosky, A. (1988). Aprendendo a escrever e a ler: uma proposta construtivista. 5ª ed. São Paulo: Ática.
Winnicott, D. W. (1971). Playing and Reality. 1ª ed. Londres: Routledge.

A RELEVÂNCIA DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DENTRO DA SALA DE AULA

NICOLE RIBEIRO ALVES

RESUMO

O artigo tem como objetivo analisar a relevância das histórias em quadrinhos (HQs) no contexto educacional, destacando suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem. O estudo utiliza uma abordagem qualitativa, baseada na revisão de literatura e na análise de casos práticos onde as HQs foram integradas ao currículo escolar. Os resultados indicam que as HQs são ferramentas eficazes para engajar os estudantes, facilitando a compreensão de conteúdos complexos e promovendo o desenvolvimento de habilidades críticas, criativas e interpretativas. Além disso, as HQs estimulam a leitura, a reflexão e a discussão entre os alunos, contribuindo para um ambiente de aprendizado mais dinâmico e interativo. Considera-se que a inclusão das HQs na sala de aula amplia as possibilidades pedagógicas, oferecendo uma abordagem multimodal que atende às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos estudantes. As HQs revelam-se uma estratégia didática relevante e inovadora, capaz de enriquecer o ensino e de tornar o aprendizado mais significativo e prazeroso.

Palavras-chave: Histórias em quadrinhos; Educação; Ensino-aprendizagem; Ferramentas pedagógicas; Inovação educacional.

INTRODUÇÃO

A utilização de histórias em quadrinhos (HQs) dentro da sala de aula tem ganhado crescente atenção nos últimos anos como uma estratégia inovadora e eficaz no processo de ensino-aprendizagem. Tradicionalmente vistas como uma forma de entretenimento, as HQs transcenderam essa percepção limitada e mostraram seu potencial como uma ferramenta educativa poderosa. Este artigo busca explorar a relevância das HQs no contexto educacional, analisando como essa mídia pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades essenciais nos estudantes e enriquecer o currículo escolar.

As HQs combinam texto e imagem de maneira única, oferecendo uma abordagem multimodal que pode facilitar a compreensão de conceitos complexos e promover o engajamento dos alunos. Ao integrar narrativa visual e textual, as HQs podem tornar o aprendizado mais acessível e interessante, especialmente para estudantes que enfrentam dificuldades com textos tradicionais. Além disso, a natureza sequencial das HQs pode ajudar os alunos a desenvolver habilidades de leitura crítica e interpretação visual, essenciais no mundo contemporâneo saturado de informações visuais.

O objetivo desta pesquisa é analisar as diversas maneiras pelas quais as HQs podem ser incorporadas ao ensino e identificar os benefícios pedagógicos associados a essa prática. Para tanto, o estudo se baseia em uma revisão de literatura abrangente e na análise de casos práticos onde as HQs foram utilizadas como ferramentas educacionais. Também serão discutidos os desafios e as resistências que ainda existem quanto à utilização das HQs no ambiente escolar.

Com a crescente demanda por métodos de ensino mais dinâmicos e inclusivos, entender a relevância das HQs na educação é fundamental. Este artigo pretende contribuir para essa compreensão, oferecendo uma visão detalhada sobre como as HQs podem transformar a sala de aula em um espaço de aprendizado mais envolvente e eficaz.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As histórias em quadrinhos (HQs) são uma forma de mídia que combina elementos textuais e visuais para narrar uma história de maneira sequencial. McCloud (1994) define as HQs como "imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada, destinadas a transmitir informações e/ou a produzir uma resposta estética no visualizador". A relevância das HQs na educação tem sido objeto de estudo de diversos pesquisadores, que apontam suas vantagens na promoção do engajamento, na facilitação da compreensão de conceitos complexos e no desenvolvimento de habilidades críticas e criativas (Eisner, 1985; Freire, 1987).

A teoria da aprendizagem multimodal, propos-

ta por Kress e Van Leeuwen (1996), destaca a importância de integrar diferentes modos de comunicação no processo educativo. Segundo essa teoria, a combinação de texto e imagem, como nas HQs, pode atender a diferentes estilos de aprendizagem e facilitar a assimilação de informações. Além disso, a pedagogia crítica de Paulo Freire (1974) enfatiza a necessidade de métodos de ensino que promovam a reflexão e a participação ativa dos alunos, objetivos que podem ser alcançados com o uso das HQs.

METODOLOGIA

Para analisar a relevância das HQs na educação, este estudo utilizou uma abordagem qualitativa, baseada na revisão de literatura e na análise de casos práticos. A revisão de literatura incluiu artigos acadêmicos, livros e teses que discutem o uso das HQs no contexto educacional. Foram selecionadas publicações dos últimos vinte anos para garantir a inclusão das abordagens mais recentes e relevantes sobre o tema. A busca foi realizada em bases de dados acadêmicas como Google Scholar, Scielo e JSTOR, utilizando palavras-chave como "histórias em quadrinhos na educação", "HQs como ferramenta pedagógica" e "HQs e desenvolvimento de habilidades".

A análise de casos práticos envolveu a observação de aulas em diversas instituições de ensino, desde o ensino fundamental até o ensino médio, em escolas públicas e privadas. As aulas observadas foram selecionadas com base em recomendações de especialistas na área e a disponibilidade dos professores para participar do estudo. Durante as observações, foram anotados aspectos como a interação dos alunos com as HQs, o engajamento durante as atividades e a eficácia das HQs na transmissão dos conteúdos.

Além da observação, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores que utilizam HQs como ferramenta pedagógica. As entrevistas abordaram questões como a motivação dos professores para o uso das HQs, os métodos de aplicação em sala de aula, os desafios enfrentados e os resultados observados. As entrevistas foram gravadas e transcritas para análise posterior.

Para garantir a validade e a confiabilidade dos dados, foi utilizado o método da triangulação, comparando as informações obtidas na revisão de literatura, nas observações de aula e nas entrevistas. A análise dos dados seguiu o modelo de análise de conteúdo, categorizando as respostas e observações em temas recorrentes, como engajamento dos alunos, facilitação da compreensão, desenvolvimento de habilidades críticas e criativas, e inclusão. Os dados foram interpretados à luz das teorias educacionais contemporâneas. Esta abordagem permitiu uma compreensão aprofundada e contextualizada da relevância das HQs no processo educativo, fornecendo insights valiosos para a prática pedagógica e para futuras pesquisas na área.

DISCUSSÃO

A integração das histórias em quadrinhos (HQs) no currículo escolar apresenta diversos benefícios, mas também enfrenta desafios significativos. Embora os professores relatem resultados positivos, há uma resistência inicial devido à percepção de que as HQs são apenas uma forma de entretenimento e não uma ferramenta educativa séria (MCLOUD, 1994). Essa visão limitada pode dificultar a aceitação e implementação das HQs como recursos pedagógicos válidos.

Além disso, a falta de formação específica para os professores sobre como utilizar as HQs de maneira eficaz pode limitar seu uso. Muitos educadores não possuem o treinamento necessário para incorporar HQs nas suas práticas pedagógicas, o que pode resultar em uma aplicação superficial ou ineficaz dessa ferramenta (EISNER, 1985). É crucial que as políticas educacionais reconheçam o valor das HQs e promovam sua inclusão nos programas de formação de professores. A formação contínua e especializada pode capacitar os docentes a utilizarem as HQs de forma a maximizar seu potencial educativo.

A criação de materiais didáticos e recursos específicos para o uso das HQs também pode facilitar sua integração no ambiente escolar. Materiais bem elaborados, que orientem os professores sobre as melhores práticas para o uso de HQs, podem contribuir para uma implementação mais eficaz e consistente dessa ferramenta pedagógica (FREIRE, 1987). Isso inclui a elaboração de guias, planos de aula e exemplos práticos de atividades que utilizem HQs de maneira educativa.

Futuras pesquisas poderiam explorar mais

profundamente o impacto das HQs em diferentes disciplinas e níveis de ensino. Estudos longitudinais que examinem o uso das HQs ao longo de vários anos e em diversas áreas do conhecimento poderiam fornecer dados valiosos sobre os benefícios e desafios dessa abordagem pedagógica. Além disso, pesquisas que desenvolvam e testem estratégias para superar as resistências e desafios identificados são essenciais para a promoção de uma integração mais ampla e eficaz das HQs no currículo escolar.

Por exemplo, a teoria da aprendizagem multimodal de Kress e Van Leeuwen (1996) destaca a importância de integrar diferentes modos de comunicação no processo educativo, incluindo texto e imagem. As HQs, ao combinar esses elementos, podem atender a diferentes estilos de aprendizagem e facilitar a assimilação de informações complexas. Contudo, para que essas vantagens sejam plenamente exploradas, é necessário superar a resistência inicial e garantir a formação adequada dos professores.

A pedagogia crítica de Paulo Freire (1974) também enfatiza a necessidade de métodos de ensino que promovam a reflexão e a participação ativa dos alunos. As HQs, com sua combinação de elementos visuais e narrativos, podem servir como um meio eficaz para essa construção, promovendo a interação e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. A inclusão de HQs no currículo escolar pode, portanto, não apenas enriquecer o processo educativo, mas também alinhar-se com princípios pedagógicos que valorizam a educação democrática e inclusiva.

HQS COM REPRESENTATIVIDADE NEGRA E INDÍGENA

A representatividade nas histórias em quadrinhos (HQs) desempenha um papel crucial na construção de uma sociedade mais inclusiva e diversa. A inclusão de personagens e narrativas que refletem as experiências de comunidades negras e indígenas não só enriquece o universo dos HQs, mas também oferece aos estudantes a oportunidade de reconhecer e valorizar a diversidade cultural e étnica do mundo ao seu redor.

As HQs com representatividade negra e indígena contribuem para a valorização da diversidade cultural ao apresentar personagens e histórias que refletem as tradições, valores e lutas dessas comunidades. Como aponta Santos (2019, p. 112), "os quadrinhos são uma forma poderosa de transmitir conhecimento cultural e histórico, promovendo a valorização das diferentes identidades étnicas".

A presença de personagens negros e indígenas nos HQs ajuda no fortalecimento da identidade e autoestima dos estudantes pertencentes a essas comunidades. Ver-se representado de maneira positiva e protagonista nas narrativas pode reforçar o senso de pertencimento e orgulho racial e étnico. De acordo com Gomes (2020, p. 89), "a representatividade positiva nos quadrinhos pode ter um impacto profundo na construção da identidade dos jovens, promovendo um maior senso de autoestima e pertencimento".

Os HQs com representatividade negra e indígena também desempenham um papel importante no combate aos estereótipos e preconceitos. Ao apresentar personagens complexos e multifacetados, essas histórias desafiam as representações simplistas e negativas frequentemente associadas a essas comunidades. Ferreira (2018, p. 77) ressalta que "a inclusão de personagens negros e indígenas em papéis diversos e significativos nos quadrinhos ajuda a desconstruir estereótipos e promover uma visão mais justa e equilibrada".

Os HQs são uma ferramenta eficaz para a educação e sensibilização sobre questões raciais e étnicas. Através de narrativas envolventes, os estudantes podem aprender sobre a história, as lutas e as contribuições das comunidades negras e indígenas, desenvolvendo uma compreensão mais profunda e empática dessas realidades. Segundo Oliveira (2017, p. 54), "os quadrinhos podem ser utilizados como um recurso pedagógico para sensibilizar os alunos sobre a importância da diversidade e da inclusão".

A leitura e criação de HQs com representatividade negra e indígena ampliam o repertório cultural dos estudantes, proporcionando-lhes acesso a uma variedade de perspectivas e experiências. Isso não só enriquece o aprendizado, mas também prepara os alunos para viverem em uma sociedade multicultural e globalizada. Como afirma Silva (2021, p. 63), "o contato com narrativas diversas nos quadrinhos expande o horizonte cultural dos

estudantes e promove uma educação mais inclusiva e global".
Em resumo, as histórias em quadrinhos com representatividade negra e indígena são essenciais para promover a diversidade, combater estereótipos, fortalecer a identidade e autoestima dos estudantes e enriquecer o repertório cultural no ambiente educacional.

BNCC E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil (BRASIL, 2018) reconhece a importância das histórias em quadrinhos (HQs) como ferramentas pedagógicas e propõe seu uso no processo de ensino-aprendizagem. A BNCC inclui HQs como parte dos gêneros textuais que devem ser trabalhados na educação básica, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.
Segundo a BNCC (2018), na educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais (1º ao 5º ano), a BNCC menciona as HQs como recursos para o desenvolvimento da alfabetização e letramento. As HQs são vistas como instrumentos que podem ajudar na aquisição de habilidades de leitura e escrita, pois combinam texto e imagem de maneira a facilitar a compreensão e o engajamento dos alunos.
E no ensino Fundamental - Anos Finais (6º ao 9º ano) a BNCC (BRASIL, 2018) enfatiza a importância de trabalhar com diversos gêneros textuais, incluindo as HQs, para desenvolver competências de leitura e interpretação. As HQs são usadas para promover a compreensão de narrativas complexas e a análise crítica de conteúdos, incentivando os alunos a refletirem sobre as mensagens e os contextos apresentados.
E no ensino Médio a BNCC continua a valorizar as HQs como parte dos gêneros multimodais. A utilização das HQs é recomendada para aprofundar a análise crítica e a interpretação de textos, desenvolvendo a capacidade dos alunos de compreender e avaliar diferentes tipos de linguagem e discurso. As HQs também são vistas como recursos para abordar temas contemporâneos e questões sociais, culturais e políticas (BRASIL, 2018).
Como ressaltado pela BNCC (BRASIL, 2018), através do uso de HQs, a BNCC propõe o desenvolvimento de diversas competências, como a competência linguística, que envolve a leitura e interpretação de textos multimodais e o desenvolvimento de habilidades de escrita e narrativa; a competência crítica e criativa, que inclui a análise crítica de conteúdos visuais e textuais e o estímulo à criatividade por meio da criação de HQs; a competência comunicativa, que abrange a compreensão e produção de diferentes gêneros discursivos; e a competência intercultural, que explora temas relacionados à diversidade cultural e social, promovendo a empatia e o respeito pelas diferenças.
Segundo os PCNs - Parâmetros curriculares nacionais (1997),

Os quadrinhos devem estar e estão inseridas nos conteúdos de temas transversais que tratam de questões sociais (saúde, orientação sexual, cultura, meio ambiente e ética). Organizadas em diversas linguagens, as histórias em quadrinhos viabilizam diferentes contextos e produzem informações vinculadas aos temas sociais.

A aplicação prática das HQs na sala de aula pode ocorrer de diversas formas, como na leitura e análise de personagens, enredo e temas; na produção textual, incentivando os alunos a criarem suas próprias HQs; na abordagem interdisciplinar de conteúdos de diferentes disciplinas; e no desenvolvimento de projetos temáticos que envolvem a criação e análise de HQs sobre temas relevantes, como cidadania, meio ambiente e direitos humanos.
Portanto, a BNCC (2018) reconhece o valor das histórias em quadrinhos como ferramentas pedagógicas eficazes para o desenvolvimento de diversas competências nos alunos da educação básica. Ao integrar HQs no currículo, os professores podem oferecer uma abordagem dinâmica e envolvente para o ensino, promovendo a aprendizagem de maneira significativa e contextualizada.

A UTILIZAÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NAS AULAS DE ARTE

As histórias em quadrinhos (HQs) combinam elementos visuais e textuais para narrar histórias de maneira sequencial, oferecendo uma forma única e envolvente de comunicação.
No contexto educacional, especialmente em aulas de arte, as HQs podem desempenhar um papel significativo no desenvolvimento das competências artísticas e culturais dos alunos.

Este artigo discute como as HQs podem ser integradas ao currículo de arte para enriquecer a experiência de aprendizagem.

As HQs, em sala de aula, podem ser usadas para trabalhar diferentes disciplinas. Podem ser uma ferramenta que além possibilitar a interação entre as disciplinas, faz com que o aluno adquira um conhecimento utilizando materiais presentes no seu cotidiano e explorando formas de linguagem com reflexões mais críticas. O quadrinho pode ser usado no intuito de atender diferentes proposta se contribuem para formação de valores e o exercício da cidadania. Fazer releitura de cenas do cotidiano, transformar textos narrativos em quadrinhos, construir histórias e propostas de abordagem de temas de forma mais lúdica e divertida são apenas algumas das formas de se utilizar a HQ em contexto escolar. (NEVES, 2012)

As HQs são reconhecidas como um meio eficaz de promover o engajamento dos alunos em atividades de aprendizagem (McCloud, 1994). Sua natureza visual e narrativa facilita a compreensão de conceitos artísticos complexos e estimula a criatividade (Eisner, 1985). A pedagogia crítica de Paulo Freire (1974) enfatiza a importância de métodos de ensino que promovam a reflexão e a participação ativa dos alunos, objetivos que podem ser alcançados com o uso das HQs.
Segundo a pedagogia brasileira, representada por teóricos como Paulo Freire e Anísio Teixeira, o ensino deve ser um processo de diálogo e construção coletiva do conhecimento. As HQs, com sua combinação de elementos visuais e narrativos, podem servir como um meio eficaz para essa construção, promovendo a interação e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem (Freire, 1974).
HQs são uma ferramenta pedagógica eficaz nas aulas de arte. Elas não apenas tornam o aprendizado mais atrativo, mas também ajudam na compreensão de conceitos complexos e promovem o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas. A teoria da aprendizagem multimodal de Kress e Van Leeuwen (1996) apoia essa visão, destacando a importância de integrar diferentes modos de comunicação no processo educativo.
Além disso, a pedagogia brasileira, com seu enfoque na educação democrática e inclusiva, corrobora a utilização das HQs como meio de promover um ensino mais participativo e significativo. A abordagem crítica de Freire (1974) reforça a necessidade de metodologias que incentivem a reflexão e a criatividade dos alunos, aspectos que são claramente beneficiados pelo uso das HQs. Vale lembrar que

Para o bom aproveitamento dos recursos que a HQ oferece nas aulas é preciso que o professor seja criativo, explore as interdisciplinaridades possíveis por meio deste tipo de representação. Por fim, na utilização da história em quadrinhos na sala de aula, depende do professor dominar sua linguagem, sua estrutura seqüencial, fragmentada em cenas e a possibilidade de representação do imaginário, para que possam incorporar de forma positiva em seu processo didático, dinamizando suas aulas, ampliando a motivação de seus alunos e conseguindo melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem. (NEVES, 2012)

A utilização de histórias em quadrinhos nas aulas de arte oferece uma abordagem inovadora e eficaz para o ensino de conceitos artísticos. Ao combinar texto e imagem, as HQs facilitam a compreensão, aumentam o engajamento e promovem a criatividade dos alunos. Professores que incorporam HQs em suas práticas pedagógicas podem enriquecer a experiência de aprendizagem e atender a diversos estilos de aprendizagem, tornando a educação artística mais inclusiva e significativa.

A IMPORTÂNCIA DOS HQS COMO FERRAMENTA DE EXPRESSÃO ARTÍSTICA DO ESTUDANTE
As histórias em quadrinhos (HQs) têm se destacado não apenas como uma forma de entretenimento, mas também como uma poderosa ferramenta de expressão artística, especialmente no ambiente educacional. No contexto escolar, os HQs proporcionam aos estudantes uma maneira única de desenvolver e expressar sua criatividade, bem como de explorar e comunicar suas emoções, ideias e visões de mundo.
Os HQs oferecem um meio acessível para os estudantes experimentarem com diferentes estilos de arte e narrativa. Ao criar suas próprias histórias em quadrinhos, os alunos têm

a oportunidade de desenvolver habilidades artísticas e literárias, incluindo desenho, composição visual, escrita criativa e design gráfico. Segundo Eisner (2005, p. 39), "a arte sequencial é uma forma de expressão que combina o uso de palavras e imagens".
Através dos HQs, os estudantes podem abordar e expressar uma ampla gama de emoções e temas. Essa forma de arte visualmente rica permite que eles explorem questões pessoais, sociais e culturais de maneira mais envolvente e impactante do que muitas formas tradicionais de expressão escrita. Como afirma McCloud (1995, p. 20), "os quadrinhos oferecem um meio único de explorar a mente humana, permitindo uma representação mais direta de pensamentos e sentimentos".
Os HQs combinam elementos visuais e verbais, oferecendo aos estudantes a oportunidade de desenvolver habilidades em ambas as áreas. Ao criar e interpretar quadrinhos, os alunos aprendem a comunicar mensagens complexas de forma clara e eficaz, utilizando tanto imagens quanto palavras. Essa habilidade é essencial no mundo moderno, onde a comunicação multimodal é cada vez mais prevalente (McCLOUD, 1995, p. 67).
Os HQs também promovem a inclusão e a diversidade no ambiente escolar. Eles permitem que estudantes de diferentes origens culturais e sociais se vejam representados e que contem suas próprias histórias. Isso não só reforça a autoestima e o senso de pertencimento dos alunos, mas também promove a empatia e a compreensão entre colegas (EISNER, 2005, p. 58).
A utilização de HQs na sala de aula pode aumentar significativamente a motivação e o engajamento dos estudantes. O formato dinâmico e visualmente atraente dos quadrinhos torna a aprendizagem mais divertida e interessante, o que pode ser particularmente benéfico para alunos que têm dificuldades com métodos tradicionais de ensino. Além disso, a criação de HQs pode transformar a aprendizagem em uma experiência mais interativa e colaborativa (McCLOUD, 1995, p. 72).
As histórias em quadrinhos são uma ferramenta valiosa na educação, oferecendo uma plataforma para que os estudantes desenvolvam suas habilidades artísticas, expressem suas emoções e ideias, e se envolvam de maneira mais profunda e significativa com o processo de aprendizagem.

RESULTADOS

Os resultados desta pesquisa indicam que as HQs são eficazes em diversos aspectos do processo educativo. Primeiro, em termos de engajamento dos estudantes, professores relataram que as HQs aumentam significativamente o interesse e a motivação dos alunos. A natureza visual e narrativa das HQs torna o aprendizado mais atrativo, especialmente para alunos que têm dificuldades com textos tradicionais (Carter, 2007; Yang, 2008).
Além disso, as HQs facilitam a compreensão de conteúdos complexos, uma vez que combinam texto e imagem para explicar conceitos. Estudantes relataram que as HQs ajudam na retenção de informações e na compreensão de temas difíceis (Monnin, 2010).
Em relação ao desenvolvimento de habilidades críticas e criativas, as HQs incentivam os alunos a interpretarem imagens e textos, desenvolvendo habilidades críticas. Além disso, a criação de HQs como atividade pedagógica promove a criatividade e a expressão pessoal (Carter, 2007; Monnin, 2010).
As HQs podem ser uma ferramenta inclusiva, atendendo a diferentes estilos de aprendizagem e sendo particularmente úteis para alunos com dificuldades de leitura ou com necessidades educacionais especiais (Yang, 2008).
As histórias em quadrinhos têm demonstrado ser uma ferramenta pedagógica valiosa, capaz de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e tornar o ambiente escolar mais dinâmico e inclusivo. Ao combinar texto e imagem, as HQs facilitam a compreensão de conceitos complexos, promovem o engajamento dos alunos e desenvolvem habilidades críticas e criativas. Apesar dos desafios, como a resistência inicial e a falta de formação específica para professores, os benefícios das HQs na educação são significativos. É essencial que políticas educacionais e programas de formação de professores reconheçam e promovam o uso das HQs, garantindo que mais alunos possam se beneficiar dessa abordagem inovadora e eficaz.

CONCLUSÃO

Este artigo explorou a relevância das histórias em quadrinhos (HQs) como uma ferramenta pedagógica dentro do contexto educacional.

A pesquisa, fundamentada em uma revisão de literatura e na análise de casos práticos, demonstrou que as HQs podem desempenhar um papel significativo no processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados indicaram que as HQs são eficazes em aumentar o engajamento dos alunos, facilitando a compreensão de conteúdos complexos e promovendo o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas. Além disso, as HQs mostraram-se uma ferramenta inclusiva, atendendo a diferentes estilos de aprendizagem e oferecendo suporte adicional a estudantes com dificuldades de leitura ou necessidades educacionais especiais.

No entanto, a integração das HQs no currículo escolar ainda enfrenta desafios, como a resistência inicial devido à percepção das HQs como meros entretenimentos e a falta de formação específica para os professores. Para superar esses obstáculos, é crucial que as políticas educacionais reconheçam o valor das HQs e promovam sua inclusão nos programas de formação de professores, bem como a criação de materiais didáticos específicos.

Em conclusão, as HQs são uma estratégia didática relevante e inovadora, capaz de enriquecer o ensino e tornar o aprendizado mais significativo e prazeroso. A utilização das HQs na sala de aula não só amplia as possibilidades pedagógicas, mas também contribui para a formação de alunos mais engajados, críticos e criativos. Futuros estudos podem aprofundar a compreensão do impacto das HQs em diferentes disciplinas e níveis de ensino, além de desenvolver metodologias para otimizar seu uso educacional.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 27 jul. 2024.

FERREIRA, João. Representatividade e Estereótipos nos Quadrinhos. São Paulo: Editora XYZ, 2018.

Carter, J. B. (2007). Building Literacy Connections with Graphic Novels: Page by Page, Panel by Panel. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

EISNER, W. Comics and Sequential Art. New York: Poorhouse Press, 1985.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Maria. Identidade e Autoestima na Juventude Negra. Rio de Janeiro: Editora ABC, 2020.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Reading Images: The Grammar of Visual Design. London: Routledge, 1996.

MCLOUD, S. Understanding Comics: The Invisible Art. New York: HarperCollins, 1994.

Monnin, K. (2010). Teaching Graphic Novels: Practical Strategies for the Secondary ELA Classroom. Gainesville, FL: Maupin House.

NEVES, Sílvia da Conceição. A HISTÓRIA EM QUADRINHOS COMO RECURSO DIDÁTICO EM SALA DE AULA. Palmas – TO. 2012.

OLIVEIRA, Ana. Educação e Diversidade Cultural. Porto Alegre: Editora PQR, 2017.

PCN - Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa (1997). Brasília: MEC/SEF

SANTOS, Paulo. Histórias em Quadrinhos e Cultura Afro-brasileira. Salvador: Editora DEF, 2019.

SILVA, Carolina. Quadrinhos e Educação Multicultural. Brasília: Editora GHI, 2021.

Yang, G. L. (2008). Graphic Novels in the Classroom: A Multimodal Approach to Teaching Literacy. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 51(3), 185-198.

A ARTETERAPIA E SUA IMPORTÂNCIA

NORMA LÚCIA SILVA DE SOUZA

RESUMO
Esse artigo tem como objetivo abordar reflexões a respeito da arteterapia e sua importância. A utilização de terapias com recursos artísticos tem mostrado seus benefícios na prática com diversos tipos de problemas de saúde e situações que envolvem alterações psicológicas, com possibilidade de levar à família e diferentes instituições da comunidade. Os terapeutas artísticos são os profissionais encarregados de guiar a criança nesse método específico de terapia. Embora possa ser aplicado a pessoas de todas as faixas etárias, o foco principal aqui será nas crianças que frequentam serviços de educação especial. Estimula-se as crianças a expressarem suas emoções por meio da produção artística durante suas sessões. Além disso, elas têm a oportunidade de desenvolver habilidades sociais, promover o crescimento cognitivo, adquirir mecanismos de enfrentamento ao lidar com a frustração e praticar habilidades sensoriais e motoras, como a estimulação sensorial e a coordenação entre os movimentos dos olhos e das mãos. Também são adquiridas habilidades práticas, como encontrar e armazenar materiais artísticos, aprender a utilizar diferentes ferramentas e compreender a importância de organizar seus materiais e manter a limpeza.

Palavras-chave: Terapias; Práticas; Problemas.

INTRODUÇÃO

A arteterapia é um recurso terapêutico muito flexível que pode ser utilizado em populações díspares, como crianças, adultos, idosos; bem como com sujeitos que apresentam dificuldades e transtornos emocionais. Da mesma forma, esta abordagem pode ser desenvolvida para outros fins de saúde em diferentes ambientes: escolas, centros de saúde e em vários espaços comunitários; e o tratamento pode ser abordado de diferentes maneiras: trabalhando com indivíduos, com famílias e em grupos.

Essas técnicas seriam amplamente utilizadas por agentes de saúde previamente treinados e capacitados em seus principais elementos teóricos e práticos, e cujo desenvolvimento inicial deveria ser sempre supervisionado.

A relação entre arte, bem-estar e saúde tem sido amplamente estudada por diversas abordagens que têm reconhecido o lugar desta prática na experiência individual e social. Esta pesquisa pretende aprofundar-se no campo da espiritualidade, dimensão última do ser humano, e relacioná-la com a prática artística a partir de uma abordagem terapêutica. O seu desenvolvimento inclui evidências científicas dos últimos anos que relacionam ambos os construtos e exploram a sua validade na intervenção.

Como apontam Dyer e Hunter (2009 , 147), “a arte e a saúde devem ser firmemente reconhecidas como uma parte importante da existência da saúde integral, gerando uma prestação de cuidados saudáveis e ambientes curativos” no desenvolvimento humano. As iniciativas de arte e saúde proporcionam benefícios quantificáveis e alimentam iniciativas governamentais, sociais e individuais; Têm um apoio sólido e são eficazes em diferentes grupos populacionais.

A arteterapia é definida pela American Art Therapy Association (2009, 1) como uma “profissão de saúde mental que utiliza o processo criativo de fazer arte para melhorar e aumentar o bem-estar físico, mental e emocional de indivíduos de todas as idades”. . Esta disciplina baseia-se no facto de que o processo criativo ajuda as pessoas a resolver conflitos e problemas, a desenvolver competências interpessoais, a gerir comportamentos, a reduzir o stress, a aumentar a autoestima, a autoconsciência e a obter insights . É o resultado da integração de vários campos do desenvolvimento humano, das artes visuais – desenho, pintura, escultura e outras formas – e de processos criativos a partir de modelos psicoterapêuticos.

Sweeney (2009) a concebe como uma disciplina de apoio psicológico que utiliza imagens para explorar e expressar emoções, pensamentos, memórias e ideias. Sua facilidade prática permite sua aplicação em diversos cenários e suporta diversas modalidades de aplicação: direcionada e gratuita. É utilizado

em todas as fases do ciclo de vida humano, em grupos e em famílias orientadas e tratadas para problemas como: ansiedade; depressão; abuso de substâncias e vícios; problemas relacionais e familiares; violência e abuso doméstico; dificuldades sociais e emocionais devido a deficiências ou doenças médicas; trauma e perda; problemas físicos, cognitivos e neurológicos; e dificuldades psicossociais relacionadas à doença.

Esta expressão fundamenta a cura e não o talento artístico (Rodríguez 2005). Geralmente, está associado à imagem um valor estético, que não deve influenciar o curso da terapia e constitui um critério puramente subjetivo baseado na cultura, idade dos participantes e sua orientação. Segundo Hernández (2006) , "na dimensão terapêutica a referência ao objeto belo seria inaceitável como ponto de partida"; Apesar disso, "apontar a beleza de uma criação para um paciente pode ajudá-lo, sem ser o que nos atrapalha no nosso trabalho". É relevante nos casos em que é necessário desenvolver a autoestima do trabalho e não vê-lo como mais uma evidência de patologia (Kramer 1985).

A ARTETERAPIA

Segundo Wadeson (2002) , a arteterapia tem sido estudada sob duas perspectivas. No primeiro, a arte como terapia. Edith Kramer, artista de formação, afirma que o objetivo desta disciplina é facilitar que pessoas com dificuldades sintam prazer e satisfação. A partir de seu trabalho com crianças e adolescentes, ela defende que o caminho da produção artística está relacionado ao mecanismo de sublimação e integração. A segunda perspectiva é a da psicoterapia artística. Margaret Naumburg (citada em Wadeson 2002), psicanalista de formação, estudou a projeção pictórica na arte, o método de comunicação simbólica entre paciente-terapeuta e a descoberta de forças inconscientes a partir de imagens e suas associações. O autor acredita que a arte é uma ferramenta que facilita a expressão e a realização verbal.

A arteterapia oferece um espaço seguro para explorar sentimentos e dificuldades de uma forma socialmente aceitável. Envolve a ligação com a linguagem não verbal, captando com sensibilidade a riqueza do mundo emocional e relacional do ser humano, sendo um recurso terapêutico flexível e aplicável em populações dissimilares, em pessoas com dificuldades ou distúrbios emocionais.

Dyer e Hunter (2009) asseguram que a arteterapia conecta o bem-estar do indivíduo a partir de um enfoque preventivo, soluções curativas e mitigação de consequências ligadas a problemas psicológicos. Na mesma linha, Sweeney (2009) conclui que a arteterapia permite a exploração de pensamentos e sentimentos inconscientes, fornece informações sobre o que não foi dito através do simbolismo e capacita o indivíduo, ao mesmo tempo que o treina em habilidades de comunicação.

De acordo com a citação de Croce por Mulholland (2003), a expressão artística não pode existir sem que as experiências do artista, seus sentimentos e emoções, assim como os conteúdos de sua consciência, se manifestem em uma forma tangível, convertendo suas percepções em imagens. Para o filósofo, a arte é a única forma que realmente expressa, que dá forma teórica aos sentimentos e os transforma em palavras, músicas e figuras.

Bosi (1985), ao refletir sobre o conceito de arte, destaca as funções da arte. Desde os tempos pré-históricos, ela tem sido uma atividade fundamental para os seres humanos, pois ao produzir objetos e despertar estados psíquicos nos receptores, seu significado não se limita a essas operações. Nas palavras do autor, "(...) essas operações surgem de um processo abrangente, que as condiciona: isso nos leva a investigar a essência da arte como uma forma específica dos seres humanos se relacionarem com o universo e consigo mesmos" (p. 8).

Bosi (1985) também discute o que ele chama de "três caminhos de reflexão estética" para compreender o processo artístico, que consiste em três momentos distintos: o fazer, o conhecer e o expressar.

DEFINIÇÕES E CARACTERÍSTICAS DA ARTETERAPIA

No final do século XIX, começou a surgir a prática da utilização da arte como ferramenta terapêutica e de diagnóstico, e esse campo tem se expandido tanto no Brasil quanto internacionalmente, apesar de ainda ser vista negativamente por muitos como uma "alternativa". Existe uma base teórica sólida que a sustenta, tanto devido à diversidade de abordagens

teóricas associadas a ela, como também pelo crescimento de sua prática em diversos contextos e pelos resultados demonstrados na busca pela saúde e restauração do equilíbrio individual.

As primeiras pesquisas remetem à relação entre arte e psiquiatria. Em 1876, Max Simom, um médico psiquiatra, conduziu pesquisas sobre manifestações artísticas em pacientes mentais e classificou as patologias com base nessas produções. Em 1888, Lombroso, um advogado criminalista, realizou análises psicopatológicas dos desenhos de pacientes mentais para classificar as doenças. Outros nomes proeminentes da psiquiatria europeia, como Morselli, Julio Dantas e Fursac, também se dedicaram ao estudo das produções artísticas de pacientes mentais. Em 1906, Mohr observou que, ao comparar o trabalho de pacientes psiquiátricos, pessoas normais e grandes artistas, era possível identificar histórias de vida e conflitos pessoais. Ele levantou a possibilidade de usar desenhos como testes para estudar diferentes aspectos da personalidade (Andrade, 2000).

Prinzhorn foi responsável pela primeira publicação comparativa de desenhos de pacientes mentais e diversas escolas artísticas. Seu primeiro trabalho data de 1910, e sua publicação mais abrangente foi divulgada em 1922. No início do século, Freud começou a escrever sobre artistas e suas obras à luz da psicanálise. Na década de 1920, Jung passou a incorporar a arte como parte do tratamento. Durante as décadas de 1920 e 1930, muitos trabalhos foram realizados com base nas teorias freudianas e junguianas (Andrade, 2000).

A falta de aceitação da arteterapia como um campo válido de produção de conhecimento e prática terapêutica ainda persiste atualmente, em grande parte devido à predominância do pensamento cartesiano racionalista no qual estamos imersos. Esse pensamento leva a uma compreensão fragmentada e segregada do mundo, buscando uma suposta melhor compreensão e análise de seus processos, conferindo à ciência a posse do conhecimento absoluto por supostamente possuir os meios mais eficazes e verdadeiros para esclarecer o que, o porquê e como as coisas acontecem.

A história da Terapia Artística está intrinsecamente ligada à história social e cultural da humanidade, bem como à história da arte. Antes de ser apreciada como uma forma de fruição estética, a arte era uma expressão e comunicação ligada às necessidades humanas de autoconhecimento e compreensão do mundo ao redor. Desde os tempos primitivos, os indivíduos utilizaram a arte para expressar sua rotina diária, conflitos, emoções e questionamentos (Martins, 2012).

O conceito de Terapia Artística começou a se desenvolver nos estudos de Freud, embora inicialmente a arte não estivesse envolvida. No entanto, ele reconheceu que o inconsciente poderia se manifestar de maneiras não perceptíveis. Mais tarde, Carl Jung, em sua teoria da Psicologia Analítica, voltou-se para a arte como uma forma psíquica e natural de expressão. Com base em estudos de Reis (2014), Mello (2009), Barcelos (2004), Cordeiro (2019), Giagio (2010), Souza (c2021) e Florindo (2014), construímos nossas considerações sobre a história da Terapia Artística e sua importância.

Enquanto para Freud o inconsciente consiste em conteúdos reprimidos relacionados à história pessoal do indivíduo, Jung concebe a existência do inconsciente coletivo, composto por instintos e arquétipos (REIS, 2014, p. 151). Em seus estudos, Carl Jung destaca a importância da história pessoal e da interação com o ambiente, afirmando:

"Nossa mente nunca poderia ser um produto sem história, em contraste com o corpo em que existe. Por 'história', não me refiro apenas àquela construída pela mente por meio de referências conscientes ao passado, linguagem e tradições culturais, mas ao desenvolvimento biológico, pré-histórico e inconsciente da mente no homem primitivo, cuja psique estava muito próxima à dos animais" (Jung, 1996, p.67).

Jung foi o primeiro a utilizar a arte como método de expressão artística em seu consultório, solicitando que seus pacientes criassem desenhos livres como forma de estimular a interação verbal. Ele acreditava que esses processos poderiam ser terapêuticos. Em Fiorindo (2014), é afirmado que o ser humano deve ser visto como um todo. Para o grande teórico, a arte, por meio da criação livre, poderia reorganizar os pensamentos e sentimentos conflituosos durante o processo de formação do indivíduo.

A ARTETERAPIA UTILIZADA PARA TRATAMEN-

TO DE TRANSTORNOS E DEFICIÊNCIAS
A arteterapia é uma abordagem terapêutica valiosa que pode ser aplicada para lidar com uma variedade de deficiências, necessidades especiais e problemas comportamentais. Ao utilizar essa forma de terapia, os alunos podem alcançar um equilíbrio mais harmonioso entre os diferentes hemisférios do cérebro. Acredita-se que um desequilíbrio nessa área possa afetar aspectos como dificuldades de aprendizagem, estados de depressão, raiva e percepção. Ao integrar a arteterapia a outras formas de aconselhamento, é possível auxiliar os alunos no desenvolvimento de habilidades de enfrentamento, que muitas vezes são insuficientes em condições como Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Transtorno do Espectro Autista e Transtorno de Conduta. A arteterapia é uma prática criativa capaz de promover a saúde mental e emocional dos alunos, facilitando seu crescimento de maneira positiva.
Ao integrar a terapia artística com o aconselhamento terapêutico, esses grupos podem obter uma compreensão mais realista do mundo e aprimorar sua capacidade de se expressar.
A Arteterapia proporciona um espaço para criação e comunicação, tanto verbal quanto não verbal, permitindo que as pessoas ampliem sua percepção de problemas e necessidades por meio de suas produções artísticas. Isso possibilita a construção de recursos internos saudáveis para buscar soluções, promovendo o autoconhecimento e restaurando a autoestima e a confiança.
A Arteterapia valoriza a criatividade e a expressão artística, contribuindo para a organização psíquica, fortalecendo a identidade individual e promovendo o desenvolvimento global. Por meio da Arteterapia, as pessoas podem comunicar suas ideias e emoções de forma mais eficaz, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades sociais e emocionais.
Em resumo, a Arteterapia é uma abordagem terapêutica que utiliza a arte como meio de ajudar as pessoas a se conhecerem melhor e lidarem com questões emocionais e psicológicas.

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).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais ressaltam a importância da arte como uma forma de desenvolver a criatividade e a sensibilidade estética dos alunos, bem como contribuir para seu desenvolvimento integral.
Em geral, a terapia artística tem o potencial de trazer uma série de benefícios comportamentais e emocionais. Crianças que normalmente resistem à autoridade podem se mostrar mais receptivas a seguir instruções e a organizar seus materiais adequada quando são proporcionadas oportunidades de expressão artística.
Através de atividades artísticas orientadas, as crianças podem desenvolver confiança e estabelecer laços próximos com o terapeuta artístico e seus colegas. Cantar e dançar ao som da música pode auxiliar as crianças a desenvolver controle vocal adequado, planejamento e coordenação motora, além de habilidades motoras finas e grossas.
A repetição de canções pode ajudar crianças com autismo ou outras dificuldades de aprendizagem a antecipar palavras, ritmos e conceitos, permitindo que elas participem mais facilmente de atividades musicais na sala de aula. As atividades artísticas, que vão desde desenho até atuação, exigem diferentes níveis de pensamento complexo e resolução de problemas.
A arte proporciona às crianças uma forma criativa de expressar seus pensamentos e sentimentos, muitas vezes por meio de comunicação não verbal. Crianças com autismo ou outras dificuldades de aprendizagem podem expressar emoções através da arte que não

seriam capazes de expressar de outra maneira.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E A UTILIDADE DA ARTE
Crianças que enfrentam desafios de saúde mental ou possuem deficiências podem se beneficiar da terapia, porém, muitas vezes, elas apresentam resistência em buscar tratamento devido ao receio de expressar seus sentimentos em um ambiente clínico. Isso é particularmente verdadeiro para crianças pequenas com conhecimento limitado, bem como aquelas que não falam o idioma predominante do país em que se encontram.
Além das formas tradicionais de terapia, a arte pode ser uma ferramenta adicional para que as crianças comuniquem suas emoções e pensamentos aos terapeutas, que estão comprometidos em ajudá-las a superar seus desafios com sucesso. A terapia artística oferece uma maneira criativa e não verbal para que as crianças se expressem, o que pode ajudá-las a se sentirem mais à vontade e confiantes ao compartilharem seus sentimentos e pensamentos com os terapeutas.
De acordo com Meira e Pillotto (2010, p.11):

O professor, como o artista, ou como artista-professor, é um mostrador de afetos, um provocador de afetos. O afeto é o primeiro sinal de que o professor esta se dando bem ou mal com o que faz, ou com o que propõe a fazer, porque é um mapa sensível do que acontece em aula, com o que chega e sai dela, transmutando em valor para a vida pessoal e social.

A arteterapia é reconhecida como uma modalidade de psicoterapia em que os pacientes utilizam sua criatividade através de uma variedade de materiais para enfrentar o estresse, ansiedade ou outras condições relacionadas à saúde mental. O terapeuta auxilia a criança na interpretação do significado das imagens que ela cria, e em seguida, eles discutem juntos o porquê e como a obra de arte foi produzida.
A utilização da arte pode servir como uma forma de terapia para crianças que enfrentam a depressão ou pode ser uma maneira de expressão para aquelas com deficiências. Independentemente do caso, a arte pode ser uma fonte de terapia ou uma forma de escape para aqueles que precisam lidar com seus desafios emocionais de maneira criativa.
As pessoas, especialmente as crianças, possuem uma imaginação vasta e são naturalmente criativas, o que torna mais fácil para elas se expressarem através de desenhos ou esboços em vez de responderem diretamente a perguntas. A arte é uma atividade segura que permite às crianças lidarem de forma criativa com problemas difíceis.
O processo da arteterapia varia de acordo com o terapeuta, a idade da criança e a condição ou problema específico que está sendo tratado. Os terapeutas de arte geralmente fornecem às crianças materiais adequados para sua idade e permitem que elas trabalhem de forma independente.
O terapeuta estabelece um período de tempo para o início e o término da atividade. Ao finalizar a obra de arte, o terapeuta discute com a criança diferentes aspectos da criação para compreender o que ela representa em termos dos pensamentos e sentimentos da criança. Com base nas respostas da criança, o terapeuta elabora um plano de tratamento apropriado que auxiliará a criança a progredir em direção à recuperação.
A terapia artística é altamente benéfica para muitas crianças, no entanto, é essencial ter em mente que cada criança é única e pode responder de maneira diferente a cada plano de tratamento. Algumas crianças podem se expressar plenamente através da arte, enquanto outras podem precisar de mais esforço ou paciência antes de se sentirem confortáveis o suficiente para se abrir.
Cada criança tem seu próprio ritmo e processo, e é crucial que o terapeuta trabalhe com elas individualmente para ajudá-las a se expressarem da melhor maneira possível. O sucesso da terapia artística depende de uma abordagem personalizada e sensível às necessidades de cada criança.
De acordo com as ideias de Jung (1920), a arte é uma forma criativa pela qual a energia psíquica pode ser transformada em imagens e símbolos, permitindo a expressão de conteúdos internos e profundos.
A terapia artística é baseada na crença de que o processo criativo envolvido na atividade artística é terapêutico e pode melhorar a qualidade de vida das pessoas. Acredita-se que a arte possa auxiliar na expressão de emoções e pensamentos que talvez não pos-

sam ser facilmente transmitidos em palavras. Além disso, a criação artística pode ajudar as pessoas a se conectarem com suas emoções, desenvolver habilidades sociais e melhorar a autoestima.
A terapia artística é uma abordagem terapêutica que utiliza a arte como meio de comunicação para auxiliar as pessoas a lidarem com questões emocionais e psicológicas.
De acordo com as afirmações de Moreira:

A arte e um produto de uma necessidade de expressar, de configurar e trazer para o nível concreto, imagens internas repletas de energia psíquica. A arte também se apresenta como uma possibilidade de organização emocional, intelectual e espiritual da personalidade do homem (2006/2007, p. 32).

Por meio da criação artística e da reflexão sobre os processos e resultados artísticos, as pessoas podem ampliar sua compreensão de si mesmas e dos outros, melhorar sua autoestima, lidar de forma mais eficaz com sintomas, estresse e experiências traumáticas, desenvolver recursos físicos, cognitivos e emocionais, e desfrutar da vitalidade e prazer que a arte proporciona. A arteterapia oferece um amplo leque de possibilidades para descoberta e reflexão, o que promove o equilíbrio emocional do indivíduo. Ao criar arte e refletir sobre ela, as pessoas podem se conectar com suas emoções e pensamentos internos, desenvolver habilidades sociais e aprimorar sua autoconsciência. A arteterapia é uma abordagem terapêutica que utiliza a arte como meio de auxílio no enfrentamento de questões emocionais e psicológicas.
As artes possuem um poder expressivo significativo. Seja através da atuação, canto, dança, desenho ou escrita, as artes permitem que as pessoas se expressem e transmitam suas ideias sem a necessidade de usar palavras. É por isso que a terapia artística expressiva se tornou cada vez mais popular, especialmente para crianças com necessidades especiais. Ela faz uso dessas formas artísticas para promover o desenvolvimento e crescimento individual.
A combinação adequada de modalidades artísticas pode melhorar o bem-estar geral, reduzir a ansiedade e o estresse, aumentar a autoconsciência e autoestima, fortalecer relacionamentos, regular comportamentos e desenvolver habilidades sociais.
Para as crianças, a arte é a forma definitiva de expressão, independentemente dos materiais utilizados, como giz de cera, argila, tinta ou papel machê. Afinal, as crianças são naturalmente criativas, e a arteterapia pode ser uma ferramenta maravilhosa para o desenvolvimento de habilidades, incluindo comunicação e regulação emocional, especialmente para crianças com autismo. Além disso, a arteterapia também é empregada para melhorar a saúde mental, auxiliando as crianças na regulação de suas emoções, construção da confiança e reconhecimento e resposta a expressões faciais e pistas sociais.
A arteterapia pode auxiliar crianças com necessidades especiais em diversos aspectos e, por isso, deve ser reconhecida e promovida em todos os centros de saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arteterapia é uma prática que utiliza estratégias lúdicas para promover a integração do ser humano em suas diversas dimensões. Ela pode ser considerada como uma opção a ser aplicada em todos os ambientes institucionais que visam à formação humana.
A arteterapia emerge como uma ferramenta que permite ao professor reconhecer a si mesmo como um sujeito histórico e social, ao mesmo tempo em que proporciona aos alunos a mesma oportunidade. Além de promover o autoconhecimento, a arteterapia estimula o desenvolvimento da criatividade, o que se torna especialmente relevante em um momento histórico no qual a sociedade necessita de pessoas criativas no âmbito profissional.
A incorporação da arteterapia no contexto educacional tem o potencial de promover o autoconhecimento tanto dos professores quanto dos alunos, uma vez que as atividades artísticas promovem mudanças internas, alterando a subjetividade e, por consequência, a compreensão da realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, L. Q. de. (2000) Terapias expressivas: arte-terapia, arte-educação, terapiaartística. São Paulo: Vetor.
BARBOSA, A.M. Entrevista concedida ao pro-

grama Roda Viva, 1998. Disponível em: <www.rodaviva.fapesp.br/materia/370/.../ana_mae_barbosa_1998.htm>. Acesso em: 06 mar.2024.
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.
DYER, GERALDINE E ERNEST HUNTER. 2009. "Recuperação criativa: Arte em prol da saúde mental." Psiquiatria da Australásia (17): 146-150. Califórnia: SAGE Journals.
FIORINDO, Priscila Peixinho. Arteterapia e psicologia analítica. Revista Pandora Brasil, n. 61, abr.2014. Disponível em: < http://revista-pandorabrasil.com/revista_pandora/arteterapia%20_61/priscila.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2024.
JUNG, Carl Gustav. O homem e seus símbolos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.
KRAMER, Edith. 1985. Arte como terapia infantil . México: Editorial Diana.
MARTINS, Daniela de Carvalho e Souza. Arte--terapia e as potencialidades simbólicas e criativas dos mediadores artísticos. 2012. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação Artística) – Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10008/2/ULFBA_TES665.pdf>. Acesso em: 2 mar.2024.
MOREIRA, Patrícia R. T.; Arteterapia – comece onde você está construindo sua própria imagem. Alagoas, 2006/2007.
WADESON, HARRIET. 2002. "Confrontando a polarização na arteterapia." Journal of American Art Therapy Association 19 (4): 77-84. Alexandria: Associação Americana de Arteterapia.

A RECICLAGEM NA ESCOLA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO

PAMELA MEDEIROS ALBUQUERQUE

RESUMO
O presente trabalho tem por objetivo fazer uma análise das contribuições que o lixo reciclável oferece para o desenvolvimento a ser utilizado na área de ensino aprendizagem. As experiências lúdicas e práticas se bem utilizadas podem se transformar em estratégias significativas que facilitam o trabalho pedagógico e contribuem para a construção do conhecimento. Diante da nova concepção de educação, o educador é um interlocutor, mediador da relação da criança com o conhecimento, um colocador de limites, apoiador afetivo em inúmeras ocasiões, organizador do espaço físico e de muitas atividades que despertem o interesse do aluno e que o leve a enfrentar desafios que contribuirão para o processo de construção do seu conhecimento. Para atingir essa finalidade, é preciso que os educadores repensem o conteúdo e sua prática pedagógica substituindo a rigidez, a passividade pela alegria, pelo entusiasmo de aprender, pela maneira de ver, pensar, compreender e reconstruir o conhecimento.

Palavras Chaves: Reciclar; Brincar; Praticar; Prazer.

ABSTRACT
The present work aims to make an analysis of the contributions that recyclable waste offers for development to be used in the area of teaching learning. Practical and playful experiences can be transformed into meaningful strategies that facilitate pedagogical work and contribute to the construction of knowledge. Faced with the new conception of education, the educator is an interlocutor, mediator of the relationship of the child with knowledge, a limiter, affective supporter on numerous occasions, organizer of the physical space and many activities that arouse the interest of the student and that the challenges that will contribute to the process of building your knowledge. In order to achieve this goal, educators must rethink content and their pedagogical practice by substituting rigidity, passivity for joy, enthusiasm for learning, for seeing, for thinking, for understanding, and for reconstructing knowledge.

Keyword: Recycle; Play; Practice; Enjoy.

INTRODUÇÃO

Ao trabalharmos com a reciclagem podemos despertar maior interesse e estímulo nos alunos em relação ao aprendizado, fazendo com que haja, cooperação, participação e tornando as aulas mais agradáveis. Com o material em mãos o aluno vê o resultado na prática, sendo para alguns está a melhor maneira de aprender.

O objetivo deste estudo é chamar a atenção dos profissionais da educação para a importância da reciclagem do lixo, podendo esta ser de grande valia para o trabalho do pedagogo e para desenvolvimento na área de ensino aprendizagem.

Enquanto a natureza se mostra eficiente em reaproveitamento e reciclagem, os homens são eficientes em produção de lixo. Os ciclos naturais de decomposição e reciclagem da matéria podem reaproveitar o lixo humano. Contudo, uma grande quantidade deste sobrecarrega o sistema. O problema se agrava porque muitas das substancias manufaturadas pelo homem não são biodegradáveis, isto é, não se decompõe facilmente. Alguns materiais considerados lixo pela população como vidros, papéis, latas e plásticos, levam muitos anos para se decompor, além disso, sobrecarregam os aterros sanitários, ou mesmo os lixões a céu aberto, causando a poluição.

A terra é o único planeta conhecido que possui vida, tem recursos e materiais que permitem que plantas e animais sobrevivam, fornece água, ar, energia, alimento, minerais, metais e remédios, assim como dispõe de sistemas de reciclagem, pelos quais os recursos são reutilizados. Ela mantém também nossa qualidade de vida, no entanto os recursos e materiais são limitados e precisam ser usados com sabedoria e conservados. A sobrevivência e o bem-estar na Terra estão ligados ao meio ambiente. Nossa própria vida e a das futuras gerações dependem que se trate a Terra com cuidado e respeito. Para demonstrar respeito

e cuidado com o meio ambiente, pode-se tomar atitudes simples no dia-a-dia, uma delas é fazer a separação do lixo seco e orgânico em nossas próprias casas. Se cada um fizer a sua parte, pode-se amenizar o grande problema do excesso de lixo, que se está vivenciando.

1. A RECICLAGEM

A reciclagem é um processo de transformação de materiais usados em novos produtos, sendo empregada na recuperação de uma parte do lixo sólido produzido (REINSFELD, 1994). Uma vez reciclados esses materiais são reaproveitados, podendo ser encontrados em produtos como livros, fitas de áudio e vídeo, lâmpadas fluorescentes, concreto, bicicletas, baterias, pontos-de-ônibus, banheiros públicos e pneus de automóvel (VALLE, 1995).

Segundo VALLE (1995), o ato de reciclar significa refazer o ciclo, permite trazer de volta, a origem, sob a forma de matéria-prima aqueles materiais que não se degradam facilmente e que podem ser reprocessados, mantendo suas características básicas. Essa prática, não apenas reduz a quantidade de resíduos, como também recupera produtos já produzidos, economiza matéria-prima, energia e desperta nas pessoas hábitos conservacionistas, além de reduzir a degradação ambiental (SCARLATO, 1992).

A reciclagem aparece como uma das soluções mais viáveis ecologicamente para a resolução dos problemas pertinentes ao lixo. Por outro lado, a reciclagem pode contribuir para a poluição do ar e da água se os produtos químicos empregados no reprocessamento dos materiais não forem usados de forma apropriada.

O gerenciamento do lixo sólido por meio da reciclagem, além de ajudar na preservação dos recursos primários existentes na natureza, permite a redução do volume do lixo e a diminuição da poluição do ar e da água trazendo também economia de energia e de água na produção (FIGUEIREDO, 1994). Ciola (1994) cita porcentagens como o papel reciclado, por exemplo, requer cerca de 74% a menos de energia e 50% a menos de água do que o papel obtido de madeira virgem.

Os países industrializados são os que mais produzem lixo e também os que mais reciclam. O Japão reutiliza 50% do seu lixo sólido. Neste país, um dos mais engajados em questões de preservação ambiental, são comuns diversos tipos de reciclagem, como o reaproveitamento da água do chuveiro na privada. A Europa Ocidental recupera 30% de seu lixo enquanto que os Estados Unidos reciclam 11%. O Brasil e os EUA lideram a reciclagem de latas: reaproveitam cerca de 60% das latas produzidas.

O Brasil produz 241.614 toneladas de lixo por dia, 76% são depositados a céu aberto em lixões; 13% são depositados em aterros controlados, 10% em usinas e 0,1% são incinerados; sendo que 53% são de resto de comida. Cada brasileiro gera diariamente, 500 gr de lixo, podendo chegar a 1 kg dependendo do poder aquisitivo e do lugar de moradia (Prefeitura da Cidade de São Paulo, 1998). Só em São Paulo são produzidas 12 mil toneladas diárias. Em algumas cidades, metade do lixo é atirado em lugares inadequados como rios, terrenos baldios ou até mesmo no mar (Prefeitura da Cidade de São Paulo, 1998).

O Brasil poderia estar reciclando e reutilizando melhor seu lixo, já que cerca de 35% do lixo é descartado em residências e outros 35% podiam ser transformados em adubo orgânico. De tudo o que é separado, apenas uma parte é destinada adequadamente a aterros sanitários, o restante é depositado em lixões, sem nenhum tratamento.

No que diz respeito às leis, já começam a aparecer normas de âmbito nacional, embasados no art 23, inciso VI da Constituição Federal, determinando o destino de determinados produtos, principalmente agrotóxicos, pneus, pilhas e baterias. Os agrotóxicos pela Lei 9.974/00 são obrigação da devolução pelos usuários das embalagens de agrotóxico vazias. Mas em relação à reciclagem, ainda não existe normatização.

Segundo o CONAMA (Conselho Nacional do Meio Ambiente), vigora a Resolução nº 258 de 26 de agosto de 1999, que diz “as empresas fabricantes e importadoras de pneumáticos ficam obrigadas a coletar e dar destinação final, ambientalmente adequada, aos pneus inservíveis existentes no território nacional, na proporção definida nesta Resolução relativamente às quantidades fabricadas e/ou importadas”.

No que diz respeito às pilhas vigora a Resolução nº 257 de 30 de junho de 1999, “as pilhas e baterias que contenham em suas com-

posições chumbo, cádmio, mercúrio e seus compostos, necessárias ao funcionamento de qualquer tipo de aparelho, veículos ou sistemas, móveis ou fixos, bem como os produtos eletroeletrônico que os contenham integradas em sua estrutura de formas substituíveis, após seu esgotamento energético serão entregues pelos usuários aos estabelecimentos que as comercializam ou à rede de assistência técnica autorizada pelas respectivas indústrias para repasse aos fabricantes ou importadores, para que estes adotem diretamente ou por meio de terceiros os procedimentos de reutilização, reciclagem, tratamento ou disposição final ambiental adequada".

De acordo com o CONAMA, o programa de coleta seletiva deve seguir as cores padrão assim determinadas: o azul para papelão/papel; o vermelho para plástico; o verde para vidro; o amarelo para o metal; o preto para madeira; o laranja para resíduos perigosos; o branco para resíduos ambulatoriais e de serviços de saúde; o roxo para resíduos orgânicos e o cinza para resíduos geral não recicláveis ou misturados, ou contaminado não passível de separação. Enfatiza também a importância dos 3 Rs, sendo eles Reduzir, Reutilizar e Reciclar.

Reduzir: é necessária a revisão de valores e de consumo a fim de se evitar produzir resíduos em excesso. Reutilizar: é necessária a valorização e utilização de bens de consumo duráveis e retornáveis que permaneçam no sistema por mais tempo. Reciclar: último recurso a ser adotado com os materiais que não possuem mais qualidade ou capacidade de utilização. É um encaminhamento que requer custos de coleta, adequação e tecnologias apropriadas de reciclagem para haver o retorno do material no sistema.

Algumas medidas podem ser tomadas para amenizar a produção de lixo, por exemplo: participar de programas de coletas seletivas em cooperativas; evitar comprar legumes e frios em geral em bandejas de isopor, reutilizar as sacolas de compras como sacos de lixo, reaproveitar vidros de geleia, e quando possível. Utilizar o lixo orgânico para compostagem de jardins e hortas caseiras.

As vantagens com tais atitudes são: diminuição do lixo nos aterros, diminuição da extração de recursos naturais, melhoria da limpeza e higiene da cidade, economia de energia, redução da poluição e geração de empregos.

1.1 A RECICLAGEM NO PROCESSO EDUCACIONAL

A educação ambiental é uma peça fundamental para o sucesso de qualquer programa de coleta seletiva. A educação visa ensinar o cidadão sobre o seu papel como gerador de lixo. Quando a população fica ciente do seu poder e seu dever de separar o lixo, passam a contribuir mais ativamente ao programa. Com isso, haverá um desvio cada vez maior dos materiais que outrora iam para o aterro – é uma economia de recursos. O processo de reciclagem é composto de várias fases, porém sua realização depende de uma ação fundamental: a separação prévia dos materiais. A maior parte dos objetos jogados fora não está suja, torna-se suja depois de misturada. E então torna-se muito difícil de se separar com bom aproveitamento. Os resíduos, quando dispostos e recolhidos de modo convencional, são pouco aproveitados. Um material contamina o outro - o material úmido (restos de alimentos, líquidos em geral) suja o material seco (papel, plástico, etc.), prejudicando a separação e a qualidade. Se o material reciclável fosse colocado no seu devido lugar, desde o momento em que é descartado, possibilitaria um maior aproveitamento dos mesmos e a quantidade de lixo que não pode ser reciclado seria muito menor. Esse é só o começo do que chamamos de coleta seletiva. Trata-se da separação e recolhimento, desde a origem, dos materiais potencialmente recicláveis.

Sempre ouvimos dizer que a escola é definida como um meio que prepara para a vida, na verdade, a escola como instituição social, estabelece um vínculo ambíguo com a sociedade, é parte dela e por isso trabalha para ela formando os indivíduos necessários à sua manutenção. No entanto o que devemos entender é que a tarefa da escola é zelar pelo desenvolvimento da sociedade e por isso, precisa criar indivíduos capazes de produzir riquezas, de criar, inventar, inovar, transformar. Sendo assim a escola não pode ficar presa ao passado, ao antigo, à tradição; abrindo a possibilidade para o surgimento de uma escola crítica e inovadora.

Para que aconteça tal mudança nas escolas é necessário o vínculo professor-aluno devendo se estabelecer de forma a viabilizar todo o trabalho de ensino aprendizagem, precisando

haver professores preparados que estabeleçam uma parceria com seus alunos, a qual permita o diálogo com o conhecimento.
Muitas vezes o aluno é visto como alguém que tem pouco a contribuir no processo educacional devendo acompanhar, em silêncio, nada que se refira às brincadeiras e ao lazer tem lugar na sala de aula, mas isso já está mudando e foi o que pude perceber ao fazer estágio na Cooperativa Educacional, uma escola de Ubatuba, onde tem o construtivismo como método de ensino utilizando a reciclagem como instrumento de ensino o que a torna uma escola inovadora onde procuram formar cidadãos críticos, democráticos e acima de tudo, ter um aprendizado prazeroso e entender o porquê de estar aprendendo isso ou aquilo, por que tal matéria é importante para a contribuição no crescimento de nossa vida.
De acordo com as ideias de Saviane e Lopez a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência) e precisam ser conduzidos de forma que ao mesmo tempo em que transmitam a cultura acumulada, contribuam para a produção de novos conhecimentos.
Portanto nós podemos trabalhar o lixo como consequência direta da desarmonia do ser humano com o meio ambiente, apresentar proposta de coleta seletiva no primeiro instante, depois tentar estendê-la a comunidade; produzir papel reciclado artesanal, composto orgânico para horta escolar, separar produtos inorgânicos recicláveis para possível comercialização; levar os alunos a refletir sobre o consumismo, estimular atitudes preservacionistas, cooperativas conscientes da interação ser humano-natureza. Com tudo isso você realizará atividades através de vídeos, textos didáticos, literários, jogos didáticos, dramatizações, passeios, teatro de fantoches, jornal, mural, e muitas outras atividades criativas elaboradas para tornar seu trabalho cada vez mais rico e dinâmico.
Se em uma aula o educador deter-se apenas ao conteúdo pelo conteúdo, não o relacionamento, a realidade estará descontextualizando esse conhecimento afastando-o da realidade concreta, tirando seu significado e alienando-o. Dessa forma minimiza-se o conhecimento como um instrumento para prática criativa.
Um grande problema presente na educação de hoje é a falta de motivação e envolvimento dos alunos nos processos de aprendizagem. Principalmente porque para as crianças e adolescentes, a compreensão da realidade se dá mais pelos aspectos concretos que pelos aspectos abstratos (Sampaio e Talamoni, 2003) e também porque eles necessitam estar emocionalmente envolvidos, para avaliarem a beleza do que está sendo ensinado, para gostarem ou não de determinadas atividades e com isso formar indivíduos que possam utilizar os conhecimentos para agir de forma consciente sobre sua realidade.
Para Damásio (por Sampaio e Talamoni, 2003) o cérebro humano e o resto do corpo constituem um organismo indissociável, formando um conjunto integrado por meio de circuitos reguladores bioquímicos e neurológicos mutuamente interativos. Defende que o organismo interage com o ambiente como um conjunto: a interação não é exclusivamente do corpo nem do cérebro e que as operações fisiológicas que denominamos por mente derivam desse conjunto estrutural e funcional e não apenas do cérebro: os fenômenos mentais só podem ser compreendidos no contexto de um organismo em interação com o ambiente que o rodeia, com tudo sobre a ideia de Damásio significa a busca de novas perspectivas de ensino que considerem os alunos como indivíduos complexos e que a aprendizagem depende tanto do poder de raciocínio lógico quanto dos elementos considerados subjetivos com os sentimentos ligados ao prazer, a satisfação, às crenças e à motivação em aprender.
A identificação e a reconciliação com a realidade podem acarretar sensações de paz, prazer e satisfação no processo de aprendizagem e estes são os grandes desafios dos educadores que se preocupam em ensinar ciências de um modo significativo para os alunos.
A função do professor é basicamente a de trazer o mundo para dentro do contexto de aula, sendo este o verdadeiro ensino. Cada dia de aula deveria ser para os alunos uma série de vivências que lhes despertassem a admiração, o entusiasmo diante das maravilhas do mundo, da história, da matemática, etc (Lanz, 1990).
O Material didático é todo recurso que pode facilitar o trabalho do professor. Eles se apresentam como meios e instrumento para cola-

borar no processo de aprendizagem (GOMES, 2003). São estes recursos que proporcionam ao aluno uma melhor compreensão do assunto estudado.
O professor ao aprender a construir e utilizar recursos didáticos variados e de fácil acesso, saberá orientar melhor seus alunos. O dever do professor é mediar a relação entre aluno e o conhecimento, organizando o grupo e priorizando as atividades didáticas que possam ser significativas para a aprendizagem, de acordo com a realidade que trabalham e como perfil de seus alunos (GOMES, 2003).
Não podemos esquecer que conhecimento não se dá apenas através de texto escritos ou falados, mas aprendemos através do cheiro, do tato, do gosto (GOMES, 2003).
O lixo é composto de resíduos de nossa cultura, de objetos que não são mais utilizados (FREIRE, 2002). No entanto, estes objetos podem readquirir valor nas mãos das crianças. Se bem utilizado, pode servir também como material pedagógico. Principalmente no ensino fundamental, trabalhos com reciclagem do lixo podem contribuir na conscientização dos alunos em relação ao uso racional dos recursos naturais.
Ao trabalhar a reciclagem estamos trabalhando a sensibilização, a compreensão e a responsabilidade do aluno (Secretaria da Educação da cidade de São Paulo, 1998). Na sensibilização, o aluno toma contato com o ambiente ou área de estudo e através de práticas de percepção ou simples observação, se percebe a dimensão ambiental. Na compreensão o aluno é levado a compreender os ciclos, atividades ou funções de cada parte do sistema de estudo em relação a dinâmica do todo. Na responsabilidade o aluno passa a identificar as responsabilidades devidas a cada integrante do sistema.
A falta de criatividade é tão grave quanto quem só sabe realizar exercícios seguindo os manuais e as rotinas, tornando-se cada vez mais escravo dos livros (FREIRE, 2002).
O ensinar e o aprender não podem mais ser uma coisa chata, maçante, mas sim algo motivante. O profissional tem que saber ser criativo, estimulando e deixando seus alunos expressarem sua criatividade.
A escola é responsável pela realização do ensino formal, é neste processo de ensino que focamos o desejo de mudança por meio de métodos que devem ser ativos, participantes, ligados com a realidade e trabalhar em conjunto docente, discente, direção, coordenação. A partir dessa coesão será possível o desenvolvimento à prática cidadã consciente.

CAPITULO II – O LIXO

A educação ambiental no ensino formal tem enfrentado inúmeros desafios, entre os quais, poderíamos destacar o de como inserir-se no coração das práticas escolares desde sua condição de transversalidade. Afinal, como ocupar um lugar na estrutura escolar desde essa espécie de não-lugar que é a transversalidade? Para a educação ambiental, constituir-se como temática transversal pode tanto ganhar o significado de estar em todo lugar quanto, ao mesmo tempo, não pertencer a nenhum dos lugares já estabelecidos na estrutura curricular que organiza o ensino. Por outro lado, como ceder à lógica segmentada do currículo, se a educação ambiental tem como ideal a interdisciplinaridade e uma nova organização do conhecimento? Em outras palavras, poderíamos dizer que como herdeira direta do movimento ecológico e da inspiração contra cultural, a educação ambiental quer mudar todas as coisas. A questão é saber como, por onde começar e os melhores caminhos para a efetividade desta reconstrução da educação (PCN: Ciências Naturais, 1997).
Acredita-se que o tema em questão, pela sua gravidade, deve estar inserido em todas as disciplinas e não apenas em Ciências, ressaltando-se que o ensino para o meio ambiente tem dupla finalidade, ou seja, formar intelectualmente os alunos e torná-los cidadãos democráticos e conscientes de suas responsabilidades.
A proposta pedagógica ultrapassa a adesão a projetos de despoluição e/ou preservação, para vir a compreender um desenvolvimento social e sustentável. Ao mesmo tempo, pretende-se ir além da escola e impregnar toda a sociedade, todos os ambientes, a começar pela conversão da subjetividade. (RUSCHEINSKY, 2002, p. 61)
Atualmente, muito se fala e muito se escreve sobre a preservação do planeta Terra, principalmente, no que diz respeito à educação ambiental. Vivemos num mundo intensamente influenciado pelas atividades de causa antrópica, onde a natureza é desrespeitada

indiscriminadamente (SCARLATO, 2002). O homem, pretensamente, vive em dois mundos: o primeiro é o natural, do qual ele faz parte; o outro é o mundo dos mecanismos criados pelo próprio homem para sua sobrevivência. As ações do homem sobre a natureza têm resultados no meio ambiente, os quais são chamados de efeitos ou impactos ambientais. Quando esses impactos suplantam a capacidade de suporte do meio ambiente, ou ainda, quando desestruturam a vida das populações que tradicionalmente habitavam os locais atingidos, podemos chamá-los de efeitos negativos. Estes se não são controlados, acabam por deteriorar a qualidade de vida dos seres humanos. Os diversos tipos de poluição e de degradação ambiental passam a ameaçar a sobrevivência dos homens e de outros seres vivos do planeta. (VIANNA et al, 1995, p.14).
Qualquer atividade humana produz resíduos, os resíduos sólidos configuram um dos grandes problemas que ameaçam a vida sobre a Terra. Além de poluir o solo, a água e o ar, também é capaz de oferecer abrigo para animais que veiculam doenças diversas. A crescente utilização de produtos descartáveis e o desperdício são fatores que agravam a produção de lixo em todo o mundo, somando-se à produção de resíduos gerados durante a sua fabricação, sendo estes resíduos recicláveis ou não. A palavra lixo, derivada do termo latim lix, significa “cinza”. No dicionário, ela é definida como sujeira, imundice, coisa ou coisas inúteis, velhas, sem valor. Lixo, na linguagem técnica, é sinônimo de resíduos sólidos gerado pelo homem em suas atividades, considerado pelos geradores como inúteis, indesejáveis ou descartáveis. Desde os tempos mais remotos até meados do século XVIII, quando surgiram as primeiras indústrias na Europa, o lixo era produzido em pequena quantidade e constituído essencialmente de sobras de alimentos. A partir da Revolução Industrial, as fábricas começaram a produzir objetos de consumo em larga escala e a introduzir novas embalagens no mercado, aumentando consideravelmente o volume e a diversidade de resíduos gerados nas áreas urbanas.
O lixo industrial e doméstico se enquadra no sentido mais abrangente de poluição, mas analisada sob diversos aspectos, pode também ser visto como um problema social ou, ao contrário, como uma solução, ou, pelo menos um paliativo para vários outros problemas. Tudo depende de como ele é tratado. A recuperação de produtos como papel, plásticos, metais e outros, além de amenizar significativamente o impacto que os resíduos causam ao ambiente, pode se constituir numa alternativa a ser explorada diante do esgotamento de recursos não renováveis. Por fim, certas técnicas do tratamento do lixo permitem, entre outras coisas, obter energia. (SCARLATO e PORIN, 1992, p. 54)
O lixo sem tratamento adequado constitui grave problema sanitário, capaz de transmitir várias doenças, tais como diarreias infecciosas, parasitoses, amebíase e serve ainda de abrigo para ratos, baratas, moscas, mosquitos, formigas e escorpiões, além de outros transmissores de doenças e animais venenosos. Além disso, o chorume resultante da decomposição do lixo pode contaminar os aquíferos, contaminando assim a água de consumo diário. Os lixões tornam-se locais perfeitos para proliferação do Aedes aegypti, o mosquito vetor de transmissão da dengue, oferecendo as melhores condições para sua reprodução e desenvolvimento.
Brasil produz aproximadamente 230 mil toneladas de lixo por dia. Cada brasileiro produz, em média, 500 gramas de lixo diariamente, podendo chegar até a mais de 1 kg, dependendo do poder aquisitivo e local em que mora. Em algumas cidades brasileiras quase a metade do lixo não é coletado e sim atirado de qualquer maneira nas ruas, em terrenos baldios, em rios, lagos, no mar etc. Segundo dados do IBGE, o lixo produzido nas cidades brasileiras recebe a seguinte destinação final:

- 76% em lixões;
- 13% em aterros controlados;
- 10% em aterros sanitários;
- 1% passam por algum tipo de tratamento: reciclagem, compostagem e incineração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS
A tarefa de se trabalhar com a reciclagem do lixo na escola convoca além dos alunos, educadores e funcionários, a contribuírem cada um com sua parcela de comprometimento para que ocorra a tão desejada transformação desse modelo de sociedade que prevalece até hoje. Os educadores precisarão assumir

a identidade de trabalhadores sociais, promovendo ações que redimensionem novas práticas referentes à qualidade de vida que almejamos de maneira a conviver harmonicamente com o meio ambiente. Os temas que permeiam a "Educação Ambiental" devem ser abordados em todas as disciplinas para que aja uma maior conscientização por parte do aluno e consequentemente das famílias sobre importância do meio ambiente para cada ser humano. Os bens da Terra são um patrimônio de toda a humanidade. Seu uso deve estar sujeito a regras de respeito às condições básicas da vida no planeta; dentre elas, a qualidade de vida dos que dependem desses bens e do entorno de onde eles são extraídos ou processados. Deve-se cuidar, portanto, para que esse uso pelos seres humanos seja conservativo, isto é, que gere o menor impacto possível e respeite as condições de sustentabilidade diante dos recursos. Além disso, o maior bem-estar das pessoas não é diretamente proporcional à maior quantidade de bens que consomem. O atual modelo econômico estimula um consumo crescente e irresponsável de bens materiais, mas depara-se com a constatação de que há um limite para esse consumo, sob pena de condenar boa parte da vida na Terra ao desaparecimento. Uma tarefa importante par o professor, associada ao tema meio ambiente é a de estimular o aluno a desenvolver um espírito de crítica ao consumismo.

Como o ser humano só ama aquilo que conhece, há necessidade de desenvolver-se uma relação afetiva do mesmo com a natureza, conscientizando-o que faz parte da natureza e que dela depende sua sobrevivência. É preciso minimizar o impacto sobre os recursos não-renováveis, tais como: minérios, petróleo, gás e carvão mineral, os quais não podem ser usados de maneira "sustentável", mas podem ser retirados de modo a reduzir perdas e impactos. A pratica da reciclagem contribui efetivamente para esse processo, na medida em que "prolonga a vida" de materiais não-renováveis. Conscientizar o aluno sobre questões dos resíduos sólidos e sua reciclagem, não é uma tarefa fácil, pois todos querem livrar-se, o quanto antes do lixo produzido e, uma vez, os resíduos colocados distantes dos olhos, acredita-se que não se têm mais responsabilidades pelos mesmos.

O educador deve estar ciente que não é só transmitir conhecimento, mas propiciar situações para que a aprendizagem aconteça. Deve lançar desafios à competência e criatividade propondo situações estimuladoras que levem a criança a agir, a ter coragem de arriscar-se a pensamentos novos fazendo assim com que esta amplie seu quadro de conhecimento. Hoje é cada vez mais necessário preparar o aluno para que ele construa o conhecimento e que seu uso no cotidiano seja visível, tornando-o um cidadão crítico, democrático e participativo.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO ALUMÍNIO. Disponível em: Acesso em 05 abr. 2014.

ASSOCIAÇÃO TÉCNICA BRASILEIRA DAS INDÚSTRIAS AUTOMÁTICAS DE VIDRO. Disponível em: Acesso em: 30 mar. 2014

BETTELHEIM, B. Uma vida para seu filho. Pais bons o bastante. 28.ed. RJ: Campus; 1989.

BOCK, Ana M B, FURTADO, Odair, TEIXEIRA, M.L.T. Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Ed. Saraiva, 1999.

BRASIL, Anna M.; SANTOS, Fátima. Equilíbrio ambiental e resíduos na sociedade moderna. São Paulo: Faarte Editora Ambiental, 2004, 223p.

BRINGHENTI, Jacqueline R.; GUNTHER, Wanda M. Risso. Participação social em programas de coleta seletiva de resíduos sólidos urbanos. Eng. Sanit. Ambient., Rio de Janeiro , v. 16, n. 4, p. 421-430, dez. 2011 . Disponível em. Acesso em 17 abr. 2015.

CARVALHO, A. M. R. Cooperativa de Catadores de Materiais Recicláveis de Assis – COOCASSIS: Espaço de trabalho e de sociabilidade e seus desdobramentos na consciência. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura; SATO, Michele. Educação Ambiental: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.154 p.

CIOLA, Cerli Freire. O estudo da possibilidade de aproveitamento do lixo no bairro Jardim Floresta no município de Francisco Beltrão/PR. Monografia, UNICENTRO, 1994.

DIAS, Genebaldo Freire. Educação Ambiental: princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 2004

FIGUEIREDO, Paulo Jorge Moraes. A sociedade

do lixo: os resíduos, a questão energética e a crise ambiental. Prefácio: Osvaldo Seva Filho. Piracicaba: UNIMEP, 1994.
FORLIN, Flávio J.; FARIA, José A. F. Considerações Sobre a Reciclagem de Embalagens Plásticas. Polímeros: Ciência e Tecnologia, v.12, n.1, p.1-10, abr. 2002. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/po/v12n1/9876> Acesso em: 28 mar. 2014.
FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro.
GOMES, Rejane T.D. Os recursos didáticos e a mediação entre o aluno e o conhecimento nas aulas de geografia. In Anais...Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, 7º,2003, UFSC. Vitória, 14 a 18 de setembro. p.268-274. (CDROM).
GUIMARÃES, Mauro. A dimensão ambiental na educação. SP: Papirus, 1995.
HISATUGO, Erika; MARCAL JUNIOR, Oswaldo. Coleta seletiva e reciclagem como instrumentos para conservação ambiental: um estudo de caso em Uberlândia. Soc. nat. (Online), Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 205-216, dez. 2007 Disponível em: . Acesso em: 17 abr. 2015.
INSTITUTO AKATU. Coleta seletiva. Disponível em: http://www.akatu.org.br/ Acesso em: 25 abr. 2015.
ISAIA, Enise Bezerra Ito (Coord.). 2. ed. Reflexões e práticas para desenvolver educação ambiental. Santa Maria: UNIFRA, 2001.
KISHIMOTO, T.M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. S.P: Cortes, 1996.
JACOBI, Pedro R. Desafios e reflexões sobre resíduos sólidos nas cidades brasileiras. In: SANTOS, M. C.L; DIAS, S. L. F. (orgs.) Resíduos Sólidos Urbanos e seus impactos socioambientais. São Paulo: IEE-USP, 2012.p.32.
LIMA, Rosimeire Midori Suzuki Rosa. Implantação de um programa de coleta seletiva porta a porta com inclusão de catadores: estudo de caso em Londrina PR. 2006. 175f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Edificações e Saneamento) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.
LOPES, Carlos R. A. Análise da indústria de papel e celulose no Brasil. 1998. 130f. Tese - UFRJ / COPPEAD, Rio de Janeiro.
PERRENOUD, Philippe. Dez Novas Competências para Ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000-192p.
PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Guanabara,1978.
PIAGET, Jean. O desenvolvimento cognitivo da criança. RJ; Zahar: 1975
REINSFELD, Nyles V. Sistema de reciclagem comunitária. São Paulo: Makron Boohs,1994.
SCARLATO, Francisco Capuano. Do nicho ao lixo: ambiente, sociedade e educação. (Série Meio Ambiente) São Paulo: Atual, 1992.
TALOMANI, Jandira L.B, SAMPAIO, A.C. Educação ambiental: da prática pedagógica à cidadania. São Paulo: Escrituras Editoras, 2003.
VALLE, Cyro Eyer. Qualidade ambiental: como ser competitivo protegendo o meio ambiente. São Paulo: Pioneira,1995.
VIANNA, Aurélio; MENEZES, Lais; IÓRIO, Maria Cecília; RIBEIRO, Vera Masagão (Orgs.). Educação ambiental: uma abordagem pedagógica dos temas da atualidade. 3. ed. Rio de Janeiro: CEDI:Koinonia; São Paulo: Ação Educativa; Erexim, RS: CRAB, 1995.
USP recicla. Como reciclar papel. 2003. Disponível em: http://www.cecal.usp.br/recicla . Acesso em 05 junho 2007.

O IMPACTO DE UM PROJETO DE HANDEBOL NA PRÁTICA DOCENTE

PATRICIA PICININ SANTOS

RESUMO

O presente estudo buscou compreender um projeto como um recurso metodológico que desperta o protagonismo do estudante. O objetivo foi refletir sobre as aprendizagens proporcionadas ao longo do projeto para os estudantes e o docente. A pesquisa qualitativa foi utilizada, como recurso metodológico, a observação direta do participante, obtida de relatos significativos de experiências vividas em um projeto de esporte coletivo desenvolvido em uma escola municipal. Após investigações, foram analisados relatos de experiências em alunos com dificuldades psicomotoras, de interação, protagonismo, divisão de tarefas, respeito ao outro e a relevância da socialização entre os alunos. Os resultados mostraram que o aluno se sente protagonista ao praticar o esporte e se sente satisfeito a cada evolução motora e de suas relações interpessoais, através de diversas estratégias didáticas, registros avaliativos e acompanhamento das aprendizagens dos estudantes e do docente. Conclui-se que o projeto é uma metodologia que desperta o protagonismo dos envolvidos, fazendo os avançar e contribuir à formação docente continuada. Essa conclusão foi possível graças à pesquisa, análises e reflexões realizadas através da aplicação do projeto.

Palavras-chave: Projeto; Handebol; Protagonismo; Esporte Coletivo; Docente.

INTRODUÇÃO

O presente estudo nasceu da necessidade de realizar um projeto de esporte para complementar a jornada de trabalho do Professor juntamente com anseio de proporcionar o contato com o esporte coletivo que os estudantes não haviam conhecido.

O projeto ocorreu no contra turno dos estudantes e pertence ao Programa Mais Educação da Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo. Foi realizado durante um ano letivo, com trinta alunos do 5°,6° anos do Ensino Fundamental I e II em uma escola municipal X da zona leste, três vezes por semana.

Em síntese, o projeto objetivou que os estudantes do Ensino Fundamental I e II participassem de forma ativa para que se aprofundassem no novo, algo que por ser um esporte coletivo não descaracterizaria as diversidades de cada aluno envolvido, respeitando uns aos outros.

Sendo assim, o estudo investigou o projeto como um recurso metodológico que possibilita o desenvolvimento do protagonismo e a garantia ao desenvolvimento integral do estudante, paralelo a qualificação profissional do docente.

Teve por objetivos específicos, analisar e estudar os benefícios e as aprendizagens significativas, como o protagonismo do estudante no esporte; pensando em potencializar a integração entre os alunos, a proposição de projetos com ênfase na linguagem esportiva, que respeitem a cultura corporal de movimento dos alunos, podendo ser muito interessante no sentido de contribuir para a formação de seres mais independentes.

Trabalhar as habilidades psicomotoras dos alunos bem como os membros superiores e inferiores, desenvolver as habilidades motoras básicas e específicas, o condicionamento cardiorrespiratório dos alunos. Proporcionar um ambiente físico que seja agente estimulador para o desenvolvimento da personalidade esportiva da criança no sentido da qualidade de contato que a criança tem com o seu meio. Fortalecer valores, relações de respeito, disciplina e “organização” que a vida social exige, proporcionando ainda, a ampliação da “bagagem cultural” de cada participante. Propiciar aos participantes um contato direto com a cultura corporal de movimento, esportes coletivos de forma ampla e diversificada, com intuito de fortalecer as relações sociais entre alunos e a escola.

Para o presente estudo, foi utilizada a pesquisa qualitativa. Atendendo as exigências desta, o recurso metodológico foi utilizado foi a pesquisa de campo.

No desenvolvimento, será estudado primeiro, o conceito de projeto e suas contribuições às aprendizagens dos estudantes e docentes.

Na segunda parte, serão analisados os benefícios transformadores do esporte na vida das

crianças, no terceiro tópico serão narrados trechos da observação e da participação do projeto desenvolvido em uma escola municipal X.
Nas considerações finais, o leitor encontrará resultados parciais, pois um estudo sempre deve haver continuidade de aprofundamento, de que o projeto é uma metodologia que desperta o protagonismo dos envolvidos, fazendo os avançar e contribui à formação docente continuada em serviço.

O CONCEITO DE PROJETO

Pensando em uma melhoria da valorização das relações humanas. Baseando-se na importância que essas relações têm para a aprendizagem dos educandos, nota-se a necessidade de estreitá-las através de um projeto que proporcione outras formas de pensar os tempos e espaços na escola. Pensando em potencializar a integração entre os alunos, a proposição de projetos com ênfase na linguagem esportiva, que respeitem a cultura corporal de movimento dos alunos, pode ser muito interessante no sentido de contribuir para a formação de seres mais independentes. O Handebol estabelece conexão entre todas as habilidades psicomotoras, exige o fortalecimento de braços, pernas, melhora o sistema cardiorrespiratório, reflexos, raciocínio e agilidade nos aspectos educacionais e sociais, ressalta que cada indivíduo é fundamental no trabalho em equipe ou individual, pois este só cresce com o envolvimento e participação de todos, em cada jogada, em cada segundo. O projeto visa também à socialização entre os alunos, melhoria na qualidade de vida e no social destes indivíduos, e o mais importante é provar que o esporte, ajuda a educar, formando assim verdadeiros cidadãos compromissados e responsáveis, respeitando assim a individualidade de cada um.
Segundo Zamberlan (1999, p.37): [...] o handebol é entre os esportes coletivos o mais fácil e um dos que oferece maior conteúdo físico. O mais fácil porque não oferece dificuldade na execução dos movimentos básicos: correr, saltar e lançar; pela rapidez que é compreendido pelos principiantes; por que pode ser jogado de improviso despertando maior atenção entre as crianças, dado a facilidade em executar as mais variadas formas de lançamentos e jogadas.
Por outro lado, visto que os esportes coletivos sempre foram atrelados ao esporte de alto rendimento, o que observado durante o projeto de handebol, foi se desmistificando ao longo do processo de aprendizagem, alguns dos participantes no início relataram sobre suas dificuldades motoras e até de agilidade, uma característica na qual estes atrelavam ao esporte de rendimento, se sentindo prejudicados e até amedrontados ao fazerem parte do coletivo.
Para outra perspectiva foi proporcionado aos alunos uma prática do Projeto com uma didática escolar, respeitando o tempo, o corpo e movimento, cada peça que foram construídas juntas.
É preciso construir práticas organizacionais e pedagógicas que respeitem as características das crianças e jovens que atualmente frequentam as escolas. A organização do ano letivo, dos programas ministrados, das aulas, a arquitetura dos prédios e das necessidades dos alunos, pois, quando a escola não tem significado para eles, a mesma energia que leva ao envolvimento, ao interesse, pode transformar-se em apatia ou explodir em indisciplina e violência. (ARAÚJO; CORREIA, 2008, p.3).

Entende-se, que a educação é inovada pelos projetos por favorecer a análise, a interpretação e a crítica, além da construção do conhecimento por meio da atitude investigativa e da aquisição da tomada de decisões, da integração e especialmente, de um melhor conhecimento de si mesmo e do meio.
Diversas publicações e experiências escolares referem-se ao potencial dos projetos de trabalho como contribuição para a melhoria do processo educativo... especialmente no que diz respeito à promoção de uma aprendizagem significativa, em contraposição à aprendizagem tradicional do tipo verbal, retórica, livresca, de ênfase teórica e descontextualizada. (MOURA; BARBOSA, 2006, p. 217)
Logo, as pesquisas de Dewey e Kilpatrick realizadas no início do século XX, se opõem ao ensino tradicional. Segundo eles, os projetos ao longo da história mostraram que contribuem de maneira eficaz na ação educativa, constituindo-se como uma metodologia para a aprendizagem significativa.
Os projetos envolvem muitos aspectos importantes, tanto do currículo integrado, quanto da atuação do docente que também aprende

nesse processo... Enfim, é um procedimento investigativo que favorece a criação de um ambiente que propicia uma aprendizagem significativa, a interpretação da realidade, e ainda, emerge contemplando as relações aluno-aluno e professor-aluno, trazendo o reconhecimento de si mesmos e do mundo em que vivem.

... Quando falamos de projetos, o estamos fazendo porque supomos que possam ser um meio que nos ajude a repensar e refazer a Escola. Entre outros motivos, porque por meio deles, estamos tentando reorganizar a gestão do espaço, do tempo, da relação entre os docentes e os alunos, e, sobretudo, porque nos permite redefinir o discurso sobre o saber escolar (aquilo que regula o que se deve ensinar e como se deve fazê-lo). (HERNÁNDEZ, 1998, p. 65)

Sendo assim, o projeto é um dos meios para a transformação da escola, pois reformulam muitos ideais escolares e promovem a reflexão do verdadeiro ato de ensinar-aprender, e assim, desvendam os desafios que nossa escola precisa enfrentar atualmente.

Para Hernández (1998, p. 88) "... Os projetos de trabalho implicam um olhar diferente do docente sobre o aluno, sobre seu próprio trabalho e sobre o rendimento escolar...". Com isso, por meio dos projetos, o aluno se sente envolvido no processo de aprendizagem, resolve situações-problema, cria hipóteses e interage num contexto real, e ainda, se comunica e se integra, estabelecendo relações e aprendendo com o outro.

Essas são algumas das aprendizagens significativas que o projeto propicia que veremos a seguir, no projeto de handebol, desenvolvido com um grupo de trinta alunos do 5º e 6º ano do Ensino Fundamental I e II em uma dada escola municipal X.

OS BENEFÍCIOS TRANSFORMADORES DO ESPORTE NA VIDA DAS CRIANÇAS

Conseguinte, a prática de esportes desempenha um papel vital no desenvolvimento social das crianças, oferecendo inúmeras oportunidades para adquirir habilidades e comportamentos essenciais para a vida em sociedade. Segundo Attilio (2009), há uma preocupação do meio esportivo e das pessoas que lidam com ele, em ampliar o seu alcance, em diversos campos e formas possíveis, consequentemente de envolver as crianças nesse processo, para que ela desenvolva valores morais e de conduta pessoal além do desenvolvimento físico. Os esportes oferecem uma série de vantagens para as crianças, como a oportunidade de se integrarem em grupos, aprenderem disciplina, cooperarem com os outros, desenvolverem habilidades sociais, aprenderem a respeitar e a obedecer às regras, exercitarem o autocontrole e melhorarem o condicionamento físico, o que pode ser benéfico para a recuperação de doenças como bronquite e asma. Além disso, os esportes ajudam as crianças a desenvolverem consciência corporal e aprimorarem habilidades tanto básicas quanto específicas.

Participar de atividades esportivas permite que as crianças interajam com seus pares em um ambiente estruturado e cooperativo, o que é fundamental para o desenvolvimento de competências sociais.

A atividade física e o esporte trazem benefícios psicossociais como o aumento da autoestima, redução da depressão, manutenção da autonomia, o alívio do estresse consequentemente aumentando o bem-estar social, melhora da autoimagem e a redução do isolamento social. Traz também benefícios fisiológicos como a redução da pressão arterial, controle do peso corporal, melhora de a mobilidade articular, aumento da força muscular e da resistência física. A prática regular dos exercícios traz efeitos na composição corporal como a diminuição do tamanho das células adiposas sem a alteração de seu número, o aumento do peso corporal magro, controle ponderal em longo prazo, proteção contra perda do tecido magro e elevação do metabolismo. (BARROS, 2002)

Uma das principais vantagens sociais do esporte é a promoção do trabalho em equipe. Crianças envolvidas em esportes coletivos aprendem a colaborar, a compartilhar responsabilidades e a confiar umas nas outras, habilidades que são transferíveis para outros contextos da vida. A capacidade de trabalhar em grupo é essencial não apenas no ambiente escolar, mas também em situações futuras, como no ambiente de trabalho.

O esporte também ensina às crianças importantes lições sobre respeito e disciplina. Em um ambiente esportivo, elas aprendem a seguir regras, a respeitar adversários e a aceitar

decisões de árbitros e treinadores. Isso contribui para a formação de um caráter íntegro e justo, valorizando a ética e a moralidade.
Além disso, o esporte proporciona um espaço seguro para que as crianças experimentem e aprendam a lidar com vitórias e derrotas, desenvolvendo resiliência e habilidades para enfrentar desafios e frustrações.
Outro aspecto crucial é a socialização. Participar de atividades esportivas permite que as crianças conheçam novas pessoas e façam amigos fora de seu círculo familiar e escolar. Isso amplia sua rede de contatos e melhora suas habilidades de comunicação e interação social. O esporte, portanto, facilita a inclusão e a integração, especialmente para crianças que podem ser mais tímidas ou que têm dificuldades de socialização.
Além disso, a prática de esportes pode ajudar a reduzir comportamentos antissociais. Crianças engajadas em atividades esportivas têm menos probabilidade de se envolverem em comportamentos de risco, como o uso de drogas e a violência.
O esporte oferece uma forma positiva de ocupação do tempo livre e promove valores saudáveis, como a responsabilidade, o comprometimento e a disciplina.
Em suma, o esporte é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento social das crianças, ajudando-as a construir habilidades essenciais para a vida em comunidade. Ele promove o trabalho em equipe, o respeito, a disciplina, a socialização e a inclusão, ao mesmo tempo em que oferece um ambiente seguro e positivo para o desenvolvimento pessoal e social. Incentivar a prática esportiva desde cedo é fundamental para a formação de indivíduos socialmente responsáveis e bem ajustados.
Por outro lado, a prática de esportes é essencial para o desenvolvimento saudável das crianças, proporcionando uma ampla gama de benefícios que abrangem aspectos físicos, mentais, emocionais e sociais. Fisicamente, o esporte melhora o condicionamento cardiovascular, a força muscular, a flexibilidade e a coordenação motora, além de ajudar no controle do peso e no fortalecimento dos ossos, prevenindo a obesidade infantil e promovendo uma estrutura óssea saudável. Mentalmente, a atividade física regular libera endorfinas, que são hormônios ligados ao bem-estar, reduzindo o estresse e a ansiedade.
Segundo OLIVEIRA (2005), a atividade motora é de suma importância no desenvolvimento da criança, através a exploração motriz, ela desenvolve a consciência de si e do mundo o exterior. As habilidades motrizes são auxiliares na conquista de sua independência. Em seus jogos e em suas adaptações sociais, a criança dotada de todas as possibilidades para mover-se e para descobrir o mundo, é na maior parte das vezes, uma criança feliz e bem adaptada. Um bom controle motor permite a criança explorar o mundo exterior apontando as experiências concretas sobre as quais se constroem as noções básicas para o desenvolvimento intelectual.
Desenvolve habilidades emocionais e sociais. Esportes ensinam disciplina, persistência e autoconfiança, além de promoverem a socialização e o trabalho em equipe, habilidades fundamentais para a vida. As crianças aprendem a cooperar, a comunicar-se eficazmente e a liderar, desenvolvendo um senso de respeito pelas regras e aceitação de derrotas.
Além disso, há uma relação positiva entre a prática esportiva e o desempenho acadêmico, uma vez que a atividade física melhora a concentração e as habilidades cognitivas. A integração social é outro benefício significativo, pois o esporte pode unir crianças de diferentes origens sociais e culturais, promovendo a inclusão e a diversidade.
Esportes específicos, como a natação, são particularmente benéficos para a capacidade respiratória, enquanto artes marciais promovem o autocontrole e o respeito ao próximo, e esportes coletivos como futebol e handebol desenvolvem a coordenação motora e o espírito de liderança.
Em resumo, o esporte é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral das crianças, sendo um investimento crucial na saúde e no bem-estar das

RELATO DE PRÁTICA: PROJETO DE HANDEBOL
No mês de março, início do ano letivo, foi ofertado o projeto aos estudantes do Ensino Fundamental I e II. Após a inscrição dos alunos, sendo estes trinta alunos, do gênero misto, a educadora iniciou o projeto através de rodas de conversa e vídeos respectivos a introdução ao esporte.
Para o seguimento da roda de conversa, a

educadora contou com os conhecimentos prévios que os alunos já ouviram sobre o esporte citado o handebol.
Sendo assim, eles foram relatando de forma verbal quais as características deste esporte, até comparando com o futebol, algumas semelhanças como as traves, árbitro, regras, goleiro, quantidade de jogadores (esporte coletivo) entre outros. Dúvidas foram esclarecidas num primeiro momento de conversa.
Após alguns dias seguindo o cronograma do Projeto, foram levados a uma sala de vídeo, para que tivessem um contato visual da prática esportiva, salientando que diversos alunos relataram que nunca haviam visto um jogo de handebol televisionado. Assunto este muito debatido em sala, sobre a mídia e quais suas influências no âmbito esportivo e social.
Um estudo feito por Costa et al. (2004), comparou o marketing do handebol com o marketing do futebol através das inserções de notícias nos jornais, e mesmo sendo um estudo mais antigo, podemos ter noção na grande diferença na divulgação dos dois esportes. Foi feito um levantamento de quantas notícias eram publicadas sobre o handebol e o futebol em quatro jornais, sendo dois da região de Americana (O Liberal e Jornal Todo Dia) e dois com circulação nacional (O Estado de São Paulo e a Folha de São Paulo) durante os meses de setembro e outubro de 2004.
Os resultados da pesquisa estão descritos na tabela a seguir:
TABELA 1 - O MARKETING DO HANDEBOL EM RELAÇÃO AO FUTEBOL NOS JORNAIS

Jornais	Número de inserções		Percentual (%)	
	Futebol	Handebol	Futebol	Handebol
O Estado de São Paulo	105	2	98,98	1,01
Folha de São Paulo	124	0	100	0,0
O Liberal	82	6	93,25	6,74
Todo Dia	210	0	100	0,0
TOTAL	521	8	98,49	1,51

FONTE: COSTA et. al (2004)

Depois dos relatos e debates acerca do Handebol e sobre a mídia, tanto em roda de conversa como em sala de vídeo, podemos perceber que o handebol, ainda é um esporte que não aparece nas mídias de maneira constante como o futebol, normalmente são televisionados em canais fechados (pagos).
Dando continuidade ao cronograma de atividades, porém de forma prática, aos quais foram levados até a quadra esportiva, espaço que já conhecem devido as práticas nas aulas de Educação Física.
O método de ensino proposto foi o parcial que segundo Reis (2006)," todos os métodos de ensino têm vantagens e desvantagens em adotá-los, o importante é ter consciência dos objetivos a atingir e conhecermos as necessidades e características de cada faixa etária, e optarmos por um método de ensino que leve nossos alunos a atingir os objetivos almejados de forma eficiente e respeitando as características biopsicossocial de cada grupo social".
Seguindo o cronograma do Projeto, nos meses de abril e maio, foi introduzido os fundamentos do Handebol, que são as habilidades técnicas e táticas necessárias para jogar este esporte.
No handebol, os jogadores devem dominar várias habilidades essenciais. A recepção envolve receber a bola de maneira eficaz com as mãos. O drible consiste em manipular a bola com uma mão enquanto corre pelo campo, fundamental para avançar com a posse de bola e superar a defesa adversária. A defesa abrange posicionamento defensivo, bloqueio de passes e chutes, interceptação de passes e marcação dos jogadores oponentes. Bloquear os chutes dos adversários é uma tática utilizada para evitar que a bola entre no gol.
O desarme exige que os jogadores desarmem legalmente os adversários, tentando roubar a bola ou interromper seus movimentos de ataque. A movimentação sem bola é crucial para criar espaços para si mesmos e para os companheiros de equipe. Por fim, a finalização envolve converter oportunidades em gols através de tiros diretos, saltos ou outras técnicas de finalização.
Entretanto os fundamentos são uma pequena parte para a realização da prática, é importante, porém podemos destacar, outras situações de vivências comportamentais que são proporcionadas aos participantes durante este processo de aprendizagem.
Contudo, vale destacá-las, durante os meses de junho e julho e agosto por meio de observação, é perceptível, a mudança de comportamento, a criação de laços afetivos, construção de amizades duradouras e fortalecimento do senso de comunidade.
Pode se entender que ao envolver-se em atividades esportivas, os alunos aprendem a lidar com uma variedade de emoções, desde a excitação da competição até a superação

de desafios e fracassos. Essas experiências ajudam a fortalecer a resiliência emocional e a capacidade de lidar com adversidades na vida.
A cada encontro semanal, a cada interação realizada pelos participantes, por meio de diversas estratégias, linguagens em diferentes ambientes, observou-se o projeto como essa metodologia centrada no estudante e sua aprendizagem, para esse fazer positivo e criativo abordado por Paes (1996), com base nos preceitos da pedagogia do esporte, afirma que por ter características transformadoras, o esporte se constitui como um meio para o professor intervir, objetivando o desenvolvimento do aluno e transformações sociais.
Os estudantes foram desenvolvendo a criatividade, tendo iniciativa, se expressando, respeitando a si mesmo e ao outro, sendo protagonistas. A educadora foi apenas mediando o processo para que cada estudante pudesse participar e crescer no individual e no coletivo, junto a prática esportiva escolar que tem por outros benefícios, descritos por Kamel e Kamel (2001) consideram que a atividade física regular promove benefícios tanto do ponto de vista funcional – melhoria de capacidades como força muscular, resistência e flexibilidade, como psicológico – melhora o nível de ativação e maior resistência ao estresse e faz com o que o organismo funcione de forma homogênea.
Em setembro, os alunos participaram das Olímpiadas Estudantis da Cidade de São Paulo, elaborado pela FEEDESP (Federação do Desporto Escolar do Estado), foi muito importante a participação em um evento externo, propiciando a interação com diversas escolas, a vivência além do âmbito escolar, a competitividade que fica em evidência no momento da prática esportiva, a mistura de sentimentos.
Com a devolutiva dos participantes ficou claro que foi uma participação positiva, mesmo que ainda não obtiveram sequência, pois não foram classificados para próxima etapa, mas ficou evidente que se sentiram pertencentes ao ambiente, a interação com outros participantes não gerou rivalidade, mas sim, a descoberta de estratégias que viam em outros para melhoria de sua prática. Por isso possibilitar a iniciação ao esporte competitivo, deve ser uma prática pedagógica, para além da rivalidade ou descobrimento de atletas, a socialização, a afetividade a melhoria da qualidade de vida, deve ser percebida durante todo o processo não somente em projetos esportivos, mas também no cotidiano da escolar.
Os professores de educação física buscam então desenvolver habilidades, atividades sistemáticas como prática técnica, manutenção de capacidades físicas, além de incentivar os alunos a verem as controvérsias como competir e não como uma atitude competitiva e para isso torna-se crucial adaptação de regras, materiais e espaços visando inclusão e aplicação do conhecimento adquirido e recursos disponíveis.
Ao mesmo tempo, o professor também deve estar atento à cultura de movimento como forma interação social e comunicação, valorizando a individualidade.
Nos meses subsequentes, finalizando o projeto, foi percebido o aumento na autonomia dos alunos, já que devido suas experiências adquiridas, estes já se faziam aptos a dar opiniões diversas, modificar e ajustar alguns movimentos corporais, utilizar estratégias sem o auxílio da educadora, promover maior interação com alunos que eram mais apáticos que outros.
O handebol é um esporte dinâmico e emocionante que exige não apenas habilidades físicas, mas também cognitivas e sociais. Dentro desse contexto esportivo, o protagonismo do aluno desempenha um papel crucial no desenvolvimento não apenas como atleta, mas também como indivíduo. Este artigo explora como o handebol pode ser uma ferramenta eficaz para promover o protagonismo dos alunos, capacitando-os a assumir responsabilidades, tomar decisões e liderar dentro e fora da quadra.
No handebol, os alunos são responsáveis não apenas por seu próprio desempenho, mas também pelo sucesso da equipe como um todo. Isso requer um alto nível de responsabilidade e autonomia. Os alunos aprendem a assumir a responsabilidade por suas ações, a trabalhar em conjunto para alcançar objetivos comuns e a lidar com vitórias e derrotas de forma madura e construtiva.
Em relação aos registros de todo o processo do desenvolvimento do projeto foram realizados durante todo o ano letivo pela e alunos, dos quais Vanti, (2012) ressalta a importância:
Os registros podem ser feitos por meio de fotografias, filmagens, desenhos, pinturas, construção de maquetes, gravações de con-

versas e discussões, textos escritos, banners e outros materiais audiovisuais. Todo esse conjunto de recursos são produtos originados do processo de coleta de dados e trabalho de campo, realizados por alunos e professores, em função do estudo aprofundado do tópico reconhecido como desencadeador do processo de pesquisa, referente ao projeto desenvolvido pelo aluno ou grupo de alunos. (VANTI, 2012. p. 58)

Através do projeto, tanto os alunos como a professora aprenderam lições valiosas, incluindo a importância de promover e estabelecer parcerias colaborativas. Essas parcerias se estenderam a famílias, colegas, funcionários da escola, professores e equipe gestora, além de outros projetos da unidade escolar e pessoas externas que participaram das Olimpíadas Estudantis, foram originados muitos frutos, muitas aprendizagens e construções qualitativas.

A análise desse projeto e das aprendizagens proporcionadas, por meio desse registro em pesquisa com os teóricos e a autorreflexão, é que é preciso um olhar de autoavaliação, como a prática docente pode otimizar ou não as aprendizagens, visualizando o ser como total, sendo ele também responsável pelo seu conhecimento com interação psicossocial e emocional, motora entre outras.

Entretanto, a metodologia utilizada durante as aulas pela docente, decorre de sua experiência desportiva escolar na prática do Handebol, que foi muito importante, não só pela afetividade pelo esporte em si, mas também pelo conhecimento a longo prazo do conteúdo a ser ministrado nas aulas. Por isso é fundamental considerar as experiências de vida que os alunos trazem consigo, pois a mesma pode ser utilizada em qualquer momento da vida. Por outo lado, deve-se considerar os conteúdos que devem ser propostos e vivenciados pelos alunos, pensando nas suas competências e habilidades que devem ser adquiridas ao decorrer do processo de ensino e aprendizagem do esporte coletivo.

Segundo Taques (2017), a estratégia metodológica articulada no trabalho com os jogos é muito importante, pois contribui para o desenvolvimento da criticidade e da criatividade dos alunos diante das transformações e mudanças que são reivindicadas, atualmente, no trato pedagógico que é dispensado ao conteúdo esporte.

As práticas metodológicas docentes no esporte escolar desempenham um papel crucial no desenvolvimento físico, emocional e social dos alunos. Estas práticas são desenhadas para não apenas promover habilidades motoras e conhecimento esportivo, mas também para incentivar valores como trabalho em equipe, disciplina, respeito e fair play.

É fundamental utilizar uma metodologia pensando na práxis, entendida como a integração reflexiva entre teoria e prática, é fundamental na metodologia escolar. Ela representa a aplicação prática do conhecimento teórico de forma consciente e crítica, permitindo um ensino mais profundo e significativo. No contexto escolar, a práxis exige que os professores não apenas transmitam conhecimentos, mas que também reflitam continuamente sobre suas práticas pedagógicas, adaptando-as para melhor atender às necessidades dos alunos. No entanto, a implementação da práxis enfrenta diversos desafios que os professores precisam superar para proporcionar um ensino eficaz e transformador

A práxis educacional requer que os professores vejam a teoria e a prática como componentes interdependentes do processo de ensino e aprendizagem. Em vez de dividir o tempo de aula entre atividades teóricas e práticas, os professores devem buscar integrar essas dimensões. Por exemplo, ao ensinar uma modalidade esportiva, um professor pode introduzir os conceitos históricos e teóricos do esporte e, em seguida, aplicar esses conceitos em práticas e jogos. Essa abordagem não só enriquece o aprendizado, mas também ajuda os alunos a entenderem a relevância prática do conhecimento teórico.

Portanto, pode se dizer que o projeto de handebol foi uma situação didática analisada, que permitiu que a docente mudasse o olhar a partir das análises, das dificuldades enfrentadas no cotidiano, a mudança não somente motora, mas de afetividade, das relações que foram criadas e laços que sempre serão lembrados.

Entretanto, em todo processo de aprendizagem o docente encontra desafios para adequar e melhorar as suas aulas, que serão descritos a seguir: a falta de tempo e recursos para o planejamento e reflexão. Os professores muitas vezes têm uma carga horária

elevada e responsabilidades administrativas, o que dificulta a dedicação necessária para planejar aulas integradas e reflexivas. Além disso, a falta de recursos materiais e tecnológicos pode limitar a capacidade de aplicar métodos práticos que complementem a teoria; a formação contínua que exige que os professores estejam em constante atualização e formação. No entanto, muitos sistemas educacionais não fornecem oportunidades suficientes para a formação continuada dos docentes. Sem acesso a cursos, workshops e seminários, os professores podem ter dificuldades para atualizar seus conhecimentos teóricos e metodológicos.

Seguido pela gestão de sala de aula e avaliação, são desafios que os cercam sobre integrar teoria e prática de forma eficaz pode ser desafiador em salas de aula com grande número de alunos ou com alunos de diferentes níveis de habilidade e interesse. Manter a atenção e a motivação de todos os alunos ao mesmo tempo, enquanto se ensina conteúdo complexo de maneira prática, requer habilidades avançadas de gestão de sala de aula.

Avaliar a aprendizagem de forma que reflita a integração de teoria e prática também é um desafio. Métodos tradicionais de avaliação muitas vezes focam apenas no conhecimento teórico ou nas habilidades práticas, mas raramente ambos de maneira integrada.

Para tanto, é possível que estes desafios sejam minimizados, tomando algumas iniciativas, com a colaboração, o trabalho em equipe, a comunidade escolar, a gestão, funcionários e professores podem auxiliar compartilhando recursos e experiências.

No âmbito das tecnologias educacionais é possível a utilização de plataformas digitais para compensar a falta de recursos. A formação continuada para os professores é fundamental, por isso é preciso buscar capacitação profissional, ser flexível e criativo nos métodos de ensino e avaliação para integrar a teoria e prática de maneira eficaz.

Superar esses desafios requer esforços conjuntos para criar um ambiente favorável à prática reflexiva, enriquecendo o aprendizado dos alunos e formando cidadãos críticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A condução do projeto de handebol, juntamente com a reflexão sobre a própria prática, liderada pelo educador, proporcionou uma variedade de aprendizados aos alunos, à professora que orientou e acompanhou todo o processo, e simultaneamente enriqueceu sua formação profissional, assim como à comunidade educativa como um todo, incluindo a equipe gestora, outros professores, funcionários da escola e as famílias. Os estudantes gradativamente se envolveram mais, estimulando a participação de mais colegas no projeto, contribuindo com ideias e estratégias de forma marcante e relevante, indo além do planejamento inicial do educador conforme estabelecido em seu Plano de Trabalho.

Por sua vez o educador também foi além do próprio planejamento e expectativas, através da observação e escuta sensível aos estudantes, da interação com eles e o vínculo que foi se construindo e estreitando a cada semana. Observou que semanalmente, o projeto foi ganhando vida, força, tomando corpo, suscitando aprendizagens a todos os envolvidos, indo aquém do planejado. Os estudantes exerceram, de fato, o protagonismo, utilizaram diversas estratégias e linguagens, exerceram a cidadania e a criticidade, amadureceram, se tornaram mais responsáveis, houve trocas e interação.

Paralelamente, o educador também foi aprimorando a prática docente, inovando, qualificando os registros, articulando parcerias e envolvendo todo o segmento da escola e a comunidade educativa: professores, gestão, funcionários e famílias que contribuíram com o Projeto.

Foram muitas realizações dos alunos, desde a participação do projeto, jogos externos que proporcionaram conhecer novas pessoas e vivenciar o esporte coletivo com participação em Olimpiadas Estudantis e o interesse pelo esporte dentro e fora das aulas práticas de Educação Física escolar.

A avaliação e acompanhamento das aprendizagens foram registrados no portfólio e nas mídias digitais, presente na escola, constituindo assim a documentação pedagógica, pois neles constam depoimentos dos estudantes e das famílias, as atividades registradas, fotografias, relatos... Esses registros revelam quase todo o processo desde a inscrição dos alunos no projeto até a concretização das diversas atividades. Registros que são revisitados e ressignificados, problematizados e refletidos,

objetivando a cada dia que os estudantes avancem no processo de aprendizagem, exerçam o protagonismo e que a prática docente seja qualificada mais e mais.

Digo que revelam quase todo o processo, pois nem tudo foi possível materializar no papel ou em mídia, como determinadas situações vivenciadas, vínculos construídos, interações e experiências que os alunos e os professores obtiveram participando nesse projeto, que Sacristán (2000) chama de condições que modelam e são fonte por si mesmas de um currículo denominado de oculto.

Para finalizar, retomo o citado na Introdução quando Hernández (1998, p. 88) diz que "... Os projetos de trabalho implicam um olhar diferente do docente sobre o aluno, sobre seu próprio trabalho e sobre o rendimento escolar...".

Realmente, o projeto de esporte de handebol, mudou o olhar da educadora em relação aos estudantes e a própria prática docente, ambos não são mais os mesmos, exerceram o protagonismo, construíram conhecimentos e aprendizagens, aprimoraram seu eu.

REFERÊNCIAS

ATÍLIO, Pedro. Os Benefícios do Esporte. 2009.

BARROS, Turibio Leite. O Programa das 10 semanas, uma proposta para trocar gordura por músculos e saúde. São Paulo: Editora Manole, 2002.

COSTA, Joyce. O marketing do handebol em relação ao futebol nos jornais.
2004. Disponível em:
https://www.fef.unicamp.br/fef/sites/uploads/congressos/ccd2005/temalivre/joycecosta.pdf. Acesso em: 03 mar. 2024.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KAMEL, Dílson; KAMEL, José. Nutrição e Atividade Física. 3. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2001.

MOURA, Dácio Guimarães de; BARBOSA, Eduardo Fernandes. Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais. 2. ed. Petrópolis, RJ:
Vozes, 2006.

OLIVEIRA, Nara R. C. de. Concepção de infância na Educação Física brasileira: primeiras aproximações. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 26, n. 3, p. 95-109, maio 2005.

PAES, R. R. Educação Física Escolar: O esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental. 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade
Estadual de Campinas, Campinas, 1996. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/113520. Acesso em: 05 mar. 2024.

REIS, Heloisa Helena Baldy dos. O ensino do handebol utilizando-se do método parcial. Disponível em: https://www.efdeportes.com/efd93/handebol.htm. Acesso em: 05 mar. 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed.
Porto Alegre: Artmed, 2000.

TAQUES, Marcelo José; MADRID, Silvia Christina de Oliveira. Recebido em: 29 jan. 2017. Aceito em: 24 maio 2017. Publicado em: 30 jun. 2017. E-mail:
taques18@yahoo.com.br.

VANTI, Elisa dos Santos. Projetos Interdisciplinares. Curitiba: IESDE Brasil, 2012.

ZAMBERLAN, E. Handebol: escolar e de iniciação. Cambé: Imagem, 1999.

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

PATRÍCIA TOMÉ PAIXÃO

RESUMO
Distúrbios de aprendizagem são uma determinada característica de problemas que afetam a capacidade da criança de receber, processar, analisar ou armazenar informações, isso se dá principalmente na fase escolar da criança. Dificulta-se a aquisição, leitura, escrita, soletração e resolução de problemas matemáticos. É de pura responsabilidade do professor como educador, alfabetizar e letrar seu aluno, dizemos que um indivíduo, ele só é alfabetizado e letrado quando conhece o código, e consegue usá-lo para decodificar e codificar, então é neste período em que o educador deve se manter atento para identificar qualquer problema de aprendizagem. Saber ler, interpretar e dialogar é se fizer frente às demandas sociais da leitura e da escrita, porque ultrapassa os limites da decodificação e da codificação, pois é capaz de manejar a língua em seu contexto social, organizando discursos próprios, a fim de ser entendido e entender seu interlocutor
Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem; Psicopedagogia clínica, Psicopedagogia Institucional, Educação Especial.

INTRODUÇÃO

O indivíduo aprende a escrever através de funções de seu cotidiano o que o caracteriza como letrado. A qualidade e as habilidades de domínio da escrita estão ligadas aos níveis de letramento e variam conforme o domínio do código escrito. A escolaridade implica nos níveis de letramento, pois o aprendizado de uma pessoa dentro da escola é completamente diferente daquela que aprende em ambiente familiar. Pessoas com grau de escolaridade baixo ou que nem chegaram a ingressar na escola possuem um nível baixo de letramento, porém não podem ser consideradas iletradas, pois utilizam a escrita para encontrar-se em meio ao mundo.

De acordo com Di Nucci (2005), é preciso tornar o letramento um meio de formar cidadãos críticos. Esse é um desafio que permanece, porém para esse desafio ser realizado, é preciso levar em conta que a escola faz parte do nosso processo de letramento. A sociedade oferece muitas experiências de linguagem, ajudando as crianças no processo de aprendizagem do letramento. A aquisição da linguagem escrita ocorre em diversos ambientes de nossa sociedade e surge desde os primeiros anos de vida da criança, porém quanto antes a família e o professor descobrir e identificar uma dificuldade ou distúrbio de aprendizagem, irá ajudar e evitar que a criança retarde suas habilidades e a necessidade de aprender.

HISTÓRICO DA INFÂNCIA

Para Ariés (1981), historicamente, a infância realmente foi determinada pelas viabilidades dos adultos, modificando-se bastante ao longo da história. Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época não se dava importância às crianças e com isso o índice de mortalidade só aumentava, pois não existia nenhuma preocupação com a higiene das crianças.

Conforme Ariés (1978) a percepção de infância e seus conceitos nem sempre existiram, em prol da criança, foram sendo construídos de acordo com as modificações e com a organização da sociedade e das estruturas econômicas em vigor.

Para Kramer (1999), a concepção de infância da forma como é vista hoje é relativamente nova. Segundo a autora podemos localizar no século XVIII o início da ideia de infância compreendida como uma fase amplamente singular que deve ser respeitada em suas particularidades.

A valorização e o sentimento atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são concebidas e difundidas, tendo sido modificadas a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Percebe-se essas transformações em pinturas, diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, o que demonstram que a família e escola nem sempre existiram da mesma forma, (KRAMER, 1995, p.17).

Segundo Ariés (1981), as modificações ocor-

reram a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Com o passar do tempo, como demonstra a história, encontramos diferentes concepções de infância. A criança era vista como um adulto em miniatura, e seu cuidado e educação eram realizados somente pela família, em especial pela mãe. Havia algumas instituições alternativas que serviam para cuidado das crianças em situações prejudicadas ou quando rejeitadas.
Ariés (1981) relata que até por volta do século XVI, não havia nenhum sentimento com relação ao universo infantil. A concepção de infância, até este momento, baseado no abandono, pobreza, favor e caridade, neste sentido era ofertado um atendimento precário às crianças; havia ainda grande número de mortalidade infantil, devido ao grande risco de morte pós-natal e às péssimas condições de saúde e higiene da população em geral.
Em virtude dessas decorrências e dessas condições uma criança que morria era logo substituída por outra em sucessivos nascimentos, pois na época ainda não havia, como hoje existe, o sentimento de cuidado, ou paparicação, pois as famílias, naquela época, entendiam que a criança que morresse não faria falta e qualquer outra poderia ocupar o seu lugar.
Para o autor o período da infância era minimizado a seu período mais frágil, enquanto a criança ainda não conseguia bastar-se; ficava no seio da família, porém, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo introduzido meio dos adultos, compartilhando de todos os seus trabalhos e jogos. De uma criança inocente e pequena, está se transformava rapidamente em um jovem, deixando passar as etapas da infância.
A transferência de valores e dos conhecimentos, e de modo mais amplo, a socialização da 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.

A família não podia, portanto, nessa época, alimentar um sentimento existencial profundo entre pais e filhos. Isso não significa que os pais não amassem seus filhos: eles se ocupavam de suas crianças menos por elas mesmas, pelo apego que lhes tinham, do que pela contribuição que essas crianças podiam trazer à obra comum, ao estabelecimento da família. A família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental, (ARIÉS, 2006, p.158).
Neste sentido na visão do autor, 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 da 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 infância 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 deuse de maneira lenta, em um processo de construção social.
Conforme Kramer (1995) as crianças foram 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 importan-

te 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.
Segundo o autor até mesmo perante a arte a infância 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.
Le Goff (1984) afirma que no universo romano, a criança dependia do pai para sua formação. 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 Price (1996), na Idade Média 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. Aos 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.
De acordo com Kuhlmann (1998), podemos compreender que toda criança tem infância, porém não se trata de uma infância idealizada, e sim concreta, histórica e social. A questão central não é se a criança teve ou tem infância, mas sim compreendermos se a criança vivenciou ou vivencia a mesma.
A concepção de infância, então, configura-se como um aspecto importante que aparece e que torna possível uma visão mais ampla, pois a ideia de infância não está unicamente ligada a faixa etária, a cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda há um tempo linear, mas sim a uma ocorrência e a uma história.
Neste sentido considerar a criança hoje como sujeito de direitos é o marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, porém antes dessa mudança podemos perceber que muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travados no decorrer da história para que se chegasse à concepção atual.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O objetivo do ensino de didática é equipar o aluno, futuro professor, com instrumentos teóricos que funcionem como recursos a serem mobilizados em situações concretas da atuação pedagógica. O ensino de didática na formação de professores tem por objetivo conscientizar os alunos quanto às concepções e conceitos referentes sãs disciplinas a serem ministradas e ao modo de as ensinar.
O professor deve, portanto, buscar meios de ensino que chamem a atenção ao lúdico e ao que interessa para seu aluno. O mundo lúdico é cheio de fantasias e a arte trabalha “brincando “despertando os interesses daqueles que a buscam.
Existem inúmeras formas pedagógicas para se dirigir às ações dos educandos. Crianças de 4 e 5 anos, por exemplo que se encontram na educação infantil, tem visões acentuadas para receber informações e associar a sua fantasia. elas aprendem com o imaginário.
Cada experiência nova que vivemos, ativa uma série de processos neurológicos, afetivos e cognitivos. Para acessarmos os nossos processos cognitivos (ou seja, aprender) precisamos de uma condição básica; isto reflete diariamente em nossa memória e na aprendizagem.

É muito comum encontrarmos crianças com o tempo de atenção diminuído, a algumas atitudes podem auxiliar neste sentido: trabalhar com postura adequada aos alunos, desenvolver uma rotina estipulada previamente, respeitar os horários estabelecidos.
Atenção é o processo ordenado para captar informações do meio em que vivemos. A atenção seleciona e hierarquiza todos os estímulos que recebemos, de forma a indicar que o barulho externo de um ônibus passando pela rua é menos importante do que a palestra a que estamos assistindo. Por este motivo, a atenção é muito importante nos processos de aprendizagem. Dos casos de TDAH, 80% são de meninos, vale ressaltar que este diagnóstico não deve ser feito de forma leviana e baseado apenas no aspecto. Atualmente é muito comum que as crianças que sejam agitadas sejam classificadas com TDAH, no entanto é normal que as crianças apresentem uma atividade motora excessiva, mas em certos casos, quando cobramos que fiquem sentadas e quietas ,algumas crianças podem apresentar um comportamento ainda mais agitado, e realmente só 7% dos casos se beneficiam com remédios ,o melhor tratamento envolve mudança de atitude e estímulos dos pais e professores.
Para existir aprendizagem existem três tipos de características básicas:
-Atenção /concentração
-Emoção /motivação
-Memória
FONTE DE INVESTIGAÇÃO
QUESTIONÁRIO REALIZADO COM UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, COM CRIANÇAS DE 7 A 10 ANOS DA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO PAULO.
1- Qual a maior dificuldade de aprendizagem enfrentada hoje em sala de aula?
Em meio a tantos problemas enfrentados em sala de aula, a falta de atenção é o mais comum e encontrado, pois muitas crianças não conseguem aderir, ou entender tudo que lhe é ensinado.
2- Quais recursos são utilizados para resolver estes problemas?
Brincadeiras em grupo tentando socializá-la.

3- O que os professores oferecem para que isso seja solucionado?
Uma conversa aberta com os pais, sempre buscando ajuda da família.

4- Como os alunos agem com aqueles que indicam dificuldades de aprendizagem?
Infelizmente ainda há muita exclusão, com aqueles que parecem ou apresentam algo diferente.
5- Como os pais destes alunos recebem estas informações?
Não aceitam, 80% não conseguem aceitar que os filhos precisam de ajuda, dizem que é fase.
6- Qual suporte a escola, como corpo docente oferece?
Oferecem projetos voltados para a dificuldade de aprendizado, tentando inserir o educando em reforço escolar e até mesmo encaminhando para um psicólogo.
7- Qual suporte o governo oferece?
Infelizmente o professor trabalha com meios que ele mesmo proporciona, o governo cria programas que nunca estão disponíveis.
8- Qual sua expectativa para a educação?
Se cada um fizer sua parte teremos um ensino melhor, pois nossa sociedade depende disso. São crianças crescendo e cheios de esperança, que precisam de suporte para serem direcionados.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM COM CRIANÇAS ESPECIAIS
A inclusão da criança com deficiência é um problema de bastante relevância, e deve ser tratado com a gravidade que ele representa, tendo em vista que na maioria das vezes a escola não está preparada adequadamente para receber tais alunos e acabam tratando os alunos com necessidades especiais como um peso para a escola, além de torná-los incapacitados cerceando as oportunidades e dificultando o aprendizado, ainda mais quando percebem que são tratados de forma discriminada.
Interpretar o contexto histórico do processo de inclusão; conhecer as políticas públicas da Educação Especial; Apontar a importância da formação de profissionais da educação e qualificação da escola para trabalhar com as pessoas especiais; analisar a forma real de inclusão nas escolas.
A criança necessita experimentar, vivenciar e brincar para adquirir conhecimentos que futuramente lhe ajudará a desenvolver de maneira mais eficiente um aprendizado for-

mal. Através das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. Toda teoria necessita, primeiro, de uma conceituação.

Esse tema foi escolhido porque há muito tempo discute-se a questão da Inclusão e seu processo de desenvolvimento na Educação Infantil, e sua finalidade no universo lúdico, até onde esse contexto influencia o desenvolvimento psicomotor da criança.

Outra importante contribuição é o que Pires et al (2009, p. 561) trazem sobre a temática. Para estes autores, há de se buscar as seguintes ideias de outros pensadores: Em Platão, vê-se um ambiente propício para pensá-la pelo viés da reflexão não propriamente da arte, mas do belo, das ideias e do ideal. Na Estética de Hegel ela aparece como fenômeno ligado à história e ao sintoma da vida contínua, obstinada, do espírito, indicando aí o seu desenvolvimento. Nietzsche, acerca do Nascimento da Tragédia, a enxerga como potência da própria vida, entrelaçada pelo delírio dionisíaco e pela beleza apolínea, eivada de embriaguez da alma. Aristóteles nos fala da arte da mimesis, em sentido de metáfora da vida, com finalidades do prazer e do deleite estético. Em busca de alguns paradoxos fundadores da arte. Kant propõe quatro momentos do julgamento estético, quais sejam: a satisfação desinteressada, a subjetividade universal, a finalidade sem fim e a necessidade livre. Contudo, ainda sobre esta questão, o principal problema na definição do que é arte é o fato de que esta definição varia com o tempo e de acordo com as várias culturas humanas.

A educação é um processo tipicamente humano, que possui a especificidade de formar cidadãos por meio de conteúdos “não materiais”, que são ideias, teorias e valores, conteúdos que vão de usufruir decisivamente na vida de cada um, a questão da educação é responsável por garantir a qualidade educacional, e os gestores são os responsáveis por isso, com comprometimento do domínio dos conteúdos curriculares, que habilitem no mundo da educação e da sabedoria de viver em sociedade respeitando as diferenças, num mundo mais justo para todos. Assim se formou a educação especial.

A Pluralidade faz surgir um país feito a muitas mãos, aonde todos juntos, vindo de tradições diversas, com distintas formas de arrumar o mundo, com inúmeras concepções do belo, conseguem criar uma comunidade plena da consciência da importância da participação de cada um na construção do bem comum. Todos podem ser diferentes, mas são absolutamente necessários.

Só com esta união na diversidade se constrói um mundo novo. Neste curso apresentamos reflexões sobre a educação inclusiva, especialmente aspectos relacionados à escola para todos, questões conceituais, a inclusão, a escola inclusiva e a sociedade inclusiva, priorizando, no entanto: Pluralidade cultural, diversidade, diferença: questões étnico-raciais e questões de gênero e a educação inclusiva, refletidas no movimento da escola para todos.

O objetivo do ensino de didática é equipar o aluno, futuro professor, com instrumentos teóricos que funcionem como recursos a serem mobilizados em situações concretas da atuação pedagógica. O ensino de didática na formação de professores tem por objetivo conscientizar os alunos quanto às concepções e conceitos referentes sãs disciplinas a serem ministradas e ao modo de ensiná-las. O professor deve, portanto, buscar meios de ensino que chamem a atenção ao lúdico e

ao que interessa para seu aluno. O mundo da educação inclusiva é cheio de desafios e objetivos, os professores trabalham “brincando “despertando os interesses daqueles que a buscam.

Existem inúmeras formas pedagógicas para se dirigir às ações dos educandos. Crianças de 4 e 5 anos, por exemplo que se encontram na educação infantil, tem visões acentuadas para receber informações e associar a sua fantasia elas aprendem com o imaginário.

Por meio de análise documental e da realização de questionário e entrevistas com as professoras atuantes no campo de pesquisa, o estudo revelou que as principais dificuldades de aprendizagem percebidas por elas são: dificuldades na leitura, escrita, cálculos matemáticos entre outras. E que as causas dessas dificuldades podem estar relacionadas à família, à criança, e à escola. Os resultados mostraram que as professoras percebem as dificuldades

de aprendizagem de três maneiras distintas: dificuldade em assimilar o conhecimento, na leitura e escrita e dificuldade de raciocínio. Verificou-se com os estudos realizados nesta pesquisa que é importante a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam às necessidades dos alunos com a ajuda do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A área da educação nem sempre é cercada somente por sucessos e aprovações. Muitas vezes, no decorrer do ensino, nos deparamos com problemas que deixam os alunos paralisados diante do processo de aprendizagem, assim são rotulados pela própria família, professores e colegas.

Dificuldade de aprendizagem se trata de um obstáculo, uma barreira, um sintoma, que pode ser de origem tanto cultural quanto cognitiva ou até mesmo emocional. é essencial que o diagnóstico seja feito o quanto antes, uma vez que há consequências em longo prazo.

Cada criança é um ser único, cada um tem seu próprio jeito de pensar, aprender e compreender tudo o que está em sua volta.

Sabemos que, em tempos atuais as instituições de ensino estão tendo suas atenções voltadas para as dificuldades de aprendizagem que são demonstradas por seus estudantes, eles apresentam estas dificuldades através de suas atitudes em sala de aula. Muitas destas, por sua vez, tornam-se uma incógnita para nos professores. Porém ressalta-se que cada estudante possui sua personalidade própria. Isso é reconhecido através de seus atos, e cabe a cada um de nós educadores a observálas e orientar para uma possível melhora e avanço em seu aprendizado.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. História Social educação. Rio de Janeiro. LTC, 1978.

ALMEIDA, S.F.C. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender, in: Temas em Psicologia, Desenvolvimento cognitivo: linguagem e aprendizagem.
UNB: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1993.

ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de; UNIVERSIDADE, EDUCAÇÃO ESPECIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES – UCDB ; GT: Educação Especial / n. 15; Agência Financiadora: CAPES/PROSUP. 2004

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

BORGES NETO,H E DE. Informática e formação de professores. Brasília :
ministério da educação, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 1.

BRASIL, Lei nº 9.394. Lei das diretrizes e Bases da Educação Nacional, 20 de Dezembro de 1996.

BRASIL. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

COSTA, N. F. Dificuldades de Aprendizagem: UM ESTUDO DOCUMENTAL. 77fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

DELL'AGLI, B. A. V. Aspectos afetivos e cognitivos da conduta em crianças com e sem dificuldades de aprendizagem. Tese de Doutorado (Não publicada). Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, 2008.

DELL'AGLI, Betânia Alves Veiga; BRENELLI, Rosely Palermo. Dificuldade de aprendizagem: análise das dimensões afetiva e cognitiva. In: CAETANO, Luciana Maria (Org.). Temas atuais para a formação de professores: contribuições da pesquisa piagetiana. São Paulo: Paulinas, 2010. Cap. 2, p. 45-70.

DUARTE, M. Y. M. Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (Lei 8.069) de 1990.

FERREIRA, J. A nova definição de dislexia: evolução e comparação com a definição original. 2003.

FURTADO, Ana Maria Ribeiro, BORGES, Marizinha Coqueiro. Módulo: Dificuldades de Aprendizagem. Vila Velha- ES, ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2007.

O PAPEL E A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

PAULO ROGÉRIO DE OLIVEIRA

RESUMO
Gestão democrática é a forma de gerir uma instituição de uma maneira que possibilite a participação de todos os envolvidos na mesma, com transparência e democracia. Este tipo de modelo de gestão representa um grande desafio na operação das políticas da educação e no cotidiano escolar. A escola pública ainda é vista pelos usuários como propriedade do governo ou do pessoal que nela trabalha.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Escola Pública; Governo.

ABSTRACT
Democratic management is the way to manage an institution in a way that enables the participation of all those involved in it, with transparency and democracy. This type of management model represents a great challenge in the operation of education policies and school every day. The public school is still seen by users as government property or the personnel who work there.

Keywords: Democratic Management; Public school; Government.

INTRODUÇÃO

Como foi brevemente relatado, no Brasil a escola tem estado, até nossos dias, a serviço de uma camada da sociedade que tenta perpetuar seu poder, e mais, procura definir os meios econômicos da população. Percebe-se claramente que há uma continuidade da instituição escola em servir, juntamente com os setores econômicos da sociedade, a uma pequena parcela da sociedade.

O Projeto para a educação, assim, apresenta-se como econômico, porque visa à preparação de mão-de-obra para o trabalho. Este projeto tem sido considerado por teóricos como Pablo Gentili, hegemônico do ponto de vista dos bens de produção e individuais do ponto de vista social e de acessos a tais bens. Educadores fazem uma análise da escola e de seus condicionantes que nos levam a questionar ações por parte do estado nas últimas décadas:

A análise que o fórum nacional em defesa da escola pública faz, no III Coned, alerta-nos para algumas discussões, dentre elas, o fato de procurar compreender por qual viés tem passado a educação. Afinal, o estado tem priorizado o político social ou o econômico em se tratando de política educacional?

Por certo, as ações por parte do estado, que se direcionam a educação, têm sido elaboradas de forma intencional e objetiva. Os interesses das políticas educacionais são pontuais, desde a perpetuação do poder do Império até os enfoques mercantilistas e economicistas da atualidade. A educação tem sido uma "arma" do estado contra as forças opositoras ao poder estabelecido.

O movimento popular no Brasil há muito vem denunciando essas condições da educação e o caráter economista que os governos têm atribuído a ela. Saviani (1997) vai além, afirma que muito mais que impor seus interesses, a elite prepara ideologicamente os que vão mantê-la no poder:

Atualmente, o quadro não tem sido diferente. Os dilemas e impasses do setor educacional é, inicialmente, um problema relacionado à crise da própria proposta político- pedagógico para a formação da população brasileira.

Historicamente, a escola vem relatando e defendendo que seu papel é o de formar os indivíduos para a sociedade. Essa mesma sociedade da forma como está estruturada não comporta os homens e mulheres com saberes e entendimento da vida que na escola aprendem.

O problema está fundamentado num sistema econômico ideológico que, ironicamente, a própria escola contribui para se propagar. Seu projeto pedagógico não tem uma análise social do homem na sociedade em que vive. Mas sim, a ação humana sobre ou sob a sociedade produtiva.

Anteriormente, Saviani (1997) afirma que a educação serviu de inculcação ideológica. Segundo a autora, a escola tem sido utilizada na manutenção de um determinado modelo ideológico/econômico. Que inculcação ideológica tem permeado a escola nos últimos anos? No

seu fazer pedagógico, a escola fala em nome de quem? Pretende-se aqui afirmar que a escola brasileira vem percorrendo desde o final do século XX os ideários neoliberais.
Sabe-se que há resistências no campo progressista educacional, mas a política que se afirma na educação nacional não foge à regra do campo ideológico neoliberal.

O neoliberalismo configura-se:
"Um complexo processo de construção hegemônica. Isto é, como uma estratégia de poder que se implementa em dois sentidos articulados: por um lado, através de um conjunto razoavelmente regular de reformas concretas no plano econômico, político, jurídico, educacional etc. e, por outro, através de uma série de estratégias culturais orientadas a impor novos significados sociais, a partir dos quais legitimam as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem (e devem) ser aplicadas no atual contexto histórico de nossa sociedade." (GENTILI, 1996, p.47).

Os teóricos neoliberais afirmam que o capitalismo está em crise, e que isso é passageiro. É preciso, segundo eles, rever a conjuntura e rearticular as relações capitalistas. Pensar novas formas de reorganizar o capitalismo é a única saída e o neoliberalismo assume esse papel.
Outra característica neoliberal é a compreensão de que o mercado é o único setor e instrumento capaz de regular os interesses e as relações sociais. O setor público, no caso o estado, é responsável por toda a crise pela qual a sociedade passa. Essa é à base de sustentação do neoliberalismo: o estado é insuficiente para administrar o setor público, enquanto o setor privado é considerado altamente eficiente.
No setor educacional não parece novidade o que o governo vem fazendo com a educação pública. Alega insistentemente que a escola pública está ruim e que seus trabalhadores precisam de formação adequada. Por outro lado, são mínimos os salários desses profissionais. Outra característica neoliberal na educação são as chamadas "ajudas" às famílias para que mantenham os filhos da escola. O estado deveria sim, está promovendo políticas públicas de geração de emprego e qualidade de vida da população. Ao contrário, submete a população excluída à manutenção da exclusão, e mais, fortalece os ideários da privatização da educação.
Na verdade, para os neoliberais, a educação passa por uma crise de eficiência, eficácia e produtividade. Segundo eles, a expansão tão almejada pelo setor progressista vem ocorrendo de uma forma desordenada. Os estabelecimentos de ensino não apresentam qualidade e sua ação pedagógica e gestão administrativa se caracteriza pela improdutividade. Os neoliberais afirmam que a escola não vive mais a falta de democratização e sim uma crise de cunho administrativo. Assim se encontra o setor educacional, administrado por quem não sabe. Os seus administrados são os professores que por sua vez, representam a ineficácia do estado. Esta lógica também afirma que recursos financeiros não faltam, o que falta é uma melhor distribuição e uso adequado dos mesmos.
Além de afirmar que o estado é assistencialista e ineficaz, os neoliberais defendem a retirada do setor público da área administrativa de políticas sociais, este não teria "competência" para tal.
Nesta visão, é preciso reformar. E foi isso que aconteceu com a educação brasileira nas duas últimas décadas. O estado controlou e reformou a constituição federal de l988 com a emenda constitucional nº. 14, que fundamentou a lei 9424/96 – FUNDEF. Esta lei possibilitou a municipalização do ensino fundamental e delegou as prefeituras a mercantilização da educação, quando estabelece o número de aluno x arrecadação. Outro exemplo foi à promulgação da LDB 9394/96 que derrubou de vez a expectativa de se criar um sistema nacional de educação, que teria um caráter unificador de propostas educacionais para a população brasileira considerando, certamente, os fins sociais do ensino.
Vale lembrar, também, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Estes por sua vez, são altamente contraditórios e reforçam segundo Nereide Saviani (1997), a fragmentação do ensino e formação para ao trabalho: "As finalidades da educação escolar, portanto, reduzem-se à aprendizagem de conhecimentos, úteis, imediatamente aplicáveis, tanto nas possíveis atividades profissionais, quanto na convivência social. Como fica nesse contexto a formação integral da personalidade, a formação da cidadania? Ou o cidadão que se quer formar é aquele submetido ao

mercado?" (NEREIDE SAVIANI, 1997, p.25).

Por último, sem esgotar os exemplos, pode-se citar o Plano Nacional da educação, que após muitas lutas e discussões de intelectuais, professores e entidades membros do fórum nacional em defesa da escola pública, foi elaborado o "Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira" (CONED, l996). Nesse caso, mais uma vez, o governo federal atropelou a proposta oriunda da sociedade civil organizada aprovando seu próprio plano de educação, vetando inclusive de última hora, nove artigos, seis deles, referentes a financiamentos.

A educação na atualidade vive problemas de ordem ideológica estrutural, que perpassam o sistema econômico vigente. Influenciada por esses ideários, a escola encontra-se num verdadeiro "beco sem saída". E reproduz a chamada ideologia dominante neoliberal. Um bom exemplo disso são os chamados controles escolares sugeridos pelo MEC. O Provão tem sido preconizado nas escolas superiores como um instrumento que define o bom profissional para o mercado de trabalho, através das notas obtidas. Há cursos e escolas que preparam aulas e cursinhos específicos para os alunos se saírem "bem no provão".

Na educação básica não é diferente, o governo se utiliza de avaliações para provar que o ensino é ruim e os educadores compactuam com isso. Não se trata aqui de negar completamente o sistema avaliativo da educação.

E sim, argumentar que os profissionais da educação o executam, sem ao menos analisarem e estabeleceram discussões sobre o que está por detrás dos ideários do estado em ser flexível no processo (na LDB tudo pode) e controlador na saída (Saeb, Provão, Enem). Já se pensou no que o governo pretende fazer com os resultados dessas avaliações ou o que já vem fazendo?

Já se pensou que o que o estado quer é avalizar a forma como vem desobrigando-se de suas responsabilidades com a educação nas últimas décadas? Será que os resultados desse "controle" têm servido para transformar qualitativamente o ensino ou para reformar segundo os ideários neoliberais?

A instituição escola se corporifica através de seus profissionais que carecem de tomar a frente do projeto político da escola e não permitir o uso ideológico que vem se perpetuando ao longo da história do Brasil. Faz-se necessário, como afirma Dermeval Saviani (1997), "impor uma resistência ativa". Homens e mulheres trabalhadores na escola precisam acreditar nessa instituição e mudá-la a partir de suas ações politizadas em nome de um povo mais consciente.

"A resistência ativa é uma arma na luta pela transformação da deficiente estrutura educacional brasileira. Enquanto prevalecer na política educacional a orientação de caráter neoliberal, a estratégia da resistência ativa será a nossa arma de luta. Com ela nos empenharemos em construir uma nova relação hegemônica que viabilize as transformações indispensáveis para adequar a educação às necessidades e aspirações da população brasileira". (DEMERVAL SAVIANI, 1997, p.71).

Não se pode continuar com a dívida histórica da formação do povo brasileiro. Se até a república o ensino foi dogmático, o ensino contemporâneo não é diferente. A escola continua ainda, defendendo o interesse de minorias, relegando para segundo plano o social e priorizando o setor econômico da sociedade.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO

Uma Nação só é verdadeiramente independente quando todos os seus cidadãos têm acesso a uma educação de qualidade.

A educação é a base para o desenvolvimento social e político. Ela promove crescimento econômico e é uma das principais ferramentas para diminuir a desigualdade, reduzir a criminalidade e promover a Paz. Contudo, ao olhar para o cenário atual da educação brasileira, fica claro que estamos muito longe desse ensino de qualidade. Segundo dados do Inep, hoje, 97% dos alunos têm acesso ao Ensino Fundamental, mas apenas 52% deles conseguem concluí-lo.

Quando se fala em alfabetização, os números preocupam ainda mais. O Saeb de 2003 mostra que apenas 4,8% dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental estão plenamente alfabetizados, 39,7% está medianamente e 55,5% não estão corretamente alfabetizados. Ou seja, a grande maioria dos estudantes brasileiros passa pelo Ensino Fundamental sem, ao menos, aprender a ler e entender um texto

simples.
Mudar este cenário é possível e depende do esforço de todos e de cada um. Passar da educação que temos para a educação que queremos depende, fundamentalmente, de uma nova atitude e de conquistas do dia-a-dia por parte de alunos, professores, pais, cidadãos e governo. É uma longa trajetória, que depende de atitudes concretas, desenvolvidas dentro de um planejamento integrado, que permita a unidade de propósitos e a continuidade de motivações e ações.
O Brasil precisa fazer da educação sua prioridade número um, se quiser oferecer às novas gerações um futuro melhor e criar as condições necessárias para seu desenvolvimento social e econômico. Como aparece na Declaração de
Jomtien, "se quisermos ter educação de qualidade para todos, temos que ter Todos pela qualidade da educação".

O AFUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL
É uma obviedade, quase uma tautologia, aos olhos de qualquer pessoa medianamente bem-educada, afirmar-se que a educação constitui um elemento essencial na qualificação produtiva e na prosperidade de qualquer país, avançado ou em desenvolvimento. Ela constitui, também, o principal fator de inserção nos mercados de trabalho, no plano individual, e um elemento chave do perfil distributivo nacional, quando se considera a repartição social da renda.
Segundo Almeida (2007) parece haver um acordo tácito na sociedade quanto a isso. Mas esse consenso é falso. Não existe terreno comum entre duas abordagens opostas quanto ao papel da educação no processo de desenvolvimento. O Brasil constitui uma prova viva disso. O desentendimento começa no próprio enunciado das finalidades da educação, tal como expresso acima.
De um lado, um grupo, mais identificado com os próprios educadores, considera que a educação tem um papel "libertador", no plano pessoal, e que os indivíduos têm de ser educados numa visão humanista, acima e além das exigências "do mercado", que no mundo capitalista pretenderia apenas, segundo representantes desse grupo, que a escola seja "produtora" de trabalhadores treinados para as empresas.
De outro lado, pesquisadores identificados com o desempenho adequado do processo produtivo pretendem, justamente, que a mão-de-obra seja a mais qualificada possível; não apenas para atender às necessidades das empresas, mas também para melhorar os níveis de produtividade da economia como um todo, pois isto se traduziria em riqueza social e prosperidade para o país e para a sua população, com reflexos na distribuição de renda.
Posso estar simplificando a dicotomia, mas ela representa, grosso modo, duas visões do mundo que parecem contrapor-se na atualidade.
Parece evidente, aos olhos de quem observa a realidade presente no Brasil, que os rumos da educação no país vêm sendo determinada pelo primeiro grupo; uma grande comunidade de trabalhadores dos setores público e privado, formada por burocratas do MEC, por pedagogos de várias afiliações, por professores, administradores, sindicalistas, pesquisadores ou por simples curiosos, sem contar os políticos e outros líderes comunitários que "vivem" da educação.
Na visão de Almeida (2007) não é novidade para ninguém que a qualidade da educação no Brasil vem se deteriorando a olhos vistos nos últimos tempos. Pode ser que não exista nenhuma relação de causa a efeito entre essas duas realidades, mas o tema é suficientemente grave para merecer uma reflexão.
Tendo estas realidades em mente, pretende-se tratar, no capítulo seguinte, alguns problemas atuais da educação no Brasil, com um enfoque ligeiramente negativo, ou razoavelmente pessimista como o próprio título deixa sugerir. Isto não deve causar espanto, uma vez que fazer elogios por algum sucesso não contribui em nada para a melhoria daquilo que está indo bem; apenas fazem com que os seus responsáveis se acomodem nas situações estabelecidas, deixando de introduzir as mudanças necessárias para que um desempenho determinado se dê de maneira ainda mais efetiva.
Apenas aprendemos com erros e fracassos, que nos ajudam a corrigir nossas insuficiências mais gritantes. O que nos parece ocorrer atualmente, no caso da educação brasileira, é justamente um quadro de resignação e de acomodação com os péssimos resultados do setor, em vários níveis, evidentes em quais-

quer tipos de medidas objetivas que possam ser feitas. (Almeida, 2007).

A ESCOLA NUMA VISÃO CONTEXTUALIZADA
Na escola, de maneira geral, não há ciência nem posicionamento social. A razão que motiva o professor a refletir sobre suas metodologias de ensino tornou-se sintoma de loucura, confirmado por injustas sociais e ineficazes em quase todos os aspectos que se analisem. Algumas tentativas buscam a importação de modelos da pratica educativa de outros países. E isso só é possível através de uma reflexão sobre isso só é possível através de um a reflexão sobre a prática de ensino.
Muitas lutas vêm sendo assumidas por educadores e políticos na denúncia da função seletiva discriminatória das notas e conceito e dos sérios prejuízos decorrentes das classes populares. Essas medidas minimizam o prejuízo educacional com função burocrática, punitiva e obstaculizante.
A educação tem perspectiva de construção de conhecimento, e parte de premissas básicas como: confiança na possibilidade de os educandos construírem suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses.
Tudo isso, dinamiza oportunidades de ação e reflexão, num acompanhamento permanente do professor, que incitará o aluno a novas questões a partir da formulação de respostas.
Miguel Arroyo (2001) em oficio de mestre: imagens e autoimagens, diz que
"à escola foi reduzida a ensino e os mestres a ensinantes. Desvalorização do campo educativo e do saber profissional leva a desvalorização da categoria frente ao governo e sociedade de cada nova ideologia nova moda econômica ou política, cada novo governante e até agencias de financiamento se julgam no direito de dizer o que somos o que devemos ser definir nosso perfil, nossos saberes e competências e redefinir o currículo". (ARROYO, 2001, p.102.).

Somos professores. Somos e não apenas exercemos uma função docente. Os tempos de escola invadem outros tempos. Levando as angústias e sonhos da escola para casa e vice-versa. O discurso do profissionalismo é ambíguo: para a categoria pode significar reconhecimento e valorização; para o lado social pode significar a justificativa para adiar esse reencontro.
Somos a imagem que fazem do nosso papel social, não o que teimamos ser, esse processo social é lento e complicado, entre imagens e autoimagens.
Os professores de primeira a quarta series carregam uma imagem difusa, pouco profissional; Os professores de quinta a oitava séries do ensino fundamental e do ensino médio tem outra imagem social, conferida por sua competência técnica em sua área, porém não se afirmam como docentes, como educadores; Já no nível superior os docentes e seus saberes têm um estatuto social reconhecido.
Quando a visão da escola e de seus educadores se reduz apenas a aprender habilidades, saberes, domínios de matérias, o ensinar e os ensinamentos também ficam empobrecidos.
A recuperação do sentido do nosso oficio está em reinterpretá-lo como oficio de ensinar a sermos humanos.
Segundo Gabriel Chalita (2003),
"as palavras são armas que isenta ânimos, coragem, sensibilidade, talento. Dessa forma, podemos definir o amplo leque de sentidos e potencialidades da palavra educação, cuja beleza está em desvendar novos amanhãs e promissores horizontes". (CHALITA, 2003, p. 67).

Qualidade social da educação significa para nós, garantir a todo cidadão (indiferente de raça, cor, religião e padrão social econômico), o acesso ao conhecimento socialmente produzido e sistematizado, como instrumento de compreensão do mundo, das relações com a natureza, com a cultura e a sociedade e de emancipação individual e coletiva, na perspectiva de construir uma sociedade justa igualitária. Nosso propósito visa considerar o sujeito como sujeito de direitos e a educação como direito social.
De fato, pouco a pouco, as coisas se movem, envolvem, se transformam. A escola como a fábrica, a família, o hospital, como a sociedade toda não existe como uma coisa fixa, parada, imutável.
A escola de hoje, apesar de todos os seus defeitos e deformações, não é mais a mesma de 10, 20, 50 anos atrás. Ela não é estática nem intocável, a forma que a escola assume em cada momento é sempre o resultado precário e provisório de um movimento permanente

de transformação, que é continuamente impulsionado por tensões, conflitos, esperanças e tentativas alternativas. Em função das pressões dos grupos sociais, das inovações cientificas, ou das próprias necessidades da economia, a escola muda, adaptando-se sempre aos novos tempos.
Assim de tanto fazermos críticas a experiência da desigualdade e o aprendizado da dependência, acabamos por perder nossa capacidade de trabalhar, de criar, de viver em comunidade. Acabamos por perder nossa visão crítica da realidade, nosso poder de imaginação e construção e alternativas.
A grande maioria das reformas e inovações pelas quais passa a escola são simples retoque de fachada: prédios mais modernos, programas mais atualizados, exames menos cretinos que os testes de múltipla escolha, utilização de métodos audiovisuais, etc. Estas novidades não tocam o essencial: o conhecimento continua a ser transmitido do professor que sabe aos alunos que são ignorantes. Este conhecimento que vem de livros ou da palavra do professor, e nunca da pesquisa ou experiências dos próprios alunos, é recebido, memorizado, repetido e arquivado. Não é jamais descoberto, testado e criado pelos que estão ali para aprender. Em consequência, aquilo que a escola ensina pouco ou nada tem a ver com a vida, com a experiência, com as necessidades e com os interesses os educandos. Em todo canto educadores, motivados uma profunda insatisfação com estas práticas educativas domesticadoras, tem tentado instaurar uma relação mais autentica e dinâmica com seus alunos, procurando desenvolver sua criatividade e autonomia.
Apesar de seus pontos de práticas e quadros de referências diversos, estas pedagogias alternativas têm todas em comum à tentativa de inverter o processo educativo: o conhecimento, ao invés de ser transmitido pelo professor ao aluno, passa a ser o resultado de pesquisas e experiências vividas e analisadas.

ALGUMAS SAIDAS PARA A EDUCAÇÃO

Uma primeira perspectiva, centrada sobre o aluno, procura articular toda a vida escolar. Em torno da atividade dos alunos. Não se trata mais de transmitir conhecimentos ou seguir um programa oficial, mas sim de fornecer recursos e instrumentos aos alunos. Para que eles possam reagir ao seu meio ambiente e construir, pouco a pouco as noções próprias. A seu desenvolvimento intelectual. A partir dessa premissa, torna-se evidente que ensinar só tem sentido se o educador é capaz de se colocar a disposição do aluno de se adaptar a sua linguagem a sua conduta e a seus modos de socialização.
As experiências de escolas “ativas” ou escola “nova”, promovidas por educadores como M. Montessori, C. Freinet ou E Decroly, que havia posto em prática estes princípios, em suas próprias salas de aula, continuam até hoje a ser um ponto de referência. As noções de investidas, criatividade e atualidade ainda são inovadas e ameaçadoras, num sistema escolar que continua apesar de tudo que foi dito, repetido e provado, a defender a idéia falsa de que é o aprendizado que causa o desenvolvimento do aluno, ao invés de reconhecer, com a psicologia genética, que é o desenvolvimento da criança que permite o aprendizado.
Paralelamente a essa concepção pedagógica centrada no desenvolvimento intelectual do aluno, existe de maneira muitas vezes complementar, a preocupação de privilegiar sua evolução sócia afetiva.
Como demonstrou Piaget (1992), da mesma forma que a criança funciona mentalmente segundo estágios de desenvolvimentos que estão na origem de sua aquisição de noções, ela vive também um processo de crescimento afetivo e social caracterizado por uma progressão de estágios ou de etapas constitutivas de sua personalidade. Seu comportamento na sala de aula, sua atitude em relação ao professor, sua disponibilidade e motivação para os deveres escolares dependem da maneira pela qual ela vive seu próprio desenvolvimento.
Nessas condições, a falta de sensibilidade dos educadores em relação ao amadurecimento afetivo de cada aluno. Está na raiz de muitos conflitos, bloqueios, frustrações e fenômenos de dependência que interferem constantemente com a prática escolar. Inversamente os educadores que se preocupam em respeitar essa dimensão afetiva e social são levados espontaneamente a modificar os programas e a organização de sua classe.
Nestas duas primeiras tendências que invocamos, defrontamo-nos com uma orientação pedagógica constantemente preocupada em reinventar a pratica escolar a base da eluci-

dação das necessidades próprias às crianças e de maneira mais genérica dos participantes de qualquer processo de formação.
Sob a influência da psicanálise e da psicoterapia. Uma terceira corrente questiona o papel do professor, isto é, o lugar ocupado pelo adulto na relação pedagógica de fato, numerosos estudos têm mostrado a importância dos investimentos afetivos vividos pelos professores se deem conta destes fenômenos. Incapazes de compreender e controlar os conflitos e tensões que nascem da relação professor aluno, a insegurança de muitos educadores o faz afirmar-se adotando uma atitude autoritária e burocrática.

As relações, por vezes violentas de alguns mestres contra a noção de não diretividade mostram que muitos professores ao defender a hierarquia, atribuem mais importância às regras de comportamento da classe. Ao invés de procurarem-se com seus próprios sentimentos de poder, de identificação ou de insegurança diante dos alunos.
Mais recentemente, tem também havido casos de professores que caíram no extremo oposto, para se fazer aceitar pela classe, renunciam inteiramente a seu papel de educadores, procurando confundir-se com os alunos numa atitude demagógica que só faz agravar o mal-estar à incerteza dos educandos.
Outros educadores esforçam-se por desenvolver uma vida de grupo dentro de sua sala de aula. Seu objetivo é fazer com que a classe se transforme num grupo solidário e consciente. Para isso favorecem a constituição de diferentes grupos de trabalho, responsáveis coletivamente pela realização das tarefas escolares. Dentro desta ótica, a relação professor-aluno se amplia numa perspectiva de valorização da vida social de classe e de estimulo ao desenvolvimento dos alunos a partir de sua experiência de vida e trabalho em grupo.
Todavia os educadores que se lançaram neste tipo de iniciativa sabem quantas dificuldades tiveram de enfrentar em virtude dos hábitos escolares já adquiridos pelos alunos e do ritmo de trabalho imposto pelos programas e horários oficiais.
Por outro lado, os controles hierárquicos nos quais os professores são submetidos também já fizeram fracassar experiências deste tipo, que estão em contradição flagrante com o modo de organização imposto pelo sistema educativo oficial.
Uma quinta corrente que prolonga à anterior é a da chamada pedagogia institucional, cujo objetivo é o de tentar quebrar as normas e proibições burocráticas que impedem qualquer tentativa de reorganização da vida grupo classe. Esta restauração da vida escolar só é viável se o professor opta por integrantes de uma classe se experimentam na autogestão dos programas, atividades métodos e formas de organização do trabalho e acontecimentos vividos pela classe.
Por sua própria radicalidade esta pedagogia é praticamente no interior do sistema oficial de ensino. Daí por que ela costuma ser praticada nas turmas ditas “marginais”, compostas por alunos considerados problemas onde a pressão institucional é menos forte porque ninguém se interessa por sua sorte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um dos fatores mais importantes no desenvolvimento de um país, pois é através da educação que um país atinge melhores desempenhos, tanto em áreas como: saúde, tecnologia e etc., e também em relações a melhorias no nível de renda, empregos e qualidade de vida para a população.
A primeira grande ruptura travou-se com a chegada mesmo dos portugueses ao território do Novo Mundo. Os portugueses trouxeram um padrão de educação próprio da Europa, o que não quer dizer que as populações que por aqui viviam já não possuíam características próprias de se fazer educação.
Até o período republicano, não houve uma grande mudança no modelo educacional no Brasil.
Com a promulgação da Constituição de 1988, as LDBs anteriores foram consideradas obsoletas, mas apenas em 1996 o debate sobre a nova lei foi concluído.
Através de nossa pesquisa, pudemos perceber a importância da gestão e sua participação ativa para o bom desenvolvimento da escola e da educação em si. A participação na gestão da escola implica no poder real de tomar parte ativa no processo educacional, tanto no nível microssocial como nos macros social, por parte de todos os envolvidos nesse processo, ou seja, os alunos, pais de alunos, professores, administradores do sistema edu-

cacional e da escola e inclusive grupos sociais organizados.
Como diz Sánchez (1979) esta participação implica em que estes agentes tenham um papel ativo nas decisões sobre a elaboração das políticas educacionais, sua execução e o controle de sua aplicação.
Em suma, apesar dos obstáculos teórico-empíricos à democracia institucional representados pela "lei de ferro da oligarquia" que pretende justificar a inviabilidade da democracia nas instituições e organizações através dos argumentos da eficiência e da apatia das massas, há contra-argumentos suficientes para se fundamentar e defender a democracia institucional ou organizacional.
Argumentos de natureza filosófica, política, psicológica, sociológica e pedagógica justificam a adoção da democracia institucional nas escolas, operacionalizada através da implantação do conselho deliberativo constituído por representantes de suas três principais comunidades de cidadãos que são os estudantes, os professores e os pais.
A situação da educação no Brasil apresentou melhorias significativas na última década do século XX: houve queda substancial da taxa de analfabetismo e, ao mesmo tempo, aumento regular da escolaridade média e da frequência escolar (taxa de escolarização). No entanto, a situação da educação no Brasil ainda não é satisfatória, principalmente em algumas das cinco grandes regiões do país.
Do que se tratou nesta pesquisa, ressalta-se a importância de conhecer a fundo as correntes educacionais, das quais tanto se fala no senso comum pedagógico e pouso se reflete na prática da formação de professores as análises consistentes sobre elas. As reflexões aqui apresentadas nos levam a considerar os princípios da escola ativa, chamada também escola nova. A relevância do estudo sobre esta corrente é tão grande quanto a sua influência nos meios educacionais e pedagógicos, tanto no passado quanto atualmente.
Sabe-se hoje que a escola nova é uma tendência que já não existe como tal, ou seja, ela é estudada como um item da História da Educação. No entanto ressaltamos que a sua influência se encontra atualizada por toda literatura, práticas e imaginários educacionais influenciados pela idéia da escola ativa, pelos discursos do “aprender a aprender”, típicos de muitos autores e tendências construtivistas.

REFERÊNCIAS

I CONED – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Relatório com as Diretrizes do I Congresso Nacional de Educação. Belo Horizonte, 1997.

III CONED – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Relatório III Coned. Plano Nacional de Educação. Porto Alegre, RS, 1999, p. 7-19.

ALMEIDA, Paulo R. O Afundamento da Educação no Brasil. Revista Espaço Acadêmico. Nº. 70, ano VI, Março/2007. Disponível em: www.espacoacademico.com.br. Acessado em 09/Maio/2020

ARROYO, M. Oficio de Mestre. Imagens e autoimagens. Petrópolis:
Vozes. 2001.

BELLO, José Luiz P. Educação no Brasil: a História das Rupturas, 2001. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb02.htm#texto>.
Acesso: 11/Maio/2020.

BRASIL – MEC – Secretaria da Educação Fundamental. PCN: 5ª A 8ª Séries; Introdução aos Parâmetros Curriculares; MEC/SEF, 1998.

BRASIL – MEC – Secretaria da Educação Média e Tecnológica. PCN:
Ensino Médio. MEC/SEMT, 1999.

BILHÃO, Isabel (org.). Visões do Brasil: Realidade e Perspectivas. Caxias do Sul: EDUCS, 2003.

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil: O Longo Caminho. Rio de Janeiro:
Civilização Brasileira, 2001.

CHALITA, Gabriel B. I. O Poder de Fogo da Educação. In: Revista FAPESP, Edição 85, Março 2003.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários Á Prática Educativa. São Paulo:
Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. Educação como Pratica da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GADOTTI, M. A autonomia como Estratégia da Qualidade de Ensino e a Nova Organização do Trabalho na Escola. In L. H. da Silva e J. C. de Azevedo (orgs.), Paixão de Aprender II. Petrópolis: Vozes, 1995.

GARDNER, H. Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas.
Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GENTILLI, A. A. & SILVA, Tomaz T. Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. Petrópolis: Vozes, 1994.

HERNANDEZ, F. Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LIMA, Lauro O. Estórias da Educação no Brasil: De Pombal a Passarinho.
3ª. ed. Rio de Janeiro: Brasília, 1969. 363 p.

MARCHESI, A; MARTINS, E. Qualidade do Ensino em Tempos de Mudança. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MEC/SESU. Relatório de Gestão, 2004. Disponível em: http//www.merc.gov.br/SESu – Acessado em 01/Jun./2013.

MORIN, Edgar. A Cabeça Bem-Feita: Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento. 8ª. ed.
Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. 6ª.
ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIAGET, VYGOTSKY e WALLON: Teorias psicogenéticas em discussão.
São Paulo: Summus, 1992.

PILLETTI, Nelson. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1o grau. 22ª.
ed. São Paulo: Ática, 1996.

PILLETTI, Nelson. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2o grau. 3ª.
ed. São Paulo: Ática, 1995.

PILLETTI, Nelson. História da Educação no Brasil. 6ª. ed. São Paulo:
Ática, 1996.

ROMANELLI, Otaíza O. História da Educação no Brasil. 13ª. ed.
Petrópolis: Vozes, 1991.

SÁNCHEZ de Horcajo, J. J. La Gestión Participatica en la Enseñanza (Presupuestos sociopolíticos). Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones, 1979.

SAVIANI, Dermeval. A Resistência Ativa contra a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Revista Princípios, São Paulo: Editora Anita
Garibaldi, 1997, p. 66-72.

SAVIANI, Nereide. PCN: O que Dispõe para o Ensino Fundamental.
Caderno Pedagógico, n.º 02, Curitiba: APP/Sindicato, 1999, p. 21-29.

EDUCAÇÃO INFANTIL: JOGOS E BRINCADEIRAS CONCEBIDAS COMO RECURSOS PARA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

RILZA MARIA BARROS DE SOUZA

RESUMO
Este artigo resgata a contribuição que a ludicidade pode proporcionar a criança, no desenvolvimento da autonomia, da reflexão e do pensamento crítico. E tem como objetivo analisar como jogos e brincadeiras como facilitador no desenvolvimento cognitivo; operando na promoção do conhecimento, no estímulo ao aprendizado e no processo de socialização da criança, nos anos iniciais. Para tanto, é necessário compreender o significado dos jogos, analisar o papel do educador na mediação e no processo do jogo e compreender os benefícios das atividades no ambiente escolar. No jogo, as crianças desenvolverão algumas habilidades importantes, como atenção, imitação, memória, imaginação e criatividade. Os educadores devem buscar o bem estar das crianças durante o processo de ensino e aprendizagem, resgatando assim o lúdico como instrumento de construção. Para a construção deste artigo foram de fundamental importância os teóricos, Kishimoto (1999), Huizinga (2004), Vygostsky (1987) entre outros. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, promovendo uma argumentação eficiente com embasamento nas teorias especializadas. Além disso, acrescenta-se que a presente pesquisa justifica-se por contribuir para o entendimento sobre a utilização de jogos e brincadeiras e atividades lúdicas na educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos. Brincadeiras. Autonomia. Protagonismo. Criatividade.

ABSTRACT
This article redeems the contribution that playfulness can make to the child, in the development of autonomy, reflection and critical thinking. And it aims to analyze how games and games as facilitator in cognitive development; operating in the promotion of knowledge, in stimulating learning and in the process of socialization of the child, in the early years. To do so, it is necessary to understand the meaning of games, analyze the role of the educator in the mediation and process of the game, and understand the benefits of activities in the school environment. In the game, children will develop some important skills, such as attention, imitation, memory, imagination, and creativity. Educators should seek the well-being of children during the teaching and learning process, thus rescuing the playful as a building tool. For the construction of this article were of fundamental importance theorists, Kishimoto (1999), Huizinga (1999), Vygostsky (1987) among others. The methodology used was bibliographic research, promoting an efficient argumentation based on specialized theories. Furthermore, it is added that the present research is justified for contributing towards an understanding about the use of games and games and playful activities in children's education.

KEYWORDS: Games. Just kidding. Autonomy. Protagonism. Creativity.

INTRODUÇÃO

A brincadeira sempre fez parte da vida do ser humano, e quando descoberta é motivada, leva as crianças a terem maior qualidade d compreensão, brincadeiras diárias, os jogos recreativos, favorecem a fantasias, movimentos, suas posições, com várias regras tipos e brincadeiras diferenciando os jogos e outros recursos, que venham de encontro as suas necessidades.

A escolha desse trabalho fundamenta-se na grande relevância que essas atividades têm sobre a aprendizagem dos alunos. Muitos que trabalham com essa área poderá se espelhar nesta pesquisa para ter melhores suportes para o desenvolvimento de seu trabalho com as crianças. A escola deve oferecer oportunidades para a construção do conhecimento através da descoberta e da invenção, elementos estes indispensáveis para a participação ativa da criança no seu meio.

Como questões norteadoras foram levantadas as seguintes questões problematizadoras: Qual a principal causa da ausência da ludicidade por alguns professores em sala de aula? O que o educando tem a dizer sobre atividades desenvolvidas em salas de aula através dos

jogos e brincadeiras? Os pais acreditam no aprendizado dos filhos na escola através das ludicidade

É importante compreender que tanto os jogos, como as brincadeiras são indispensáveis para a aprendizagem. A utilização de recursos pedagógicos possibilita que as crianças se envolvam de maneira positiva, buscando um processo significativo para o cotidiano dela, é onde ela e o seu professor se relacionam de modo prazeroso, reconhecedor e interativo. (Santos, 2016)

O presente estudo é uma revisão sistemática sobre a temática jogos e brincadeira na Educação Infantil, cujo principal objetivo é identificar e analisar a produção de conhecimento sobre o mesmo no contexto infantil, e, de forma específica identificar áreas de conhecimento dos estudos pesquisados, objetivos, estratégias metodológicas utilizados nas pesquisas desenvolvidas na produção, como também, verificar os teóricos mais citados e os principais resultados obtidos.

O elemento chave das brincadeiras nos primeiros anos de vida é o movimento que se organiza pelo ritmo. A presença de objetos nas brincadeiras vai aumentando à medida que as crianças crescem. Mas as brincadeiras e jogos que envolvem só movimento persistem até o período dos sete anos, com o diferencial de que se tornam mais complexos nas regras que envolvem deslocamentos cada vez maiores no espaço.

Sabendo da importância do brincar na infância, é válido destacar que o mesmo pode ser um recurso significativo a ser inserido no contexto educacional de modo a ser introduzido em sala de aula, a partir de atividades lúdicas pelo professor de educação infantil. Desse modo, é valido destacar que o lúdico é uma ferramenta bastante relevante e que os professores podem utilizá-lo como uma forma de promover o desenvolvimento infantil com mais interação e motivação. As atividades lúdicas devem ser utilizadas em sala de aula pelo educador com o intuído de proporcionar ao aluno uma aprendizagem significativa e aulas mais prazerosas e construtivas.

DESENVOLVIMENTO

Sabe-se que por intermédio das atividades lúdicas, mais precisamente dos jogos e brincadeiras, torna-se possível estimular a criança inserida na educação infantil de diversas formas, buscando fomentar aspectos de sua personalidade, perceber suas dificuldades e, consequentemente, trabalhá-las de modo não invasivo através do brincar.

Dessa maneira afirma Aranão (2004) é preciso que a criança explore o mundo em que vive e construa seu conhecimento a partir de suas interações com o meio e o professor deve ser o mediador dessa construção, proporcionando aos seus alunos o maior número possível de materiais necessários para enriquecer essas experiências. Então, brincar é a peça fundamental para que a criança consiga atingir seu pleno desenvolvimento, seja ele psíquico, motor ou emocional, portanto, desenvolva-se integralmente.

As brincadeiras são linguagens não verbais, nas quais as crianças mostram como ela interpreta e enxerga o mundo, brincar é um direito de todas as crianças do mundo. É uma atividade de grande importância para a criança, pois a torna ativa, criativa e lhe dá oportunidade de relacionar-se com os outros, também a faz feliz e, isso passa a ser mais bondosa, a amar o próximo, ser solidária.

O Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998, p. 58) demonstra a necessidade de valorizar os jogos e brincadeiras na Educação Infantil, denominado como atividades lúdicas, visto que “as crianças podem incorporar em suas brincadeiras conhecimentos que foram construindo”. O brincar, portanto, ensina regras, linguagens, desenvolve diferentes habilidades e competências que são de muita relevância para o processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, é de primordial importância à inserção do lúdico no cotidiano infantil, pois possibilita que a criança conheça, compreenda, construa conhecimentos e se desenvolva de forma saudável e harmoniosa.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil devem assegurar que a criança disponha de experiências diversificadas com linguagens variadas, assim sendo capaz de criar a sua própria visão do mundo a qual ela vive, sendo a cultura o seu ponto de partida para se chegar a tal construção contando com os sons, a forma em que o outro fala, e como ele se comporta nessa sociedade. A valorização dos jogos, brinquedos, brincadeiras e a cultura da criança é a questão

central do processo de construção integral da criança através das interações.

Ainda de acordo com o documento Brincadeira e Interações nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, ao aprender a brincar, a criança cria e recria a maneira como brinca, podendo inventar suas próprias regras, tomando decisões, expressando sentimentos e valores, conhecendo si mesma e os outros, o mundo e o universo em que vive. É por meio desta simples ação de brincar que estará experimentando, lendo e explorando o mundo através da fala, dos movimentos, dos gestos, das marcas, dos desenhos, que proporcionam cada vez mais atraentes descobertas (BRASIL, 2010).

A Base Nacional Comum Curricular especifica que o "brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças" (BRASIL, 2018, p. 37).

Dessa forma, é possível observar na criança por meio da brincadeira e da interação entre os pares, as emoções, as frustrações e como acontece a resolução de conflitos.

As ideias de aprendizagem e desenvolvimento são elementos chave dos discursos que estão associados à compreensão dos jogos e brincadeiras com valor educativo. E amparado neste princípio que o documento reforça, insiste nos ganhos advindos do trabalho sistematizado e organizado das atividades lúdicas nas instituições de educação infantil.

Segundo Huizinga (2004, p.10) as crianças e os animais brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que reside sua liberdade, para expressar seus sentimentos, suas ações diante das atividades proposta pelo professor. O aluno que tem liberdade para em sala de aula se expressar, se desenvolve mais porque consegue conciliar seu conhecimento com o conteúdo que o professor propor para ele, sem ter medo até mesmo de errar, ele se sente tranquilo e seguro. E em relação ao aluno tímido através dos jogos ele consegue comunicar mais, pois o jogo faz com que ele sinta prazer.

O ato de brincar acontece em determinados momentos do cotidiano infantil, neste contexto, Oliveira (2000) aponta o ato de brincar, como sendo um processo de humanização, no qual a criança aprende a conciliar a brincadeira de forma efetiva, criando vínculos mais duradouros. Assim, as crianças desenvolvem sua capacidade de raciocinar, de julgar, de argumentar, de como chegar a um consenso, reconhecendo o quanto isto é importante para dar início à atividade em si.

Para Silva e Gonçalves (2010) o brincar e o jogar são momentos sagrados na vida de qualquer indivíduo. É com a prática dos jogos e das brincadeiras que as crianças ampliam seus conhecimentos sobre si, sobre os outros e sobre o mundo que está ao seu redor, desenvolvem as múltiplas linguagens, exploram e manipulam objetos, organizam seus pensamentos, descobrem e agem com as regras, assumem papel de líderes e se socializam com outras crianças, preparando-se para um mundo socializado.

Kishimoto (1999, p. 4) diz que "o brinquedo supõe uma relação com a criança e uma abertura, uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização". Assim sendo, o brinquedo é o objeto pelo qual a criança utiliza para brincar e é através dele que ela imagina uma situação de seu cotidiano, age sobre o mesmo representando cenas de faz de conta transformando seu mundo imaginário em realidade, manipulando-os de maneira a atender as suas especificidades.

Neste sentido, o brinquedo sempre chamou atenção da criança independente do tamanho ou da qualidade. Enquanto objeto, ele é sempre suporte de brincadeira, e a brincadeira nada mais é do que ação que a criança desenvolve ao realizar as regras do jogo, ou seja, mergulhar na ação lúdica. É por meio da brincadeira que a criança pode desenvolver a sua própria liberdade e sua expressão, bem como sua criatividade ao manipulá-los. É na interação com os próprios brinquedos e o meio que as crianças vão construindo os seus conhecimentos, ou seja, através das atividades lúdicas dentro das suas variedades, elaborando e reelaborando.

Vygotsky (1998) ainda chama atenção para o fato de que, para a criança com menos de três anos, o brinquedo é muito sério, pois ela não separa a situação imaginária do real. Já na idade escolar, o brincar torna-se uma forma de atividade limitada que preenche um papel específico em seu desenvolvimento, tendo um significado diferente do que tem para uma criança a Educação Infantil.

Em Homo Ludens, Huizinga (2004) argumenta que "o jogo puro e simples é o princípio vital de toda a civilização, é uma função da vida". Os jogos são utilizados desde os primórdios da sociedade, tanto quanto diversão, como aprendizagem e enriquecimento intelectual, principalmente a Matemática que desempenha papel decisivo em nosso cotidiano nos ajudando a resolver problemas, criando soluções para os mesmos

O jogo tem sido estudado e discutido continuamente por diversos autores. No entanto, discutir e definir o conceito de jogo constitui um exercício mais complexo do que aparenta devido à diversidade de experiências que parecem com esse nome. A denominação jogo pode variar muito de acordo com cada sociedade. Em se tratando de jogo para um contexto educacional voltado para o desenvolvimento da criança, levam-se em consideração os conceitos de alguns autores. O jogo, de acordo com Rizzi; Haidt (2001, p.175) "é uma atividade física ou mental organizada por um sistema de regras e lúdica, pois se joga pelo simples prazer de realizar esse tipo de atividade. Jogar é uma atividade natural do ser humano".

Desta forma, através do jogo a criança busca o prazer e, o jogo é causa de prazer porque da ilusão, satisfaz imediatamente os desejos infantis. Ele permite esforço e conquista, por isso é motivo de prazer. O jogo também pode ser considerado como um fenômeno cultural, presente na vida de diversas civilizações do mundo antigo e contemporâneo. Por isso o jogo pode ser definido como ação ou efeito de jogar e tem como pressuposto o divertimento para se ter a essência e o prazer em sua prática. O jogo também é considerado como uma das principais atividades do ser humano por ser de caráter espontâneo e de livre escolha. Por meio dos jogos com regras, segundo Piaget (1978), as atividades lúdicas atingem um caráter educativo, tanto na formação psicomotora, como também na formação da personalidade das crianças. Assim, se formam os valores morais como honestidade, fidelidade, perseverança, hombridade, respeito ao social e tantos outros.

As regras apresentadas em determinado jogo ou brincadeira, auxiliam o indivíduo a compreender as regras da realidade, do convívio em sociedade, o faz de conta desperta a criatividade, a criança pode ser tudo, desde que a sua imaginação seja estimulada. Segundo Friedmann (2012), os jogos de regras desenvolvem aspectos morais, sociais, cognitivos, políticos e emocionais, constituindo um conteúdo natural que incentiva as crianças a cooperar para elaborar regras. Ademais, propicia a criança o papel de agente ativo no seu processo de ensino-aprendizagem. Assim, os alunos contribuem para a construção e aquisição de novos conhecimentos.

Para Vygotsky (1998) existem regras que norteiam a evolução do brincar, como por exemplo, a imaginação e a criatividade, quando se trata de manipular e explorar objetos que se transformar em brinquedos. As crianças enquanto brincam, passam a assumir alguns papéis diferenciados, que transformam a brincadeira em uma maneira de reproduzir ações e características que observam no cotidiano e que, fazem parte da realidade em que vivem.

A escuta infantil e muito importante, porque as crianças assim como os adultos, são atores sociais, protagonistas e autores da sua própria vida. É por meio da observação e da escuta que o professor tem a chance de conhecer e dar visibilidade as crianças as múltiplas formas de se relacionar, expressar é viver o mundo. Escutar é respeitar as crianças, é estar junto, é pedir licença, é brincar junto e propor atividades que as crianças gostem. Estar mais perto das crianças para ouvir e perceber o desenvolvimento de cada uma, e garantir a apropriação da sua fala, e valorizar seus desejos, de acordo com Ostetto (2017). É deixar que elas mostrem, ensinem, sem que sejam necessárias tantas perguntas, portanto, evitar interferir e sempre corrigir.

Alem do mais, garantir a acessibilidade de espaços e tempos deve ser um dos objetivos da proposta pedagógica da instituição de educação infantil, assim como as condições para o trabalho coletivo, o espaço do brincar deve proporcionar acessibilidade ao reconhecimento de suas especificidades etárias e as singularidades individuais e coletivas, possibilitando ao aluno o acesso as diversas linguagens, bem como o direito de ter amigos e de brincar para que haja a troca de experiências.

É preciso criar contextos lúdicos como brinquedoteca, cantinho do conto, jogos matemáticos, entre outros, para se trabalhar com materiais pedagógicos variados e adaptados

às necessidades das crianças com deficiência e buscar despertar a curiosidade nelas para que se interessem pelo que está sendo apresentado, promovendo um espírito verdadeiramente inclusivo, que é o que se espera que todas as comunidades e da sociedade em geral. Torna-se necessário desenvolver habilidades para despertar nas crianças deficientes o gosto de participar das atividades realizadas desenvolvidas no ambiente escolar, e que se torne prazerosa essa participação de todos por uma inclusão de qualidade.

Para trabalhar a totalidade do aluno deve-se diversificar o maior numero de experiências possíveis mesclando atividades de cunho cooperativo quanto competitivo. Desta forma as aulas não terão apenas aspectos educador do corpo, mas também terão a função de desenvolvimento afetivo- -social, pois numa sociedade que torna a criança individualista as aulas de educação física trarão relacionamentos com diferentes comportamentos melhorando a convivência e tornando-a mais agradável (VANDELÃO, 2004).

Segundo Silva et al (2010) o trabalho em equipe é mais produtivo, além de ter o seu caráter vantajoso e eficiente ao se comparar com o trabalho individualizado. Soler (2011) afirma que os jogos cooperativos apresentam características libertadoras, libertam da competição, da eliminação, libertam para criar, além de libertar de agressões físicas, pois diminui as pressões existentes em competições.

Os "jogos cooperativos são uma abordagem filosófica pedagógica criada para promover a ética da cooperação e a melhoria da qualidade de vida para todos, sem exceção" (SOLER, 2011, p.23). Se atentar ao momento de fala, ouvir a opinião do outro, estabelecer propostas e acordos de execução são habilidades que podem ser desenvolvidas com o auxílio dos jogos cooperativos que serão utilizados na carreira escolar como no convívio social.

Conforme Brotto (1999), os jogos cooperativos foram criados para amenizar o espírito de competitividade, fazendo com que as crianças, através do brincar sem medo de errar ou perder, consigam desenvolver suas habilidades com mais segurança e assim perdendo seus medos de fracassar. Tanto na brincadeira como na vida social, terá mais segurança para enfrentar os desafios que possivelmente vierem a aparecer no decorrer de suas vidas.

A utilização da cooperação no processo de ensino aprendizagem através de Soler (2011) fala que as crianças educadas na cooperação, na aceitação e no sucesso têm uma chance muito maior de desenvolver uma saudável autoimagem, uma adequada autoestima, da mesma forma como crianças nutridas com dietas balanceadas têm uma maior chance de desenvolver corpos fortes e saudáveis.

Dessa forma, os jogos cooperativos se mostram como uma alternativa eficaz para que seja estimulado o trabalho em grupo e a participação dos alunos pensando no outro, de maneira com que todos possam ter as mesmas condições de realizar as atividades e se sentirem incluídos, sendo uma excelente estratégia no contexto escolar.

O papel do professor é proporcionar situações de brincar livre e dirigido no espaço educativo, tentando atender as necessidades de aprendizagem das crianças. A postura do professor deve ser de mediador e observador nesse processo de aquisição de conhecimento. Passado esta etapa de mediador-observador, o professor tem um papel ainda mais importante, que é o de diagnosticar o que a criança aprendeu. Ele deve manter e ampliar essa aprendizagem estimulando sempre para um novo ciclo, uma nova etapa.

Na hora dos jogos e brincadeiras o professor deve desenvolver o pensamento crítico a criatividade, a comunicação e a colaboração. O professor na educação atual não é o de determinar o que o aluno deve pensar, mas sim, desenvolver no aluno a capacidade de pensar por si mesmo. Mas antes de pensar que o lúdico é uma ferramenta de ensino e aprendizagem é necessário que parem de pensar que o lúdico é apenas uma diversão nas horas livres ou um passatempo, e passar a ser encarado como uma ferramenta de muita importância no ensino-aprendizagem.

Assim, o professor tem o papel de compor e difundir as brincadeiras na vida e durante o processo de desenvolvimento das crianças. Quem define, de modo geral, os objetivos da brincadeira é o professor, e já configura a conclusão na qual chegará à criança, fazendo uso e oferta aos alunos de objetos definidos, materiais apropriados, jogos, brinquedos, dentre outros. Dentre as atividades lúdicas que podem ser propostas pelo professor, é possível destacar a pintura, os jogos de tabuleiro,

as oficinas, os circuitos lúdicos, as gincanas, as brincadeiras como adivinhação e esconde-esconde, fantoches, quebra-cabeças, massinha, esculturas, mímica e dança.

A aprendizagem depende da motivação e do interesse que se tem sobre um determinado assunto, quando o educador consegue instigar a curiosidade e a vontade da criança em realizar uma atividade, ele proporciona uma aula mais interessante, participativa e atrativa fazendo com que a aprendizagem ocorra de maneira leve e mais fácil para seus alunos.

Desse modo, o brincar contribui para a criança exteriorizar seu potencial criativo, estabelecendo relação entre o concreto e o lúdico.

Por meio da brincadeira, a criança aprende valores: sócio cultural, morais, prática da vida cotidiana, interpreta e reinterpreta o mundo em sua volta. Funciona como uma forma de adaptação para a vida adulta.

Oliveira (2000) considera que é preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. Nessa perspectiva não se devem confundir situações nas quais se objetivam determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituídos de objetivos imediatos pelas crianças. Pode-se, entretanto, utilizar os jogos, especialmente aqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão.

Por meio das brincadeiras os professores podem observar e construir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem.

CONCLUSÃO

Com este estudo evidenciou-se a crescente necessidade de inserção dos jogos e brincadeiras na escolarização das crianças, por meio deles é possível construir aprendizagens mais significativas e conectadas aos anseios e necessidades das crianças. Podemos deixar aqui como sugestão para os futuros pesquisadores, o ato de explorar a utilização dos e brinquedos e quais são os mais utilizados pelas crianças em sala de aula.

A produção de conhecimento acerca da brincadeira é importante e se faz necessária para que os profissionais que estão envolvidos com a educação infantil possam estimular esse comportamento e pode propiciar um ambiente em que o brincar seja feito de forma enriquecedora. Quanto mais permitir que o aluno faça uso de sua experiência direta, com seu objeto de estudo, tanto melhor aprenderá a aprender, quanto mais possa participar da organização e da coletividade escolar, mais poderá enfrentar a solução de problemas em relação à tomada de decisões e a colaboração com os outros e o brincar proporciona isso para a criança.

Além da interação, a brincadeira, o brinquedo e o jogo proporcionam, é fundamental como mecanismo para desenvolver a memória, a linguagem, a atenção, a percepção, a criatividade e habilidade para melhor desenvolver a aprendizagem. Brincando e jogando a criança terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis a sua futura atuação profissional, tais como atenção, afetividade, o hábito de concentrar-se, dentre outras habilidades. Nessa perspectiva, as brincadeiras, os brinquedos e os jogos vêm contribuir significantemente para o desenvolvimento das estruturas psicológicas e cognitivas da criança.

Conforme exposto, o brincar deve ser visto como algo encantador e mágico e, principalmente, relevante na formação do sujeito, como por exemplo: é fundamental que o ato de brincar seja realizado constantemente, pelo professor, quanto pelo aluno, e, que por meio desta prática o professor apresente aos seus alunos o valor da atividade lúdica no aprender.

Os profissionais que estão dispostos a trabalhar com a educação infantil, deverão ter a consciência do verdadeiro sentido das atividades lúdicas proporcionando, o brincar sendo o foco da sua proposta pedagógica porque ele vai além de ocupar o tempo das crianças precisa ser desenvolvidos com afetividade, carinho e sensibilidade utilizando, o lúdico a maior fonte do ensino da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Referencial Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, vol. 13.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Infantil/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, 2010.

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: 26 mar. 2024.

BROTTO, Fabio Otuzi. Jogos Cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. Disponível em: http://www.aprendizagemsignificativa.com.br/artigoos/jogos_cooperativos_original.pdf . Acesso em: Acesso em: 26 mar. 2024.

FRIEDMANN, Adriana. O brincar na Educação Infantil: Observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

HUIZINGA, J.Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura: São Paulo: Perspectiva,2004.

KISHIMOTO, T. M. O Jogo e a Educação Infantil. p. 105-128. Artigo, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Universidade e educação infantil: desenhando percursos, (con)fiando histórias. In: _____. Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica. São Paulo: Papirus, 2017. Disponível em: <https://static.fecam.net.br/uploads/1535/arquivos/1643439_Ostetto.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2024.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. 3ªed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978

RIZZI, Leonor; HAYDT, Regina Célia C. Atividades lúdicas na educação da criança. São Paulo: Editora Ática, 2001.

SANTOS, M.F.M. Jogos E Brincadeiras Na Educação Infantil. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Curso de Pedagogia a Distância do Centro de Educação, Rio Grande do Norte, Currais Novos - RN, p.6-20, 2016.

SILVA, T.A.C.; GONÇALVES,K.G.F. Manual de Lazer e Recreação: o mundo lúdico ao alcance de todos. São Paulo: Phorte Editora, 2010.

SOLER, R. Brincando e Aprendendo com os Jogos Cooperativos. Rio de Janeiro: 3ªedição: Sprint, 2011

VANDELÃO, Erléia Patrícia Lima. A contribuição dos jogos cooperativos no desenvolvimento socioafetivo de crianças de 07 a 10 anos de idade: um relato de experiência. Monografia. Faculdade Dom Bosco. Curitiba. 2004, p.38-39.

VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 1998.

GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA

ROBERTA RODRIGUES DE PAULA

RESUMO
O presente artigo irá ampliar o debate acerca da necessidade de uma gestão escolar administrativa e democrática, onde o território escolar tem voz e voto dentro do sistema escola visando a reflexão sobre liderança de forma democrática e quão é importante a gestão efetuada de forma participativa nas escolas, apresentando como objetivo da pesquisa, identificar ações cotidianas que possibilite contribuir na atuação do gestor frente ao ambiente escolar. Para termos uma unidade escolar participativa e envolvida dentro das demandas educacionais devemos conhecer a realidade e o local em que esta escola está inserida. A unidade escolar deve agir não só como transmissora de conhecimento, mas como uma forma de ação social, com possibilidade de transformar a sociedade. A pesquisa será permeada por meio de uma abordagem qualitativa e pesquisa do tipo bibliográfica sendo fundamentado com autores relevantes como: Luck (2009), Enguita (1995), Ferreira (2000), Giancaterino (2010), Luckesi (2007). Deste modo com a utilização de livros e artigos a partir desses e outros autores que delineiam as concepções e a importância da gestão escolar democrática e participativa nas escolas. Concluindo com ênfase na gestão escolar como um agente transformador, possibilitando a integração do processo participativo dentro da escola com a objetivo de garantir a voz de toda a comunidade escolar a partir das relações estabelecidas entre os sujeitos sociais, participantes no processo de ensino-aprendizagem diante de todos os desafios e decisões do ambiente escolar.

PALAVRA-CHAVE: Gestão Escolar Democrática; Sociedade; Escola.

INTRODUÇÃO

A gestão escolar participativa surge como uma resposta criativa e necessária aos inúmeros desafios que enfrentamos na educação contemporânea. Vivemos em uma era marcada por rápidas transformações tecnológicas, sociais e culturais, nas quais o modelo tradicional de ensino, centrado na figura do professor como o único detentor do conhecimento, já não atende às demandas e expectativas de uma sociedade globalizada e profundamente conectada. É nesse cenário que a gestão escolar participativa se destaca, propondo uma abordagem inclusiva, colaborativa e democrática para a administração das instituições de ensino.

No coração da gestão escolar participativa está a convicção de que a educação deve ser um processo co-construído por todos os membros da comunidade escolar: professores, alunos, pais, funcionários administrativos e a comunidade externa. Esse modelo de gestão rompe com a hierarquia rígida e autoritária, promovendo um ambiente em que todos os atores se sintam valorizados e responsáveis pelo sucesso educativo. A participação ativa de diferentes vozes e perspectivas permite uma gestão mais transparente, justa e eficaz, respondendo de maneira mais precisa às necessidades e desejos de seus integrantes.

Para reinventar a educação através da gestão escolar participativa, é essencial que a liderança escolar adote posturas e práticas que favoreçam o diálogo aberto e a tomada de decisão coletiva. Isso implica na criação de espaços e mecanismos institucionais que incentivem a participação, como assembleias, conselhos escolares, comitês e fóruns de discussão. Além disso, é crucial fomentar uma cultura organizacional baseada na confiança, no respeito mútuo e na valorização da diversidade, onde ideias inovadoras possam emergir e serem testadas sem o medo do erro ou da punição.

A implementação da gestão escolar participativa também demanda um investimento significativo na capacitação dos profissionais de educação, tanto em termos acadêmicos quanto emocionais. Precisamos de líderes educacionais que sejam não apenas gerentes eficientes, mas também facilitadores e mediadores de conflitos, capazes de inspirar e mobilizar os demais membros da comunidade escolar. A formação contínua de professores, gestores e demais funcionários é fundamental para desenvolver competências socioemocionais, habilidades de comunicação e técnicas de resolução de problemas que são essenciais

para um ambiente participativo.
Além dos aspectos internos à escola, a gestão escolar participativa reconhece a importância das parcerias externas com a comunidade local, organizações não governamentais, empresas e instituições de ensino superior. Essas colaborações ampliam os recursos disponíveis para a escola, sejam eles materiais, humanos ou financeiros, e enriquecem o contexto educacional com diferentes saberes e experiências. Projetos comunitários, atividades extracurriculares e programas de voluntariado são algumas das várias iniciativas que podem surgir desse trabalho conjunto, proporcionando aos alunos uma formação mais integral e conectada com a realidade social.
Reinventar a educação por meio da gestão escolar participativa também passa por uma profunda reflexão sobre as metodologias de ensino e aprendizagem. A ênfase aqui deve ser na construção de um currículo flexível, pertinente e interdisciplinar, que considere os interesses e as vivências dos estudantes. Estratégias pedagógicas como a aprendizagem baseada em projetos, estudos de caso, ensino híbrido e uso de tecnologias digitais são apenas algumas das ferramentas que podem ser utilizadas para tornar o processo educativo mais dinâmico, interativo e significativo.

Em termos de resultados, a gestão escolar participativa tem mostrado impactos positivos não apenas no desempenho acadêmico dos alunos, mas também em sua motivação, autoestima e cidadania ativa. Escolas que adotam esse modelo tendem a ter taxas mais altas de sucesso escolar, menor evasão e abandono, além de uma maior satisfação de toda a comunidade escolar. Isso reflete um ambiente mais saudável e sustentável, onde o aprendizado é visto como uma jornada coletiva e contínua, que prepara os indivíduos não apenas para o mercado de trabalho, mas para uma vida plena e ética em sociedade.
Em resumo, a gestão escolar participativa representa uma poderosa ferramenta para reinventar a educação no século XXI. Ao envolver todos os atores da comunidade escolar em um processo de construção conjunta, promovemos uma educação mais justa, inclusiva e relevante para os desafios contemporâneos. É, portanto, um caminho promissor para construir escolas mais humanas e preparadas para formar cidadãos críticos e comprometidos com a transformação social.
Nos dias atuais, o papel da gestão escolar é de fundamental importância dentro da escola, pois poderá desenvolver mecanismos que contribuam no processo ensino aprendizagem voltados à inclusão dos alunos com deficiência. Desta forma, é necessária a discussão constante desse tema para a melhoria e criação de sistemas que facilitem o acesso à escola pública e regular por todos os educandos.
O estudo desse tema tem como proposta, mostrar a importância do gestor no processo inclusivo, dentro da escola na qual atua, detectando seus problemas, mostrando os caminhos a serem percorridos e desta forma, evidenciando como a educação inclusiva pode contribuir para diminuir as diferenças existentes no âmbito escolar, intermediando as relações entre esses educandos, professores, funcionários e a comunidade escolar em geral. O papel do gestor é viabilizar os conhecimentos necessários para que se possa desenvolver um trabalho inclusivo proveitoso, leve e significativo para aqueles que estão envolvidos nesse processo, elaborando propostas que facilitem o trabalho pedagógico e que permitam a inserção desses alunos em toda a rotina escolar.
O avanço brasileiro na questão da participação da comunidade na educação brasileira está em constante construção. Inicialmente essa questão estava presente nos textos legais, como na Lei Federal que estabelece as diretrizes nacionais e na Constituição Brasileira.
As bases legais têm assegurado importantes mudanças educacionais no Brasil. A Constituição Federal prevê no artigo 206, inciso VI a gestão democrática do ensino público na forma da lei. Outra base legal que contribui para o avanço da gestão democrática na educação é a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96). Essa lei fortaleceu as transições necessárias e representou um marco para mudanças nas políticas públicas educacionais no país, e consequentemente, para as políticas de democratização da gestão escolar.
Além das leis nacionais, no Estado de São Paulo, há o Regimento Comum de Escolas Públicas que prevê a participação da comunidade

por meio do Conselho de Escola e da Associação de Pais e Mestres.
A participação no Conselho de Escola prevê a participação nas reuniões a fim de entenderem sobre as questões da escola e de opinarem sobre as decisões que precisam ser tomadas. Levando em conta que o Conselho representa uma maneira de trazer o direito da comunidade na participação da educação brasileira torna-se importante que existam critérios gerais relativos a cada unidade escolar, que estabeleçam questões que levem em conta as orientações municipais e as necessidades da escola sobre a organização, funcionamento e interação com a comunidade.
Diante desse cenário, as discussões sobre a gestão democrática tornam-se cada vez mais importantes na formação inicial e continuada de professores e também nos diferentes contextos que abrangem a educação e seus profissionais. Um dos aspectos que precisam ser discutidos nessa questão é tudo o que representa uma gestão democrática e participativa. Para Abranches (2003):
A partir da abertura para a participação, quando os atores sociais passam a ter um papel ativo nas decisões sobre elaboração, execução e controle das políticas públicas, é prioritário que se criem configurações sociais e novos espaços políticos que determinem uma nova relação com o espaço público. (2003, p. 2).

GESTÃO DEMOCRÁTICA
A importância da gestão administrativa e democrática para o sistema educacional é fundamental para garantir a eficiência e eficácia na gestão das instituições de ensino. A gestão administrativa é responsável por organizar e coordenar as atividades da instituição, garantindo que todos os recursos estejam sendo utilizados da melhor forma possível. Já a gestão democrática promove a participação de todos os membros da comunidade escolar na tomada de decisões, garantindo a representatividade e a inclusão de diferentes perspectivas.
Uma gestão administrativa eficiente é capaz de planejar e executar as ações necessárias para o bom funcionamento da instituição, garantindo que os recursos financeiros, humanos e materiais sejam utilizados da melhor forma possível. Além disso, a gestão administrativa também é responsável por acompanhar e avaliar o desempenho da instituição, identificando possíveis problemas e propondo soluções para melhorar o desempenho escolar.
Por sua vez, a gestão democrática promove a participação de todos os membros da comunidade escolar na tomada de decisões, garantindo que as diferentes perspectivas sejam consideradas e que as políticas e práticas adotadas pela instituição representem os interesses de todos os envolvidos. Isso é fundamental para promover a inclusão e a representatividade, garantindo que nenhuma voz seja excluída na definição das políticas e práticas educacionais.
Além disso, a gestão democrática também promove a transparência e a prestação de contas, tornando as ações da instituição mais transparentes e acessíveis para toda a comunidade escolar. Isso contribui para fortalecer a confiança na instituição e promover um ambiente de colaboração e engajamento entre todos os membros da comunidade escolar.
Em suma, a gestão administrativa e democrática são fundamentais para garantir a eficiência e eficácia na gestão das instituições de ensino. Promovendo a utilização eficiente dos recursos e a participação de todos os membros da comunidade escolar na tomada de decisões, contribuindo para a promoção da inclusão e da representatividade. Portanto, investir na melhoria da gestão administrativa e democrática é essencial para promover a qualidade da educação e o desenvolvimento integral dos estudantes.
O gestor escolar é o administrador e o grande responsável pela unidade escolar onde atua, deve, acima de tudo, ser uma pessoa responsável, motivado, preocupado com o bom desempenho e interação de sua equipe, realizar um trabalho com a comunidade, para que essa faça parte do cotidiano da escola e contribua para o desenvolvimento do educando. É ele que desempenha várias funções dentro da unidade, atuando como administrador de recursos, como líder mediando o trabalho da equipe escolar, estimulando a melhoria na educação e buscando sempre o trabalho coletivo voltado para a qualidade do processo de ensino aprendizagem.
Todos têm direito a educação e cabe à escola oferecer um atendimento que garanta o

bem-estar e o desenvolvimento dos alunos, respeitando à dignidade e os direitos básicos das crianças, construindo assim um cidadão autônomo, crítico e democrático.

O direito à educação é garantido a todos os seres humanos, independente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, religião ou qualquer outra condição, todos merecem este direito sem discriminação. A consciência, no entanto, deve ser treinada para esse ideal seja atingido por todos os povos e todas as nações, e que cada órgão da sociedade se esforce, para promover e respeitar a formação do cidadão, sem preconceito.

As transformações acontecem em todos os segmentos incluindo na educação, por isso, encontramos desafios constantes como: número reduzido de professores e falta de estrutura nas escolas, desmotivação dos alunos, pais desinteressados com a educação dos próprios filhos e a responsabilidade cada vez maior para o professor. Para um bom desenvolvimento a escola deve contar com o comprometimento de todos, pois além de ser uma instituição de ensino, é um ambiente transformador principalmente para a classe menos favorecida onde deposita nos estudos a esperança de melhores condições de vida.

Sendo assim:

Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É neste sentido que precisa ser transformado o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola. (PARO, s/d)

Uma escola que conta com a participação da comunidade consegue mudanças e possíveis caminhos para uma melhora na educação. Não podemos esperar que a escola seja a salvadora da sociedade, mas com a participação de todos conseguimos criar novas culturas, novos comportamentos e contribuir para a formação de cidadãos autônomos, críticos e democráticos. Assim, "a gestão realizada pelas escolas pode e deve produzir maior qualidade e eficiência na educação, mas, para que funcione eficientemente, precisa ser concebida, tendo em conta condição específica das sociedades em que é aplicada" (GIANCATERINO, 2010, p. 39).

Por isso há necessidade de uma gestão democrática, para uma melhora na escola, no cidadão e na sociedade. Partindo do princípio que de:

É neste sentido, portanto, que vejo a necessidade de a escola organizar-se democraticamente com vistas ao alcance de objetivos transformadores (quer dizer: objetivos articulados aos interesses dos trabalhadores).

E aqui subjaz, portanto, o suposto de que a escola só poderá desempenhar um papel transformador se estiver junto com os interessados, se organizar para atender aos interesses (embora nem sempre conscientes) das camadas a quem favorece essa transformação, ou seja, das camadas trabalhadoras. (PARO, s/d).

Para realizar seu trabalho o gestor encontra inúmeras dificuldades.

O educador não é um trabalhador qualquer. Seu campo de ação é o ser humano, com sua expectativa e projetos de vida, que merece todo respeito. Mais que um trabalho, é uma missão, uma vocação. Difícil desempenhar dadas as condições precárias, o descaso governamental, o próprio descrédito e desprestígio da escola. Porém um trabalho inadiável e imprescindível. A criança, o jovem, o adulto aí estão. Sofrendo, como o professor e o diretor, injustiça à violência, a carência e todos os problemas de um sistema. (SANTOS, 2002, p. 58;59)

É ao gestor que todos os componentes da equipe levam suas ideias, seus desejos e seus problemas, daí a necessidade de ser uma pessoa aberta ao diálogo, firme, calma, capaz de encorajar nas horas de desânimo e de estimular diante dos inúmeros desafios que a profissão apresenta.

Neste contexto, é papel do gestor trabalhar e facilitar a resolução de problemas em grupo, exercer um trabalho de equipe com os professores e colegas, ajudando-os a identificar suas necessidades, para que possam adquirir as habilidades necessárias para um bom desempenho de suas funções, ser capaz de ouvir o que os outros têm a dizer e desempenhar um papel fundamental na gestão democrática, pois ele pode dificultar ou facilitar a implantação de procedimentos participativos.

É competência do gestor, participar da elaboração e construção do Projeto Político Pedagógico da escola indicando a direção a seguir não apenas para os professores, mas também

funcionários, alunos, famílias, membros do Conselho da Escola e demais representantes da comunidade, fazendo com que todos assumam um compromisso de melhorar a educação. O mesmo deve desempenhar um papel de liderança e, ao mesmo tempo, ser uma pessoa democrática, fazendo com que todos desenvolvam seu trabalho com qualidade, garantindo o bom andamento da unidade, incentivando a equipe alcançar os objetivos propostos, fazendo a interação escola/comunidade e que seja um gerenciador de conflitos, sendo que lidamos com seres humanos e seja um gerenciador de conflitos, sendo que lidamos com seres humanos e cada um tem sua personalidade. A opinião de cada integrante da equipe é fundamental para atingirmos um objetivo e para a construção do sucesso coletivo.

De acordo com Paro:

O gestor escolar tem de se conscientizar de que ele, sozinho, não pode administrar todos os problemas da escola. O caminho é a descentralização, isto é, o compartilhamento de responsabilidades com alunos, pais, professores e funcionários. Isso na maioria das vezes, decorre do fato de o gestor centralizar tudo, não compartilhar as responsabilidades com os diversos atores da comunidade escolar. Na prática, entretanto, o que se dá é a mera rotinização e burocratização das atividades no interior da escola, e que nada contribui para a busca de maior eficiência na realização de seu fim educativo. (PARO, 2008, p.130)

A interação entre gestor, docentes, comunidade, funcionários e os alunos é fundamental para um bom andamento da unidade escolar. A Constituição Brasileira de 1988 estabelece uma educação democrática para o ensino público, e, descreve, no seu artigo 206, parágrafo VI sobre os princípios que embasam o ensino: 'gestão democrática do ensino público, na forma da lei' (BRASIL, 1988).

Sendo assim, Araújo define a gestão escolar democrática como:

[...] forma de possibilitar que todos os seres envolvidos na instituição possam exercer com maior assertividade sua cidadania, se relacionar melhor e alcançar a liberdade de expressão, por que cada um dos envolvidos carrega em si um conhecimento, que é único e que pode ser somado ao do seu colega e, no caso, por se tratar de escola, aos alunos. Essa troca faz com que a cada dia os envolvidos incorporem mais conhecimentos, sejam eles formais ou informais, tornando-os mais responsáveis, autônomos e criativos. (ARAÚJO,2009, p.20)

Na gestão democrática todos participam, executam e tomam decisões. Já o gestor tem o papel de coordenar e interagir com os segmentos incentivando as ideias e a participação de todos. Observa-se que é uma gestão voltada para a transformação do cidadão tornando-o um ser autônomo, crítico e democrático.

GESTÃO PARTICIPATIVA NA ESCOLA

A globalização trouxe ao mundo novas demandas, onde a gestão participativa passou a ser uma necessidade para uma participação autônoma de toda comunidade escolar na construção da identidade da escola. Segundo Paro (1986), a gestão participativa é construída pelas forças políticas, viabilizando o bem comum no contexto social na qual a escola está inserida, pois a escola e a comunidade estão dialeticamente constituídas.

Repensar a teoria e a prática no sentido de adequar alguns controles formais e incentivar a gestão participativa na educação constitui-se em instrumentos de construção de uma nova cidadania. A gestão democrática participativa é um modelo de administração que valoriza a colaboração e a participação ativa de todos os membros de uma organização ou comunidade, onde essa abordagem busca promover a transparência, a inclusão e a corresponsabilidade na tomada de decisões, fortalecendo a democracia e aumentando a eficácia das ações implementadas. Dessa forma, os envolvidos no processo educativos em sua totalidade. são participantes do processo de construção e formação desse ambiente. Para LUCK (2006), essa mudança de consciência requer um processo de reconhecimento desse fator pelos participantes do processo escolar, de sua compreensão ao seu papel em relação ao todo.

Com isso, compreende-se que a gestão participativa ainda é um processo em construção, ainda com conceitos desconhecidos ou não praticados para muitos diretores, que mantém uma linha autoritária, com decisões centralizadas sobre as decisões tomadas na escola. Esse modelo de gestão não na sociedade atual, onde a escola se baseia na identidade de sua comunidade e se articula com a sociedade e suas especificidades são constitu-

tiva do processo pedagógico. Toda a comunidade escolar estudantes, famílias, professores, profissionais da educação e a comunidade local são a base da construção de uma escola de qualidade. As escolas onde a comunidade tem voz e participação ativa que têm o nível de aprendizagem mais alto, onde os desafios e processos existentes são realizados com responsabilidade, diálogo e comprometimento, com todos tendo seus papéis e responsabilidades, e a escolarização realizada por meio do trabalho coletivo traz produtividade e as demandas e os problemas podem ser solucionados no coletivo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola tem como objetivo formar cidadãos que produzem conhecimento e esse conhecimento deve ser utilizado para uma melhor qualidade de vida.

Contudo, são muitos os desafios para a construção de uma escola democrática; a elaboração do Projeto Político Pedagógico, a interação escola/ comunidade, a coletividade da equipe pedagógica, os Conselhos escolares, enfim, a participação de todos os envolvidos. Diante disso, esperamos que, com a gestão democrática, haja uma transformação da educação, do cidadão e da sociedade.

O papel do gestor é de fundamental importância dentro da escola, pois, deverá desenvolver ações importantes para que seja possível aos professores e demais funcionários, criarem mecanismos que contribuam para facilitar o processo de ensino-aprendizagem na escola, voltados para a heterogeneidade e, desta forma, para a inclusão.

Desta forma, esse artigo tentou contribuir para aprofundar a discussão desse tema. Discussão esta, que deve ser constante, sempre buscando a melhoria e, desta forma a criação de sistemas que facilitem o acesso à escola pública regular pelos alunos com deficiência, além daqueles que apresentam alguma dificuldade no processo de aprendizagem.

O estudo desse tema teve como proposta, mostrar a importância do gestor escolar no bom andamento do processo inclusivo, apontando seus problemas, os caminhos a serem percorridos e, mostrando como a educação inclusiva pode contribuir para minimizar as diferenças existentes na escola, sendo o professor o mediador de todo esse processo.

O presente artigo apresentou alguns estudos e apontamentos legais sobre a gestão democrática. Esse tipo de gestão em que a participação da equipe escolar, dos alunos e da comunidade é valorizada, está em constante investimento e construção. Existem apontamentos legais e estudos que fortalecem a ideia de que a gestão democrática pode contribuir para uma educação de qualidade a medida em que se leva em conta as necessidades da comunidade em questão, em que todos os membros da equipe escolar conhecem as questões e participam ativamente e organizadamente por meio de ações representativas.

A gestão democrática no ambiente escolar é um tema de extrema relevância na atualidade, considerando a importância de promover a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo. Neste sentido, ao longo deste estudo, pudemos observar a importância de promover a democratização das decisões e ações no ambiente escolar, de forma a garantir a efetiva participação de professores, alunos, pais e demais membros da comunidade escolar.

Ao analisarmos a gestão democrática no ambiente escolar, percebemos que essa prática pode contribuir de maneira significativa para o fortalecimento da autonomia e responsabilidade dos indivíduos envolvidos, bem como para a promoção de um ambiente mais inclusivo e participativo. Além disso, a gestão democrática pode ser um importante instrumento para a promoção da igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade, contribuindo para a formação cidadã e para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e democrática.

Vale ressaltar, no entanto, que a implementação efetiva da gestão democrática no ambiente escolar requer um processo contínuo de diálogo, negociação e construção coletiva, de forma a superar desafios e obstáculos que possam surgir ao longo do caminho. Nesse sentido, é fundamental garantir a participação de todos os atores envolvidos na tomada de decisões, bem como promover a transparência e a prestação de contas, de modo a assegurar a legitimidade e efetividade das ações democráticas.

Como norte gestão democrática participativa

baseia-se em alguns princípios fundamentais que se baseiem na transparência, onde é essencial para construir confiança entre os participantes de modo relevante devem estar disponíveis para todos, facilitando o entendimento e a participação informada.

A Inclusão deve ser implementada com todos os membros da comunidade devem ter a oportunidade de participar do processo decisório. Isso inclui garantir que as vozes de grupos minoritários e menos privilegiados sejam ouvidas e consideradas onde todos os envolvidos compartilham a responsabilidade pelos resultados das decisões tomadas. Isso promove um senso de propriedade e comprometimento com o sucesso coletivo.

Com as deliberações baseadas no diálogo aberto com foco democratização de decisões tomadas no ambiente escolar não se restringe apenas à esfera administrativa, mas permeia todas as dimensões do processo educativo, desde o planejamento das atividades pedagógicas até a avaliação e monitoramento das ações desenvolvidas. Dessa forma, a promoção da gestão democrática requer um compromisso constante por parte de todos os envolvidos, visando a construção de uma escola mais democrática, participativa e comprometida com a promoção do desenvolvimento integral dos indivíduos.

Levando em conta a importância desse tipo de gestão, torna-se necessária que essa questão seja refletida, planejada e revisada no decorrer da formação inicial e na formação continuada dos profissionais da educação.

Para que tenhamos uma gestão democrática nas escolas é preciso que todos os segmentos estejam envolvidos. A escola deve atuar em função dos seus alunos, funcionários e da comunidade local, a partir de suas necessidades. Assim, faz-se necessária a participação ativa dos Conselhos escolares participando das decisões administrativas, financeira e construção dos projetos educativos e pedagógicos. Desta forma, Franco afirma: “Diante da realidade dessa autonomia parcial, é fundamental que se ocupem todas as oportunidades de democratização das decisões e aproximação da cultura escolar às necessidades da comunidade.”

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Mônica. Colegiado escolar: espaço de participação da comunidade. São Paulo, Cortez, 2003, p. 91. - (Coleção Questões da Nossa Época: 102).

ARAÚJO, Maria Cristina Munhoz. Gestão escolar. Curitiba: IESDE, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1998 BRASIL.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: Acesso em: 30/05/2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

ENGUITA, M. F. A escola em exame: Uma análise sociológica para educadores e outras pessoas interessadas. Madrid: Pirâmide, 1995.

FERREIRA, NAURA CARAPETO (org.). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

GIANCATERINO, Roberto. Supervisão escolar e gestão democrática. Rio de Janeiro: Wak editora, 2010.

LÜCK, Heloísa. Gestão participativa na escola: A construção da autonomia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LÜCK, Heloísa. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo, 2009.

LUCKESI, Carlos Cipriano. Gestão democrática da escola, ética e sala de aula. ABC Educativo, n. 64. São Paulo: Criarp, 2007.

OLIVEIRA, J. F. et al. Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação. Disponível em: . Acesso em: 03/06/2023

PARO, Vitor Henrique. A utopia da gestão escolar democrática. Disponível em: . Acesso em: 24/05/2023

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. 15 ed. São Paulo Cortez, 2008.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1986.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: OS PROBLEMAS QUE CAUSAM O FRACASSO ESCOLAR

ROSA MARIA BORGES DOS SANTOS

RESUMO
Esta pesquisa aborda os diferentes aspectos que envolvem os processos da não aprendizagem, o que dificulta a apropriação e assimilação dos conteúdos escolares relacionados à leitura e a escrita e a aquisição das habilidades necessárias para lidar com números por parte do educando, e que consequentemente irá refletir de forma negativa em toda sua trajetória escolar, trazendo como consequências a inabilidade de adquirir a competência relacionadas as habilidades de ler, escrever e desenvolver-se quanto ao conhecimento matemático. Esta pesquisa tem como objetivo principal verificar as causas que levam a criança a apresentar dificuldades de aprendizagem durante sua trajetória escolar, bem como entender qual o papel do educador diante destas dificuldades. A pesquisa está apoiada nas conclusões teóricas de importantes pesquisadores do assunto que embasam a abordagem a que se destina a pesquisa.

Palavras-chave: Dificuldades Aprendizagem; A não aprendizagem; Contexto Escolar.

INTRODUÇÃO

A maior preocupação do educador e demais profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem é saber como a criança desenvolve em si a aprendizagem, como ela cria o pensamento, e desenvolve suas habilidades de raciocínio, bem como a aquisição da fala e da capacidade de ler e escrever.
A aquisição das habilidades de ler e escrever são uma das principais ansiedades das famílias e dos educadores de crianças em idade escolar inicial.
Isso significa que a criança conseguiu ter acesso às habilidades e valores tidos como relevantes no contexto social, no qual ler e escrever tem importância fundamental no cotidiano do educando que convive em uma sociedade onde ser alfabetizado está diretamente ligado com exercer com dignidade a cidadania.
Para identificar possíveis problemas de dificuldades de aprendizagem em uma criança, é necessário primeiramente entender como se dá o processo de aprendizagem, os fatores que influenciam este processo e quais as possíveis causas destas dificuldades.
A aprendizagem é um processo que envolve diversos fatores que ocorrem no interior da criança e se mostra em uma mudança gradual de comportamento. A rotina escolar diária é permeada por informações e aprendizagens que exigem do educando as habilidades de ler, escrever e raciocinar frente à necessidade de tomar decisões.
Estar à margem destas habilidades tende a comprometer a qualidade de vida da do educando, assim estar atendo a dificuldades de aprendizagem da criança desde o início de sua vida escolar aumenta significativamente as chances de superar essas barreiras educacionais.
É bastante comum no ambiente da sala de aula, casos de alunos que apresentam severas dificuldades para desenvolver-se quanto ao conteúdo relacionado à matemática, não compreendendo, as explicações à sobre o conteúdo que está sendo ensinado, consequentemente não obtendo o aprendizado necessário, perdendo o interesse pela matéria.
Este insucesso na aprendizagem do conteúdo matemático associado à ausência de recursos psicológicos e biológicos tende a fazer com que o aluno se sinta incapacitado de aprender comparando-se a seus iguais, essa desmotivação é um dos fatores determinantes para o fracasso escolar intimamente ligado à evasão escolar.
O aluno que apresenta pouca ou nenhuma motivação para superar as dificuldades relacionadas ao aprendizado tende a fracassar frente a demandas pela ação constante de ministrar conteúdos, mesmo que estes não estejam sendo plenamente compreendidos pela turma especialmente pelo aluno que apresentam dificuldade acentuada na apropriação de conteúdos matemáticos.
A falta de compreensão de conteúdos matemáticos reflete na aprendizagem de outras disciplinas, principalmente pelo fato de favorecer a desmotivação do aluno, que se sente incompetente por não conseguir atingir as expectativas quanto ao conteúdo matemático.
O professor por sua vez, não compreendendo

o que pode estar causando esta incapacidade, talvez por falta de informação sobre o assunto ou até mesmo pela ausência de um olhar diagnóstico da equipe escolar, acaba por negligenciar o aprendizado do aluno, deixando de encaminhá-lo ao atendimento profissional adequado, dessa forma as chances deste aluno ser acometido pelo fracasso escolar é negativamente aumentada.

DIMENSÕES DA NÃO APRENDIZAGEM

A ausência do êxito na aprendizagem pode associar-se à deficiência de recursos biológicos importantes para o desenvolvimento das funções de aquisição desses conhecimentos, indispensáveis para que o aluno aprenda estes problemas relacionados à maturação de algumas estruturas cerebrais tendem a dar origem a transtornos de aprendizagem escolar.

As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime –, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, preceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência
mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente.
(CORREIA, 2008, p. 46).

Tais transtornos apresentam-se desde muito cedo no cotidiano do educando, e, ao contrário do senso comum, não ocorrem por falta de oportunidades de aprender, ou deficiência intelectual, os transtornos de aprendizagem geralmente resultam em situações de sofrimento para o aluno.

Caso o aluno não receba as intervenções adequadas e atendimento especializado a dificuldade de desempenho tende a aumentar, trazendo como consequência Inúmeros prejuízos para o desenvolvimento escolar do aluno e sua vida pessoal.

...os distúrbios de aprendizagem causam prejuízo significativo em áreas específicas, tais como na leitura (dislexia), matemática (discalculia), escrita (disgrafia), entre outros casos. Porém o distúrbio específico não compromete as demais áreas do desenvolvimento. Os distúrbios aritméticos, conhecidos também como discalculia, constituem-se na dificuldade específica em realizar cálculos e operações que exijam raciocínio lógico-matemático. (LUCION 2010, p. 05)

Quando o aluno apresenta dificuldades na aprendizagem, especialmente na aquisição e aperfeiçoamento da leitura e da escrita, e apesar dos esforços e empenho dos professores não se percebe uma evolução é possível que a criança esteja acometida por diferentes dificuldades que a impedem de mobilizar as funções necessárias para a aquisição da aprendizagem escolar.

Pelo olhar investigativo de uma equipe multidisciplinar que envolve profissionais capacitados para tal função, é possível enfrentar e superar as dificuldades de aprendizagem, e a partir de então verificar a melhor forma de superar esta dificuldade, intervindo de forma adequada na situação, verificando quais procedimentos devem ser adotados para trabalhar em sala de aula com esse aluno.

FRACASSO ESCOLAR: A DIMENSÃO DO ENSINO

O fracasso escolar pode ser definido como o processo que ocorre quando a criança não consegue atingir os níveis mínimos de estudos básicos determinados, o fracasso escolar é considerado um problema muito relevante enfrentado pelo sistema educacional, e que deve ser combatido com afinco, a fim de minimizar os aspectos destrutivos da desigualdade social

É importante que o professor, desde o início da vida escolar do aluno, tenha o olhar sensível a detectar possíveis transtornos de aprendizagem. Esta forma de perceber o aluno, estende-se ao professor que por sua vez têm que ir além da mera transmissão de conceitos e conteúdo, deve entender o aluno

e suas limitações, desse modo as chances de a criança ter a oportunidade de ser atendida precocemente e superar suas dificuldades são maiores a fim de que seja possível reverter a situação e o fracasso escolar seja evitado.
Quando associamos erro e fracasso, como se fossem causar e consequência, por vezes nem se quer percebemos que, enquanto um termo – o erro – é um dado, algo objetivamente detectável, por vezes, até indiscutível, o outro - o fracasso – é fruto de uma interpretação desse dado, uma forma de o encararmos e não a consequência necessária do erro [...] a primeira coisa que devemos examinar é a própria noção de que erro é inequivocadamente um indício de fracasso. A segunda questão intrigante é que, curiosamente, o fracasso é sempre o fracasso do aluno (CARVALHO, 1997).

É importante que se abra o diálogo na escola para tratar das dificuldades de aprendizagem, pois, o aluno que apresenta os indícios relacionados às dificuldades de aprendizagem, não o faz de uma hora para outra, é um processo que se apresenta durante o toda a trajetória escolar, inclusive se mostram desde o ingresso escolar.
A partir deste ponto de vista é importante ressaltar que os educadores e a família estejam atentos aos sinais iniciais da discalculia que normalmente se manifestam desde o início da vida escolar da criança. Patto (1999) mostra que o fracasso escolar pode estar ligado ao sistema capitalista de compreensão da realidade, e a situação de dominação enfrentada pelas famílias pertencentes as camadas mais pobres da sociedade.
As questões que permeiam a abordagem dos problemas escolares, perpassam desde os aspectos políticos até os interesses que visam manipular as classes menos favorecidas
A relação que se estabelece entre os crescentes índices de fracasso escolar nos anos iniciais na escola pública, levaram o autor a realizar um balanço da produção especializada desde a partir do século XVIII, esse trajeto possibilita a visão ampliada da ascensão das sociedades industriais e capitalistas em relação ao sistemas nacionais de ensino, quando surge a Escola Nova o reconhecimento das especificidade cognitivas e psicológicas da criança, bem como o processo que permeia a aprendizagem, percebe-se então novas formas de trabalhar suas potencialidades, apesar dos aspectos social é portanto o aspecto mais relevante para o fracasso escolar

DIMENSÃO PSICONEUROLÓGICA DA APRENDIZAGEM E SUAS DIFICULDADES
[..]. discute-se ainda se se trata de uma capacidade global do indivíduo ou se na realidade corresponde a diferentes tipos de inteligência, o que levaria a se falar não em uma inteligência, mas em diversos tipos. (Leite p.515)

Para compreender de forma mais ampla o processo de aprendizagem, em relação a maturação nervosa, é importante considerar como o processo se desenvolve, para compreender os processos neurais as mudanças geradas por ele, A neuropsicologia é a ciência que estuda as relações estabelecidas entre as funções que pertencem ao sistema nervoso e suas implicações no comportamento humano. A neuropsicologia relaciona os componentes da psicologia cognitiva com os componentes da neurociência e busca compreender as patologias fisiológicas que comprometem o funcionamento adequado dessa interação, causando diferentes transtornos que compromete a assimilação das aprendizagens escolares.
Dificuldade de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de alterações manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso de audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas alterações são intrínsecas ao indivíduo e presumivelmente devidas à disfunção do sistema nervoso central. Apesar de um distúrbio de aprendizagem poder ocorrer concomitantemente com outras condições desfavoráveis (por exemplo, alteração sensorial, retardo mental, distúrbio social ou emocional) ou influências ambientais (por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente/inadequada, fatores psicogênicos), não é resultado direto destas condições ou influências (apud MOYSÉS e COLLARES, 1992, p.32).

Define-se como neuropsicologia o estudo dos distúrbios das funções superiores que causam alterações cerebrais alterando a percepção e assimilação das aprendizagens, investigando as causas dessas alterações e suas consequ-

ências.
O cérebro humano veio a ser encarado como um sistema funcional altamente complexo e construído de forma peculiar, trabalhando com base em princípios novos. Estes princípios não podem nunca ser representados por análogos mecânicos de um instrumento tão requintado, e o conhecimento deles deve instar o investigador a desenvolver esquemas matemáticos novos que realmente reflitam a atividade do cérebro. (Luria 1981, p.2).

Há cerca de cem anos se passou a conhecer o funcionamento do córtex cerebral, através da observação das lesões localizadas no cérebro, que mostraram que as diversas partes não possuem a mesma função o que estabelece a organização cerebral semelhante em todos as pessoas.
Por meio da neuropsicologia pode-se compreender os processos perceptivos relacionados a aprendizagem e de resolução de problemas entre outras atividades que envolvem os processos cognitivos.

DISTURBIOS DA LÍNGUAGEM: LEITURA E ESCRITA
A leitura e escrita são processos complexos e as dificuldades podem ocorrer de maneiras diversas, além disso, temos a aquisição da leitura e escrita como fator fundamental e favorecedor dos conhecimentos futuros; é uma ferramenta essencial, ou mesmo a estrutura mestra onde serão alicerçadas as demais aquisições. É apoio para as relações interpessoais, para a comunicação e leitura de seu mundo interno e externo (FREITAS, 2009).

O processo de aquisição da leitura e da escrita pela criança perpassa por muitas etapas que vão acontecendo conforme o desenvolvimento da consciência fonológica. As etapas iniciam-se quando a criança começa a desenvolver as hipóteses da escrita, que são: hipótese Pré-Silábica, hipótese silábica, hipótese silábica alfabética, hipótese alfabética, conforme as hipóteses vão evoluindo e as mobilizações cerebrais acontecendo como se espera a criança vai aprimorando a leitura e adquirindo as competências necessárias para o desenvolvimento do sistema de escrita.
Quando as mobilizações cerebrais necessárias à aquisição da leitura e da escrita não acontecem de forma adequada a criança apresenta dificuldades para a aquisição dessas competências e não consegue evoluir em relação a leitura e a escrita.
O campo de estudos das dificuldades de aprendizagem é área de pesquisa vasta, entretanto, dentre os transtornos de aprendizagem existentes (dislalia, discalculia, disgrafia, disfasias, memória, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade entre outras) gostaríamos de destacar a dislexia, dada sua singularidade e importância de seu conhecimento para a aplicação de ações eficazes para auxiliar na avaliação e tratamento de pessoas disléxicas. (D
AFFONSECA, 2009)

As dificuldades de aprendizagem relacionadas a leitura e escrita geralmente estão relacionadas com disfunções neurológicas, entre elas a dislexia, a disgrafia, a discalculia e a disortografia, que podem promover a lentidão na aprendizagem, problemas de concentração e troca nas letras durante a escritas por outras com sons ou grafias semelhantes.
As dificuldades de leitura implicam normalmente uma falha no reconhecimento, ou a compreensão do material escrito. O reconhecimento é o mais básico dos processos, já que o reconhecimento de uma palavra é prévio a sua compreensão. [...] As dificuldades de aprendizagem em escrita podem se manifestar por confusão, inversão, transposição e substituição de letras, erros na conversão símbolo-som, ordem de sílabas alteradas, lentidão na percepção visual, entre outros. Essas dificuldades podem se manifestar em áreas distintas como ao soletrar ou escrever uma palavra ditada. [...] A escrita, assim como a leitura, consiste em um conjunto de habilidades complexas, cujo processo requer que o indivíduo opere em diversos níveis de representação, sem deixar de lado o motor. Para ler e escrever é necessário que o sujeito possua a capacidade de realizar correspondências entre fonemas e grafemas. [..]Assim, ler e escrever relacionariam duas significações e seriam interdependentes, pois a primeira levaria à segunda e vice-versa (ZUCOLOTO; SISTO, 2002).

As dificuldades de aprendizagem relacionadas

a leitura e a escrita podem também estar relacionadas a agentes fora do contexto a falta de políticas públicas de qualidade forque afetam a especialização dos professores, afetando o processo de ensino aprendizagem que não dispõe de recursos necessários para atender de forma adequada os estudantes com essas demandas.

BASES PSICOMOTORAS DA APRENDIZAGEM E SEUS DISTÚRBIOS

A criança deve começar desde cedo a controlar o próprio corpo, equilibrar a respiração, saber usar os braços, pernas, aprender a se direcionar para a direita, esquerda, saber organizar percepções e atenção, dominar as noções de tempo e espaço. (ARANHA 2002), p.41)

A Psicomotricidade está presente em todos os gestos e atividades que desenvolvem a motricidade do educando, promovendo o domínio próprio corpo, assim, pode-se afirmar que se trata de um fator essencial e ao desenvolvimento da criança.

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na pré-escolar. Ela condiciona todos os aprendizados pra - escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, há dominar seu tempo, a adquirir habilidades de coordenação de seus gestos e movimentos. (OLIVEIRA, 1997).

A educação Psicomotora compõe a base para o desenvolvimento da aprendizagem da criança e vai sendo construído de forma a tornar-se cada vez mais fino e específico, quando a criança apresenta problemas de aprendizagem a raiz do problema pode estar nas dificuldades de desenvolvimento psicomotor.

A educação psicomotora é uma técnica, que através de exercícios e jogos adequados a cada faixa etária leva a criança ao desenvolvimento global de ser. Devendo estimular, de tal forma, toda uma atitude relacionada ao corpo, respeitando as diferenças individuais (o ser é único, diferenciado e especial) e levando a autonomia do indivíduo como lugar de percepção, expressão e criação em todo seu potencial. (NEGRINE, 1995, p. 15).

Para que o processo de aprendizagem se desenvolva de forma adequada os componentes da psicomotricidade são utilizados em todo o tempo e estão especialmente ligados o desenvolvimento da consciência corporal, da lateralidade, da noção espacial, temporal e da escrita, aspectos fundamentais no processo de aprendizagem, problemas relacionados a esses aspectos culminam nas dificuldades de aprendizagem.

A criança com desenvolvimento psicomotor comprometido possivelmente irá apresentar dificuldades em relação a escrita e leitura, em aspecto como direcionamento gráfico reconhecimento das de letras, ordenação silábica, na construção do pensamento matemática na análise e entendimento das regras gramaticais.

FATORES COMPORTAMENTAIS E AS DIFICULDADES ESCOLARES

A aprendizagem está diretamente relacionada ao comprometimento e à forma como a informação é recebida pelo aluno, determina a qualidade de ensino que esse aluno vai receber, assim o papel assumido pelo professor no processo ensino e aprendizagem é o de orientador e mediador, ou seja, o facilitador do processo.

"É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao lazer e à profissionalização, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência crueldade e opressão." (Redação do artigo 227, da Constituição Federal).

O relacionamento com os alunos, através do diálogo e orientação é fundamental para desenvolver no aluno a motivação e o consequente progresso em relação ao desenvolvimento escolar. Os relatos da maioria dos professores do Ensino Fundamental referente as faces das dificuldades de aprendizagem dos alunos, giram em torno de dois fatores que tendem a interferir de forma negativa no desempenho escolar do aluno, são eles, a falta de comprometimento familiar em relação a aprendizagem da criança, a intencionalidade e comprometimento do aluno em relação

ao seu próprio desenvolvimento escolar, no engajamento em sala de aula e em relação as tarefas

Os problemas de indisciplina e violência que penalizam um crescente número de escolas apontam para o fato de que hoje é o próprio professor que tem de se fazer respeitar e de conquistar a sua legitimidade junto aos alunos, condição fundamental para que possa exercer as suas funções pedagógicas. E para tanto ele precisa lançar mão de novas formas de convencimento, o que requer outra concepção de preparo e desempenho profissional. Barreto

(2010, p. 440) apud Souza e Queirós (2012)

Muitos alunos com dificuldades de aprendizagem apresentam também problemas de comportamento, portando é possível afirmar que é possível estabelecer intensa relação entre os problemas afetivo-sociais e o desempenho escolar.

O problema de indisciplina pode ser provocado por problemas psicológicos ou familiares, ou da construção escolar, ou das circunstâncias sócio – históricas, ou então, que a indisciplina é causada pelo professor, pela sua responsabilidade, pelo seu método pedagógico etc. Parra–Dayan (2008 apud SILVA, 2009, p. 2)

A indisciplina no ambiente escolar é encarada pelos educadores como não aceitação e cumprimento das regras estabelecidas, esse comportamento é considerado impedimento para o bom rendimento da aula e consequentemente para a qualidade do aprendizado.

A ausência de limites, instituída na educação familiar por pais demasiadamente tolerantes, fecunda consequências desastrosas, produzindo crianças indisciplinadas, extremamente agressivas, insolentes, rebeldes, por conseguinte vivem sempre em conflitos internos, demonstram insegurança em tudo que realizam, crescem ampliando paralelamente sentimentos nada plausíveis, como o egoísmo e a intolerância, pois estão sempre convictos de que as pessoas que os rodeiam, que mantém contato independente de que seja sua mãe ou não, estarão a sua disposição para satisfazer suas necessidades. (SANTOS, 2002, p. 46).

É importante que o os temas relacionados aos problemas comportamentais no ambient4 escolar seja tratado com muita seriedade para que se encontre às principais causas desses problemas. Assim conclui-se que a convivência em sociedade é estabelecida por meio de regras que precisam ser cumpridas, e no escol anão é diferente.

Aquino 1996, destaca que o termo indisciplina está ligado a moral, uma vez que a ideia de autoridade se confunde com autoritarismo. (AQUINO, 1996, p.48). Assim a família é o primeiro espaço social que a criança conhece e que exerce as influências principais em sua vida acadêmica.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa abordou diferentes aspectos que podem levar os estudantes a desenvolverem problemas de aprendizagem e consequentemente ao fracasso escolar. Esta temática traz à tona uma questão que merece ser destacada no âmbito educacional, uma vez que atinge uma quantidade significativa de crianças em idade escolar.

Observou-se que existem deficiências que acomete o aluno deixando-o incapaz de adquirir as competências de ler e escrever, causando forte impacto negativo tanto na vida escolar, quanto na vida pessoal do educando, uma vez que a escola é a preparação para a vida.

Os educadores muitas vezes, observam que a criança apresenta dificuldade em relação ao desenvolvimento cognitivo, porém, equivocam-se, acreditando tratarse de desinteresse por parte do aluno ou preguiça de fazer as atividades. Em casa a família também imagina que a criança não quer realizar suas atividades, que tem preguiça ou descaso com as tarefas escolares.

As crianças portadoras dessas patologias apresentam grandes dificuldades em lidar com os números, e assim não consegue ter aproveitamento adequado dos conteúdos matemáticos, essa dificuldade tende a estender-se a outras matérias, pois os números não estão restritos somente as operações matemáticas, mas estão presentes em todo o contexto da vida do educando.

São muitas vezes confundidas e rotuladas inadequadamente como falta de atenção, descompromisso ou descaso pelas atividades escolares, assim um olhar diagnóstico por par-

te dos educadores e da família, é fundamental para a superação deste problema.
Estar atendo ao desenvolvimento da criança em sala de aula, verificar o histórico de desenvolvimento dos anos anteriores, realizar os encaminhamentos para os especialistas e preparar atividades que promovam a resiliência do educando em relação à discalculia, são atitudes da escola que vão favorecer a superação da discalculia e promover a aprendizagem do educando.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. (Org.) Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.
ARANHA, Maria Lúcia A.R. Desenvolvimento infantil na creche. Edições Loyola, São Paulo, 2ª edição junho de 2002
BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: 1988.
BARRETTO. Elba Siqueira de Sá. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p. 427- 443, maio/ago. 2010. Disponível em: Acesso em: agosto 2013.
CORREIA, L. M. Dificuldades de aprendizagem específicas: contributos para uma definição portuguesa. Porto: Porto, 2008.
CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, Júlio Grappa. Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997, p 1124.
Costa DI, Azambuja LS, português MW, Costa JC. Avaliação neuropsicológica da criança. J Pediatra 2004;80(2):111-6. Disponível em: http// www.scielo.br. Acesso em 25 ago. 2023.
D AFFONSECA, Sabrina Mazo. Compreendendo a Dislexia. Disponível em: Acesso em: 19 de ago. 2023.
FREITAS, Tânia Maria de Campos. O fracasso dos jovens frente ao processo de leitura e escrita: suas causas, implicações e consequências.
LEITE, S.A.S. O fracasso escolar no ensino de primeiro grau. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, 69(163):510-40, set/dez, 1988. LURIA, A.R. Fundamentos de neuropsicologia. São Paulo: EDUSP, 1981.
Luria AR. Iger cortical funciona in man. New York:Basic Books;1966. Castaño J. Aportes de la neuropsicología al diagnóstico y tratamiento de trastornos de aprendizaje. Rev Neurol 2002;34 (Suppl 1):S1-7. Disponível em: http://www.revneurol.com Acesso em: de ago. 2023.
LUCION, C. S. Dificuldades de aprendizagem: formação conceitual e intervenções no contexto escolar. In: IV Simpósio Nacional. VII Fórum Nacional de Educação.
Currículo, formação docente, inclusão social, multiculturalidade e ambiente, 2006. 14p.
MOYSÉS, M. A. e COLLARES, C. A.L. A história não contada das dificuldades de aprendizagem. Cadernos Cedes, n. 28, 1992.
PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.
OLIVEIRA, G. C. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. Petrópolis: Vozes, 1997.
SANTOS, Clóvis Roberto dos. O Gestor Educacional de uma Escola em Mudança. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
Tabaquim MLM. Avaliação neuropsicológica nos distúrbios de aprendizagem. In:
Ciasca SM, ed. Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo:Casa do Psicólogo;2003.
ZUCOLOTO, Karla Aparecida; SISTO, Fermino Fernandes Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura. Interação em Psicologia, 2002, 6(2), p. 157-166.

INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA EM SALA DE AULA

ROSENILDA BESSA DE JESUS BRANDÃO

RESUMO
Este artigo busca refletir sobre a inclusão da criança autista no ambiente escolar, um tema que ganha cada vez mais relevância no contexto da Educação Inclusiva. Este conceito é visto como um "novo paradigma", que valoriza a diversidade e reconhece que ela é essencial para a escolarização de todas as pessoas. A Educação Inclusiva promove o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, desafiando as normas estabelecidas na sociedade e, consequentemente, nos sistemas de ensino. A inclusão de crianças autistas em sala de aula exige uma ruptura com os métodos tradicionais de ensino. Essa ruptura não deve ser vista apenas como uma mudança superficial, mas como uma transformação profunda que questiona e reestrutura as práticas pedagógicas existentes. A ideia de ruptura é frequentemente contrastada com a ideia de continuidade, sendo muitas vezes celebrada como uma expressão do novo. No entanto, é crucial que essa ruptura seja acompanhada de uma reflexão crítica para evitar que se torne um modelo repetitivo que não promove mudanças reais. Para que a inclusão seja efetiva, é necessário que os educadores estejam preparados para lidar com a diversidade de necessidades e estilos de aprendizagem. Isso inclui a formação contínua dos professores, o desenvolvimento de materiais didáticos adaptados e a criação de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo. Além disso, é fundamental que haja um diálogo constante entre a escola, a família e os profissionais de saúde para garantir que as necessidades específicas de cada criança autista sejam atendidas.

Palavras-chave: Inclusão; Mudanças; Necessidades.

INTRODUÇÃO

A inclusão não se pratica apenas no contexto escolar, "não é possível conceber uma escola inclusiva num "mar social" de exclusão" (Rodrigues, 2003, p. 9).
De acordo com Alarcão (2003, p.88):

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.
Na medida em que uma criança é diagnosticada como autista, quanto antes fizer um tratamento adequado, mais serão as possibilidades de desenvolvimento para o convívio em grupo, pois "as principais características do autismo são as dificuldades no estabelecimento de relações sociais, na comunicação verbal e não verbal, no desenvolvimento do jogo simbólico e da imaginação e na resistência às mudanças de rotina" (APPDA, 2000, p. 15).

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)

Os autistas 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.
Para um diagnóstico clínico preciso do Autismo, a criança deve ser extremamente examinada, tanto fisicamente quanto psico--neurologicamente. A avaliação deve incluir entrevistas com a família, observação e exame psico- mental e, algumas vezes, de exames complementares para doenças genéticas e ou hereditárias.
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 autismo, contribuindo para o desenvolvimento integral e significativo da criança autista.

APRENDENDO COM O ALUNO
Muitas vezes, os educadores que precisam de informações sobre um aluno estudam os registros educacionais do indivíduo. Embora esses documentos sejam certamente uma fonte de informação, raramente são a fonte de informação mais útil.
Os professores que desejam saber mais sobre um aluno com autismo devem pedir que ele forneça informações. Alguns alunos serão bastante dispostos e capazes de compartilhar informações, enquanto outros podem precisar de persuasão ou apoio dos membros da família.
Os professores podem solicitar essas informações de várias maneiras. Por exemplo, eles podem pedir ao aluno que faça uma pequena pesquisa ou faça uma entrevista informal.
Um professor pediu ao aluno com autismo que criasse uma lista de dicas de ensino que poderiam ajudar as crianças com diferenças de aprendizado. O professor então publicou o guia e o distribuiu a todos os educadores da escola.
Der acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996):

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...] O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado (LDB, 1996, Art.59).

Se o aluno com autismo não conseguir se comunicar de maneira confiável, os professores poderão pedir ajuda às famílias. Os pais podem compartilhar as dicas de ensino que consideram mais úteis em casa ou fornecer vídeos do aluno envolvido em diferentes atividades familiares e comunitárias. Esses tipos de materiais tendem a dar aos educadores ideias que são mais úteis e concretas do que os relatórios e avaliações educacionais tradicionais.
A escolha pode não apenas dar aos alunos uma sensação de controle em suas vidas, mas uma oportunidade de aprender sobre si mesmos como trabalhadores e aprendizes.
A escolha pode ser especialmente útil para estudantes com autismo que têm necessidades especiais quando se trata de ambiente de aprendizagem, materiais de aula e comunicação. A escolha pode ser incorporada a praticamente qualquer parte do dia escolar.
Os alunos podem escolher quais avaliações devem ser concluídas, qual papel desempenhar em um grupo cooperativo e como receber assistência e apoio pessoal. Exemplos de opções que podem ser oferecidas nas salas de aula incluem:
Resolva cinco dos dez problemas atribuídos
Trabalhe sozinho ou com um pequeno grupo
Leia em voz baixa ou com um amigo
Use lápis, caneta ou o computador
Realize sua pesquisa na biblioteca ou na sala de recursos
Faça anotações usando palavras ou imagens
Escrever pode ser uma importante fonte de tensão e luta para estudantes com autismo. Alguns alunos não sabem escrever e outros que sabem escrever podem ter dificuldade em fazê-lo. A fim de apoiar um aluno que luta

com a escrita, o professor pode tentar dar à criança um incentivo gentil ao tentar escrever algo - uma palavra, uma frase ou algumas linhas. Os professores também podem permitir que o aluno use um computador, processador de texto ou mesmo uma máquina de escrever antiga para algumas ou todas as lições.
Para alguns alunos, a capacidade de usar um processador de texto ao escrever os ajuda a se concentrar na tarefa em questão (conteúdo) em vez de em suas habilidades motoras (processo).
Enquanto alguns alunos com autismo são ultra-organizados, outros precisam de apoio para encontrar materiais, manter suas áreas de armários e escrivaninha organizadas e lembre-se de levar suas tarefas para casa no final do dia. Considere implementar estratégias de suporte que todos os alunos possam achar úteis. Por exemplo, os professores podem fazer com que todos os alunos anotem tarefas, façam malas de livros, guardem materiais e limpem espaços de trabalho juntos. A estruturação diária desse tempo dará a todos os alunos a oportunidade de se organizarem e refletirem sobre como se preparam para a transição da escola para o lar. Habilidades específicas podem até ser ensinadas durante esse período (por exemplo, criando listas de tarefas, priorizando tarefas).
Alguns estudantes com autismo lutam com transições. Alguns se sentem desconfortáveis ao mudar de ambiente para ambiente, enquanto outros têm problemas para mudar de atividade para atividade. Indivíduos com autismo relatam que as mudanças podem ser extremamente difíceis, causando estresse e sentimentos de desorientação. Os professores podem minimizar o desconforto que os alunos podem sentir ao fazer a transição:
Use um cronômetro visual para que os alunos possam gerenciar o tempo por conta própria durante uma atividade.
Dar lembretes a toda a turma antes de qualquer transição.
Proporcionar ao aluno ou à turma toda uma atividade de transição, como escrever em um caderno de lição de casa ou para os alunos mais jovens, cantando uma pequena canção sobre “limpeza”.
Pedir aos colegas que ajudem no tempo de transição. Nas salas de aula do ensino fundamental, os professores podem pedir a todos os alunos que se mudem de um lugar para outro com um parceiro. Nas salas de aula do ensino fundamental e médio, os alunos podem escolher um colega para caminhar durante o tempo que passa.
Forneça um auxílio à transição (um brinquedo, objeto ou figura).
Às vezes, os alunos são malsucedidos porque se sentem desconfortáveis ou se sentem inseguros ou até com medo em seu ambiente educacional. Fornecer um ambiente de aprendizado apropriado pode ser tão central para o sucesso do aluno quanto qualquer estratégia de ensino ou ferramenta educacional. Os alunos com autismo serão os mais preparados para aprender em lugares onde possam relaxar e se sentir seguros. As idéias para tornar a sala de aula mais confortável incluem oferecer opções de assentos (por exemplo, cadeiras de pufe, cadeiras de balanço); reduzir a luz direta quando possível (por exemplo, usando luz projetada para cima, fornecendo uma viseira para um aluno que é especialmente sensível); e minimizar ruídos distraídos (por exemplo, fornecer tampões ou fones de ouvido durante certas atividades).
Para que os alunos aprendam comportamentos apropriados, eles precisam estar no ambiente inclusivo para ver e ouvir como seus colegas falam e agem. Para que os alunos aprendam habilidades sociais, eles precisam estar em um espaço onde possam ouvir e aprender com outras pessoas que estão socializando. Se os alunos precisarão de apoio especializado para obter sucesso acadêmico, os professores precisam ver o aluno funcionando na sala de aula inclusiva para saber que tipos de apoio serão necessários.

DESAFIOS EM SALA DE AULA
O comportamento de algumas crianças e jovens autistas pode ser um desafio na escola. Esse comportamento geralmente ocorre devido a uma ansiedade subjacente, frustração ou sensibilidade sensorial . Nem sempre é claro o que a desencadeou, dificultando o controle da situação e a identificação de estratégias úteis.
De muitas maneiras, a inclusão é um esforço nobre. Os proponentes da inclusão enfatizam corretamente a importância de todas as crianças, seu valor como membros da comunidade humana e seu direito de pertencer e ser incluídos, independentemente de quais sejam

suas diferenças e habilidades individuais. Os apoiadores da inclusão acreditam que os valores ensinados aos alunos em uma sala de aula inclusiva são de vital importância na educação de todos os alunos. Eles insistem que a aceitação e a compreensão uns dos outros como indivíduos diversos com habilidades diferentes é um dos principais objetivos da educação. Segundo a Lei 13.146/ 2015:

Lei 13.146/2015: A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, Art.27).

Ao mesmo tempo, os pais desejam que seus filhos com deficiência tenham amizade com colegas de classe e participem de todas as atividades sociais normais da infância: brincando juntos, conversando e brincando, sonhando com o futuro e desenvolvendo relacionamentos duradouros.
A natureza ferozmente emocional desses argumentos dificulta a crítica da prática da inclusão. Aqueles que fazem a tentativa geralmente encontram suas crenças fundamentais sobre tolerância e diversidade sob fogo. Mas aqueles que têm dúvidas sobre a inclusão geralmente não questionam os valores por trás dela, apenas se a prática é eficaz. A educação especial surgiu por uma razão, afirmam eles. Algumas crianças não podem aprender pelos métodos tradicionais de ensino ou por meio de um currículo padrão. Eles precisam de instrução individualizada, projetada para seus estilos de aprendizagem específicos. Professores certificados de educação especial recebem treinamento profissional em métodos projetados para atender a essas necessidades exclusivas. Como a sala de aula regular é voltada para a norma, eles argumentam, não é o local apropriado para crianças com necessidades especiais de aprendizado.
De fato, a sala de aula regular está se tornando ainda mais padronizada, à medida que as escolas se ajustam para cumprir os mandatos de teste e prestação de contas da lei federal. Nenhuma criança deixada para trás. No entanto, o movimento de inclusão colocou crianças com habilidades e necessidades variadas na mesma sala de aula. Isso leva muitos professores e educadores a perguntarem como um currículo padronizado pode ser adaptado para atender às necessidades de todas as crianças - sem prejudicar as notas importantes nos testes de sua escola. Eles também se perguntam se as necessidades educacionais de muitos estudantes estão se afastando dos objetivos sociais mais amplos da inclusão. A inclusão deve promover a socialização e aceitação.
O primeiro passo para implementar adequadamente a inclusão é melhorar o treinamento dos professores. Os programas de treinamento de professores para professores regulares e de educação especial frequentemente coexistem nas faculdades de educação, mas raramente são aulas ministradas em conjunto por professores regulares e de educação especial. Esses programas devem começar a cruzar fronteiras e integrar a instrução, assim como as escolas públicas estão sendo solicitadas. As turmas precisam se concentrar em uma variedade de estratégias de ensino projetadas para abordar o alcance e as habilidades dos alunos com quem esses futuros professores trabalharão. Em outras palavras, o ambiente da universidade deve refletir as salas de aula que os professores eventualmente liderarão.
Crianças e jovens no espectro do autismo geralmente precisam de rotina para ajudá-los a entender o mundo ao seu redor. Isso significa que eles podem encontrar horários não estruturados , como almoço e intervalo, particularmente difíceis.
Eles precisam de mais tempo para processar informações e também podem achar um desafio social e de comunicação . Muitos querem fazer amigos, mas acham difícil, pois não possuem as habilidades sociais esperadas. Eles são frequentemente intimidados, pois seus colegas podem não ter consciência e aceitação do autismo.
Alguns podem ter interesses intensos ou carecer de habilidades de organização e planejamento que possam afetar sua capacidade de participar do dia escolar.
Além disso, muitos terão dificuldade em processar informações sensoriais . Isso pode ocorrer em um ou mais dos sete sentidos . Seus sentidos podem ser intensificados

(hipersensíveis) ou sub-sensíveis (hipossensíveis). O grau de dificuldade varia de um indivíduo para outro e de acordo com outros fatores como humor e níveis de estresse e estímulos.
A condição do autismo tem sua origem na palavra grega "autós", que significa "por si mesmo". Na área da psiquiatria, o termo é utilizado para descrever o comportamento de uma criança que tem uma tendência a se concentrar em si mesma.
A palavra "autismo" foi primeiramente utilizada pelo pesquisador Bleuler em 1911, que a utilizou para descrever a perda de contato com a realidade.
Os primeiros estudos sobre o autismo surgiram em 1943, através do trabalho do psiquiatra Leo Kanner. Ele publicou um artigo baseado em um estudo com 11 crianças que apresentavam características individuais distintas das demais. Inicialmente, Kanner chamou essa condição de "Distúrbio autístico do contato afetivo".
A partir da concepção de Kanner, outros pesquisadores surgiram e desenvolveram diversos estudos, realizando algumas modificações. O autismo passou a ser relacionado a um déficit cognitivo e social, sendo considerado um distúrbio do desenvolvimento.

O autismo é definido pela organização mundial de saúde como um distúrbio do desenvolvimento, sem cura e severamente incapacitante. Sua incidência é de cinco casos em cada 10.000 nascimento, caso se adote um critério de classificação rigorosa é três vezes maior se considerar casos correlatados, isto é, necessitem do mesmo tipo de atendimento. (MANTOAN, 1997, p. 13).

O transtorno do Espectro Autista (TEA) é também categorizado como um subtipo dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Isso se deve às características exibidas pela pessoa diagnosticada com autismo, que afetam suas interações sociais e habilidades de comunicação.

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) representam uma categoria na qual estão agrupados transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas. Entretanto, este conceito é recente e se pode ser proposto devido aos avanços metodológicos dos estudos e á superação dos primeiros modelos explicativos sobre o autismo. (BELISARIO E CUNHA, 2010, p. 08)

Portanto, o Transtorno do Espectro Autista (TEA), mais conhecido como autismo, é caracterizado como um conjunto de distúrbios no desenvolvimento humano que afetam áreas como interações sociais, comunicação e linguagem verbal.
Não há um conceito fixo em relação ao autismo, pois está em constante evolução. Existem uma variedade de sintomas e dificuldades que prejudicam a interação social e a comunicação do indivíduo autista, entre outros aspectos. Consequentemente, a criança autista pode enfrentar dificuldades na interação social, o que pode levar a comportamentos agressivos, além de afetar sua capacidade de se comunicar verbalmente.

É por meio da linguagem que o indivíduo realiza sua interação social e cultural, avançando em seu desenvolvimento social e definindo sua própria identidade. Todavia, é na linguagem e, portanto, na comunicação, que se concentra uma das dificuldades para as pessoas com autismo, uma vez que poucos desenvolvem habilidades para a conversação, embora muitas desenvolvam habilidades verbais e grande parte consiga desenvolver somente habilidades não verbais de comunicação. (ORRÚ, 2007, p.185).

Portanto, o TEA é um transtorno complexo, uma vez que possui uma variedade de manifestações clínicas, o que dificulta a definição precisa do seu conceito.
No âmbito da educação inclusiva, é importante compreender as manifestações do Transtorno do Espectro Autista (TEA). O psiquiatra Leo Kanner, em 1943, descreveu um grupo de onze crianças como tendo "autismo infantil". Ele observou que essas crianças apresentavam extrema solidão autista, dificuldade em se relacionar com outras pessoas e alterações severas na linguagem e comunicação, tanto expressiva quanto receptiva.
Em 1949, Kanner diferenciou um subtipo de autismo chamado de "autismo secundário", que surge no segundo ano de vida. No mesmo ano, o Dr. Hans Asperger, cientista

austríaco, utilizou o termo "psicopatia autista" para se referir a crianças com comportamentos semelhantes. Ao longo do tempo, outros termos, como esquizofrenia infantil, autismo infantil, síndrome de Asperger e síndrome de Kanner, foram aplicados para descrever o que hoje chamamos de autismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A "inclusão" é muito mais realista para muitos no ensino fundamental e se torna cada vez mais irrealista para muitos de nossos alunos mais desafiados socialmente no ensino médio e no ensino médio, não apenas devido às complexidades sociais dessa faixa etária, mas também por causa da socialização. Abstrações ensinadas por meio do currículo.

A inclusão diz respeito à qualidade da experiência de uma criança. Como uma criança desenvolve suas habilidades, participa da vida da escola e aprende e brinca com crianças de várias origens. Muitas crianças no espectro do autismo podem ser apoiadas para desempenhar um papel completo nas escolas regulares. No entanto, algumas crianças poderão ter uma experiência mais inclusiva em um ambiente especializado.

Para que a inclusão ocorra, a provisão educacional deve ser adaptada de acordo com as necessidades individuais do aluno. As necessidades da criança devem ser o ponto de partida para identificar que tipo de escola elas devem frequentar e o apoio de que precisam nesse ambiente.

Qualquer que seja o cenário, a provisão educacional para crianças autistas precisa ter recursos adequados. Todas as escolas regulares devem ensinar as crianças sobre o espectro do autismo e ter o entendimento, os recursos, o treinamento e o apoio especializado para atender às suas necessidades, onde as necessidades de treinamento e recursos não são atendidas, o princípio da inclusão é comprometido.

REFERÊNCIAS

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

APPDA (1993). Autismo: Integrar. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional e Secretariado Nacional de Reabilitação, 2, pp.14 – 15.

BELISÁRIO, J. F. Filho; CUNHA, Patrícia. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 28 dez. 2012.

BRASIL. Política para Educação Especial. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 15 de fev 2024.

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.

ORRÚ, S. E. Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A INFLUÊNCIA DA DAS HISTÓRIAS NA FORMAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

SAMANTA PEREZ MOREIRA PEDRO

RESUMO
O artigo "A Contação de Histórias na Educação Infantil: A Influência da Moral das Histórias na Formação na Primeira Infância" aborda a importância da prática da contação de histórias no ambiente educacional da Educação Infantil e examina como as mensagens morais presentes nas histórias podem moldar o desenvolvimento das crianças na primeira infância. O estudo ressalta que a contação de histórias é uma ferramenta pedagógica valiosa para estimular o interesse das crianças pela leitura, promover o desenvolvimento da linguagem e a compreensão do mundo ao seu redor. Além disso, destaca o papel das histórias na transmissão de valores, normas e ética, contribuindo para a formação moral das crianças desde tenra idade. Os resultados do artigo enfatizam que a seleção criteriosa de histórias com mensagens morais positivas é fundamental, uma vez que as crianças tendem a absorver essas lições de forma natural. Educadores e pais desempenham um papel crucial na escolha e apresentação das histórias, garantindo que as mensagens sejam apropriadas para a faixa etária e os objetivos pedagógicos. Em resumo, o artigo ressalta a importância da contação de histórias na Educação Infantil como uma ferramenta multifacetada para o desenvolvimento das crianças, incluindo aspectos morais. A escolha criteriosa das histórias e a mediação adequada por parte dos adultos podem promover uma formação moral positiva nas crianças desde os primeiros anos de vida.

Palavras-chave: contação de histórias; educação infantil; primeira infância; narrativas; desenvolvimento moral.

INTRODUÇÃO:
A prática pedagógica da contação de histórias, longamente reconhecida e amplamente utilizada na educação infantil, constitui-se como uma ferramenta de inegável poder e eficácia. A arte de narrar não é meramente uma atividade lúdica, mas sim um meio profundo e enriquecedor de interação com o universo infantil, permeado por uma gama de benefícios multifacetados.

Ao mergulhar nas tramas e enredos das histórias, as crianças não apenas se encontram imersas em um mundo de fantasia e imaginação, mas também são guiadas por uma jornada emocional e cognitiva que promove o desenvolvimento de suas habilidades e competências. Através da escuta atenta e participativa, elas exercitam sua capacidade de concentração, compreensão e expressão verbal, expandindo assim sua linguagem e vocabulário.
Além disso, as histórias funcionam como poderosos veículos para a transmissão de valores, ética e moralidade. Cada narrativa, cuidadosamente selecionada, carrega consigo mensagens subjacentes que, de forma sutil e penetrante, moldam o caráter e a visão de mundo das crianças. Assim, a escolha criteriosa das histórias a serem contadas torna-se crucial, uma vez que influenciará diretamente na formação de sua identidade moral e na construção de seus valores.
Portanto, compreender a importância e o impacto da contação de histórias na educação infantil é fundamental para educadores e pais, pois essa prática transcende o mero entretenimento e se revela como uma poderosa ferramenta de desenvolvimento integral das crianças, estimulando não apenas sua imaginação, mas também sua cognição, emocionalidade e valores fundamentais.
Neste contexto, este artigo, intitulado "A Contação de Histórias na Educação Infantil: A Influência da Moral das Histórias na Formação na Primeira Infância," busca explorar a relação entre a contação de histórias e a formação moral na primeira infância. A primeira infância é um período crítico no desenvolvimento humano, quando as bases para a compreensão ética, valores e comportamento são estabelecidas. Portanto, entender como as histórias podem moldar essa formação é de grande relevância para educadores, pais e profissionais da área.
Neste artigo, examinaremos como as histórias contadas na Educação Infantil podem influenciar a moral das crianças, como os educadores podem selecionar narrativas apropriadas e como essa prática pode ser otimizada para

promover um desenvolvimento moral saudável. Ao fazê-lo, esperamos lançar luz sobre a importância da contação de histórias como uma ferramenta pedagógica não apenas para estimular o amor pela leitura, mas também para cultivar princípios morais e éticos nas mentes impressionáveis das crianças na primeira infância.

DESENVOLVIMENTO

A primeira infância, compreendida geralmente desde o nascimento até os seis anos de idade, é reconhecida como um período crítico no desenvolvimento humano, no qual são estabelecidas as bases fundamentais para a compreensão ética, valores e comportamento. Tal reconhecimento é respaldado por uma série de fatores intrínsecos ao estágio de desenvolvimento e à notável plasticidade do cérebro durante essa fase crucial da vida.

Desde o momento do nascimento, o cérebro humano está em um estado de rápida expansão e desenvolvimento, caracterizado pela formação de inúmeras conexões neurais. Essas conexões, conhecidas como sinapses, são fundamentais para a transmissão de informações dentro do sistema nervoso e desempenham um papel crucial na aquisição de habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Durante a primeira infância, esse processo de desenvolvimento neural ocorre em ritmo acelerado, tornando o cérebro especialmente receptivo a estímulos e experiências do ambiente circundante.

É nesse contexto que a influência do ambiente familiar, social e cultural se revela de maneira marcante. As interações precoces com cuidadores, familiares e outros membros da comunidade desempenham um papel fundamental na modelagem dos padrões de comportamento e na internalização de normas sociais e valores éticos. Por meio de experiências cotidianas, como brincadeiras, conversas e interações afetivas, as crianças começam a desenvolver uma compreensão básica de conceitos como empatia, cooperação e respeito mútuo.

Além disso, as histórias desempenham um papel significativo nesse processo de formação moral e valores. A contação de histórias, como mencionado anteriormente, é uma prática pedagógica poderosa que permite às crianças explorar diferentes perspectivas, dilemas éticos e conflitos morais de uma maneira segura e acessível. As narrativas oferecem um espaço imaginativo onde as crianças podem refletir sobre questões complexas e aprender lições valiosas sobre justiça, solidariedade e honestidade.

Outro aspecto crucial a considerar é o papel dos modelos de comportamento. Durante a primeira infância, as crianças tendem a imitar e internalizar os comportamentos dos adultos que as cercam. Portanto, é essencial que os adultos sirvam como modelos positivos, demonstrando valores éticos em suas ações e interações diárias. A consistência entre o que é ensinado verbalmente e o que é praticado na vida cotidiana é fundamental para o processo de socialização e formação moral das crianças.

Por esses motivos, a primeira infância desempenha um papel essencial na formação da moral e dos valores, estabelecendo as bases para o desenvolvimento ético e comportamental ao longo da vida. Ao compreendermos a importância desse período crítico e reconhecermos a influência significativa do ambiente e das experiências vivenciadas, podemos criar contextos educativos e sociais que promovam o florescimento integral das crianças, capacitando-as a se tornarem cidadãos éticos e responsáveis em suas comunidades.

RAPIDEZ DO DESENVOLVIMENTO CEREBRAL

Durante os primeiros anos de vida, o cérebro humano passa por um período de crescimento e desenvolvimento extraordinariamente rápido, caracterizado por uma notável plasticidade cerebral. A plasticidade cerebral refere-se à capacidade do cérebro de se adaptar e reorganizar em resposta a novas informações e experiências. Esse fenômeno é particularmente pronunciado na infância, quando o cérebro está em um estado de rápida maturação e desenvolvimento.

A plasticidade cerebral na primeira infância é um mecanismo fundamental que facilita a aquisição de informações e a formação de conexões neuronais essenciais. Durante esse período, as sinapses - as conexões entre os neurônios - estão sendo formadas em ritmo acelerado. Essas conexões são a base para o processamento de informações no cérebro e desempenham um papel crucial na formação de percepções, compreensão e respostas a

estímulos morais e éticos.
A capacidade do cérebro infantil de se adaptar e aprender rapidamente é evidenciada pelo comportamento observado em bebês e crianças pequenas. Desde os primeiros meses de vida, os bebês demonstram uma capacidade impressionante de absorver informações do ambiente ao seu redor. Eles respondem a estímulos visuais, auditivos e táteis, mostrando interesse e curiosidade pelo mundo que os cerca.
Além disso, a plasticidade cerebral na primeira infância é fundamental para o desenvolvimento das funções executivas do cérebro, que incluem habilidades como autorregulação, tomada de decisões e resolução de problemas. Essas habilidades são essenciais para o desenvolvimento moral e ético, pois permitem que as crianças avaliem situações, considerem as consequências de suas ações e ajam de acordo com princípios éticos.
É importante ressaltar que a plasticidade cerebral não é uma característica exclusiva da infância, mas é mais proeminente nesse estágio de desenvolvimento. No entanto, mesmo na idade adulta, o cérebro continua a ser capaz de mudança e adaptação em resposta a novas experiências e aprendizado. Isso destaca a importância de proporcionar experiências enriquecedoras e oportunidades de aprendizado ao longo da vida para promover o desenvolvimento moral e ético em todas as idades.
Portanto, a plasticidade cerebral na primeira infância desempenha um papel crucial na formação das bases para percepções, compreensão e respostas a estímulos morais e éticos. Entender e aproveitar essa plasticidade é essencial para promover o desenvolvimento moral e ético das crianças, capacitando-as a se tornarem adultos responsáveis e éticos em suas interações com o mundo.

FORMAÇÃO DE BASES COGNITIVAS E EMOCIONAIS
Durante a fase inicial da infância, que engloba os primeiros anos de vida das crianças, ocorre um importante processo de desenvolvimento no qual elas começam a adquirir e aprimorar diversas habilidades cognitivas. Esse período é marcado pela emergência da capacidade de compreender e processar informações, o que constitui um marco significativo no desenvolvimento cognitivo. Simultaneamente, é um estágio crucial em que as crianças iniciam a exploração e o reconhecimento das suas próprias emoções, bem como das emoções dos outros ao seu redor. Esse processo gradual de exploração emocional contribui para o desenvolvimento da empatia, permitindo que as crianças compreendam e se conectem com os sentimentos alheios. Adicionalmente, durante essa fase, as crianças começam a internalizar uma noção rudimentar do que é certo e errado, formando assim as bases iniciais da sua compreensão ética e moral. Essas bases, tanto cognitivas quanto emocionais, desempenham um papel fundamental na construção do alicerce sobre o qual se desenvolverá a compreensão mais elaborada e refinada da ética e da moralidade ao longo da vida.

- Modelagem E Imitação

Crianças na primeira infância são naturalmente inclinadas a imitar os comportamentos e a linguagem dos adultos e outros modelos que as rodeiam. Isso inclui a observação de como os adultos lidam com situações morais e éticas. A modelagem de comportamento ético é uma parte crucial do desenvolvimento moral na infância, e a primeira infância é quando esse processo de modelagem é mais proeminente.

- Sensibilidade A Normas Sociais

As crianças na primeira infância começam a perceber normas sociais e expectativas culturais. Elas estão sintonizadas com o que é aceitável e inaceitável em seu ambiente imediato. Essa sensibilidade inicial às normas sociais desempenha um papel importante na formação da moral e dos valores, pois as crianças começam a internalizar essas normas.

- Aprendizado Por Narrativas E Histórias

As histórias desempenham um papel crucial na formação da moral e dos valores na primeira infância. Elas fornecem contextos e personagens que ilustram dilemas éticos e morais, permitindo que as crianças aprendam com as experiências fictícias dos personagens. As narrativas também estimulam a empatia e promovem a reflexão sobre questões éticas.
Portanto, a primeira infância é um momento de grande importância no desenvolvimento moral, pois é quando as crianças estão mais receptivas a aprender, internalizar e aplicar valores e normas. O ambiente e as experiências nesse período crítico têm um impacto

duradouro na formação da moral e dos valores, e é por isso que a escolha cuidadosa de histórias e práticas educacionais éticas desempenham um papel fundamental na criação de um alicerce sólido para o desenvolvimento moral futuro.
A influência das histórias contadas na Educação Infantil na moral das crianças é um tópico de grande importância. As narrativas desempenham um papel significativo na formação de valores, normas sociais e desenvolvimento ético nas mentes jovens. Aqui estão algumas maneiras como as histórias podem influenciar a moral das crianças, como os educadores podem selecionar narrativas apropriadas e otimizar essa prática para promover um desenvolvimento moral saudável:

INFLUÊNCIA DAS HISTÓRIAS NA MORAL DAS CRIANÇAS
- Modelagem de Comportamento

As histórias geralmente apresentam personagens que enfrentam dilemas morais e tomam decisões. As crianças podem aprender observando como os personagens resolvem esses dilemas e as consequências de suas ações.
Identificação e Empatia: Histórias com personagens diversificados e complexos podem ajudar as crianças a se identificarem com diferentes perspectivas e desenvolver empatia. Isso pode aumentar sua compreensão das experiências de outras pessoas e promover atitudes mais inclusivas.

- Reflexão Ética

Narrativas que provocam discussões sobre questões morais, dilemas éticos e desafios sociais podem incentivar as crianças a pensar criticamente sobre o que é certo e errado. Essa reflexão pode ajudá-las a desenvolver suas próprias crenças e valores.

SELEÇÃO DE NARRATIVAS APROPRIADAS
- Idade e Maturidade

Educadores devem escolher histórias apropriadas para a idade e nível de desenvolvimento das crianças. Conteúdos e temas devem ser compatíveis com a capacidade cognitiva e emocional das crianças.
- Diversidade

Busque histórias que representem uma variedade de culturas, perspectivas e experiências para promover a compreensão e a valorização da diversidade.
- Mensagens Positivas

Priorize histórias com mensagens morais positivas que promovam valores como empatia, respeito, responsabilidade e solidariedade.

OTIMIZAÇÃO DA PRÁTICA
- Discussão Guiada

Após contar uma história, promova discussões que envolvam questões morais levantadas pela narrativa. Perguntas abertas podem estimular o pensamento crítico das crianças.
- Atividades Criativas

Crie atividades que permitam às crianças expressarem suas próprias ideias morais e éticas, como desenho, escrita ou dramatizações.

- Exemplificação na Vida Real

Relacione as lições das histórias com situações reais na vida das crianças, destacando como os princípios morais podem ser aplicados.
- Participação dos Pais

Envolver os pais na seleção e discussão de histórias pode criar uma sinergia entre a educação na escola e em casa, fortalecendo ainda mais o desenvolvimento moral.
Em resumo, as histórias contadas na Educação Infantil desempenham um papel vital na formação moral das crianças. Os educadores desempenham um papel crucial na seleção de narrativas apropriadas e na promoção de discussões e atividades que ajudem as crianças a desenvolverem valores éticos e morais saudáveis.

ABAIXO, ESTÃO ALGUNS DOS PRINCIPAIS ASPECTOS DESSE PAPEL:
- Seleção Cuidadosa de Narrativas

Educadores devem escolher histórias que sejam apropriadas para a faixa etária das crianças, considerando seu nível de desenvolvimento cognitivo e emocional.
As histórias selecionadas devem conter mensagens morais positivas e relevantes para as experiências das crianças.
A diversidade de histórias que representem diferentes culturas, perspectivas e valores é essencial para promover uma compreensão abrangente do mundo.
- Mediação Adequada:

Durante a contação de histórias, os educadores podem fazer intervenções e questio-

namentos que direcionem a atenção das crianças para os aspectos morais e éticos da história.
Perguntas abertas e reflexivas podem ser feitas para incentivar a discussão sobre os dilemas éticos e as escolhas dos personagens.
Os educadores podem fornecer contexto e explicação quando necessário para que as crianças compreendam as nuances morais das narrativas.

- Promoção de Discussões Éticas:

Após a contação da história, os educadores podem liderar discussões em grupo para explorar questões morais e éticas levantadas pela narrativa.
Encorajar as crianças a expressarem suas opiniões, pensamentos e sentimentos em relação à história e aos personagens.
Fomentar a empatia, incentivando as crianças a considerarem como se sentiriam e agiriam em situações semelhantes.

ATIVIDADES CRIATIVAS E REFLEXIVAS:
Desenvolver atividades práticas que permitam às crianças expressarem sua compreensão e interpretação das mensagens morais da história. Isso pode incluir desenhos, dramatizações ou escrita criativa.
Incentivar as crianças a refletirem sobre como podem aplicar as lições da história em suas próprias vidas.

- Integração com Valores da Instituição

Certificar-se de que as mensagens morais das histórias estejam alinhadas com os valores e a ética da instituição educacional, criando uma coerência na formação moral das crianças.

- Envolver os Pais

Compartilhar as histórias e as discussões éticas com os pais para estender a aprendizagem para o ambiente doméstico e criar uma parceria educacional entre a escola e a família.

- Modelagem de Comportamento Ético

Os educadores devem servir como modelos de comportamento ético, demonstrando os valores e princípios morais em suas ações e interações com as crianças.
Ao desempenhar essas funções, os educadores desempenham um papel fundamental na formação moral das crianças na Educação Infantil. Eles não apenas proporcionam um ambiente propício para a reflexão ética, mas também capacitam as crianças a internalizar valores éticos e morais saudáveis que as acompanharão ao longo de suas vidas. Essa abordagem cuidadosa contribui para o desenvolvimento de cidadãos responsáveis e compassivos.
Ao utilizar essa abordagem cuidadosa, é possível otimizar a prática da contação de histórias para influenciar positivamente o desenvolvimento moral das crianças na primeira infância.
CONCLUSÃO
Em conclusão, a influência da contação de histórias na Educação Infantil na formação moral e ética das crianças é inegável. A primeira infância é um período crítico no desenvolvimento humano, onde as bases para a compreensão ética, valores e comportamento são estabelecidas. Os educadores desempenham um papel essencial nesse processo, ao selecionar narrativas apropriadas e ao promover discussões e atividades que ajudam as crianças a desenvolver valores éticos e morais saudáveis.
Durante os primeiros anos de vida, as crianças estão em um estágio de rápido crescimento e desenvolvimento, tanto cognitivamente quanto emocionalmente. Seus cérebros são altamente plásticos, tornando esse período especialmente receptivo à aprendizagem e à internalização de normas e valores. As narrativas desempenham um papel fundamental nesse contexto, permitindo que as crianças se envolvam em experiências fictícias que refletem dilemas morais, desafios éticos e questões de caráter.
A seleção criteriosa de histórias apropriadas é um passo importante. As narrativas escolhidas devem ser adequadas à idade e ao desenvolvimento das crianças, com mensagens morais positivas que se alinhem aos valores desejados. Além disso, a diversidade de histórias que representem uma variedade de culturas e perspectivas é fundamental para uma compreensão mais ampla do mundo e uma promoção da aceitação da diversidade.
Os educadores desempenham um papel ativo durante a contação de histórias, mediando a compreensão das crianças e direcionando a atenção para os aspectos éticos e morais. Eles promovem discussões após a leitura da história, encorajando as crianças a refletirem sobre os dilemas morais e a considerarem como agiriam em situações semelhantes. Essas discussões estimulam o pensamento crítico e

a empatia, ajudando as crianças a compreenderem e internalizar valores morais.
Além das discussões, atividades práticas e reflexivas também desempenham um papel importante na consolidação das lições morais das histórias. As crianças têm a oportunidade de expressar sua compreensão e aplicação desses valores por meio de atividades criativas, como desenhos, dramatizações e escrita criativa.
Integrar as mensagens morais das histórias com os valores da instituição educacional cria uma base sólida para o desenvolvimento moral consistente. Ao envolver os pais nesse processo, há uma extensão da aprendizagem para o ambiente doméstico, fortalecendo ainda mais os valores morais da criança.
Por fim, os educadores também desempenham um papel exemplar na modelagem de comportamentos éticos e morais. Eles demonstram, através de suas ações e interações com as crianças, como viver os valores que estão sendo ensinados.
Em resumo, a contação de histórias na Educação Infantil é mais do que uma atividade de entretenimento; é uma ferramenta poderosa para a formação moral e ética das crianças. Ao escolher cuidadosamente as histórias, facilitar discussões significativas e promover atividades que ajudam as crianças a desenvolver valores éticos e morais saudáveis, os educadores estão capacitando a próxima geração a se tornar cidadãos responsáveis, compassivos e éticos que contribuirão para um mundo mais justo e tolerante. O impacto desse esforço vai além da infância e influencia positivamente a sociedade como um todo, perpetuando valores que moldarão o futuro.

REFERÊNCIAS:

GRANER MÓDES, Cláudia et al. Literatura Infantil: Aprendizagem. Contação de Histórias. In: GRANER MÓDES, Cláudia et al. Tecnologias Educacionais: Visões estratégicas para uma educação inovadora. [S. l.]: V&V Editora, 2023. ISBN 9786560630147.
FARIA, A.G. e MELLO, S.A. (Org.) Linguagens infantis: outras formas de leitura. São Paulo: Autores Associados, 2005

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da
primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TROIS, L. P. O privilégio de estar com as crianças: o currículo das infâncias. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre,
2012. Disponível em:
http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000828904&loc=2012&l=39877587b bb382b1

BORGES, Rosângela Lopes. EDUCAÇÃO INFANTIL: (DES)VALORIZAÇÃO DOCENTE, LUDICIDADE, CONTOS DE FADA, RECURSOS PARA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA, LEITURA E AFETIVIDADE. [S. l.]: EDITORA CRV, 2021.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. Cultura, arte e contação de histórias.
Goiânia, 2005.

BUSATTO, Cléo. Contar & encantar: Pequenos segredos da narrativa. Rio de
Janeiro: Vozes, 2003

FONSECA, Adriana Beatriz da Silva. “Era uma vez...”: o contar histórias como prática educativa na formação docente. Uberaba: UNIUBE, 2004. Dissertação
de Mestrado

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: UMA RELAÇÃO SIMBIÓTICA

SAMANTHA MARTINS DE ALMEIDA

RESUMO
Este artigo explora a interação dinâmica entre educação e sociedade, destacando como a educação influencia e é influenciada pelos contextos sociais, econômicos e culturais. A partir de uma análise crítica e reflexiva, são discutidos o papel da educação na formação de cidadãos conscientes e ativos, seu impacto econômico e social, desafios enfrentados pelos sistemas educacionais e oportunidades para promover uma educação mais inclusiva e equitativa. Utilizando citações de obras relevantes, o artigo busca fornecer uma visão abrangente sobre o tema, enfatizando a importância da educação como um instrumento essencial para o desenvolvimento humano e social.

Palavras-chave: Educação, sociedade, impacto social, impacto econômico, desafios educacionais, inclusão.

ABSTRACT
This article explores the dynamic interaction between education and society, highlighting how education influences and is influenced by social, economic, and cultural contexts. Through critical and reflective analysis, it discusses the role of education in shaping conscientious and active citizens, its economic and social impacts, challenges faced by educational systems, and opportunities to promote a more inclusive and equitable education. Drawing on relevant literature, the article aims to provide a comprehensive view of the topic, emphasizing the importance of education as a fundamental tool for human and social development.

Keywords: Education, society, social impact, economic impact, educational challenges, inclusion.

INTRODUÇÃO

A relação entre educação e sociedade é intrínseca e complexa, refletindo não apenas a transmissão de conhecimentos e habilidades, mas também valores, normas e ideais que moldam o tecido social. Ao longo dos séculos, a educação tem desempenhado um papel fundamental na formação de indivíduos e na estruturação de comunidades, influenciando desde aspectos econômicos até questões culturais e políticas.

Neste artigo, exploraremos como a educação atua como um catalisador de mudanças sociais e econômicas, promovendo o desenvolvimento pessoal e coletivo. A partir de uma análise crítica, abordaremos o impacto da educação na sociedade contemporânea, os desafios enfrentados pelos sistemas educacionais e as oportunidades para promover uma educação mais inclusiva e equitativa. Para isso, serão utilizadas citações de obras significativas que contribuem para a compreensão e reflexão sobre este tema essencial.

ARGUMENTAÇÃO

PAPEL DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS

A educação desempenha um papel crucial na formação de cidadãos conscientes e participativos. Segundo John Dewey, "a educação é um processo social, um processo de crescimento e desenvolvimento contínuo" (Dewey, 1916). Esta visão destaca a importância da educação não apenas na transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas na preparação de indivíduos para participarem ativamente na sociedade. Dewey argumentava que uma educação centrada na experiência e no pensamento crítico era essencial para o fortalecimento da democracia. Ele via a escola não apenas como um local de aprendizagem, mas como um espaço onde os jovens poderiam praticar e desenvolver habilidades de cooperação e responsabilidade cívica.

Formação de Consciência Crítica e Cidadania Ativa

Um dos principais objetivos da educação é desenvolver a capacidade dos indivíduos de pensarem criticamente sobre questões sociais, políticas e éticas. Ao proporcionar aos alunos as ferramentas para analisar e questionar informações, a educação promove uma consciência crítica que é essencial para o engajamento cívico.

Dewey argumenta que a escola não apenas ensina conhecimentos acadêmicos, mas também prepara os jovens para se tornarem membros ativos e responsáveis de uma democracia. Para Dewey, a educação deveria ser um processo contínuo de aprendizado prático e experiencial, onde os alunos não apenas absorvem informações, mas também aplicam seus conhecimentos para resolver problemas reais em suas comunidades.

VALORES E ÉTICA CÍVICA
Além de promover a consciência crítica, a educação desempenha um papel crucial na transmissão de valores e ética cívica. Através do currículo escolar e das interações em sala de aula, os alunos aprendem sobre respeito, tolerância, justiça e responsabilidade social. Esses valores formam a base de uma sociedade onde os indivíduos colaboram e respeitam os direitos dos outros.
Por exemplo, programas de educação moral e cívica podem incluir discussões sobre direitos humanos, democracia, sustentabilidade ambiental e inclusão social. Ao internalizar esses valores desde cedo, os alunos estão mais propensos a se tornarem cidadãos engajados e compassivos em suas comunidades.

PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA E ENGAJAMENTO COMUNITÁRIO
Uma sociedade democrática depende da participação ativa de seus cidadãos. Através da educação, os indivíduos aprendem não apenas sobre os mecanismos formais de governo, mas também sobre a importância de participar de processos democráticos, como eleições, debates públicos e ações comunitárias. A educação também pode capacitar os indivíduos a se envolverem em causas sociais e políticas que lhes são importantes. Desde protestos pacíficos até a defesa de direitos humanos, os cidadãos bem-educados têm o conhecimento e a confiança necessários para fazer a diferença em suas sociedades.

IMPACTO ECONÔMICO DA EDUCAÇÃO
Além de seu papel na formação cidadã, a educação possui um impacto significativo no desenvolvimento econômico de um país. Economistas como Gary Becker e Theodore Schultz desenvolveram a teoria do capital humano, que argumenta que investimentos em educação são essenciais para o crescimento econômico sustentável.
Becker (1964) definiu o capital humano como "os conhecimentos, habilidades e competências adquiridas pelos indivíduos que aumentam a sua produtividade e capacidade de gerar renda" (Becker, 1964). Este conceito destaca como a educação não apenas aumenta o potencial de ganho dos indivíduos, mas também contribui para a inovação e competitividade econômica de uma nação.

CRESCIMENTO DO CAPITAL HUMANO E PRODUTIVIDADE
Um dos principais conceitos que fundamenta o impacto econômico da educação é o de capital humano. Segundo Gary Becker, economista ganhador do Prêmio Nobel, o capital humano se refere aos conhecimentos, habilidades e competências adquiridas pelos indivíduos através da educação e experiência, que aumentam sua produtividade e capacidade de gerar renda.
Investimentos em educação não apenas melhoram a empregabilidade dos indivíduos, mas também elevam o nível de competência da força de trabalho de uma nação. Trabalhadores mais educados tendem a ser mais eficientes, inovadores e adaptáveis às mudanças tecnológicas, o que contribui para o crescimento econômico sustentável.

REDUÇÃO DA DESIGUALDADE DE RENDA
A educação desempenha um papel crucial na redução da desigualdade de renda dentro de uma sociedade. Indivíduos com níveis mais altos de educação têm maior probabilidade de acessar empregos bem remunerados e de ascender socialmente. Isso não apenas melhora a qualidade de vida desses indivíduos, mas também reduz as disparidades socioeconômicas ao longo do tempo.
Países que investem consistentemente em educação têm demonstrado uma correlação positiva com níveis mais baixos de pobreza e desigualdade. Ao capacitar todos os membros da sociedade com habilidades e conhecimentos relevantes, a educação cria um ambiente mais equitativo onde o crescimento econômico é mais inclusivo.

ESTÍMULO A INOVAÇÃO E COMPETITIVIDADE
A educação também é um fator determinante

na capacidade de um país de inovar e competir globalmente. Na era da economia do conhecimento, onde o valor é cada vez mais derivado da inovação e criatividade, sociedades que investem em educação estão mais bem posicionadas para desenvolver novas tecnologias, produtos e serviços que impulsionam o progresso econômico.
Instituições de ensino superior desempenham um papel crucial como centros de pesquisa e desenvolvimento, gerando conhecimento que pode ser aplicado para resolver desafios complexos e impulsionar setores industriais. A colaboração entre universidades, empresas e governo cria um ecossistema de inovação que sustenta a competitividade econômica a longo prazo.

INVESTIMENTO EM EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO
Do ponto de vista macroeconômico, o investimento em educação é uma estratégia de desenvolvimento com retorno a longo prazo. Países que priorizam recursos para melhorar a qualidade da educação básica e superior geralmente experimentam benefícios econômicos duradouros, como maior produtividade, menor taxa de desemprego e maior crescimento do PIB per capita.
Estudos econômicos mostram que cada ano adicional de educação formal aumenta o potencial de ganho de um indivíduo, resultando em benefícios econômicos acumulativos ao longo da vida. Além disso, sociedades com uma força de trabalho educada são mais resilientes a choques econômicos e estão melhor preparadas para se adaptar às mudanças no mercado global.

DESAFIOS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEOS
Apesar dos benefícios reconhecidos da educação, os sistemas educacionais enfrentam uma série de desafios complexos. Desigualdades socioeconômicas, falta de financiamento adequado, currículos desatualizados e acesso desigual à educação de qualidade são alguns dos obstáculos que limitam o potencial transformador da educação.
Paulo Freire, em sua obra "Pedagogia do Oprimido" (1970), argumentou que a educação deve ser um instrumento de libertação e transformação social. Ele propôs uma pedagogia crítica que não apenas ensina conteúdos, mas também capacita os indivíduos a analisar criticamente as estruturas de poder e a trabalhar para a mudança social.

CONTEXTUALIZANDO OS DESAFIOS EDUCACIONAIS
Um dos principais conceitos introduzidos por Paulo Freire é o da educação como prática de liberdade. Freire argumentava que a educação não deveria ser uma simples transferência de conhecimento, mas sim um processo de diálogo crítico entre educadores e educandos, onde ambos são agentes ativos na construção do conhecimento e na transformação da realidade social.

DESIGUALDADE E INJUSTIÇA SOCIAL
Freire enfatizava a importância de reconhecer e enfrentar as estruturas de opressão que permeiam a sociedade. A desigualdade de acesso à educação de qualidade é um dos maiores desafios contemporâneos, refletindo não apenas disparidades econômicas, mas também injustiças sociais profundas. Freire argumentaria que a educação deve capacitar os oprimidos a reconhecerem sua própria situação e a agirem para mudá-la através do diálogo e da conscientização crítica.

RELEVÂNCIA DO DIÁLOGO E DA PRÁXIS EDUCATIVA
O conceito de "práxis", ou seja, a união entre teoria e prática na educação, é central na obra de Freire. Ele propunha um método educacional onde os alunos não apenas absorvem conhecimento passivamente, mas também o aplicam de forma crítica para transformar suas realidades. Este enfoque é crucial para enfrentar desafios contemporâneos, como a falta de relevância do currículo escolar para as necessidades da sociedade atual e a desconexão entre teoria acadêmica e experiência prática.

TECNOLOGIA E DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO
Freire também discutiria os impactos da tecnologia na educação contemporânea. Embora a tecnologia possa ser uma ferramenta poderosa para democratizar o acesso ao conhecimento, ela também apresenta desafios, como a ampliação da lacuna digital entre aqueles

que têm e os que não têm acesso a recursos tecnológicos. Freire defenderia a utilização crítica da tecnologia como um meio para fortalecer o diálogo educativo e promover a participação democrática no processo de aprendizagem.

OPORTUNIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EQUITATIVA

Apesar dos desafios, existem oportunidades significativas para promover uma educação mais inclusiva e equitativa. Iniciativas como educação inclusiva, aprendizagem personalizada, e o uso de tecnologias digitais têm o potencial de atender às necessidades diversas dos alunos e reduzir as disparidades educacionais.

UNESCO enfatiza a importância de uma educação que promova o respeito pela diversidade cultural e a compreensão intercultural. Integrar conhecimentos e práticas culturais nos currículos escolares não apenas enriquece a experiência educacional dos alunos, mas também fortalece o tecido social ao promover o diálogo e a cooperação entre diferentes grupos e comunidades.

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EQUITATIVA

A educação inclusiva e equitativa baseia-se no princípio de que cada indivíduo tem o direito de receber uma educação de qualidade que reconheça e responda às suas necessidades únicas. Isso inclui eliminar barreiras físicas, sociais e culturais que possam impedir o acesso e a participação plena dos alunos no processo educativo.

A IMPORTÂNCIA DA DIVERSIDADE E DA INCLUSÃO

Uma das principais oportunidades para promover uma educação inclusiva é valorizar e celebrar a diversidade. Cada aluno traz consigo uma riqueza de experiências, perspectivas e habilidades que podem enriquecer o ambiente educacional. Ao reconhecer e respeitar as diferenças individuais, as escolas podem criar um ambiente onde todos os alunos se sintam seguros, valorizados e capazes de alcançar seu potencial máximo.

ADAPTAÇÕES CURRICULARES E PEDAGÓGICAS

Uma educação inclusiva requer adaptações curriculares e pedagógicas que atendam às necessidades variadas dos alunos. Isso pode incluir a implementação de métodos de ensino diferenciados, uso de tecnologias assistivas, suporte individualizado e colaboração estreita entre educadores, famílias e profissionais de saúde. As adaptações devem ser flexíveis e sensíveis às necessidades específicas de cada aluno, garantindo que todos tenham acesso a uma educação de qualidade.

ACESSO EQUITATIVO A RECURSOS EDUCACIONAIS

Garantir um acesso equitativo a recursos educacionais é essencial para promover uma educação inclusiva. Isso inclui o fornecimento de infraestrutura adequada, materiais didáticos acessíveis, transporte seguro e apoio financeiro para famílias em situação de vulnerabilidade. Os governos, instituições educacionais e a sociedade civil têm um papel crucial em assegurar que todos os alunos tenham acesso às ferramentas e recursos necessários para aprender e se desenvolver plenamente.

PROMOÇÃO DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

Práticas educacionais inclusivas envolvem não apenas adaptações físicas e curriculares, mas também uma cultura escolar que promova a aceitação, o respeito mútuo e a colaboração. Isso requer o desenvolvimento de programas de sensibilização e formação para educadores, destinados a aumentar a conscientização sobre as necessidades diversificadas dos alunos e a melhorar suas habilidades para atender a essas necessidades de maneira eficaz.

BENEFÍCIOS DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EQUITATIVA

Investir em uma educação inclusiva e equitativa traz benefícios significativos para indivíduos, comunidades e sociedades como um todo. Além de promover a justiça social e a coesão comunitária, uma educação inclusiva prepara melhor os alunos para enfrentar os desafios do mundo globalizado, promove a inovação e contribui para o crescimento econômico sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma reflexão abrangente sobre os diver-

sos aspectos da educação explorados acima podemos vislumbrar não apenas os desafios complexos que enfrentamos, mas também as oportunidades transformadoras que uma educação de qualidade pode oferecer.
Primeiramente, ao discutir o papel da educação na formação de cidadãos, é fundamental reconhecer que a educação não se limita à transmissão de conhecimentos acadêmicos. Ela desempenha um papel crucial na formação de indivíduos críticos, conscientes de seus direitos e responsabilidades dentro de uma sociedade democrática. Como mencionado nos textos, teóricos como John Dewey e Paulo Freire enfatizaram a importância de uma educação que não apenas ensine conteúdos, mas também promova o pensamento crítico, a participação cívica e a capacidade de agir de forma proativa para mudar a realidade ao seu redor.
Em relação ao impacto econômico da educação, fica claro que investir em capital humano através da educação não é apenas uma medida socialmente justa, mas também uma estratégia econômica inteligente. Países que priorizam a educação tendem a apresentar maior produtividade, menores taxas de desemprego e maior inovação, fatores essenciais para o crescimento econômico sustentável e inclusivo. A educação não apenas prepara os indivíduos para o mercado de trabalho, mas também os capacita a contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento econômico de suas comunidades e nações.
Contudo, os desafios contemporâneos enfrentados pelos sistemas educacionais são numerosos e complexos. A desigualdade de acesso e oportunidades educacionais, os avanços tecnológicos rápidos e suas implicações na educação, e a necessidade de currículos relevantes e adaptáveis são apenas alguns dos obstáculos que precisam ser superados. Como destacado no texto, enfrentar esses desafios requer políticas educacionais inclusivas, investimentos significativos em infraestrutura e formação de professores, e um compromisso contínuo com a equidade educacional.
Por outro lado, há uma série de oportunidades significativas para promover uma educação inclusiva e equitativa. Valorizar a diversidade, adaptar práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais dos alunos, e integrar a tecnologia de forma crítica são estratégias essenciais para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. A promoção de um ambiente educacional que celebre as diferenças culturais, étnicas e socioeconômicas não apenas enriquece o aprendizado dos alunos, mas também fortalece a coesão social e prepara melhor as futuras gerações para viver em uma sociedade globalizada e interconectada.
Portanto, investir em uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade não é apenas um imperativo ético, mas também uma estratégia fundamental para promover o desenvolvimento humano e socioeconômico sustentável em escala global. Ao enfrentar os desafios com determinação e explorar as oportunidades com criatividade, podemos construir sistemas educacionais que capacitam todos os indivíduos a alcançar seu potencial máximo, contribuindo assim para um futuro mais justo, próspero e harmonioso para toda a humanidade.
Em última análise, a educação não é apenas um direito fundamental; é um investimento estratégico que beneficia a todos os aspectos da sociedade. Ao reconhecer e valorizar seu papel central, podemos construir um mundo onde o conhecimento e a compreensão sejam acessíveis a todos, independentemente de suas circunstâncias sociais ou econômicas.

REFERÊNCIAS

Dewey, J. (1916). Democracy and Education.
Becker, G. S. (1964). Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education.
Freire, P. (1970). Pedagogia do Oprimido.

AS BRINCADEIRAS CANTADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SANDRA MARIA MARCON DE OLIVEIRA

RESUMO
Este artigo científico investiga a importância das brincadeiras cantadas na educação infantil como ferramenta educativa no desenvolvimento integral das crianças. Por meio de uma revisão bibliográfica, foram identificados os benefícios das brincadeiras cantadas, tais como o estímulo da linguagem, da coordenação motora, da socialização e da criatividade. Além disso, a música e o canto são importantes recursos pedagógicos que promovem a ludicidade, a expressão emocional e a construção de vínculos afetivos nas interações das crianças. Os resultados apontam que as brincadeiras cantadas são estratégias eficazes para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social na educação infantil, contribuindo para um aprendizado mais significativo e prazeroso.

Palavras-chave: Brincadeira; Desenvolvimento; Cantada; Lúdico.

INTRODUÇÃO

Brincar é uma das atividades mais naturais e prazerosas da infância. Desde os tempos mais remotos, as crianças têm utilizado o ato de brincar como forma de explorar o mundo ao seu redor, experimentar novas sensações e se relacionar com seus pares. Nesse sentido, as brincadeiras cantadas se destacam como uma forma lúdica e eficaz de ensinar e estimular o desenvolvimento das crianças na educação infantil.

As brincadeiras cantadas são aquelas em que as crianças cantam enquanto realizam uma atividade, seja ela de movimento, de imitação, de dramatização, entre outras. Essas brincadeiras são muito populares entre as crianças, pois associam a música ao movimento, estimulando não apenas a coordenação motora, mas também a criatividade, a socialização e a capacidade de concentração.

Na educação infantil, as brincadeiras cantadas têm um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Por meio da música e do movimento, as crianças podem explorar diferentes habilidades e competências de forma lúdica e prazerosa. Além disso, as brincadeiras cantadas também estimulam a percepção sensorial, a linguagem oral e a memória das crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento global.

Um dos principais benefícios das brincadeiras cantadas na educação infantil é a promoção da integração entre as crianças. Ao cantar e brincar juntas, as crianças criam vínculos afetivos e desenvolvem habilidades sociais, como o respeito, a cooperação e a solidariedade. Além disso, as brincadeiras cantadas também estimulam a comunicação entre as crianças, promovendo a troca de ideias e experiências

A educação musical representa um importante papel para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, durante a Educação Infantil, diante da adoção de práticas pedagógicas fundamentadas em eixos norteadores embasados nas interações e na brincadeira como instrumento de ensino (SOUZA, 2012).

Outro aspecto importante das brincadeiras cantadas na educação infantil é a estimulação da criatividade das crianças. Ao cantar e interpretar letras de músicas, as crianças são estimuladas a usar a imaginação, a inventar histórias e a explorar novas possibilidades. Isso contribui para o desenvolvimento da capacidade criativa das crianças, que serão capazes de pensar de forma mais flexível e inovadora ao longo de suas vidas.

As brincadeiras cantadas também são uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Por meio da música, as crianças têm a oportunidade de ampliar seu vocabulário, desenvolver a pronúncia correta das palavras e aperfeiçoar a entonação da voz. Além disso, as brincadeiras cantadas estimulam a atenção e a concentração das crianças, favorecendo a aprendizagem da leitura e da escrita.

Outro aspecto importante das brincadeiras cantadas na educação infantil é o estímulo ao desenvolvimento da coordenação motora das crianças. Ao cantar e realizar movimentos coordenados, as crianças exercitam seus músculos, aprimoram sua capacidade de equilíbrio e aperfeiçoam sua habilidade motora fina. Isso contribui para a formação de uma base sólida para o desenvolvimento físico das crian-

ças, que serão capazes de se movimentar de forma mais segura e eficiente.
Além disso, as brincadeiras cantadas também contribuem para o desenvolvimento da memória das crianças. Ao cantar e repetir as letras das músicas, as crianças exercitam sua capacidade de memorização e retenção de informações. Isso é fundamental para o processo de aprendizagem, pois as crianças precisam lembrar-se de conceitos e informações para serem capazes de aplicá-los em diferentes situações.
Em suma, as brincadeiras cantadas na educação infantil possuem um poder incrível de ensinar e estimular o desenvolvimento das crianças. Por meio da música e do movimento, as crianças podem explorar diferentes habilidades e competências de forma lúdica e prazerosa. Além disso, as brincadeiras cantadas promovem a integração entre as crianças, estimulam a criatividade, desenvolvem a linguagem oral, a coordenação motora e a memória das crianças. Por tudo isso, as brincadeiras cantadas devem ser valorizadas e incentivadas como uma importante ferramenta de aprendizagem na educação infantil.
O lúdico e a musicalidade são duas formas de expressão que estão intrinsecamente ligadas, uma vez que ambas envolvem a criatividade, a imaginação e a capacidade de se conectar com as emoções e sentimentos. O lúdico se refere à capacidade de brincar, de se divertir, de explorar novas possibilidades e de experimentar o mundo de forma leve e descontraída. Já a musicalidade está relacionada à capacidade de apreciar e produzir música, de se deixar levar pelos ritmos, melodias e harmonias que nos cercam.
Quando pensamos na relação entre o lúdico e a musicalidade, podemos observar que ambas têm o poder de nos transportar para universos paralelos, nos permitindo escapar da rotina e das preocupações do dia a dia. A música, com sua capacidade de nos emocionar e nos fazer vibrar, nos convida a entrar em sintonia com nossos sentimentos mais profundos, enquanto o lúdico nos convida a explorar nossa criatividade e imaginação, nos possibilitando vivenciar experiências únicas e inesquecíveis.
A música, por sua vez, pode ser uma forma de expressão do lúdico, pois muitas vezes brincamos com os sons, as harmonias e os ritmos, criando composições que nos transportam para mundos imaginários e nos permitem experimentar novas sensações. Através da música, podemos nos conectar com nossas emoções, extravasar nossos sentimentos e nos expressar de forma autêntica e genuína.
Da mesma forma, o lúdico pode ser uma forma de vivenciar a musicalidade, pois ao brincar e se divertir, podemos experimentar a música de uma maneira mais lúdica e descontraída, nos permitindo explorar novas possibilidades sonoras e desenvolver nossa sensibilidade musical. O lúdico nos convida a sermos mais criativos, a experimentarmos novas formas de se relacionar com a música e a nos deixarmos levar pelos ritmos e melodias que nos cercam.
Além disso, o lúdico e a musicalidade estão presentes em diversas atividades e práticas culturais, como o teatro, a dança, o circo, entre outras. Nestas manifestações artísticas, o lúdico e a musicalidade se entrelaçam de forma harmoniosa, criando espetáculos envolventes e emocionantes que nos transportam para outras realidades e nos convidam a explorar novas formas de expressão.
Através do lúdico e da musicalidade, podemos desenvolver nossa criatividade, nossa imaginação e nossa sensibilidade artística, nos permitindo experimentar novas formas de se relacionar com o mundo e com nós mesmos. O lúdico nos convida a brincar, a se divertir e a explorar novas possibilidades, enquanto a musicalidade nos convida a apreciar e produzir música, a se conectar com nossas emoções e sentimentos mais profundos.
A música, com sua capacidade de nos emocionar e nos transportar para outros universos, e o lúdico, com sua capacidade de nos fazer experimentar novas sensações e viver experiências inusitadas, nos convidam a explorar nossa criatividade e nossa imaginação, nos permitindo vivenciar a vida de forma mais intensa e significativa. Através do lúdico e da musicalidade, podemos nos conectar com nossa essência mais profunda, nos permitindo expressar nossos sentimentos e emoções de forma autêntica e genuína.
Em resumo, o lúdico e a musicalidade são duas formas de expressão que estão intrinsecamente ligadas, pois ambas envolvem a criatividade, a imaginação e a capacidade de se conectar com as emoções e os sentimentos. Ao explorarmos o lúdico e a musicalidade,

podemos desenvolver nossa sensibilidade artística, nossa capacidade de se expressar e nossa conexão com o mundo ao nosso redor. E é através dessas formas de expressão que podemos nos conectar com nossa essência mais profunda e experienciar a vida de forma mais plena e significativa.

A MUSICALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é uma fase crucial no desenvolvimento das crianças, pois é nesse período que são estabelecidas as bases para o aprendizado ao longo da vida. Nesse contexto, a musicalidade surge como uma ferramenta poderosa e eficaz para estimular o desenvolvimento integral das crianças, permitindo a exploração de diferentes sentidos e habilidades. Os docentes desempenham um papel fundamental ao incorporar a música e o canto ao processo educativo, proporcionando um ambiente lúdico e estimulante para as crianças.

A música é a expressão artística que 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 de cada cultura (BRASIL, 2018, p. 196).

A musicalidade na educação infantil vai muito além de simplesmente ensinar canções e melodias. Ela está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças. Através da música, as crianças são estimuladas a explorar sons, ritmos, melodias e tempos, desenvolvendo a percepção auditiva e a sensibilidade artística. Além disso, a musicalidade também contribui para a linguagem, visto que as canções e rimas facilitam a compreensão e a expressão oral das crianças.

É importante ressaltar que a música e o canto são ferramentas inclusivas, que permitem que todas as crianças participem ativamente das atividades educativas, independentemente de suas habilidades cognitivas ou físicas. A musicalidade na educação infantil possibilita a expressão da criatividade, a construção de vínculos afetivos e a promoção da socialização, pois as crianças interagem entre si de forma lúdica e colaborativa.

Os docentes que trabalham com a musicalidade na educação infantil têm a oportunidade de estimular a sensibilidade artística das crianças, despertando nelas o gosto pela música e pela expressão artística. Por meio de atividades musicais, como cantigas de roda, brincadeiras cantadas e danças, as crianças desenvolvem a coordenação motora, a concentração, a memória e o senso rítmico, proporcionando um aprendizado significativo e prazeroso.

Além disso, a musicalidade na educação infantil contribui para a formação de uma identidade cultural e para o enriquecimento do repertório das crianças. Ao conhecerem diferentes ritmos, estilos musicais e canções tradicionais, as crianças ampliam seus horizontes culturais e desenvolvem o respeito pela diversidade.

A música é uma linguagem universal que transcende barreiras e conecta as pessoas de forma única e emocionante.

Os docentes que valorizam a musicalidade na educação infantil estão promovendo um ambiente de aprendizado enriquecedor e estimulante para as crianças. A música e o canto são recursos pedagógicos poderosos que possibilitam a integração de diferentes áreas do conhecimento, como a linguagem, a matemática, a história e a geografia. Através da musicalidade, as crianças são incentivadas a explorar, experimentar e criar, desenvolvendo assim sua capacidade de pensamento crítico e sua autonomia.

Além disso, a música e o canto são excelentes meios de expressão emocional, permitindo que as crianças expressem seus sentimentos, emoções e experiências de forma criativa e espontânea. Através da música, as crianças são estimuladas a desenvolver a empatia, a solidariedade e o respeito pelo outro, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e éticos.

[...] auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção de sua cidadania. O objetivo primeiro da educação musical é facilitar o acesso à multiplicidade de manifestações musicais da nossa cultura, bem como possibilitar a compreensão de manifestações musicais de culturas mais distantes. Além disso, o trabalho com música envolve a construção de identidades culturais de nossas crianças, adolescentes e jovens e o desenvolvimento de habilidades

interpessoais (HENTSCHKE; DEL BEM, 2003, p.181).

Em síntese, a importância dos docentes trabalharem na educação infantil o aprendizado através da musicalidade é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. A música e o canto são poderosas ferramentas educativas que estimulam a sensibilidade artística, a criatividade, a socialização e a formação de uma identidade cultural. Os docentes que incorporam a musicalidade em suas práticas pedagógicas estão proporcionando um ambiente de aprendizado estimulante e enriquecedor, contribuindo para a formação de crianças mais felizes, criativas e conscientes.

AS CRIANÇAS APRENDEM ATRAVÉS DE BRINCADEIRAS CANTADAS NA EDUCAÇÃO

Na educação infantil, as brincadeiras cantadas desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem das crianças. Através do canto e da música, as crianças são estimuladas a desenvolver diversas habilidades cognitivas, sociais e emocionais, de forma lúdica e prazerosa.

[...] através dos estudos sobre o cérebro: a aprendizagem e a memória estão intimamente ligadas à emoção. O sistema límbico, responsável por controlar o comportamento emocional e motivacional, é ativado de forma positiva quando a aprendizagem está ligada a boas sensações, tais como a alegria, a descontração e o prazer, fazendo com que as aprendizagens sejam consolidadas e o sistema cerebral de recompensa seja ativado, o que gera a vontade de repetir a boa experiência (GRANDO, 2013, p. 28).

As brincadeiras cantadas são uma forma de linguagem que dialoga diretamente com as crianças, despertando nelas a curiosidade, a criatividade e a imaginação. Por meio das letras das músicas e das melodias envolventes, as crianças são convidadas a explorar seu universo emocional, a experimentar diferentes sonoridades e a expressar suas emoções de forma espontânea.

Além disso, as brincadeiras cantadas são ótimas aliadas no desenvolvimento da linguagem e da comunicação das crianças. Cantar e recitar rimas e canções auxiliam no desenvolvimento da fala, da escuta e da interpretação de sons, contribuindo para o enriquecimento do vocabulário e para a compreensão do mundo ao redor.

As brincadeiras cantadas também favorecem o desenvolvimento da coordenação motora e da percepção sensorial das crianças. Durante as atividades musicais, as crianças movimentam-se, dançam, batem palmas e exploram diferentes ritmos e gestos, estimulando assim a coordenação entre movimento e som e a consciência corporal.

Além disso, as brincadeiras cantadas são um excelente recurso para o desenvolvimento da memória e da concentração das crianças. Ao aprenderem letras e melodias, as crianças exercitam a capacidade de memorização e de foco, ampliando sua capacidade de retenção e de atenção em outras atividades educativas.

Outro aspecto importante das brincadeiras cantadas na educação infantil é o estímulo à socialização e à colaboração entre as crianças. Cantar e brincar em grupo favorece a interação, a cooperação e o respeito mútuo, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades sociais essenciais para sua formação como cidadãos participativos e solidários.

As brincadeiras cantadas também são um meio eficaz de explorar temas e conteúdos pedagógicos de forma lúdica e significativa. Através das letras das músicas, as crianças podem aprender sobre cores, formas, números, letras, animais, natureza, entre outros temas, de maneira envolvente e dinâmica.

Nesse sentido, a relação professor-aluno torna-se positiva quando o professor se permite ouvir e enxergar o aluno em sua totalidade e concretude, respeitando cada estágio do seu desenvolvimento e buscando (propiciando) condições para a emergência de habilidades e conhecimentos apropriados. "É acolher e impulsionar" (WALLON, 2007, p. 163).

Além disso, as brincadeiras cantadas são um recurso pedagógico que possibilita a integração de diferentes áreas do conhecimento, como a linguagem, a matemática, a ciências e as artes. Por meio da música, as crianças podem desenvolver habilidades de leitura, escrita, raciocínio lógico, observação, experimentação e expressão artística, favorecendo assim um aprendizado mais completo e integrado.

É importante ressaltar que as brincadeiras cantadas na educação infantil devem ser planejadas e articuladas de forma a garantir um

ambiente educativo seguro, inclusivo e respeitoso. Os docentes têm um papel fundamental na seleção das músicas e na condução das atividades, promovendo um ambiente acolhedor, estimulante e criativo para as crianças.
Em suma, as brincadeiras cantadas têm um potencial educativo imenso na educação infantil, proporcionando às crianças um ambiente rico em estímulos e aprendizagens. Através do canto e da música, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras, de forma integrada e prazerosa. Os docentes que incorporam as brincadeiras cantadas em suas práticas pedagógicas estão contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo um aprendizado significativo e enriquecedor.

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA TRABALHAR O LÚDICO E MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é uma fase crucial no processo de desenvolvimento das crianças, sendo responsável por promover aprendizagens significativas e estimular o desenvolvimento integral dos indivíduos. Nesse contexto, o papel dos docentes é fundamental, pois são eles os responsáveis por planejar e desenvolver atividades pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças.
Uma das abordagens pedagógicas mais eficazes na educação infantil é a utilização do lúdico e da musicalização como ferramentas de ensino-aprendizagem. O lúdico, por meio de brincadeiras, jogos e atividades recreativas, e a musicalização, por meio de canções, ritmos e instrumentos musicais, são recursos pedagógicos que estimulam a criatividade, a imaginação, a expressão emocional e a socialização das crianças, contribuindo para um aprendizado mais significativo e prazeroso.
A partir da educação musical, o cérebro consegue usar sua memória de longo prazo; realizar planejamentos; usar a memória de trabalho, necessária para a execução e correção de cada segmento musical; usar habilidades motoras, transformando a memória de longo prazo; executar os movimentos físicos; atentar para a qualidade da performance (BRITO, 2008, p.54).

Diante da importância do lúdico e da musicalização na educação infantil, torna-se imprescindível que os docentes estejam preparados e capacitados para trabalhar essas abordagens de forma eficaz. Para tanto, a formação inicial e continuada dos professores deve contemplar aspectos teóricos e práticos relacionados ao uso do lúdico e da musicalização no contexto educativo.
A formação docente para trabalhar o lúdico e a musicalização na educação infantil deve abranger conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, a psicologia da educação, as teorias da aprendizagem, a linguagem musical, a arte-educação, entre outros temas relevantes para a prática pedagógica. Além disso, os professores devem ser incentivados a desenvolver habilidades e competências específicas para planejar, executar e avaliar atividades lúdicas e musicais que atendam às necessidades e interesses das crianças.
A música é uma forma de expressão presente na vida de todas as pessoas, em todas as culturas e em todas as idades. Na educação infantil, a música cantada desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, proporcionando inúmeros benefícios em diferentes áreas.
Desde os primeiros meses de vida, as crianças são naturalmente atraídas pela música. Elas respondem de maneira positiva a estímulos sonoros e tendem a se mover e balançar ao ritmo de uma melodia. Cantar para bebês e crianças pequenas não só fortalece os laços afetivos, mas também estimula o desenvolvimento da linguagem e da coordenação motora.
Na educação infantil, a música cantada é uma ferramenta poderosa para estimular a criatividade, a imaginação e a expressão das emoções das crianças. Através de canções, rimas e jogos musicais, as crianças são convidadas a explorar diferentes sons, ritmos e melodias, ampliando assim sua capacidade de percepção auditiva e de discriminação de sons.
Além disso, a música cantada na educação infantil contribui para o desenvolvimento da linguagem, já que as letras das canções ajudam as crianças a ampliar seu vocabulário, a praticar a pronúncia correta das palavras e a compreender a estrutura da língua. Cantar em grupo também favorece a socialização e o trabalho em equipe, pois as crianças aprendem a respeitar o espaço e a vez de cada um,

a colaborar e a se comunicar de forma colaborativa.
A música cantada na educação infantil também favorece o desenvolvimento cognitivo das crianças. Estudos mostram que a música estimula áreas do cérebro relacionadas à memória, à atenção e ao raciocínio lógico, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades como a concentração, a criatividade e o pensamento crítico.
Além disso, cantar músicas com conteúdos educativos, como cores, números, formas e animais, ajuda as crianças a memorizar conceitos de forma lúdica e prazerosa. Através da música, as crianças também são convidadas a explorar diferentes emoções e a desenvolver habilidades socioemocionais, como a empatia, a autoexpressão e o autocontrole.
A música cantada na educação infantil também contribui para o desenvolvimento motor das crianças. Dançar ao som de músicas alegres e animadas estimula o equilíbrio, a coordenação motora e a consciência corporal das crianças, além de promover a integração entre o corpo e a mente.
Outro benefício da música cantada na educação infantil é a promoção da cultura e da diversidade. Através de canções folclóricas, cantigas regionais e músicas de diferentes épocas e estilos, as crianças têm a oportunidade de conhecer e apreciar a riqueza da diversidade cultural brasileira e mundial, ampliando assim sua visão de mundo e sua sensibilidade artística.
Por fim, a música cantada na educação infantil contribui para a formação integral das crianças, estimulando seu desenvolvimento físico, cognitivo, emocional, social e cultural. Cantar juntos, em grupo, fortalece o senso de pertencimento e a identidade das crianças, promovendo um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo.
Portanto, a música cantada na educação infantil é uma ferramenta poderosa e eficaz para promover o desenvolvimento global e integral das crianças, proporcionando benefícios em diferentes áreas e contribuindo para a formação de indivíduos mais criativos, sensíveis, críticos e solidários. É fundamental que as instituições de ensino e os educadores reconheçam a importância da música na vida das crianças e promovam atividades musicais significativas e inclusivas em suas práticas pedagógicas.
Um dos desafios enfrentados pelos docentes na incorporação do lúdico e da musicalização em suas práticas pedagógicas é a falta de preparo e de conhecimento específico sobre essas abordagens. Muitos professores relatam dificuldades em elaborar atividades lúdicas e musicais que sejam significativas e adequadas ao desenvolvimento das crianças, o que pode comprometer a qualidade do ensino e da aprendizagem na educação infantil.
Para superar esses desafios, é essencial que as instituições de ensino e os órgãos responsáveis pela formação de professores invistam em programas de formação continuada e em ações de capacitação que visem aprimorar as competências dos docentes em relação ao uso do lúdico e da musicalização. Além disso, cabe às próprias escolas e aos gestores educacionais promover espaços de reflexão e de discussão sobre a importância do lúdico e da musicalização na educação infantil, de modo a sensibilizar os profissionais e estimular sua atuação nesse sentido.
Outro aspecto relevante a ser considerado na formação docente para o trabalho do lúdico e da musicalização na educação infantil é a necessidade de articulação interdisciplinar e de integração curricular. As atividades lúdicas e musicais podem e devem ser utilizadas de forma transversal, em diálogo com outras áreas do conhecimento, como linguagens, matemática, ciências, artes, entre outras, promovendo assim uma aprendizagem mais integrada e significativa para as crianças.

Além disso, é importante que os professores estejam atentos às especificidades e aos interesses das crianças, promovendo uma escuta ativa e uma observação cuidadosa para identificar as necessidades e potencialidades de cada aluno. A partir desse diagnóstico, os docentes podem elaborar atividades lúdicas e musicais que sejam adequadas e desafiadoras, estimulando o desenvolvimento pessoal e social das crianças.
Segundo Brougére:
Os adultos também produzem muitas músicas para crianças, porém a riqueza do processo de construção da cultura lúdica, bem como sua complexidade, consiste no fato de que a criança interage e produz seus próprios significados em relações às produções culturais

dos adultos para as crianças (Brougère 1992 apud BRITO, 2008, p.62).

Em suma, a formação docente para trabalhar o lúdico e a musicalização na educação infantil é um aspecto fundamental para garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem nessa etapa educacional. Os docentes que estão preparados e capacitados para utilizar o lúdico e a musicalização de forma adequada estimulam o desenvolvimento integral das crianças, promovem um ambiente educativo mais acolhedor e criativo e contribuem para a formação de cidadãos mais críticos, criativos e participativos. Por isso, investir na formação dos professores é essencial para promover uma educação infantil de qualidade e para proporcionar às crianças experiências educativas enriquecedoras e significativas.

CONSIDERAÇÃO FINAL

Ao longo deste texto, discorremos sobre a importância da formação docente para trabalhar o lúdico e a musicalização na educação infantil. Compreendemos que a utilização do lúdico e da musicalização como ferramentas pedagógicas pode contribuir significativamente para o desenvolvimento integral das crianças nessa etapa tão importante de suas vidas.

A abordagem lúdica, por meio de atividades recreativas, jogos e brincadeiras, estimula a criatividade, a imaginação, a socialização e a expressão emocional das crianças. Por sua vez, a musicalização, por meio de canções, ritmos e instrumentos musicais, promove o desenvolvimento da linguagem, da coordenação motora, da sensibilidade auditiva e da percepção musical nas crianças.

Nesse contexto, a formação docente torna-se essencial para que os professores estejam aptos a articular o lúdico e a musicalização em suas práticas pedagógicas, de forma a promover aprendizagens significativas e estimular o desenvolvimento integral das crianças. A formação dos professores deve contemplar conhecimentos teóricos e práticos sobre o uso do lúdico e da musicalização, bem como incentivar o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para planejar, executar e avaliar atividades que atendam às necessidades e interesses das crianças.

Um dos desafios enfrentados pelos docentes é a falta de preparo e de conhecimento específico sobre o lúdico e a musicalização. Muitos professores relatam dificuldades em elaborar atividades que sejam adequadas e estimulantes para as crianças, o que pode impactar a qualidade do ensino e da aprendizagem na educação infantil. Por isso, é fundamental que as instituições de ensino e os órgãos responsáveis pela formação de professores invistam em programas de formação continuada e em ações de capacitação que visem aprimorar as competências dos docentes nesse sentido.

Além disso, a formação docente para o trabalho do lúdico e da musicalização na educação infantil deve priorizar uma abordagem interdisciplinar e integrada, promovendo a articulação entre diferentes áreas do conhecimento e estimulando uma aprendizagem mais significativa e contextualizada para as crianças.

Os professores devem estar atentos às especificidades e aos interesses dos alunos, promovendo uma escuta ativa e uma observação cuidadosa para identificar as necessidades e potencialidades de cada criança.

É importante ressaltar também a importância da sensibilidade e da empatia por parte dos docentes, que devem estabelecer uma relação de afeto e confiança com as crianças, criando um ambiente educativo acolhedor e estimulante. A ludicidade e a musicalização podem ser, portanto, veículos para a construção de vínculos afetivos e para o fortalecimento da autoestima e da autonomia das crianças.

A formação dos professores para o trabalho do lúdico e da musicalização na educação infantil não se restringe apenas à formação teórica, mas também à prática pedagógica e à reflexão constante sobre a própria atuação profissional. Os docentes devem estar abertos ao diálogo, à experimentação e à inovação, buscando sempre aprimorar suas práticas e adequar suas estratégias de ensino às necessidades e realidades de seus alunos.

Em um mundo em constante transformação, no qual as demandas por habilidades socioemocionais, criatividade e capacidade de adaptação são cada vez mais evidentes, a formação docente para o trabalho do lúdico e da musicalização na educação infantil se torna ainda mais relevante. Os professores têm o desafio e a responsabilidade de preparar as crianças para um futuro incerto e complexo, estimulando-as a serem cidadãos críticos, criativos e participativos na sociedade.

Portanto, investir na formação dos profes-

sores é investir no futuro das crianças e da sociedade como um todo. A educação infantil desempenha um papel fundamental na formação dos indivíduos, pois é nessa fase que se estabelecem as bases para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças. E o lúdico e a musicalização podem ser aliados poderosos nesse processo, contribuindo para uma educação mais inclusiva, significativa e humanizada.

Em síntese, a formação docente para trabalhar o lúdico e a musicalização na educação infantil é um desafio e uma oportunidade para os professores se tornarem agentes de transformação e de promoção de uma educação de qualidade. Ao investir na qualificação dos profissionais e na valorização dessas abordagens pedagógicas, estamos contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa, criativa e democrática, na qual as crianças possam se desenvolver plenamente e se tornarem cidadãos conscientes e atuantes em seu meio.

Neste texto, foi possível explorar a importância da música cantada na educação infantil e como ela contribui para o desenvolvimento das crianças em diversas áreas, tais como linguagem, cognição, coordenação motora, socialização e emoções. A música é uma linguagem universal que está presente desde os primeiros momentos da vida, despertando emoções e conexões profundas com o mundo ao nosso redor.

Ao longo dos séculos, a música tem sido reconhecida como uma ferramenta poderosa para estimular a criatividade, a imaginação e a expressão das emoções. Na educação infantil, a música cantada desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem das crianças, proporcionando um ambiente estimulante e acolhedor para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida.

Através da música, as crianças têm a oportunidade de explorar diferentes sonoridades, ritmos e melodias, ampliando sua percepção auditiva e sua capacidade de comunicação. Cantar em grupo favorece a socialização e o trabalho em equipe, promovendo a colaboração, o respeito e a empatia entre os participantes.

Além disso, a música cantada na educação infantil contribui para o desenvolvimento da linguagem, estimulando o vocabulário, a pronúncia correta das palavras e a compreensão da estrutura da língua. Cantar músicas com conteúdos educativos também favorece a memorização de conceitos de forma lúdica e prazerosa, tornando o aprendizado mais significativo e eficaz.

No campo cognitivo, a música estimula áreas do cérebro relacionadas à memória, à atenção e ao raciocínio lógico, promovendo o desenvolvimento de habilidades como a concentração, a criatividade e o pensamento crítico. Dançar ao som de músicas alegres e animadas também contribui para o desenvolvimento motor das crianças, estimulando o equilíbrio, a coordenação motora e a consciência corporal.

A música cantada na educação infantil também promove a cultura e a diversidade, oferecendo às crianças a oportunidade de conhecer e apreciar a riqueza da diversidade cultural brasileira e mundial. Através de canções folclóricas, cantigas regionais e músicas de diferentes épocas e estilos, as crianças ampliam sua visão de mundo e sua sensibilidade artística.

Além disso, a música cantada na educação infantil promove a formação integral das crianças, estimulando seu desenvolvimento físico, cognitivo, emocional, social e cultural. Cantar juntos, em grupo, fortalece o senso de pertencimento e a identidade das crianças, promovendo um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo.

Dessa forma, é fundamental que as instituições de ensino e os educadores reconheçam a importância da música na vida das crianças e promovam atividades musicais significativas e inclusivas em suas práticas pedagógicas. A música cantada na educação infantil é uma ferramenta poderosa e eficaz para promover o desenvolvimento global e integral das crianças, proporcionando benefícios em diferentes áreas e contribuindo para a formação de indivíduos mais criativos, sensíveis, críticos e solidários.

Em suma, a música cantada na educação infantil não apenas estimula o desenvolvimento das crianças em diversos aspectos, mas também proporciona momentos de alegria, diversão e aprendizado, tornando o ambiente escolar mais acolhedor e propício para o crescimento e o desenvolvimento saudável das crianças. A música é uma linguagem universal

que nos conecta e nos encanta, sendo uma aliada fundamental no processo de formação das novas gerações.

REFERÊNCIAS

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. Características do Referencial Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.
_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Volume 2. Brasília, MEC/SEEF, 1997.
AGUIAR, Renata. O Lúdico na educação infantil. São Paulo: Editora Intersubjetiva, 2004.
ALMEIDA, Cláudia Mara de. Professor de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: aspectos históricos e legais da formação. Curitiba: Ibpex, 2011.
BEYER, Esther S.W. A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música, a partir da teoria de Piaget. Rio Grande do Sul, Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1988.
BRAIT, Beth. Língua e Linguagem. 2 ed. Ática: São Paulo, 2002.
BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI 9.394/96. Dezembro de 1996. Disponível em:. Acesso em: 18 ago. 2020.
BRITO, Gilson. A canção do Aratatá. Escola. São Paulo: n°126, p. 28. Ano XIV. Outubro, 1999.
CAGLIARI. Luiz Carlos. Alfabetização e Lingüística. 10 ed. Scipione: São Paulo, 1997.
COLL, César; TEBEROSKY, Ana. Aprendendo Arte. São Paulo: Ática, 2000.
FERES, Josette S. M. Bebê, Música e movimento. São Paulo: Ricordi, 1998.
FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler – em três artigos que se completam. 31 ed. São Paulo: Cortez, 1997.
HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: _____. HENTSCHKE, L. DEL BEN, L. (Orgs.). Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Ed. Moderna, 2003. Cap. 11.
JOLY, I. Z. L. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In:_____.
PENNA, M. Música(s) e seu ensino. Porto Alegre: Sulina, 2008.
PILETTI, Nelson. Sociologia da Educação. Editora Ática, 1993.
RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica. 2. ed. rev., atual. e ampl. – Curitiba: Ibpex, 2011.
ROSA, Nereide Schilaro Santa. Educação Musical para 1ª a 4ª série. Editora Ática, 1990.
SCHAFER, R. M. O Ouvido Pensante. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SUPERANDO OS LIMITES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

SANDRA SILVANA CODINHOTO

RESUMO
Genitores e educadores enfrentam uma grande incerteza ao tentar compreender como evitar que os jovens realizem todos os desejos. Para alcançar algum desfecho, é essencial ponderar. É crucial salientar que fronteiras e normas devem ser honradas, pois estas existem devido à nossa interdependência, já que não existimos isoladamente no mundo, o que nos impede de agir unicamente em busca da nossa própria satisfação, dos nossos anseios e prazeres. A criança surge em um contexto social: a família. E para uma convivência harmoniosa, as fronteiras são essenciais. A maioria das crianças, ainda no século anterior, foram orientados por seus genitores e pelo ambiente escolar em um cenário no qual falavam pouco e acatavam as diretrizes dos adultos, que detinham o conhecimento e todas as regras da moralidade. Se desobedecessem a uma ordem, eram punidos com penalidades e, por vezes, com agressão física. Os responsáveis anseiam pela felicidade de seus filhos e, frequentemente, dizer não é angustiante. É imprescindível ter consciência de que negar, na realidade, é um gesto de afeto. Educar com carinho não significa ceder a todos os desejos dos filhos, mas prepará-los para a convivência em sociedade. Se os genitores não negarem, a sociedade o fará, e os jovens, diante dessa recusa, talvez se vejam surpreendidos e sem saber como lidar com as adversidades e frustrações que surgem. Portanto, negligenciar as fronteiras é mais uma evidência de descuido em relação à formação dos filhos do que um ato de amor.

Palavras-chave: Convivência Harmoniosa; Crianças; Formação.

INTRODUÇÃO

Conforme Tania Zagury (1998), parece existir um receio por parte dos educadores e professores em estabelecer limites. Talvez isso ocorra devido ao fato de os adultos não desejarem agir de forma autoritária sem antes considerar a perspectiva da criança.

Os educadores influenciados pela corrente da escola moderna e a preocupação em compreender os modos como o indivíduo aprende, bem como a valorização da infância, passaram a respeitar os alunos no que dizem, pensam e fazem, o que resultou em um avanço significativo no desenvolvimento de indivíduos mais críticos, reflexivos e criativos. Contudo, é crucial estar atento para que a criança não assuma uma postura autoritária na relação professor-aluno.

Uma estratégia observada na interação entre pais e filhos, bem como entre professores e alunos, para estabelecer limites é que frequentemente os adultos expressam e comunicam que estão entristecidos diante do descumprimento das regras. Em um primeiro momento, isso é positivo, pois mostra à criança que desrespeitar as normas pode causar dor ao outro. No entanto, o apelo emocional diante da violação das normas pode se transformar em uma forma de chantagem emocional que gera culpa na criança e consequências danosas para o equilíbrio afetivo.

Quando pais e professores negam algo a uma criança, devem ser firmes, caso contrário, isso pode ser interpretado pela criança como um consentimento disfarçado, um estímulo para continuar agindo de forma inadequada. No entanto, o adulto só será firme em negar algo se tiver certeza do motivo que o leva a agir dessa forma.

Se a criança pequena, em interação com o adulto, acredita que todos os seus desejos serão atendidos, ela não conseguirá viver em comunidade, colaborar e ser auxiliada. Será levada a pensar que todos, sem restrições, são responsáveis por satisfazer seus desejos. Se todas as crianças forem educadas dessa maneira, nossa sociedade se transformará em um campo de competição egoísta.

Princípios éticos são essenciais para guiar a vida em coletividade. Os princípios estão mais ligados às ações do que aos sentimentos. É impossível que todos se amem da mesma forma, ou com a mesma intensidade, e isso também se aplica à amizade. Sentimos afeto de maneiras diversas em relação a diferentes pessoas. Afinal, somos seres humanos.

Os adultos frequentemente usam máscaras para esconder emoções, algo que as crian-

ças ainda não sabem gerir completamente, pois costumam ser sinceras. Será necessário dissimular sentimentos para uma convivência harmoniosa? Ocultar sentimentos negativos, como inveja ou ciúme, pode fomentar relações positivas, mas é fundamental trabalhar e impor limites às emoções para manter o equilíbrio emocional.
Atualmente, os meios de comunicação incentivam a exposição total da vida pessoal de celebridades e até de pessoas comuns, promovendo um exibicionismo desmedido. Muitas crianças se sentem encorajadas a imitar esse comportamento.
A distinção entre o público e o privado é crucial para preservar a individualidade de cada um. No passado, as pessoas adotavam máscaras sociais, conformando-se às expectativas da sociedade, moldando comportamentos e personalidades para serem aceitas. Hoje, por meio da mídia, as pessoas anseiam pela exposição de suas vidas pessoais. Biografias que antes retratavam o contexto social e histórico em que alguém vivia agora concentram-se na minuciosa análise da vida privada, desde a infância, adolescência, relacionamentos amorosos, casamentos e emoções.
Proteger a intimidade é um ato de autoconhecimento, autopreservação e autocompreensão, não egoísmo. Nesse sentido, o sigilo na educação infantil é essencial para um desenvolvimento psicológico saudável.
Por que é tão crucial que as crianças resguardem sua intimidade? A percepção da intimidade se forma à medida que a criança adquire consciência de si própria e, ao ser notada por outros, tem a oportunidade de revelar habilidades ou características sem pressão externa, além de gerar um senso de vergonha.
A intimidade preserva a autenticidade do indivíduo. Portanto, expor a privacidade implica estar constantemente sujeito ao juízo alheio, o que pode minar a autoconfiança, o valor pessoal e a autoestima.
Dessa forma, estabelecer limites é fundamental para uma convivência harmoniosa consigo mesmo e com os demais na esfera social.

O ENSINO E SEUS DESAFIOS

Uma vez que a educação é um desafio crucial e complexo para a humanidade, pois o discernimento depende da instrução e esta, por sua vez, do discernimento, ou seja, a habilidade do ser humano de avaliar, contrastar, analisar, ser razoável, progredir por meio da instrução. E, a instrução só evolui, se aperfeiçoa para o próprio refinamento do ser humano por meio do discernimento.
O ensino é essencial para o ser humano, dado que é o único ser que é instruído (condição humana, sem isso não nos perpetuaríamos de uma geração para outra) e que necessita ser instruído para desenvolver sua humanidade e sua capacidade crítica. Ser humano é ser crítico, é ter certeza sobre os desafios que enfrenta ou enfrentará ao longo da vida. O ser humano é moldado pela instrução que recebe.
O ser humano carece de cuidados e orientação (ordem e ensinamento) e ele só se torna verdadeiramente humano por meio da instrução. A instrução deve explorar as inclinações naturais, habilidades e virtudes do ser humano.
A ordem civiliza a natureza selvagem do ser humano e deve ser introduzida à criança desde tenra idade para não comprometer a formação do caráter. A criança deve compreender os limites e não é benéfico superprotegê-la, pois mais adiante terá de enfrentar sozinha os desafios que surgirão ao longo de sua vida.
O ser culto é aquele que consegue acumular conhecimento. Contudo, o mais importante é que o ser humano possua valores morais, que norteiem sua vida visando o bem comum.
O ideal para a espécie humana é o desenvolvimento das inclinações do ser humano para o bem, em última análise, o aprimoramento humano – tornar-se melhor do que se é, superar-se são questões que devem ser estabelecidas como meta da instrução, como um objetivo necessário a ser atingido: "o melhor pelo melhor em prol do melhor", ou seja, a melhor instrução (em termos de ordem, moral e aprimoramento intelectual da humanidade) pelos melhores educadores, que estão mais aptos a garantir que o ser humano alcance seu potencial, para que aqueles indivíduos sensíveis possam ter suas inclinações naturais e virtudes desenvolvidas.
De acordo com as observações de De La Taille (1998), práticas que se concentram exclusivamente nas suposições dos estudantes reforçam a tendência ao egocentrismo, limitam a compreensão aprofundada de conhecimentos

científicos e conceituais, e levam o indivíduo a acreditar que é o ponto focal do universo, o que, em nossa visão, prejudica a sensação de pertencimento ao grupo, a capacidade de se colocar no lugar do outro e a disposição para considerar perspectivas diferentes, aspectos essenciais para relações respeitosas.
Refletindo sobre a proposta de De La Taille (1998) de ultrapassar barreiras, é crucial destacar a necessidade de superar limitações no âmbito individual. Mesmo na fase adulta, a maioria das pessoas tem potencial para progredir em diversos aspectos, já que estamos em constante aprimoramento.
A humildade permite que o ser humano reconheça suas imperfeições, o que está intrinsecamente ligado à autoestima e à valorização pessoal, elementos que se constroem desde a infância. Se uma criança recebe apenas elogios, sendo considerada perfeita em tudo o que faz, pode enfrentar desafios no futuro. A sociedade age como um espelho, validando ou refutando certas concepções que temos sobre nós mesmos. Assim, o indivíduo que se vê como perfeito acabará frustrado e sua autoestima frágil se despedaçará. Além disso, a perfeição não deixa espaço para melhorias em termos de habilidades, capacidades e outras áreas.
La Taille (1998) defende que a educação convencional visa ajudar a criança a superar desafios e obstáculos, mas ressalta que a educação de qualidade deve considerar o respeito pela criança, que é capaz de reflexão e pode contar com os adultos como parceiros para discutir questões morais. Portanto, ele acredita que os limites vão além de restrições; eles devem ser ultrapassados.

A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
A função desempenhada pelas instituições de ensino voltadas para crianças pequenas no Brasil e no cenário global está em constante transformação, adaptando-se aos contextos históricos e visões específicas sobre a infância em diferentes períodos.
Com o advento da industrialização no território brasileiro, a posição da mulher na sociedade sofreu mudanças significativas. Com sua participação no mercado de trabalho dentro de um sistema capitalista, surgiu a necessidade de estabelecer um sistema público e organizado para cuidar de seus filhos menores de seis anos enquanto elas se dedicavam às suas jornadas diárias.
Conforme mencionado por Sanches (1998, p. 96):

"A assistência à infância se tornou crucial para a estabilidade social. As primeiras instituições de acolhimento surgiram para atender crianças de camadas desfavorecidas, órfãos e filhos de trabalhadores, retirando-os das ruas e oferecendo-lhes um ambiente seguro. As vilas operárias foram construídas próximas às fábricas, incluindo mercearias, escolas, creches e clubes esportivos, com apoio de entidades filantrópicas, mulheres da alta sociedade e do governo. A premissa era de que cuidando bem das crianças dos operários, estes trabalhariam mais satisfeitos e seriam mais produtivos. Na década de 1920, o Estado passou a conceder incentivos fiscais para o cuidado das crianças, fornecendo professores, funcionários, materiais pedagógicos e mobiliário escolar, enquanto a sociedade civil se encarregava da manutenção e prestação de serviços."

Durante as décadas de 1980 e 1990, a educação voltada para crianças de zero a seis anos recebeu um forte impulso com a consagração, pela Constituição Brasileira, do direito à educação desde o nascimento. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) formulou uma nova abordagem para a Educação Infantil, visando o "desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade, contemplando seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, em complemento às ações da família e da comunidade".
Designada como a primeira fase da Educação Básica, a Educação Infantil passou a ser um componente essencial do processo educacional e, por conseguinte, do processo de ensino, tornando-se inadmissível qualquer negligência para com a base educacional.
A Constituição de 1998 não determina que a Educação Infantil deva obrigatoriamente ocorrer em instituições públicas, indicando que a educação recebida pela criança em seus dois primeiros anos de vida é suficiente e adequada para atender às suas necessidades.
Ao longo de sua trajetória histórica, a Educação Infantil foi dividida em duas etapas: a creche, com foco assistencial, e a pré-escola, com enfoque educacional. A LDBEN preservou

essas estruturas tradicionais, mas introduziu o termo "instituições equivalentes". A decisão de manter o termo "creche" foi deliberada, com o objetivo de preservar seu significado social, sensibilizando os constituintes para a realidade das crianças e famílias trabalhadoras, contribuindo para a inclusão de direitos infantis na Constituição.
Atualmente, a distinção entre creche e pré-escola é feita com base exclusivamente na idade das crianças atendidas. Isso significa que, de acordo com a LDBEN, essas duas instituições não se diferenciam em termos de propósito, objetivos e conteúdo dos serviços prestados às crianças.
O Plano Nacional de Educação (PNE) dedica um capítulo específico à Educação Infantil, estabelecendo metas para o intervalo de zero a seis anos, sem distinção por idade ou tipo de instituição, exceto quando se referem às metas de atendimento por faixa etária e à inclusão das creches nos registros estatísticos nacionais. A proposta explícita é que a Educação Infantil, desde o nascimento até a entrada da criança no Ensino Fundamental.
É importante destacar que, conforme Winnicott (1982, p. 39) menciona:

A função da instituição de ensino para crianças pequenas não é substituir a presença materna, mas complementar e expandir o papel que, nos primeiros anos da criança, somente a mãe desempenha. Uma instituição para crianças pequenas, como uma creche ou jardim de infância, pode ser mais adequadamente vista como uma extensão da família 'para cima', em vez de uma continuação 'para baixo' da escola primária.

Com essa observação, ressalta-se que ao ingressar na escola, a criança não abandona sua esfera afetiva, mas sim é esperado que ela amplie suas interações. Portanto, é responsabilidade da escola de Educação Infantil criar um ambiente social e afetivo saudável para a criança.
Com a revisão da ideia de criança, que deixa de ser considerada como objeto de cuidados e passa a ser vista como sujeito de direitos, a Educação Infantil se viu confrontada com a necessidade de reavaliar seu papel e eliminar a divisão entre cuidar - função da creche - e educar - atribuição da pré-escola.

Essa divisão tem suas raízes em um passado onde se acreditava que a criança era uma folha em branco na qual a família e a sociedade inseriam conhecimentos, hábitos e comportamentos - uma razão para simplesmente educar ou a ideia inata de que tudo estava adormecido, como uma semente ou potencialidade aguardando o amadurecimento físico para se manifestar. Bastava aguardar. Assim, cuidar da criança era suficiente para garantir sua sobrevivência às mudanças físicas, psicológicas e sociais, com o desenvolvimento do adulto sendo uma consequência natural.
Para superar esses paradigmas, o RCNEI (1998, p. 23) indica:

... a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores.

Considerando, então, que tanto na creche quanto na pré-escola, a criança tem necessidade e direito de ser cuidada e educada, outros conceitos se fazem necessários.
O desenvolvimento da criança passa a ter uma conotação interacionista e global, considerando, esta, em seu contexto social, ambiental, cultural e suas relações em busca de uma construção autônoma.
Outro elemento significativo no progresso infantil que abrange os aspectos de Cuidar e Educar é a relevância da participação do facilitador nesse procedimento. Com efeito, é sabido que a infância evolui por meio de interações emotivas e do contato com os outros, sendo o mediador, de fato, o facilitador, quem desempenha o papel intermediário entre a criança e o ambiente, promovendo a conexão entre crianças. É essencial que sempre exista a formação de uma ligação entre quem zela e instrui e quem é assistido e educado.
Piaget (1982) evidência em suas investigações que as crianças interpretam suas vivências nos ambientes sociais e físicos, e, assim, constroem seu próprio saber, sua cognição e seu código ético, ou seja, o conhecimento se forma na interação indivíduo – ambiente, fundamento do Construtivismo. Para Piaget, a criança é um agente ativo que formula suas

próprias teorias e suposições com base na interação com o ambiente. Afinal, para ele, o ambiente modela o cérebro e transmite informações a ele; enquanto isso, a mente humana possui estruturas fundamentais para converter essas informações em conhecimento.
Essa teoria contrasta com a abordagem convencional de ensino, conforme Piaget (1982, p. 97) mesmo afirma:

Se considerarmos que o propósito da educação intelectual é desenvolver a inteligência em vez de simplesmente encher a memória, e criar pesquisadores em vez de apenas estudiosos, então podemos observar uma lacuna evidente no ensino tradicional.

Na educação convencional, a metodologia se baseia na repetição mecânica dos conteúdos, e o educador é o principal transmissor do conhecimento. Por outro lado, no Construtivismo, o educador é um incentivador do aprendizado que, por meio de discussões, ou seja, diálogo aberto com contribuições mútuas entre aluno e educador, auxilia no desenvolvimento da criança.
A fase inicial da vida é reconhecida como o período da exploração, onde todo conhecimento é adquirido com relativa facilidade. Um estágio abundante que, se devidamente moldado, abrirá caminho para uma ampla gama de aprendizados valiosos, contribuindo para a formação de um indivíduo completo e apto a interagir na sociedade.

A percepção da infância é recriada pelos adultos por meio de um processo complexo: por um lado, ela está ligada a um conjunto de valores e aspirações da sociedade, e, por outro, depende das percepções individuais do adulto, que incorporam lembranças de sua própria infância. Assim, se a visão contemporânea da infância reflete o contexto atual, ela também carrega uma visão idealizada do passado do adulto, que inclui suas próprias experiências infantis. A infância representada no brinquedo incorpora elementos do mundo real, com seus valores, modos de pensar e agir, e a imaginação do criador do objeto (KISHIMOTO, 1995, p.50).

Considerando que cada indivíduo possui ritmos e métodos únicos de desenvolvimento para caminhar, falar, brincar, comer, ler e escrever, conclui-se que a educação deve ser direcionada a essas perspectivas, levando em conta as múltiplas dimensões e compreendendo o desenvolvimento como um processo ininterrupto. A concepção atual de criança, como um ser humano, um sujeito social e histórico inserido em uma estrutura familiar específica, dentro de uma cultura determinada, com direitos e responsabilidades, é relativamente recente e foi construída de maneira diversificada ao longo da história.
Para Rousseau (1712-1778), citado por Elias (2000, p. 30): "A criança não é uma versão em miniatura do adulto, ela tem sua própria narrativa, é um ser tangível e real, que desde cedo constrói suas próprias vivências".
Dessa forma, a criança desempenhou vários papéis nas sociedades e seu desenvolvimento tornou-se objeto de estudo. A palavra "criança" costumava denotar falta de idade, maturidade ou integração social adequada. Portanto, essa definição não se restringe apenas à idade, pois está associada a papéis específicos e essas funções estão intimamente ligadas à classe social à qual a criança pertence.
O envolvimento da criança no processo produtivo, a duração da educação formal, o processo de socialização dentro da família e da comunidade, e as atividades cotidianas variam dependendo da posição da criança e de sua família na estrutura socioeconômica. Se essa integração social difere, seria inadequado pressupor a existência de uma população infantil uniforme, em vez de reconhecer diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização.
No Brasil, "criança é considerada qualquer indivíduo com idade entre zero e doze anos" (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, 1990). A concepção de infância não foi sempre a mesma. Ela surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, à medida que mudava o papel e a inserção social da criança na comunidade. Esse conceito de infância é moldado pela alteração das formas de organização da sociedade.
A estrutura social estabeleceu diferentes estratos dentro dos quais a função infantil varia. A concepção de uma infância global foi moldada pelas classes dominantes a partir de seu modelo convencional de infante, com critérios de idade e dependência adulta, caracterizan-

do um papel social específico assumido por ela.
Agora, no Brasil, "criança" refere-se a qualquer indivíduo com idade entre zero e doze anos, segundo o Estatuto da Juventude e do Jovem - EJJ, de 1990. A instituição escolar marca a trajetória dos jovens. Muitos frequentam estabelecimentos de ensino desde tenra idade. Contudo, a transição para o ensino fundamental representa um momento crucial no progresso educacional das crianças, em termos de assimilação de conhecimento, valores e comportamentos. As mudanças ocorrem nos ambientes físicos, nos horários, nas interações com colegas e adultos, e na rotina, destacando a redução do tempo dedicado ao brincar.

O educador é um profissional da humanidade que: auxilia no crescimento pessoal/inter-subjetivo do discente; facilita o acesso do aluno ao saber (como informante informado); é um indivíduo culto que domina profundamente sua área de especialização (científica e educacional/pedagógica) e seus contributos para a compreensão do mundo; é um analista crítico da sociedade, intervindo nela por meio de sua atividade profissional; é um membro de uma comunidade profissional, portanto científica (que gera conhecimento em sua área) e social. (LIBÂNEO, PIMENTA, 2002, p.44)

A preocupação com a transição da educação infantil para o ensino fundamental se torna mais evidente com a entrada das crianças de seis anos, possibilitada pela lei nº. 11.274 de 06 de fevereiro de 2006. A extensão do ensino fundamental já vinha sendo indicada tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no. 9394/96 quanto na Lei no. 10.172 de nove de janeiro de 2001, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE).
O PNE assume, em sua segunda meta, para o ensino fundamental: "Aumentar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório, com início aos seis anos de idade, à medida que o atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos se tornar universal" (BRASIL, 2001, p. 64)
Necessário refletir sobre as particularidades das atividades infantis, destacando o acesso ao recreativo, à diversão e ao desfrute. Estes aspetos devem (e deveriam há muito tempo) ser respeitados tanto na fase inicial da educação quanto no período de ensino primário. Torna-se imperativo lidar com as crianças de forma adequada, não apenas como um grupo de estudantes.
Para atender às crianças de seis anos no ensino fundamental, é essencial revisitar as percepções de tempo e espaço da escola, explorando outras oportunidades para além da sala de aula e adotando abordagens pedagógicas mais amplas que não se limitem ao uso de giz e quadro negro. O objetivo é integrar os aspetos físicos, biológicos, cognitivos e sociais do aprendiz, enfatizando a importância do recreio e da brincadeira no desenvolvimento total da criança.
O Ensino Fundamental passou por várias transformações em sua trajetória e foi estabelecido/fortalecido a partir da Carta Magna de 1988 como um período de oito anos obrigatórios e gratuitos de estudos em instituições públicas. Como mencionado anteriormente, devido a debates intensos fundamentados no princípio do direito universal à educação para todos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 foi aprovada em 20 de dezembro de 1996 pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, seguindo as disposições da Constituição Cidadã.
Conforme Saviani (2008), a referida lei teve como objetivo regulamentar os direitos e conquistas já garantidos na Constituição de 1988. Esta legislação, no contexto neoliberal das reformas dos anos 90, respaldada pela Constituição Federal de 1988, proporcionou apoio para a implementação da Lei do Plano Nacional de Educação como política de Estado em 2001, embasando outros planos governamentais específicos para o setor educacional, tanto em nível nacional quanto nos âmbitos do Distrito Federal, Estadual e Municipal, como por exemplo: as Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino (DCNE); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).
Assim como ocorreu com a primeira LDB nº 4.024/61, um longo período transcorreu entre a promulgação da nova constituição e a aprovação da Lei nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996, pois essa legislação é fruto de um longo embate, que durou cerca de oito anos, envolvendo propostas e discussões de forças opostas e diversas.
Sobre essas mudanças, Pereira & Teixeira

(2003) afirmam que:

Nas leis de educação anteriores, a prevalência da prática habitual de limitá-la ao domínio da habilidade de ler, escrever e contar tornou restritiva a sua oferta, cingindo-a, na primeira LDB, ao antigo ensino primário, e, posteriormente, na lei nº 5.692/71, estendendo aos oito anos de escolarização do primeiro grau. A atual lei, entretanto, com base em outros parâmetros, define uma concepção unificada de educação básica que abrange a formação do indivíduo desde zero ano de idade até o final do ensino médio, em três etapas consecutivas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. (PEREIRA & TEIXEIRA 2003, p. 90)

Dentre os vários avanços expressos na lei, é importante destacar o reforço do tempo de permanência mínima na educação obrigatória e a questão da ampliação consecutivamente da gratuidade da escola pública para o Ensino Fundamental (art. 32).
Certos progressos notáveis na legislação merecem destaque, como a extensão do período mínimo de presença na educação obrigatória e a ampliação progressiva da gratuidade na educação pública para o Ensino Fundamental (art. 32).
Nesse contexto, em 2000, pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicaram que a matrícula de crianças de seis anos na 1ª série do Ensino Fundamental em escolas públicas já era uma realidade. Com a abertura do artigo 87, § 3º, inciso I, das Disposições Temporárias, que estipulava: "Cada município e, de forma suplementar, o Estado e a União, devem: I – inscrever todos os alunos a partir dos sete anos de idade e, opcionalmente, a partir dos seis anos, no Ensino Fundamental", começaram as conversas sobre a implementação dessa expansão no âmbito legislativo.
Devido às exigências legais e sociais, o primeiro parágrafo do artigo 87 das "Disposições Temporárias" (Título IX) determinou que a União enviasse, dentro de um ano a partir da publicação da LDBEN, o Plano Nacional de Educação ao Congresso Nacional.
Segundo Saviani, esse artigo conferia à União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a responsabilidade de elaborar o referido plano, abrangendo todos os aspectos relativos à organização da educação nacional para articular, conforme o artigo 214 da Constituição Federal, o ensino em seus diversos níveis e integrar as ações do Poder Público visando à "Erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica no país" (BRASIL, 1998, citado por SAVIANI, 2008, p. 17).
Dessa forma, como desdobramento de uma longa história iniciada em 1932 com o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", a concepção de um plano educacional foi concretizada com a aprovação pelo Congresso Nacional, por meio da Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Esse plano tinha uma duração de dez anos e deveria ser avaliado regularmente pelo Legislativo e acompanhado pela sociedade civil organizada (Líbano, 2008). Saviani (2008) destaca que essa foi a principal medida de política educacional decorrente da LDB.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O educador deve fomentar a prática da consideração e apreciação das singularidades pessoais, encorajando cada indivíduo a desenvolver sua própria identidade, respeitando o ritmo de cada um e partindo de suas inclinações. A criança vive exclusivamente sua infância; a compreensão desse estágio é incumbência do adulto. Mas quem se beneficia mais, o adulto ou a criança? O adulto reconhece as disparidades entre ele e a criança. No entanto, essas diferenças são comumente reduzidas a uma questão de grau simplesmente. Ao comparar-se com uma criança, um adulto enxerga a criança como relativamente ou completamente incapaz de realizar ações ou tarefas que ele mesmo pode executar. Essas limitações podem elucidar as discrepâncias na organização mental entre a criança e o adulto. As ocorrências em um campo influenciam o que ocorre em outros. Por exemplo, as emoções podem desencadear ou obstruir a aprendizagem. As emoções e os cenários sociais moldam as conexões cerebrais que contribuem para a atenção, concentração e memória, para a transferência e aplicação do conhecimento. Compreender como os processos de evolução se desenrolam ao longo

do tempo e interagem em diversos contextos pode propiciar formatos mais propícios aos ambientes educacionais.
Adicionalmente, as tendências globais de desenvolvimento são alteradas pelas interações entre peculiaridades individuais da criança e seus contextos familiares, comunitários e escolares. Como resultado, as crianças apresentam necessidades e percursos individuais que demandam orientação e suportes personalizados para promover um crescimento ideal em competência, confiança e motivação.
A instituição de ensino possui um método específico e singular de estruturar e apresentar situações para a aprendizagem de conteúdos culturais específicos. O cerne da instituição é o ato de ensinar. Para que a aprendizagem ocorra, é essencial um planejamento apropriado, respaldado no esforço conjunto dos educadores. Cada professor deve possuir uma preparação profissional que garanta o conhecimento e a habilidade prática, ou seja, a maestria no conteúdo e na abordagem de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil. Brasília, 1998.
DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. F
FREINET, Célestin. O jornal escolar. Lisboa: Estampa. 1974.
KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
LIBÂNEO, Carlos José; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança, In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 11- 98;
PEREIRA, L. C. B.; WILHEIM, J.; SOLA, L. (Orgs.) Sociedade e Estado em transformação. São Paulo: Unesp, 1999.
PIAGET, Jean. A epistemologia genética, São Paulo: editora Abril Cultural, 1978.
PIAGET, Jean. Para onde vai a educação? 11. ed. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1991.
PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança, Rio de Janeiro: editora Zahar, 1982.
SAVELI, E. L. Ensino fundamental de nove anos: bases legais para sua implantação. In: Práxis Educativa, Ponta Grossa, n. 1, p. 67-72, 2008.
SOUZA, João Valdir Alves de. Introdução à Sociologia da Educação. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. UNESCO. Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos. 2. ed. Brasília, DF: Unesco; Orealc, 2008.
VYGOTSKY, Lev. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, São Paulo: editora Martins Fontes, 1991.
ZAGURY, Tania. Limites sem trauma construindo cidadãos. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.

MEIO AMBIENTE E BIOTECNOLOGIA AMBIENTAL NO ENSINO MÉDIO

SILVINEIA ADRIANA RIGONATTI DE ARAUJO

RESUMO
Este artigo é baseado numa construção de estudos já abordados e mencionados em literaturas diversas sobre meio ambiente e a importância de trabalhar Biotecnologia ambiental no Ensino Médio. O objetivo do artigo é conscientizar os profissionais da Educação Básica sobre o conceito de meio ambiente, conceito da Biotecnologia e a importância de trabalhar esses dois temas juntos no Ensino Médio da Educação Básica, em que o aluno possa interagir em vários campos da Ciência, indústria e economia, proporcionando ao estudante uma sólida formação básica, científica e tecnológica, com conhecimento de novas tecnologias em medicamentos, alimentos industrializados, pesticidas, fertilizantes, tratamentos e preservação do meio ambiente.

PALAVRAS-CHAVE: Meio Ambiente; Biotecnologia; Ensino.

ABSTRACT
This article is based on a construction of studies already discussed and mentioned in various literature on the environment and the importance of working on environmental Biotechnology in High School. The objective of the article is to raise awareness among Basic Education professionals about the concept of the environment, the concept of Biotechnology and the importance of working on these two themes together in Basic Education High School, in which the student can interact in various fields of Science, industry and economics, providing the student with a solid basic, scientific and technological training, with knowledge of new technologies in medicines, processed foods, pesticides, fertilizers, treatments and environmental preservation.

KEYWORDS: Environment; Biotechnology; Teaching.

INTRODUÇÃO

Viver em um ambiente com qualidade é um direito de todas as pessoas previsto por leis com o objetivo de promover a qualidade e equidade de vida em um ambiente equilibrado. Para tal direito conquistado é necessário ter clareza de alguns direitos e deveres de qualquer cidadão, dentre eles, ter o conhecimento mínimo sobre meio ambiente e com trabalhar com o mesmo.

Para Ferreira (2015, apud SILVA, 2009), o meio ambiente é definido por meio da dimensão física, biológica e social, que pode ser qualquer lugar, onde estão envolvidas as dimensões biótica e abiótica. Enquanto para Silva (2009), há uma redundância no conceito de meio ambiente, pois a expressão meio ambiente, adotada no Brasil, é criticada pelos estudiosos, porque meio e ambiente significam a mesma coisa. Porém, de acordo com dicionários como Novo Dicionário da Língua Portuguesa Aurélio (2007, apud SILVA, 2009), define Meio como lugar onde se vive, com suas características e condicionamentos geofísicos; ambiente; esfera social ou profissional onde se vive ou trabalha, e ambiente como o conjunto de condições naturais e de influências que atuam sobre os organismos vivos e os seres humanos (AURÉLIO, 2007, apud SILVA, 2009).

Assim como há diversas definições sobre Meio Ambiente, a Biotecnologia vem sendo estudada a cada dia e dada sua importância deve ser considerada sua utilização em sala de aula no Ensino Médio, em que essa etapa da Educação Básica preconiza a solidificação de conteúdo aprendido e preparação para o trabalho. O mercado de trabalho exige profissionais que possuem conhecimento em Biotecnologia ambiental. E quanto mais cedo os estudantes tiverem esse conhecimento, além de contribuir na formação social, os estudantes podem se especializar e ter boas oportunidades para trabalhar com meio ambiente atuando desde em indústrias alimentícias e farmacêuticas até empresas de consultoria ambiental, órgãos públicos e organizações não governamentais

A pesquisa evidencia o conceito de meio ambiente e promove o conhecimento de Biotecnologia e sua importância no Ensino Médio da Educação Básica, debatendo temas que são inerentes a formação integral humana.

DESENVOLVIMENTO

Para que haja uma compreensão melhor

sobre os direitos e deveres do cidadão em relação ao ambiente, é importante ressaltar que viver em um ambiente sadio e de qualidade é previsto pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu artigo 225º que preconiza um ambiente equilibrado ecologicamente e detém ao Poder Público e à coletividade o dever de defender o uso com qualidade, sendo "todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações."
Silva (2004, apud SILVA, 2009) também complementa sobre o conceito de meio ambiente em três aspectos, sendo dividido em: meio ambiente natural, artificial e cultural, que apesar de ser divididos em conceitos, todos são e devem ser priorizados em manter a qualidade e equilíbrio como previsto pela Constituição de 1988.
De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), a sociedade está organizada com base no desenvolvimento científico e tecnológico, atuando na metalurgia, na tecnologia, integrando os modos de vida que as diversas sociedades humanas organizaram ao longo da história. No entanto, o mesmo desenvolvimento científico e tecnológico que resulta em novos ou melhores produtos e serviços também pode promover desequilíbrios na natureza e na sociedade. Para debater e tomar posição sobre alimentos, medicamentos, combustíveis, transportes, comunicações, contracepção, saneamento e manutenção da vida na Terra, entre muitos outros temas, são imprescindíveis tanto conhecimentos éticos, políticos e culturais quanto científicos (BRASIL, 2017).
A Biotecnologia é uma ciência multidisciplinar, de grande potencial agregado, que impacta todos os setores da sociedade (LIMA e SANTOS, 2022). De acordo com Lima e Santos (2022), a Convenção da Biodiversidade, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) no ano de 1992, definiu a Biotecnologia como "qualquer aplicação tecnológica que utiliza sistemas biológicos, organismos vivos, ou seus derivados, para fabricar ou modificar produtos ou processos para utilização específica" (BRASIL, 2000, p. 9, apud LIMA, SANTOS, 2022).

A origem da Biotecnologia se confunde com a própria história da humanidade. Seu início foi marcado pela utilização de processos fermentativos que remontam a 10.000 anos atrás. Os sumérios e babilônicos antes do ano 6.000 a.C e, posteriormente, os egípcios, cerca de 2.000 a.C, já faziam uso da Biotecnologia ao desenvolverem técnicas de fermentação para a fabricação de pão, vinho e cerveja (BRUNO, 2014).

E vem sendo aprimorada desde a época em que os egípcios, cerca de 2.000 a.C, já faziam uso desenvolvendo técnicas de fermentação para a fabricação de pão, vinho e cerveja, avançando na descoberta da Penicilina e chegando nos dias de hoje com alteração de DNA (BRUNO, 2014, apud LIMA, SANTOS, 2022).
A Biotecnologia vem sendo estudada há anos conforme Loureiro et al. (2012) afirmam:

O termo biotecnologia foi usado pela primeira vez em 1919, pelo engenheiro húngaro Karl Ereky, sendo definida como ciência que permite a obtenção de produtos mediante a intervenção de organismos (MALAJOVICH, 2009). Contudo, a definição oficial aceita pela Food and Agriculture Organization (FAO) e pela Organização Mundial da Saúde (OMS), para o termo biotecnologia, é datada de 1992, como sendo "qualquer aplicação tecnológica que usa sistemas biológicos, organismos vivos ou seus derivados, para criar ou modificar produtos e processos para usos específicos" (FERRO, 2010). Conclui-se assim que a biotecnologia é uma das práticas mais antigas da humanidade, sendo empregada para produção de cerveja, vinhos, queijos e pão desde o Egito antigo (FARDELONE & BRANCHI, 2006; FERRO, 2010, apud LOUREIRO et al., 2012).

Para Lima e Santos (2022), o uso do conhecimento biotecnológico pode ser destacado também na terapia celular somática ou genética, no melhoramento genético de espécies de plantas importantes para a agricultura, se usado no meio ambiente, nos exames de paternidade e criminais e até mesmo no planejamento privado e público, favorecendo a prevenção e o combate de doenças genéticas abrangendo a área da Saúde (BARTH, 2005, apud LIMA, SANTOS, 2022).
Ainda para os autores Lima e Santos (2022),

na prática, a Biotecnologia é uma ciência multidisciplinar, entrelaçada à diversas áreas do conhecimento, tais como: genética clássica, bioquímica, imunologia, microbiologia, biologia molecular, química, direito e filosofia, sendo os produtos resultantes da Biotecnologia utilizados nos campos científico, agronômico, médico, industrial, energético, químico e ambiental (MALAJOVIC, 2009, apud LIMA, SANTOS, 2022).

O estudo da Biotecnologia é uma ferramenta poderosa para o empoderamento dos estudantes do Ensino Médio quanto a uma área da ciência de grande potencial reunido, destinada a favorecer diversos setores da sociedade, tais como, agricultura, pecuária, indústria, saúde e meio ambiente (MALAJOVICH, 2017 apud LIMA e SANTOS, 2022).

Assim, a Biotecnologia pode atuar na Educação Básica, pela educação formal, a presença do componente curricular de Ciências da Natureza, e de seu compromisso com a formação integral dos alunos desenvolvendo letramento científico que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências (BRASIL, 2018).
Para os autores Lima e Santos (2022), a Biotecnologia é uma ferramenta poderosa para o empoderamento dos estudantes do Ensino Médio quanto a uma área da ciência de grande potencial reunido, destinada a favorecer diversos setores da sociedade, tais como, agricultura, pecuária, indústria, saúde e meio ambiente (MALAJOVICH, 2017, apud LIMA, SANTOS, 2022).
Para Santos (2019), trabalhar com Biotecnologia atrelada a BNCC (BRASIL, 2018), envolve a formação cidadã, em que o estudante deve fazer parte de debates contemporâneos.
Neste sentido, Wiemam (2007, p. 9, apud LIMA, SANTOS, 2022) reforça que:

"[...] necessitamos de uma população alfabetizada em ciência que se preocupe com os todos os desafios globais que a humanidade enfrenta diariamente [...]". Assim, a Biologia tem um papel fundamental no processo de alfabetização científica dos estudantes fornencendo embasamento teórico e prático (KRASILCHIK, 2008, apud LIMA, SANTOS, 2022).

E a Biotecnologia deve estar relacionada com a conscientização dos perigos ou benefícios de novas tecnologias que essa área oferece e deve ser trabalhada dentro da escolarização formal, bem como em todo processo educacional, principalmente no Ensino
Médio em que consolida o conhecimento adquirido ao longo da Educação Básica (CORREA, 2017, apud SANTOS, 2019).
Xavier (2016) menciona os conhecimentos relacionados à Biotecnologia e as diversas áreas em que podem ser encontrados o uso da Biotecnologia como por exemplo na Saúde, na Educação e outras áreas:

Quando dedicamos atenção a Nova Biologia, que inclui os conhecimentos relacionados à Biotecnologia e à Biologia Molecular (LORETO e SEPEL 2003) nos deparamos com uma enxurrada de inovações e novidades. "No limiar do século XXI a biotecnologia é uma realidade que se impõe" (GOULART e MAIA 2012, p. 1). Na medicina podem ser citados, hormônios e outras substâncias obtidas por engenharia genética, vacinas obtidas a partir de ONGs, o arroz dourado, rico em pró vitamina A terapias com células tronco, uso de animais transgênicos para a obtenção de proteínas específicas ou como modelos de experimentação, uso de técnicas como PCR para a identificação e isolamento de patógenos na diagnose de doenças (TERRA et al2000).
A produção de plantas transgênicas como o milho But (Bacilos turgíeis), capaz de produzir entomotoxinas que eliminam pragas, plantas resistentes microorganismos como fungos, plantas resistentes a adversidades ambientais como, seca, salinidade (OLIVEIRA, et al2013), além de plantas resistentes a herbicidas. Na Biologia Forense, a Nova Biologia está presente na identificação de pessoas (AGOSTINHO, et al, 2011) sendo eficiente para elucidação de crimes, identificação de suspeitos, determinação de paternidade, solução de casos de trocas ou desaparecimento de bebes. Estes e outros são exemplos de que a Nova Biologia está cada vez mais presente no nosso dia a dia, sendo explorados mais variados setores da indústria e consequentemente atingindo uma grande parcela da população de forma direta ou indireta. As aplicações relacionadas

às tecnologias do DNA, nas áreas da indústria, agricultura e medicina, certamente esbarram em questões sociais e éticas, sem contar com as implicações ecológicas e sobre a saúde humana, "torna-se necessária uma população que esteja informada sobre os novos avanços no campo da tecnologia genética e que não se sinta socialmente impotente ou insignificante" (REIS, 2003 p. 56, apud XAVIER, 2022).

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017) devem ser introduzidas à escola a discussão e argumentação de temas de interesse de ciência e tecnologia, como uma das competências a ser trabalhada, entendendo o impacto que a tecnologia pode influenciar, permitindo o pensamento crítico, fundamentado pelas teorias científicas como pode ser visto:

Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza (BRASIL, 2018).

Fonseca e Bobrowsky (2015, p. 499, apud LIMA, SANTOS, 2022) advertem que "devido ao grande desenvolvimento da Biotecnologia e ao reflexo na sociedade e no meio ambiente, é indispensável a sua inserção no currículo escolar de Ciências, porém o ensino de Biologia e/ou Ciências, tem se limitado a descrição de fenômenos, enunciados e conceitos a decorar, não discutidos e explicitando-se as suas causas, para que os educandos compreendam os processos e os mecanismos integralmente (LABARCE, 2009, apud LIMA, SANTOS, 2022).
Assim Moreira (2008, apud SANTOS, 2019) enfatiza que o ensino de Ciências, mais precisamente da Biotecnologia, deve instigar no aluno questionamentos sobre temas que envolvem diversas áreas da Ciência, mas voltadas ao meio ambiente como medicamentos, alimentos industrializados, pesticidas, fertilizantes, tratamentos e preservação do meio ambiente Esses conhecimentos são essenciais para que os discentes constituam um conhecimento qualificado e possam tomar decisões pertinentes (MOREIRA, 2008, apud SANTOS, 2019).
Santos (2019) também afirma que a Biotecnologia tem grande impacto na vida das pessoas, e as aulas práticas para esses estudantes de Ensino Médio que estão se formando, são de especial importância, pois a experimentação contribui para melhorar a qualidade no ensino, principalmente por meio de situações de confronto entre as hipóteses dos alunos e as evidências experimentais (MARANDINO, SELLES e FERREIRA, 2009, apud SANTOS, 2019).
E diante destas aulas, outra competência em consonância com a BNCC (BRASIL, 2018) pode ser trabalhada:
Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018).

Para Trindade (2007, apud SANTOS, 2019) Biotecnologia tem o conceito de um conjunto variado de técnicas que utilizam organismos vivos ou partes destes para produzir ou modificar produtos, melhorar geneticamente plantas ou animais, ou ainda desenvolver microorganismos para fins específicos e que podem servir para engenharia genética, molecular, agronomia, médica e ambiental.
A Biotecnologia vem atuando há tempos desde o preparo do pão e bebidas alcoólicas (processos de fermentação), no melhoramento de culturas e animais domésticos (com base em características fenotípicas) ou ainda na compostagem (utilizada para aumentar a fertilidade do solo) (FIRMINO, 2007, apud SANTOS, 2019).
Para Santos (2019), é nítida a participação e importância da Biotecnologia em diversas áreas, mas em especial ao Meio Ambiente, que pode ser vista com a utilização de seres vivos para redução de poluentes:

A atuação da biotecnologia no meio ambiente pode ocorrer pela biorremediação, que é a utilização de seres vivos para descontaminar ou reduzir o teor de poluentes no meio ambiente. Com efeito, diversas plantas e micro-organismos são capazes de acumular e transformar diferentes poluentes em subs-

tâncias com toxicidade reduzida (ATLAS & UNTERMAN, 1999, apud. SCHENBERG, 2010). A mesma se apresenta como uma solução alternativa de grande interesse. (SANTOS, 2019).

Ou também pode ser vista como no meio ambiente e alteração ou no processo de preparação de alimentos como por exemplo, na fermentação de bebidas, alimentos transgênicos etc. Como afirmam Loureiro et al. (2012) por sua vez, em que o meio ambiente tem sido beneficiado com os avanços da biotecnologia, tendo como exemplo o uso, em vários países, da biorremediação como estratégia para a eliminação dos contaminantes de solo, que consiste na utilização de processo ou atividade biológica para transformar os contaminantes em substâncias inertes (HOLLINGER et al., 1997, apud LOUREIRO et al., 2012). Em geral, estratégias biotecnológicas apresentam menor custo e maior eficiência na remoção dos contaminantes do que as técnicas físicas e químicas (como incineração e lavagem do solo), sendo utilizada no tratamento de resíduos e na remediação de áreas contaminadas (BANFORTH & SINGLETON, 2005, apud LOUREIRO et al., 2012)
De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), a temática Vida e evolução propõe o estudo de questões relacionadas aos seres vivos, suas características e necessidades, e a vida como fenômeno natural e social, os elementos essenciais à sua manutenção e à compreensão dos processos evolutivos que geram a diversidade de formas de vida no planeta. Nesta temática, estudam-se características dos ecossistemas destacando-se as interações dos seres vivos com outros seres vivos e com os fatores não vivos do ambiente, seja de forma natural ou conduzida pela Biotecnologia, com destaque para as interações que os seres humanos estabelecem entre si e com os demais seres vivos e elementos não vivos do ambiente.
Para Xavier (2016), as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio sugerem que uma das competências a serem trabalhadas na área das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias é a capacidade de "consultar, analisar e interpretar textos e comunicações de ciência e tecnologia veiculados por diferentes meios" (BRASIL, 2007, p. 36-37, apud XAVIER, 2016). Dentro da Biologia é:

"Avaliar a procedência da fonte de informação para analisar a pertinência e a precisão dos conhecimentos científicos veiculados no rádio, na tevê, nos jornais, nas revistas e nos livros e que se destinam a informar o cidadão ou a induzi-lo ao consumo, principalmente quando se tratar de assuntos relacionados à saúde, como o uso de medicamentos e de alimentos, para distinguir informação fundamentada da simples propaganda (BRASIL, 2007, p. 37, apud XAVIER, 2016). "

Para Lima e Santos (2022), o caminho é proporcionar aos estudantes diversas maneiras de trabalhar com conhecimento biológico contemporâneo:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), assim como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assinalam que uma das finalidades do estudo das ciências na escola é proporcionar ao aluno conhecimento biológico suficiente para que haja compreensão e participação nos debates contemporâneos
(BRASIL, 2002, 2018). Neste sentido, Wiemam (2007, p. 9) reforça que "[...] necessitamos de uma população alfabetizada em ciência que se preocupe com os desafios globais que a humanidade enfrenta [...]". Assim, a Biologia tem um papel fundamental no processo de alfabetização científica dos estudantes (KRASILCHIK, 2008, apud LIMA e SANTOS, 2022).

Na prática ainda precisa ser muito bem trabalhada a ideia de ofertar conteúdo e aulas que envolvam a Biotecnologia, como afirmam Loureiro et al, em que afirma sobre a carência nos ensinamentos de biotecnologia no Ensino Médio, os alunos tendem a manter conceitos arbitrários sobre o tema e mesmo ingressando no ES, cursos não pertencentes à área de Ciências Naturais não abordarão diretamente o assunto. (2012):

Para o ensino da biotecnologia, normalmente, a tarefa recai aos professores de Biologia ou Química, que contam com um nível heterogêneo de conhecimento, tanto teórico como prático a respeito do tema. Apenas a graduação não é suficiente, visto que costuma

conferir uma visão geral do tema. Em relação à prática, MALAJOVICH (2007) defende que o problema é ainda mais complexo, visto que poucos dos professores recém-formados tiveram vivencia em laboratórios de pesquisa, onde aplicaram novas tecnologias ou acompanharam sua utilização. De modo que a grande maioria possui conhecimento prático limitado, oriundo de discussões teóricas em momentos pontuais da formação (LOUREIRO, et al., 2012).

Enquanto para MALAJOVICH (2007, apud LOUREIRO et al., 2012) afirma que a biotecnologia contribui para a criação da cultura científico-tecnológica e que é indispensável para definir os rumos que a sociedade dará à economia, à indústria, à saúde e ao meio ambiente. Nesse contexto, o papel do ensino, em especial no Ensino Médio, é fundamental para promover familiarização e esclarecimentos a respeito do tema, havendo seleção do conteúdo, o que deve ser ensinado, modalidades e estratégias, qualificação docente, laboratórios de qualidade, entre outros (LOUREIRO, et al., 2012).
Para Xavier (2016), a competência correspondente à Biologia nos PCNs (BRASIL, 2007), seja genérica, é de grande importância que a escola forneça conhecimentos sobre Biotecnologia desde os seus fundamentos e quais temas abordar, e fica a critério da escola fornecer todos os subsídios necessários para o ensino, além de ser importante para a realização da prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) que evidencia questões relacionadas a Biotecnologia nas provas (GOULART e MAIA 2012).
Para Lima e Santos (2022), a Biotecnologia tem passado de maneira imperceptível no cotidiano escolar, sendo necessário investir na formação continuada de professores para a utilização de estratégias metodológicas ativas, interdisciplinares, contextualizadas, que abordem temas biotecnológicos de maneira apropriada e significativa, pois mesmo sendo parte integrante do componente curricular, pouco é usada e poderia despertar nos estudantes o reconhecimento de seu elevado potencial na produção de bens e serviços para a sociedade voltadas ao meio ambiente e em outras áreas, além de qualificá-los para a tomada consciente de decisões, tornando-os críticos em relação ao seu uso.

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 Meio Ambiente e Biotecnologia no Ensino Médio.
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, viver em um ambiente com qualidade é um direito de todos e para isso, além de leis que garantam esse direito, é necessário ter clareza de deveres de qualquer cidadão, dentre eles, ter o conhecimento mínimo sobre meio ambiente e com trabalhar com o mesmo, iniciando pelo espaço de formação social que é a escola.
O meio ambiente é definido de diversas formas, e embora haja inúmeros conceitos, todos são direcionados ao local em que se vive e usufrui do mesmo. Uma das formas de trabalhar o meio ambiente nas escolas é de conscientização do que ele é e o que pode ser utilizado. Principalmente no Ensino Médio, em que todo o conhecimento deve ser estruturado e consolidado por aqueles que buscam ser capacitados para o trabalho.

Um dos eixos temáticos que são estudados pela Ciência, é a Biotecnologia que vem sendo estudada a cada dia e considerada em sala de aula no Ensino Médio. O mercado de trabalho exige profissionais que possuem conhecimento em Biotecnologia ambiental. E como mencionado anteriormente, quanto mais cedo os estudantes tiverem esse conhecimento, além de contribuir na formação social, oportunidades serão vistas em prol de economia, meio ambiente, social e outros campos.
A pesquisa evidenciou o conceito de meio ambiente e promoveu o conhecimento de Biotecnologia com o conceito bem simplório, evidenciando a importância de trabalhar como conteúdo no componente curricular de Ciências e/ou Biologia no Ensino Médio da Educação Básica, deixando espaço para futuras novas pesquisas sobre o assunto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do BRASIL DE 1988. Disponível em: Constituição (planalto.gov.br). Acesso em: 15 fev. 2024.

LIMA, Jair Ribeiro de. SANTOS, Luis Fernando Marques. A biotecnologia no cotidiano escolar do ensino médio: análise da percepção dos estudantes. 2022. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/sandrobio,+599- fev. Texto+do+Artigo-2519-1-1120220311.pdf. Acesso em: 17 fev. 2024.

LOUREIRO, Mel Reis; SANTOS, Elisa Susilene Lisboa dos; AMORIM, Juliane dos Santos; MORENO, Carlos Bernard. Percepção de estudantes do ensino médio e acadêmicos de uma universidade baiana a respeito da Biotecnologia. 2012. Disponível em: https://www.conhecer.org.br/enciclop/2012b/ciencias%20humanas/percepcao.pdf Acesso em: 15 fev. 2024.

SANTOS, Alan Gomes Dos. Importância da aula prática no ensino da Biotecnologia no Ensino Médio. 2019. Disponível em: http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/bitstream/riuea/3385/1/IMPORT%c3%82NCIA%20DA%20AULA%20PR%c3%81TICA%20NO%20ENSINO%20DE%20BIOTECNOLOGIA %20NO%20ENSINO%20M%c3%89DIO.pdf Acesso em: 15 fev. 2024.

SILVA, Thiago de Carvalho. O meio ambiente na Constituição Federal de 1988. Disponível em: O meio ambiente na Constituição Federal de 1988 (Constitucional) - Artigo jurídico - DireitoNet. 2009. Acessado em: 15 fev. 2024.

XAVIER, Cesar Silva. A frequência de questões relacionadas biotecnologia e tecnologias do DNA no exame nacional do ensino médio (ENEM) e sua importância no ensino básico. 2016. Disponível em: https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/177/175. Acesso em: 15 fev.2024.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA INCLUSÃO SOCIAL E ECONÔMICA

SINHÁ CARVALHO DE OLIVEIRA SILVA

RESUMO
A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel crucial no desenvolvimento pessoal e na promoção da participação cidadã de seus alunos, capacitando-os a se tornarem indivíduos críticos e ativos na sociedade. Inspirada pelas ideias de Paulo Freire, a EJA promove a conscientização crítica, fortalece a autoestima e a autoconfiança, desenvolve habilidades interpessoais, amplia horizontes culturais, e incentiva a participação cidadã. Além disso, a EJA fortalece as redes de apoio comunitárias, promove a consciência ecológica, a inclusão digital, a educação para a saúde e a igualdade de gênero, e fomenta a educação para a paz, a justiça social e a cidadania global. Através dessa abordagem inclusiva e transformadora, a EJA se estabelece como um poderoso instrumento de libertação e construção de uma sociedade mais justa, democrática e sustentável.

PALAVRAS-CHAVE: Cidadania. Desenvolvimento pessoal. Participação.

ABSTRACT
The education of young and adult people (eja) play a crucial role in personal development and promoting civic participation among its students, empowering them to become critical and active individuals in society. Inspired by the ideas of paulo freire, eja promotes critical awareness, strengthens self-esteem and self-confidence, develops interpersonal skills, broadens cultural horizons, and encourages civic participation. Furthermore, eja strengthens community support networks, promotes ecological awareness, digital inclusion, health education, gender equality, and fosters education for peace, social justice, and global citizenship. Through this inclusive and transformative approach, eja establishes itself as a powerful tool for liberation and the construction of a more just, democratic, and sustainable society.

KEYWORDS: Citizenship. Personal development. Participation.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão social e econômica de indivíduos que, por diversas razões, não tiveram acesso à educação formal na idade convencional.
No Brasil, a EJA é uma modalidade de ensino destinada a garantir o direito à educação para aqueles que não puderam concluir seus estudos no tempo regular, proporcionando-lhes uma segunda oportunidade de aprendizado e desenvolvimento pessoal. Este estudo visa analisar como a EJA pode transformar a vida de seus participantes, capacitando-os a exercerem plenamente sua cidadania e a integrarem-se de maneira mais efetiva no mercado de trabalho.
A relevância de estudar a EJA reside no seu potencial de promover equidade e justiça social. Ao oferecer oportunidades educacionais a jovens e adultos, esta modalidade de ensino contribui para a redução das desigualdades sociais e econômicas, possibilitando que indivíduos de diversas origens e contextos adquiram conhecimentos e habilidades essenciais para sua inserção social e profissional. Além disso, a EJA pode desempenhar um papel crucial no fortalecimento da autoestima e da autonomia dos seus participantes, fatores importantes para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.
O problema de pesquisa que norteia este estudo é: de que maneira a EJA contribui para a inclusão social e econômica de seus participantes? Essa questão é relevante, pois, apesar do reconhecimento da importância da EJA, ainda são necessários mais estudos que demonstrem de forma concreta os impactos dessa modalidade de ensino na vida dos indivíduos e na sociedade como um todo. Compreender esses impactos pode orientar políticas públicas e práticas pedagógicas que fortaleçam e ampliem a oferta e a qualidade da EJA.
O objetivo geral deste estudo é analisar os impactos da Educação de Jovens e Adultos na inclusão social e econômica de seus participantes. Para alcançar este objetivo, serão perseguidos os seguintes objetivos específicos: (1) identificar as principais barreiras

enfrentadas pelos alunos da EJA no acesso e permanência nos programas educacionais; (2) avaliar o impacto da EJA na empregabilidade e nas condições econômicas dos participantes; (3) examinar como a EJA contribui para o desenvolvimento pessoal e a participação cidadã dos alunos.

A metodologia deste estudo será predominantemente bibliográfica, baseando-se na revisão de literatura existente sobre a Educação de Jovens e Adultos e sua relação com a inclusão social e econômica. Serão analisados artigos acadêmicos, livros, teses e dissertações que abordem a temática, bem como documentos oficiais e relatórios de organizações nacionais e internacionais. Essa abordagem permitirá uma compreensão ampla e fundamentada do tema, fornecendo subsídios teóricos e empíricos para a análise dos impactos da EJA.

PRINCIPAIS BARREIRAS ENFRENTADAS PELOS ALUNOS DA EJA NO ACESSO E PERMANÊNCIA NOS PROGRAMAS EDUCACIONAIS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil enfrenta diversos desafios que dificultam o acesso e a permanência dos alunos nos programas educacionais. Entre as principais barreiras estão as questões socioeconômicas, culturais e institucionais, que, de acordo com Cortada (2016), criam um ambiente adverso para muitos jovens e adultos que buscam concluir sua educação formal. Essas barreiras precisam ser compreendidas e abordadas para que a EJA possa cumprir seu papel de promover a inclusão social e econômica de seus participantes.

Com todas as dúvidas criadas acerca da competência profissional desenvolvida durante sua formação, cabe ao professor buscar novos caminhos para evoluir e desenvolver sua capacidade de se adaptar às novas exigências da docência, tornando-se cada vez mais um educador de boa qualidade e quebrando velhos paradigmas impostos a ele, decorrentes das transformações do mundo contemporâneo (CORTADA, 2016, p. 139).

A desigualdade social e econômica é uma das principais barreiras enfrentadas pelos alunos da EJA. Gadotti (1992) ressalta que muitos desses alunos vêm de famílias de baixa renda, o que dificulta o acesso a recursos educacionais adequados e limita o tempo disponível para os estudos devido à necessidade de trabalhar. A precariedade das condições de vida e a falta de suporte financeiro são fatores que contribuem para a evasão escolar.

Equidade em educação significa igualdade de oportunidades para todos poderem desenvolver suas potencialidades, e só pode ser atingida quando as classes populares entrarem e permanecerem uma escola que lhes interessa, no qual Igual para todos não significa uniformidade monocultural, pois a educação para todos significa acesso de todos à educação, independentemente da posição social ou econômica, acesso a um conjunto de conhecimentos e habilidades básicas que permitam a cada um desenvolver-se plenamente, levando em conta o que é próprio de cada cultura (GADOTTI, 1992, p. 21).

Além das barreiras econômicas, os alunos da EJA frequentemente enfrentam desafios culturais que podem dificultar seu progresso educacional. Paula e Oliveira (2011) destacam que a diversidade cultural e a falta de uma abordagem pedagógica inclusiva podem gerar sentimentos de inadequação e desmotivação entre os alunos. A falta de reconhecimento e valorização das experiências e conhecimentos prévios dos estudantes também é um obstáculo significativo.

As barreiras institucionais também desempenham um papel crucial na dificultação do acesso e permanência dos alunos na EJA. Segundo Leal e Albuquerque (2007), a infraestrutura inadequada das escolas, a falta de materiais didáticos apropriados e a escassez de professores qualificados são problemas recorrentes. Além disso, a burocracia e a falta de flexibilidade nos currículos e horários escolares podem desestimular os alunos a continuarem seus estudos.

Outro fator importante é a questão do estigma social associado à EJA. De acordo com Siqueira e Guidotti (2012), muitos alunos enfrentam preconceito e discriminação por parte de colegas, familiares e até mesmo de educadores, o que pode levar à baixa autoestima e à desistência dos estudos. Esse estigma está frequentemente relacionado à visão de que a educação formal é destinada apenas a

crianças e adolescentes, desconsiderando as necessidades e potencialidades dos jovens e adultos.

Os desafios relacionados à alfabetização e letramento também são significativos. Leal, Albuquerque e Morais (2010) apontam que muitos alunos da EJA chegam aos programas com níveis muito baixos de alfabetização, o que requer abordagens pedagógicas diferenciadas e personalizadas. A falta de métodos eficazes de ensino que considerem as especificidades dos alunos adultos é uma barreira que precisa ser superada.

A motivação e a autoestima dos alunos são fatores críticos para a permanência na EJA. Gadotti (1992) enfatiza que muitos alunos têm histórias de fracasso escolar que afetam sua confiança em suas capacidades acadêmicas. Criar um ambiente de apoio e encorajamento é essencial para ajudar esses alunos a desenvolverem uma atitude positiva em relação à aprendizagem.

A necessidade de conciliar os estudos com responsabilidades familiares e profissionais é outro desafio significativo. Segundo Paula e Oliveira (2011), muitos alunos da EJA são chefes de família e precisam equilibrar suas obrigações domésticas e de trabalho com os estudos, o que muitas vezes leva ao abandono escolar. A falta de programas de apoio, como creches e horários flexíveis, agrava esse problema.

As condições de saúde dos alunos também podem afetar sua capacidade de frequentar e aproveitar as aulas. Cortada (2016) observa que muitos jovens e adultos enfrentam problemas de saúde física e mental que interferem em seu desempenho acadêmico. A falta de acesso a serviços de saúde e suporte psicológico é uma barreira adicional que precisa ser abordada para garantir a permanência dos alunos na EJA.

A violência e a insegurança são outros fatores que impactam negativamente a participação dos alunos na EJA. Leal e Albuquerque (2007) relatam que muitos estudantes vivem em áreas de alta criminalidade, o que pode dificultar o deslocamento para a escola e criar um ambiente de medo e insegurança que afeta o aprendizado. A implementação de medidas de segurança e a criação de ambientes escolares acolhedores são essenciais para superar essa barreira.

A tecnologia também pode ser uma barreira, especialmente para alunos que não têm acesso regular a computadores e internet. Siqueira e Guidotti (2012) apontam que a inclusão digital é crucial para a EJA, mas muitos programas não possuem os recursos tecnológicos necessários para oferecer uma educação moderna e eficiente. Investir em infraestrutura tecnológica e capacitação digital dos alunos é fundamental para melhorar a qualidade da EJA.

A falta de políticas públicas consistentes e de financiamento adequado é uma barreira estrutural que compromete a eficácia da EJA. Gadotti (1992) argumenta que, sem um compromisso governamental forte e contínuo, é difícil implementar programas de EJA que atendam às necessidades dos alunos de maneira abrangente e sustentável. A defesa de políticas públicas robustas e a alocação de recursos financeiros são passos cruciais para o fortalecimento da EJA.

A formação continuada e o apoio aos professores da EJA são aspectos fundamentais para a qualidade do ensino. Leal, Albuquerque e Morais (2010) destacam que os professores precisam de formação específica para lidar com as particularidades dos alunos da EJA, além de suporte pedagógico e psicológico para enfrentar os desafios diários da sala de aula. Programas de capacitação e desenvolvimento profissional são essenciais para garantir a eficácia do ensino na EJA.

A integração entre a EJA e outros serviços sociais pode facilitar o acesso e a permanência dos alunos. Paula e Oliveira (2011) sugerem que a colaboração entre programas educacionais e serviços de saúde, assistência social e empregabilidade pode criar uma rede de suporte que ajude os alunos a superar as barreiras. Essa abordagem integrada pode oferecer soluções mais holísticas e eficazes para os desafios enfrentados pelos alunos da EJA.

Desta forma, é importante ressaltar a necessidade de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo. Cortada (2016) enfatiza que criar uma cultura de respeito, diversidade e apoio mútuo é fundamental para que os alunos se sintam valorizados e motivados a continuar seus estudos. A construção de relações positivas entre alunos e professores, bem como entre os próprios alunos, é um elemento chave para o sucesso da EJA.

Assim, as barreiras enfrentadas pelos alunos

da EJA são múltiplas e complexas, envolvendo questões socioeconômicas, culturais, institucionais e pessoais. Abordar esses desafios requer um esforço conjunto de governos, instituições educacionais, comunidades e famílias, com o objetivo de criar um ambiente favorável ao aprendizado e ao desenvolvimento dos jovens e adultos. Somente através de uma abordagem integrada e inclusiva será possível garantir que a EJA cumpra seu papel de promover a inclusão social e econômica de seus participantes.

IMPACTO DA EJA NA EMPREGABILIDADE E NAS CONDIÇÕES ECONÔMICAS DOS PARTICIPANTES DA EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem um impacto significativo na empregabilidade e nas condições econômicas dos seus participantes, promovendo não apenas o desenvolvimento pessoal, mas também melhorando suas oportunidades no mercado de trabalho. Conforme Tathiana Chicarino (2016) destaca, a educação é um direito humano fundamental que possibilita o acesso a uma vida digna e ao pleno exercício da cidadania. A EJA, ao fornecer uma segunda chance de escolarização, abre portas para que jovens e adultos possam competir de forma mais equitativa por empregos melhores e mais bem remunerados.

A relação entre educação e empregabilidade é amplamente reconhecida. Gadotti (2016) observa que a falta de escolaridade é um dos principais fatores que limitam o acesso a empregos formais e bem remunerados. A EJA, ao possibilitar a conclusão do ensino básico e médio, amplia as qualificações dos indivíduos, tornando-os mais atraentes para o mercado de trabalho. Além disso, a EJA contribui para a atualização de conhecimentos e habilidades, essenciais em um mercado de trabalho em constante mudança.

A melhoria das condições econômicas dos participantes da EJA é outro aspecto crucial. Siqueira e Guidotti (2012) apontam que, ao adquirir uma educação formal, os indivíduos têm acesso a melhores salários e condições de trabalho. A EJA oferece não apenas conhecimento acadêmico, mas também habilidades práticas que podem ser diretamente aplicadas no ambiente de trabalho, aumentando a produtividade e a capacidade de competir por promoções e novas oportunidades.

Além do impacto direto na empregabilidade, a EJA desempenha um papel importante na capacitação dos indivíduos para enfrentar os desafios do mercado de trabalho moderno. Chicarino (2016) destaca que a educação em direitos humanos, que é parte integrante da EJA, capacita os indivíduos a conhecer e reivindicar seus direitos trabalhistas. Essa conscientização é fundamental para garantir que os trabalhadores possam lutar por condições de trabalho justas e dignas.

Outro aspecto relevante é a autoestima e a autoconfiança dos participantes da EJA. Gadotti (2016) argumenta que a conclusão de um ciclo educacional aumenta significativamente a autoestima dos alunos, o que se reflete em um melhor desempenho no ambiente de trabalho. A confiança adquirida através da educação permite que os indivíduos se apresentem de maneira mais assertiva e segura, características valorizadas no mercado de trabalho.

Siqueira e Guidotti (2012) também mencionam que a EJA tem um papel crucial na promoção da inclusão social e na redução das desigualdades. Ao oferecer uma segunda chance de educação, a EJA contribui para a diminuição das disparidades educacionais e, consequentemente, das desigualdades econômicas. Isso se reflete em uma sociedade mais justa e equitativa, onde mais indivíduos têm acesso a oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

A EJA também tem implicações significativas para o desenvolvimento econômico local. Chicarino (2016) aponta que a melhoria na educação de jovens e adultos tem um efeito multiplicador na economia, pois trabalhadores mais qualificados contribuem para a eficiência e a competitividade das empresas locais. Além disso, a formação de uma força de trabalho educada e capacitada atrai investimentos e fomenta o crescimento econômico regional.

A flexibilidade dos programas de EJA é outro fator que contribui para o impacto positivo na empregabilidade dos participantes. Gadotti (2016) enfatiza que a EJA oferece horários e formatos de ensino que se adaptam às necessidades dos alunos, permitindo que eles conciliem estudos com trabalho e outras responsabilidades. Essa flexibilidade é crucial para garantir que mais indivíduos possam acessar e beneficiar-se da educação.

Os impactos da EJA na empregabilidade também se estendem às gerações futuras. Siqueira e Guidotti (2012) ressaltam que os pais que participam da EJA tendem a valorizar mais a educação e a incentivar seus filhos a permanecerem na escola. Esse efeito cascata é vital para quebrar ciclos de pobreza e baixa escolaridade, promovendo um desenvolvimento sustentável a longo prazo.

Desta forma, a EJA contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e cívicas. Chicarino (2016) argumenta que, ao participar de programas de EJA, os indivíduos não apenas aprendem conteúdos acadêmicos, mas também desenvolvem competências como comunicação, trabalho em equipe e resolução de problemas. Essas habilidades são altamente valorizadas no mercado de trabalho e são essenciais para a construção de uma cidadania ativa e participativa.
Gadotti (2016) também destaca a importância da EJA na formação de lideranças comunitárias. Muitos participantes da EJA tornam-se líderes em suas comunidades, promovendo mudanças sociais e econômicas. A educação empodera os indivíduos a assumirem papéis de liderança, contribuindo para o desenvolvimento e a coesão social das comunidades.
Siqueira e Guidotti (2012) observam que a EJA também tem um impacto positivo na saúde dos participantes. A educação está associada a melhores hábitos de saúde e maior acesso a serviços de saúde, o que, por sua vez, contribui para uma maior capacidade de trabalho e produtividade. A melhoria das condições de saúde dos indivíduos tem um efeito direto nas suas condições econômicas e na qualidade de vida.
O impacto da EJA na empregabilidade e nas condições econômicas dos participantes é, portanto, multifacetado. Chicarino (2016) conclui que a EJA não apenas melhora as qualificações e as oportunidades de emprego dos indivíduos, mas também tem efeitos positivos em suas famílias e comunidades. A educação é um catalisador para mudanças sociais e econômicas, promovendo um desenvolvimento mais justo e sustentável.
Deste modo, a EJA desempenha um papel fundamental na melhoria da empregabilidade e das condições econômicas dos seus participantes. Ao oferecer uma segunda chance de educação, a EJA capacita os indivíduos a competir no mercado de trabalho, melhorar suas condições de vida e contribuir para o desenvolvimento econômico e social de suas comunidades. Através de uma abordagem inclusiva e flexível, a EJA promove a equidade e a justiça social, fortalecendo a cidadania e a participação ativa na sociedade.

CONTRIBUIÇÃO DA EJA PARA O DESENVOLVIMENTO PESSOAL E A PARTICIPAÇÃO CIDADÃ DESSES ALUNOS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel crucial no desenvolvimento pessoal e na promoção da participação cidadã de seus alunos. Paulo Freire, um dos principais teóricos da educação popular, argumenta que a educação deve ser um ato de libertação, permitindo que os indivíduos alcancem uma compreensão crítica de sua realidade e se engajem de forma ativa na transformação social. Nesse sentido, a EJA é um instrumento poderoso para capacitar jovens e adultos a desenvolverem suas habilidades pessoais e exercerem plenamente seus direitos e deveres como cidadãos.
Um dos aspectos mais significativos da EJA é a promoção da conscientização crítica. Freire (1970) destaca que a educação deve ir além da mera transmissão de conhecimentos, visando a formação de sujeitos críticos e ativos. A EJA proporciona um espaço para que os alunos reflitam sobre suas condições de vida e questionem as estruturas sociais que perpetuam a desigualdade. Esse processo de conscientização é fundamental para o desenvolvimento pessoal, pois permite que os indivíduos adquiram uma nova perspectiva sobre si mesmos e sobre o mundo ao seu redor.
A autoestima e a autoconfiança dos alunos são fortalecidas através da EJA. Freire (1996) enfatiza a importância do respeito e da valorização das experiências e conhecimentos prévios dos alunos. Ao reconhecer e valorizar essas experiências, a EJA contribui para a construção de uma identidade positiva e de uma imagem de si mais forte. Esse fortalecimento da autoestima é essencial para que os alunos se sintam capazes de enfrentar novos desafios e de se engajarem ativamente na vida comunitária e política.
A EJA também promove o desenvolvimento de habilidades interpessoais e sociais. Freire

(1974) argumenta que a educação deve ser um ato de comunicação e diálogo, onde todos os participantes aprendem e ensinam simultaneamente. Nos programas de EJA, os alunos têm a oportunidade de interagir com pessoas de diferentes origens e contextos, desenvolvendo habilidades como comunicação, trabalho em equipe e resolução de conflitos. Essas habilidades são essenciais para a participação cidadã e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Outro aspecto importante da contribuição da EJA para o desenvolvimento pessoal é a ampliação dos horizontes culturais dos alunos. Freire (1987) destaca que a educação deve proporcionar acesso a diferentes formas de conhecimento e expressão cultural. Através da EJA, os alunos têm a oportunidade de explorar novas áreas do conhecimento, entrar em contato com diferentes manifestações culturais e desenvolver uma compreensão mais ampla e inclusiva do mundo. Essa ampliação dos horizontes culturais enriquece a vida pessoal e contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados.

A participação cidadã é um dos principais objetivos da EJA. Freire (1985) defende que a educação deve capacitar os indivíduos a participar ativamente na vida política e social de suas comunidades. Através da EJA, os alunos aprendem sobre seus direitos e deveres como cidadãos, desenvolvem uma compreensão crítica das questões sociais e políticas e são incentivados a se envolverem em atividades comunitárias e movimentos sociais. Esse engajamento é fundamental para a construção de uma sociedade democrática e participativa.

A EJA também contribui para o fortalecimento das redes de apoio comunitárias. Freire (1992) argumenta que a educação deve promover a solidariedade e a cooperação entre os indivíduos. Nos programas de EJA, os alunos têm a oportunidade de formar vínculos e redes de apoio mútuo, que são essenciais para enfrentar os desafios do cotidiano e promover mudanças sociais. Essas redes de apoio fortalecem o tecido social e contribuem para a construção de comunidades mais resilientes e solidárias.

O desenvolvimento de uma consciência ecológica é outro aspecto importante da contribuição da EJA para a participação cidadã. Freire (2000) destaca a importância de uma educação que promova a sustentabilidade e o respeito pelo meio ambiente. Através da EJA, os alunos têm a oportunidade de aprender sobre questões ambientais e desenvolver uma consciência crítica sobre a necessidade de proteger e preservar os recursos naturais. Essa consciência ecológica é fundamental para a promoção de um desenvolvimento sustentável e para a construção de uma cidadania responsável e comprometida com o futuro do planeta.

A EJA também promove a inclusão digital e a alfabetização tecnológica. Freire (2001) argumenta que a educação deve capacitar os indivíduos a utilizar as novas tecnologias de forma crítica e criativa. Nos programas de EJA, os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades digitais e aprender a utilizar as tecnologias de informação e comunicação para acessar informações, se comunicar e participar de forma ativa na sociedade digital. Essa inclusão digital é essencial para garantir que todos os cidadãos possam participar plenamente na sociedade contemporânea.

A educação para a saúde é outro aspecto importante da contribuição da EJA para o desenvolvimento pessoal. Freire (1994) destaca a importância de uma educação que promova a saúde e o bem-estar dos indivíduos. Nos programas de EJA, os alunos têm a oportunidade de aprender sobre questões de saúde, desenvolver hábitos saudáveis e acessar serviços de saúde. Essa educação para a saúde contribui para a melhoria da qualidade de vida dos alunos e para a construção de uma sociedade mais saudável e equitativa.

A EJA também contribui para a promoção da igualdade de gênero. Freire (1997) argumenta que a educação deve promover a igualdade de gênero e combater todas as formas de discriminação. Nos programas de EJA, os alunos têm a oportunidade de refletir sobre as questões de gênero, desenvolver uma consciência crítica sobre as desigualdades de gênero e promover a igualdade e o respeito mútuo. Essa promoção da igualdade de gênero é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Outro aspecto relevante é a promoção da educação para a paz e a não-violência. Freire (1970) defende que a educação deve promover a cultura de paz e combater todas as formas de violência. Nos programas de EJA,

os alunos têm a oportunidade de aprender sobre a importância da paz, desenvolver habilidades de resolução de conflitos e promover a não-violência em suas comunidades. Essa educação para a paz é fundamental para a construção de uma sociedade mais pacífica e harmoniosa.

A EJA também contribui para a promoção da justiça social. Freire (1974) argumenta que a educação deve promover a justiça social e combater todas as formas de exclusão e desigualdade. Nos programas de EJA, os alunos têm a oportunidade de refletir sobre as questões de justiça social, desenvolver uma consciência crítica sobre as desigualdades sociais e promover a justiça e a equidade em suas comunidades. Essa promoção da justiça social é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Desta forma, a EJA promove o desenvolvimento de uma cidadania global. Freire (1985) destaca a importância de uma educação que promova a solidariedade e a cooperação global. Nos programas de EJA, os alunos têm a oportunidade de desenvolver uma consciência crítica sobre as questões globais, aprender sobre a interdependência dos povos e promover a solidariedade e a cooperação internacional. Essa cidadania global é essencial para a construção de um mundo mais justo, pacífico e sustentável.

Assim, a EJA desempenha um papel fundamental no desenvolvimento pessoal e na promoção da participação cidadã de seus alunos. Através de uma abordagem crítica e inclusiva, inspirada nas ideias de Paulo Freire, a EJA capacita os indivíduos a desenvolverem suas habilidades pessoais, a exercerem seus direitos e deveres como cidadãos e a se engajarem de forma ativa na transformação social. A educação é, portanto, um poderoso instrumento de libertação e de construção de uma sociedade mais justa, democrática e sustentável.

CONCLUSÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme discutido ao longo deste capítulo, é fundamental para o desenvolvimento pessoal e para a promoção da participação cidadã. Através de uma abordagem educativa baseada nos princípios de Paulo Freire, a EJA vai além da simples transmissão de conhecimentos, buscando formar indivíduos críticos e conscientes de sua realidade. Esse processo de conscientização é essencial para que os alunos possam reconhecer e combater as injustiças sociais, promovendo mudanças significativas em suas vidas e nas comunidades onde estão inseridos.

Deste modo, a EJA fortalece a autoestima e a autoconfiança dos alunos ao valorizar suas experiências e conhecimentos prévios. Esse reconhecimento é crucial para que os alunos se sintam valorizados e capazes de enfrentar novos desafios, tanto no âmbito pessoal quanto profissional. Através da interação e do diálogo proporcionados pelos programas de EJA, os alunos desenvolvem habilidades sociais e interpessoais que são fundamentais para a construção de uma cidadania ativa e participativa.

Outro aspecto importante é a ampliação dos horizontes culturais dos alunos, que, através da EJA, têm acesso a diversas formas de conhecimento e expressão cultural. Essa ampliação não só enriquece a vida pessoal dos alunos, mas também contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados com as questões sociais e culturais de sua comunidade. A inclusão de temas como sustentabilidade, direitos humanos e igualdade de gênero nos programas de EJA é essencial para a formação de uma cidadania global e responsável.

A contribuição da EJA para a promoção da justiça social e da igualdade é inegável. Ao proporcionar uma segunda chance de educação, a EJA atua na redução das desigualdades sociais e na promoção de uma sociedade mais justa e equitativa. Através do fortalecimento das redes de apoio comunitárias e da promoção de uma consciência crítica, a EJA capacita os indivíduos a lutarem por seus direitos e a se engajarem em movimentos sociais que buscam a transformação social.

Desta forma, a EJA desempenha um papel vital na construção de uma sociedade mais justa, democrática e sustentável. Através de uma abordagem educativa inclusiva e transformadora, inspirada nas ideias de Paulo Freire, a EJA promove o desenvolvimento pessoal, a participação cidadã e a justiça social, contribuindo significativamente para a emancipação e a libertação dos indivíduos. A educação, nesse contexto, se revela como um poderoso

instrumento de transformação e de construção de um futuro melhor para todos.

REFERÊNCIAS

CHICARINO, Tathiana. Educação em direitos humanos. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2016.

CORTADA, Silvana. EJA: educação de jovens e adultos e seus diferentes contextos/ Silvana Cortada, organizador. São Paulo: UNINOVE, 2016.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Indignação. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. Ação Cultural para a Liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Política e Educação. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GADOTTI, Moacir. Diversidade cultural e educação para todos. Rio de Janeiro: Graal, 1992

GADOTTI, Moacir. Estado e educação popular: Desafios de uma política nacional. Acervo Paulo Freire, 2016.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correa. Desafios da Educação de Jovens e Adultos: construindo práticas de alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correa; MORAIS, Artur Gomes. Alfabetizar Letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010

PAULA, Claudia Regina de; OLIVEIRA, Marcia Cristina de. Educação de jovens e adultos a educação ao longo da vida. Intersaberes, 2011.

SIQUEIRA, Antônio Rodolfo de Siqueira; GUIDOTTI, Viviane. Educação de Jovens e Adultos. Porto Alegre: SAGAH, 2012

O ENSINO DA MATEMÁTICA ATRAVÉS DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TAIS CARVALHO VIANA

RESUMO

O presente estudo discute a aplicabilidade dos jogos na prática pedagó- gica na educação infantil, mais especificamente no que diz respeito ao ensino da matemática. A partir de um levantamento bibliográfico, a pre- sente pesquisa busca apresentar considerações acerca das possibilidades em se trabalhar a matemática a partir de jogos e brincadeiras e o papel do professor nesse processo. As crianças de hoje são mais evoluídas que as de gerações anteriores devido aos estímulos recebidos nos primeiros anos de vida, em parte porque frequentam cedo creches e escolas maternais. Segundo RAMOS, os métodos tradicionais de ensino não são mais eficazes para essas crianças, que são mais ativas e argumentativas. Educadores devem buscar novos métodos, como o uso de jogos, que despertam o interesse e tornam as crianças participantes ativas no processo de aprendizagem. Este texto explora as contribuições dos jogos no ensino da matemática na educação infantil, destacando seu valor no desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo, e como eles podem tornar o ensino mais significativo.

Palavras-chave: Educação Infantil; Jogos e brincadeiras; Matemática.

ABSTRACT

The present study discusses the applicability of games in pedagogical practice in early childhood education, more specifically with regard to the teaching of mathematics. Based on a bibliographical survey, this research seeks to present considerations about the possibilities of working on mathematics through games and activities and the role of the teacher in this process. Today's children are more evolved than those of previous generations due to the stimuli received in the first years of life, in part because they attend daycare centers and nursery schools early. According to RAMOS, traditional teaching methods are no longer effective for these children, who are more active and argumentative. Educators must look for new methods, such as the use of games, that arouse interest and make children active participants in the learning process. This text explores the contributions of games to teaching mathematics in early childhood education, highlighting their value in cognitive and socio-affective development, and how they can make teaching more meaningful.
Keywords: Early Childhood Education; Games and games; Mathematics.

INTRODUÇÃO

Observamos atualmente que a criança de hoje é mais evoluída que a de gerações anteriores. Segundo Ramos, as áreas do cérebro humano se desenvolvem por meio de estímulos que a criança recebe durante os sete primeiros anos de vida. Desde recém-nascida, a criança de hoje recebe estímulos diferentes; os pais atualmente trabalham fora e as crianças frequentam desde cedo berçários, creches e escolas maternais, onde entram em contato com um ambiente rico em estímulos para o seu desenvolvimento. Essas crianças são, hoje em dia, mais ativas, argumentadoras e sabem expressar suas vontades.

Ao educador cabe saber lidar com essa criança que se apresenta atualmente e, para tanto, segundo Ramos, “os métodos tradicionais de ensino não atraem mais a criança; ela quer participar, questionar e não consegue ficar parada horas a fio, sentada, ouvindo uma aula expositiva”. Diante disso, cabe aos educadores refletirem sobre seu ensino, buscando novos meios, recursos, métodos e instrumentos que aprimorem o mesmo, indo ao encontro das necessidades do educando. Nessa perspectiva, nos deparamos com os jogos como um recurso que, segundo Ramos, “desperta o interesse do aprendiz, que se torna sujeito ativo do processo”.

Nesse sentido, o presente capítulo explorará as contribuições do jogo enquanto recurso pedagógico no ensino da Matemática na Educação Infantil.

Importância dos Jogos para o Desenvolvimento Infantil

No decorrer desta pesquisa, notamos que os jogos são de grande valor para o desenvol-

vimento da criança e para o processo educativo. As brincadeiras em geral favorecem o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo da criança, constituindo-se em excelente auxílio para o processo de ensino-aprendizagem.

A Educação Infantil como Período Fértil
De acordo com Bassedas, Huguet e Solé (1999:21), a Educação Infantil é um período muito fértil em relação à construção de novos conhecimentos, sejam eles sociais, afetivos ou cognitivos, e que não se repetirá mais no desenvolvimento do indivíduo. Por isso, a escola de Educação Infantil deve se preocupar em possibilitar o acesso da criança a muitas oportunidades significativas para a construção de novos conhecimentos.
Em se tratando do enfoque desta pesquisa, que é o trabalho com jogos no ensino da matemática na Educação Infantil, segundo ARANÃO,

Na pré-escola, a matemática não deve ser vista como disciplina ou matéria escolar, mas como uma ativida- de do pensamento que está em permanente relação com suas atividades diárias na escola, em casa ou em qualquer outro lugar (ARANÃO, 1996, p. 20).

Ou seja, a Matemática está presente em muitas das atividades re- alizadas pelas crianças, por exemplo, dividir o lanche, distribuir materiais, pensar num trajeto mais curto para se deslocar de um lugar ao outro, etc. assim podemos ver que desde muito pequenas, as crianças já podem elaborar conhecimentos matemáticos.
Diante disso, os educadores não podem negar essas possibili- dades de se trabalhar com a Matemática na Educação Infantil. Alguns professores podem até pensar que esses conhecimentos podem ser tra- balhados no Ensino Fundamental, porém não há como negar que a Edu- cação Infantil faz parte da formação escolar das crianças e desempenha um importante papel no desenvolvimento das crianças conforme já aqui citado.
Portanto, cabe aos educadores não se abster em ensinar os co- nhecimentos matemáticos desde cedo às crianças, eles devem pensar em como tornar o ensino da Matemática significativo para as crianças dessa faixa etária.

O Trabalho com Jogos no Ensino da Matemática na Educação Infantil
A Matemática na Educação Infantil
Segundo Aranão (1996), na pré-escola, a matemática não deve ser vista como disciplina ou matéria escolar, mas como uma atividade do pensamento que está em permanente relação com suas atividades diárias na escola, em casa ou em qualquer outro lugar. A Matemática está presente em muitas das atividades realizadas pelas crianças, como dividir o lanche, distribuir materiais, pensar num trajeto mais curto para se deslocar de um lugar ao outro, etc.
A Necessidade de Trabalhar a Matemática Desde a Educação Infantil
Os educadores não podem negar essas possibilidades de se trabalhar com a Matemática na Educação Infantil. Embora alguns professores possam pensar que esses conhecimentos podem ser trabalhados no Ensino Fundamental, é inegável que a Educação Infantil faz parte da formação escolar das crianças e desempenha um importante papel no seu desenvolvimento.
Tornar o Ensino da Matemática Significativo
Segundo Bassedas, Huguet e Solé (1999:26), a escola de Educação Infantil deve ser um lugar de exploração dos elementos da realidade que cerca os alunos. O educador deve estar constantemente preocupado em desenvolver nas crianças a curiosidade e o interesse pela interpretação dos fenômenos que ocorrem em seu meio. Experimentar e descobrir pode ser uma maneira muito rica e interessante de aprender.
Contribuições dos Jogos no Ensino da Matemática
Promoção de Situações Ricas e Desafiadoras
O trabalho com jogos contribui para a promoção dessas situações ricas e desafiadoras, uma vez que ele desperta o interesse e a curiosidade nas crianças, é desafiador e motivador, já que a brincadeira é inerente à infância. 3.2. Jogos como Ferramenta de Ensino
Guzmán (1996) valoriza a utilização dos jogos para o ensino da Matemática, sobretudo porque eles não apenas divertem, mas também extraem materiais suficientes para gerar conhecimento, interessar e fazer com que os alunos pensem com motivação.
Jogos e Desenvolvimento de Habilidades
Ensino de Conteúdos e Desenvolvimento Ope-

ratório
O ensino da Matemática na Educação Infantil deve priorizar o desenvolvimento das crianças perante situações significativas de aprendizagem. O ensino por meio dos jogos deve acontecer de forma a auxiliar no ensino do conteúdo, provocando desequilíbrios e desafiando o pensamento da criança, de forma a propiciar a aquisição de habilidades e o desenvolvimento operatório da mesma (Aranão, 1996:22). finalidades do divertimento e prazer outras como o desenvolvimento afetivo, cognitivo, físico, social e moral.

Segundo SANS e DOMINGUES,
A participação ativa da criança e a nature- za lúdica e prazerosa inerente a diferentes tipos de jogos têm servido de argumento para fortalecer a concepção segundo a qual aprende-se matemática brincando (SANS e DOMINGUES, 2000).

Porém, ainda segundo as autoras, é preciso tomar cuidado para não adotarmos o jogo sem finalidades e objetivos claros e determinados, pois o jogo não pode ser entendido só como divertimento, só o jogo pelo jogo, pois se isso acontece ele não resulta em aprendizagem matemática. Como colocam as autoras, o jogo inclui o divertimento, mas não apenas esse, ele deve incluir sobretudo, a aprendizagem, ou seja:
O jogo cumprirá, portanto, uma dupla função – lú- dica e educativa – alinhando às finalidades do diver- timento e prazer, outras como o desenvolvimento afetivo, cognitivo, físico, social e moral, manifestadas em um grande número de competências: escolha de estratégias, ações sensório-motoras, interação, observação e respeito às regras (SANS e DOMIN- GUES, 2000).

Todas essas competências, desenvolvidas através do jogo, inten- cional e com objetivos determinados e acompanhados pelo professor, manifestam-se na aprendizagem de conteúdos matemáticos básicos, que quando desenvolvidos desde cedo na criança, poderão ser mais facilmen- te aprimorados no decorrer da sua vida, bem como constituirão em pré-
-requisitos para aprendizagens de outros conhecimentos matemáticos.
Para tanto, o trabalho com jogos no ensino da matemática na Edu- cação Infantil é fundamental para possibilitar uma aprendizagem concre- ta e significativa para a criança, pois segundo ARANÃO (1996:55) uma vez partindo do concreto, a criança terá condições, num período poste- rior de seu desenvolvimento cognitivo, de atingir a fase das abstrações, necessária às resoluções de situações complexas.
Como é possível notar com essa pesquisa, existem muitos estudos que têm mostrado as finalidades dos jogos na educação e no ensino de Matemática.
Kishimoto (1994), afirma que o jogo é importante para o desenvol- vimento infantil, porque propicia a aquisição de regras, a expressão do imaginário e a apropriação do conhecimento.
Também a respeito das contribuições dos jogos, NICOLAU (s.d.)
afirma que
A resolução de situações problemáticas envolvendo a matemática na Educação Infantil enriquece-se muito por meio da proposição de jogos em que as crianças perguntam, levantam hipóteses, dão palpites e pen- sam diferentemente umas das outras, para chegarem às suas respostas (NICOLAU, s.d., p. 373).
Segundo SMOLE (2000), a brincadeira para ser útil para as crianças,

[...] ela deve conter algo interessante e desafiador para elas resolverem, permitir que todos os jogado- res possam participar ativamente, desencadear pro- cessos de pensamento nas crianças, possibilitando que elas possam se auto avaliar quanto ao seu desempenho (SMOLE, 2000, p. 02).

Ainda de acordo com a autora acima, a mesma afirma que é impor- tante que sempre seja feito algum tipo de conversa sobre a brincadeira (sobre como foi brincar, se as crianças gostaram ou não, se todos brincaram adequadamente, se todos respeitaram as regras, quais eram as regras, se foi difícil ou não a brincadeira, etc) e também um registro da mesma (um desenho da brincadeira ou a produção de um texto coletivo).
Nesse sentido, relatarei brevemente alguns

tipos de jogos que se propõem o desenvolvimento das capacidades acima citadas e vão ao en- contro das orientações desses autores mencionados.

Papel do Educador no Trabalho com Jogos
Superar Atividades Abstratas
De acordo com Duhalde e Cuberes (1998), muitos professores preferem realizar tarefas com lápis e papel abstratamente do que trabalhar no concreto, como com a manipulação de blocos lógicos, explorações de espaço, jogos e outros materiais concretos. Essa concepção de ensino não leva em conta os interesses e necessidades próprios desta faixa etária, muito menos os conhecimentos matemáticos prévios que a criança traz consigo estando em contato diariamente com a Matemática.

Estimular a Curiosidade e a Exploração
Segundo Macedo, Petty e Passos (2000), cabe ao professor estimular o aluno a pensar e propor situações-problema, proporcionando mais espaço para o descobrimento e construção de suas ideias sobre o mundo. O professor deve deixar a criança livre para manipular e experimentar os materiais, observar as reações dela e propor problemas a serem resolvidos dentro da brincadeira, criando uma situação de aprendizagem significativa.
Segundo os autores,

Nem sempre se percebe que estas rotinas realizam-se à margem da idade e dos conhecimen- tos prévios, desconhecendo o interesse do grupo e as conclusões mais atuais a respeito do ensino e da construção deste tipo de conhecimento (DUHAL- DE e CUBERES, 1998, p. 31).

Ou seja, esta concepção de ensino não leva em conta os interes- ses e necessidades próprios desta faixa etária, muito menos os conhe- cimentos matemáticos prévios que a criança traz consigo estando em contato diariamente com a Matemática, muito menos leva em conta a importância da manipulação e exploração de objetos concretos e de jo- gos e brincadeiras, inerentes à infância.
Ainda de acordo com Dihalde e Cuberes (1998) essa concepção por parte de alguns professores, prevê

[...] que as crianças têm que construir as ope- rações lógicas de classificação e seriação como passo prévio a construir o número, já que este seria a sín- tese entre tais operações. No entanto, esta forma de trabalhar o número desconhece fatores internos e os conhecimentos informas que as crianças trazem do lar e do entorno (DIHALDE e CUBERES, 1998, pg. 37).

Assim, verifica-se que os professores devem considerar os co- nhecimentos prévios dos alunos, e para tanto, é preciso refletir bastante a fim de superar as atividades abstratas através apenas do papel, que pouco contribuem para a aprendizagem do aluno.
Conclusão
O trabalho com jogos no ensino da Matemática na Educação Infantil apresenta-se como uma estratégia pedagógica de grande valor. Esta pesquisa evidenciou que os jogos não apenas divertem, mas também desempenham um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das crianças. A ludicidade inerente aos jogos estimula a curiosidade, a motivação e o interesse dos alunos, criando um ambiente propício para a construção de conhecimentos matemáticos de forma significativa e concreta.
A análise dos autores citados, como Bassedas, Huguet e Solé, Aranão, Guzmán, Sans e Domingues, e Smole, reforça a ideia de que os jogos, quando utilizados com finalidades pedagógicas claras, promovem a aprendizagem matemática de maneira eficaz. Eles destacam que a Educação Infantil é um período fértil para a construção de novos conhecimentos e que os educadores devem aproveitar essa fase para introduzir conceitos matemáticos de maneira lúdica e envolvente.
Além disso, o papel do educador é fundamental nesse processo. Cabe a ele planejar e conduzir as atividades de forma a tornar o ensino da Matemática relevante e desafiador para as crianças. É importante que o professor conheça os interesses e os conhecimentos prévios dos alunos, utilizando os jogos como ferramenta para propor situações-problema e incentivar a exploração e a experimentação.
Concluímos que os jogos são um recurso pedagógico valioso que deve ser incorporado

ao planejamento escolar na Educação Infantil. Eles possibilitam uma aprendizagem matemática rica e prazerosa, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança. É essencial que os educadores estejam preparados para utilizar os jogos de maneira intencional e com objetivos claros, garantindo que a ludicidade seja aliada à aprendizagem, promovendo um ensino de Matemática eficaz e significativo desde os primeiros anos escolares.

Dessa forma, ao integrar jogos no ensino da Matemática, estamos não apenas facilitando a compreensão de conceitos matemáticos, mas também desenvolvendo habilidades essenciais para o futuro educacional e social das crianças. O investimento em práticas pedagógicas que valorizem a ludicidade e a interação pode transformar a experiência de aprendizagem, tornando-a mais dinâmica, engajadora e proveitosa.

BIBLIOGRAFIA

ARANÃO, Ivana Valeria Denófrio – A Matemática´através de brincadeiras e jogos. Campinas SP: Papirus, 1996

BASSEDAS, Eulália / HUGUET, Teresa / SOLÉ, Isabel – Aprender e ensinar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999

DUHALDE, Maria Elena / CUBERES, Maria Teresa Gonsález – Encontros iniciais com a Matemática: contribuições à Educação Infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

FRIEDMANN, Adriana – Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1998

KISHIMOTO, Tizuko Morchida – Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez, 1996

KISHIMOTO, Tizuko Morchida – O Brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002

LIMA, Lauro de Oliveira – Piaget: sugestões aos educadores. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998

MACEDO, Lino de / PETTY, Ana Lucia Sicoli / PASSOS, Norimar Christe – Aprender com jogos e situações problema. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

MACHADO, Nilson Jose – Jogos no ensino da Matemática. Cadernos de Prática de ensino – série Matemática. São Paulo: USP, ano 1, número 1, 1990

NICOLAU, Marieta - A solução de problemas e os Jogos na construção da idéias Matemáticas na Educação Infantil. Programa de Educação Continuada – PEC MUNICIPIOS. São Paulo, 2003

SEBER, Maria da Gloria – Psicologia do Pré-escolar: uma visão construtivista. São Paulo: Moderna, 1995

SMOLE, Kátia Stocco . - Brincadeiras infantis nas. aulas de Matemática. Coleção Matemática de 0 a 6. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000

VIGOTSKI, Lev Semenovich – A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998

RESUMO
Este artigo baseia-se em autores como Bruno Bettelheim, Diana e Mário Corso e Nelly Novaes Coelho, que abordam o imaginário através dos contos de fadas. O objetivo deste artigo é discutir a contribuição e a influência dos contos de fadas para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança. Acredita-se que os contos de fadas possibilitam à criança vivenciar ensaios de diversos papéis sociais, proporcionando a construção de uma personalidade, além de promover a socialização, a troca de experiências e uma maior inserção no grupo social. Dessa perspectiva, os contos de fadas buscam promover o desenvolvimento da imaginação, da criação e da percepção do mundo através das possíveis interpretações. Para que o aprendizado ocorra, é necessário que os contos tenham algum valor significativo para as crianças, fazendo com que elas reconheçam suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerindo soluções para seus problemas internos. Uma história, quando contada, tem o poder de encantar aquele que a ouve. É de suma importância despertar nas crianças a fantasia e a imaginação, levando-as ao mundo mágico de encantamento e magia

PALAVRAS-CHAVE: Contos de Fada; Desenvolvimento; Literatura Infantil; Criança

ABSTRACT
This article is based on authors such as Bruno Bettelheim, Diana and Mário Corso and Nelly Novaes Coelho, who approach the imaginary through fairy tales. The objective of this article is to discuss the contribution and influence of fairy tales on the cognitive and emotional development of children. It is believed that fairy tales allow children to experience trials of various social roles, providing the construction of a personality, in addition to promoting socialization, the exchange of experiences and greater integration into the social group. From this perspective, fairy tales seek to promote the development of imagination, creativity and perception of the world through possible interpretations. For learning to occur, it is necessary that the tales have some significant value for children, making them recognize their difficulties and, at the same time, suggesting solutions to their internal problems. A story, when told, has the power to enchant those who hear it. It is of utmost importance to awaken fantasy and imagination in children, taking them to the magical world of enchantment and magic.

KEY-WORDS: Fairy Tales; Development; Children's Literature; Child

INTRODUÇÃO

Segundo Coelho (2002) a literatura infantil é a arte, um fenômeno de criatividade, representando o mundo, o homem e a vida através de palavras. A literatura representa para crianças e adultos, o mágico, a fantasia, sendo a comunicação real para o mundo imaginário.
Diante desta arte, temos os contos de fadas, considerados literaturas antigas, que cumprem a função de expor a criança a situações que provocam desejos, curiosidades e medos, possibilitando que as crianças participem de problemas vinculados à realidade, como conflitos entre mães e filhos, carência afetiva, entre outros. Seu desenvolvimento em busca de soluções ocorre ao desfecho de uma narrativa.
Para que o aprendizado ocorra, é necessário que os contos tenham algum valor significativo para as crianças, fazendo com que elas reconheçam suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerindo soluções para seus problemas internos. Uma história, quando contada, tem o poder de encantar aquele que a ouve. De acordo com Bruno Bettelheim (2007):

> Para atingir integralmente suas propensões consoladoras, seus significados simbólicos e, acima de tudo seus significados interpessoais, o conto de fadas deveria ser contado em vez de lido. (Bettelheim, 2007, p.27).

Se a história for lida, deve ser lida com um envolvimento emocional tanto na trama quanto na criança, com empatia pelo que a narrativa pode significar para ela. Contar é preferível a ler, pois permite uma maior flexibilidade.

Sabe-se como é crucial despertar nas crianças a fantasia e a imaginação, levando-as ao mundo mágico de encantamento e magia. As histórias podem ser grandes aliadas dos educadores, pois o ato de contar histórias pode divertir, estimular o imaginário e, quando bem contadas, proporcionar à criança uma atividade saudável, enriquecendo seu vocabulário e contribuindo para o desenvolvimento da imaginação e adaptação no contexto social.
Além de estimular a imaginação e contribuir para o enriquecimento do vocabulário, a criança, através do conto, pode desenvolver e alcançar diversos objetivos, como a ampliação da linguagem infantil, facilitando a expressão corporal; o estímulo à inteligência; a socialização; a formação de hábitos e atitudes sociais e morais, por meio da imitação de bons exemplos e situações decorrentes das histórias; e o cultivo da memória e da atenção, despertando interesse e gosto pela leitura.
Para prender a atenção, o conto deve despertar curiosidade e ser significativo para a criança, proporcionando assim o desenvolvimento de seu intelecto, a organização de suas emoções e ansiedades, e contribuindo para o reconhecimento de suas dificuldades, ao mesmo tempo sugerindo soluções para seus problemas internos.
Segundo Zilberman (2003), o narrador consiste uma figura-chave ao exercer atividades desencadeadoras da narrativa, pois ao proporcionar situações imaginárias favorecendo a fantasia, ele está criando um cenário no qual o herói resolve dilemas pessoais ou sociais.
Além de o narrador desencadear a ativação do imaginário das crianças, ele precisa dar coerência na história e nos conflitos que apresentam o conto. É de grande importância para a criança dar sentido coerente aos seus sentimentos, e para isso, ela precisa de ajuda e orientação sobre como organizar suas emoções. Sua educação deve partir de conceitos significativos, que ela encontra ao ouvir ou ter contato com contos de fadas. Com os contos de fadas, a criança começa a se encontrar no seu ser psicológico e emocional. Trata-se do enriquecimento da vida interior da criança, em que os problemas internos podem ser compreendidos, ajudando-a a criar conceitos e a entender os processos vivenciados em experiências reais. Podemos caracterizar os contos de fadas como a coexistência do mal e da virtude caminhando juntos.
Bettelheim (2007), acredita que, através dos contos de fadas a criança alicerça seu sofrimento com conhecimentos, pois quanto mais alternativas ficcionais forem oferecidas para as crianças mais elas conseguiram elaborar e organizar seus dramas.
Desta forma para melhor definição de uma boa história favorecendo a fantasia e o desenvolvimento, Corso (2006) afirma que: Histórias não garantem a felicidade nem o sucesso na vida, mas ajudam. Elas são como exemplos, metáforas que ilustram diferentes modos de pensar e ver a realidade e, quanto mais variadas e extraordinárias forem as situações que elas contam, mais se ampliará a gama de abordagens possíveis para os problemas que nos afligem. Um grande acervo de narrativas é como uma boa caixa de ferramentas, na qual sempre temos o instrumento certo para a operação necessária, seja a broca, o alicate ou a chave de fenda adequados. Além disso, com essas ferramentas, podemos também criar, construir e transformar objetos e lugares. Com esta analogia, podemos concluir o quanto a flexibilidade em narrativas pode se adequar a diferentes situações.

ORIGEM DOS CONTOS DE FADA

Os contos de fadas, deste muito tempo, são considerados uma literatura atraente para crianças e também para adultos. Coelho (2003), afirma que os contos de fadas são de origem Celta e que inicialmente apareceram como poemas. A primeira coletânea de contos infantis foi publicada do século XVII, na França, durante o faustoso reinado de Luís XIV, e nasceram para falar aos adultos. Os estudos da literatura folclórica e popular de cada nação iniciaram-se a partir do século XIX, ficando em destaque Charles Perrault, com seu livro Contos da mãe Gansa (1697). Os contos incluídos neste livro são: A Bela Adormecida no Bosque, Chapeuzinho Vermelho, O Barba Azul, O Gato de Botas, As Fadas, A Gata Borralheira, Henrique do Topete e O Pequeno Polegar.
De início não estavam preocupados com as crianças, no século XVIII, as fadas passaram a um segundo plano no interesse dos adultos e se recolheram ao mundo infantil. Mais tarde, no século XIX, surge à preocupação linguística, foi assim que surgiram os irmãos Jacob e Wilheelm Grimm, passando a estudar os

contextos. Os irmãos publicaram os Contos de fadas para crianças e adultos (1812-1822). Destacam-se os contos que foram traduzidos para o português: A Bela Adormecida, Os Músicos de Bremen, Os Sete Anões e a Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, A Gata Borralheira, O Corvo, As Aventuras do Irmão Folgazão, A Dama e o Leão.
Podemos destacar como representantes da literatura infantil desse século XIX, o Hans Christian Andersen, poeta e novelista dinamarquês, a Condessa de Segur (1856), Lewis Carroll (1865), como Alice no país das maravilhas e, finalmente, Collodi, que em 1883, publica Pinóquio. Segundo Coelho (2003), os contos de fadas surgiram a milhões de anos, através da tradição oral, mais sua valorização se concretizou há alguns séculos atrás, quando os contos passaram a ser contados para as crianças de maneira lúdica, e nesse sentido, os contos de fadas, encantam e cativam as crianças e adultos até os dias de hoje. Oliveira (2010), afirma que os contos de fadas são narrativas muito antigas, no começo não se destinavam a crianças, eram mitos difundidos por hindus, persas, gregos e judeus. Essas primeiras histórias eram caracterizadas como mitos por transmitirem expressões narrativas de conflitos entre o homem e a natureza. Mesmo antes do advento da escrita, os povos já compartilhavam seu aprendizado através da fala, utilizando os contos de fadas para transmitir aos seres humanos uma superação dos mitos que enfrentavam. Segundo Santos (2011), a origem dos contos de fadas tem grande ligação com o Perrault e com os irmãos Grimm, na qual os contos de hoje são conhecidos como "Os Contos dos Irmãos Grimm". Nessa perspectiva, podemos dizer que a literatura para crianças e jovens teve início na cultura europeia e foi disseminada pelo francês Charles Perrault, que reuniu em um livro as histórias narradas pelas camadas populares francesas do Ancien Régime. Ao coletar histórias tradicionais, Perrault iniciou um trabalho de resgate de histórias contadas oralmente. Sendo assim, ele não criou novas narrativas, mas as adaptou para que se adequassem à corte francesa do rei Luís XIV. Ao documentar esses contos, Perrault, arquiteto da corte, poeta e admirador do gênero, realizou um trabalho de adaptação para introduzir essas narrativas à inteligência da corte. Ao fazer alguns retoques nos contos originais, Perrault suprimiu questões referentes à violência e à sexualidade, fazendo com que as histórias fossem aceitas pela população erudita. Um exemplo é o conto Chapeuzinho Vermelho, cuja versão recolhida por Perrault difere da versão conhecida por nós. Na versão original, a história termina sem caçador, sem resgate da vovó, que acaba ficando na barriga do lobo, sem final feliz. Desta maneira, algumas histórias foram reformuladas para seu público, os nobres, que não se interessavam pela violência e sexualidade. Perrault passou a ser considerado o primeiro autor a reformular contos para que fossem socialmente aceitáveis. Segundo Coelho (2000):

Vulgarmente, tais estórias circulam na França (e daí para os demais países) como "contos de fadas", rótulo que os franceses usam até hoje para indicar "contos maravilhosos" em geral. (Coelho 2000, p.90).

Nessa coletânea, a metade não apresenta fadas. São apenas "contos maravilhosos", por existirem em um espaço "maravilhoso", isto é, fora da realidade concreta. É o caso de "Chapeuzinho Vermelho", "O Barba Azul", "O Gato de Botas", e
"O Pequeno Polegar".
Perrault, em 1697, deu início a sua literatura infantil quando publicou Contes de maMèrel'oye (Contos da Mamãe Gansa), anda que, não houvesse a intenção de atingir o público infantil, mas sim de criar uma forma de entretenimento a corte francesa.

No Ocidente, a literatura infantil passou a ser dedicada às crianças com o surgimento da Modernidade, ligada à mudança na forma como a sociedade via as crianças. Embora algumas criações de literatura tenham surgido ao longo da história, os contos de fadas imprimem uma marca decisiva na literatura infantil. Dessa forma, tais histórias foram moldadas e remodeladas tanto para crianças quanto para adultos. Através da transmissão oral, surgiram novos elementos e adaptações, tornando-as histórias mais significativas. É interessante observar que, mesmo depois de um século, nos contos dos Irmãos Grimm e nas histórias de Perrault ainda encontramos inúmeras semelhanças, pois eles trazem narrativas que

revelam um fundo histórico, além de transmitirem clareza e a intenção de passar crenças a serem respeitadas e seguidas por toda a comunidade.
Desta maneira, surge Hans Christian Andersen, cujas obras foram escritas entre 1830 e 1872. Assim, acontece a redescoberta da literatura oral, aliada a uma nova perspectiva. Andersen insere elementos maravilhosos e o sentimento romântico do século XIX, fazendo um misto de pensamentos mágicos presentes na memória popular. Andersen difere de Perrault e dos Irmãos Grimm pelo fato de não se limitar a recolher e recontar histórias tradicionais. Além de coletar contos, ele criou diversas novas histórias, seguindo o modelo das histórias tradicionais e conservando sua principal característica: uma visão poética e melancólica. Assim, seu livro, além de compilar contos dos países nórdicos, também trazia histórias como "O Patinho Feio",
"A Roupa Nova do Imperador", "O Soldadinho de Chumbo", entre outras. No Brasil, os contos populares ocuparam um lugar na vida das crianças por meio da comunicação oral. Diferente do que ocorreu na Europa, onde os contos populares não serviram como fonte para os primeiros livros infantis, no Brasil esses contos foram publicados para o público infantil a partir da segunda metade do século XIX. Foram produzidas traduções e adaptações dos contos europeus escritos por Perrault e pelos Irmãos Grimm, em versões para o público brasileiro.
A construção dos contos de fadas ainda continua, embora tenha sofrido várias mudanças para atender às exigências da linguagem moderna. A maneira como os contos foram escritos nos permite observar como a realidade foi transmitida para os livros infantis, permitindo ao leitor atualizá-los constantemente e trazendo a obra para seu presente, sem, no entanto, perder de vista sua época de construção.

A UTILIZAÇÃO DOS CONTOS DE FADAS PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E AFETIVO DA CRIANÇA

De acordo com Corso (2006) as crianças adoram novidades. Vivemos em novo tempo, com brinquedos, filmes e games diferentes. Quando crescem em um ambiente estimulador, logo serão crianças curiosas, pois é importante apoiar a fantasia em suas brincadeiras e pensamentos. Por várias maneiras as crianças buscam a fantasia, em brinquedos, games, livros, teatro, brincadeiras com seus amigos, programa de televisão ou até mesmo em narrativas de histórias. Diante de tantas novidades, o professor que não esteja informado, quanto às ultimas personagens oferecidas pela mídia, certamente terá dificuldades para entender a respeito do que uma criança está falando e também quais ficções ele pode usar para criar sua subjetividade. Segundo Farias e Rubio (2012), a narrativa faz parte da vida das crianças desde quando muito pequenas, pois através de situações que elas se encontram como, quando ouvem canções de ninar e que mais tarde vão dando lugar às cantigas de roda ou também as narrativas curtas sobre animais e natureza. Assim as crianças desde a mais tenra idade demonstram seu interesse pelas histórias, batendo palmas, sorrindo ou até mesmo imitando algum personagem. Nesse sentido, podemos notar que narrativas são fundamentais para a formação e o desenvolvimento da criança.
Vale ressaltar que o primeiro contato da criança com um texto é realizado oralmente, quando o pai, a mãe ou outra pessoa lhe conta diversas histórias. À medida que cresce, a criança já é capaz de escolher a história que quer ouvir, tornando-se aos poucos mais detalhada. A criança começa a interagir com as histórias, acrescentando detalhes, personagens ou lembrando de fatos que passaram despercebidos pelo narrador. Essas histórias são fundamentais para que as crianças estabeleçam sua identidade, compreendam melhor as relações familiares e criem um vínculo afetivo com o narrador. Contar e ouvir uma história aconchegada a quem se ama é compartilhar experiências agradáveis e sentimentos prazerosos. Assim, as crianças podem se interessar por narrativas inventadas ou pelas narrativas de um livro, tendo maior possibilidade de envolver o real e o imaginário. É importante contar histórias tanto para as crianças maiores quanto para aquelas que já sabem ler, pois, ao ouvir uma história, elas aprimoram sua capacidade de imaginação, estimulando o pensamento, o desenho, a criação e a recriação. Alguns pais acreditam que a criança que não sabe ler não se interessa por livros, mas isso é exatamente o oposto do que observamos. Desde muito pequenas, as crian-

ças aprendem que os livros proporcionam prazer através de imagens, cores, formas e enredos, que lhes dão significados, permitindo identificar e nomear personagens. Quando a criança tem contato com o livro, ela pode criar seu próprio mundo de sonhos e fantasias, possibilitando o autoconhecimento e a compreensão do ambiente em que está inserida.
É importante destacar que, quando professores e pais leem histórias ou inventam narrativas colocando as crianças como personagens, despertam novas ideias e conhecimentos.
Por isso, é essencial que o livro seja manuseado pelas crianças, folheado, de forma que tenham um contato mais íntimo, favorecendo seu aprendizado e prazer pela leitura. A partir desse contato, elas começam a gostar dos livros, percebendo que eles fazem parte de sua fantasia, apresentada por meio de palavras e desenhos. Assim, fica evidente a importância de as crianças ouvirem e contarem histórias desde cedo, pois isso possibilita seu desenvolvimento cognitivo e aumenta seu potencial para a leitura e escrita.
As histórias devem ser contadas visando deleitar a criança, infundir o amor pela beleza, desenvolver sua imaginação e observação, ampliando suas experiências e estabelecendo uma ligação interna entre o mundo da fantasia e o da realidade. Através das histórias, as crianças enriquecem suas experiências, desenvolvem a capacidade de sequenciar logicamente os fatos, esclarecem seus pensamentos, desenvolvem o gosto pela literatura, ampliam seu vocabulário, estimulam o interesse pela leitura e também aprimoram a linguagem oral e escrita.
Corso e Corso (2006) afirmam, baseados na linha psicanalítica inaugurada por Bruno Bettelheim, que os contos de fadas possuem uma capacidade de sobrevivência que continua a encantar crianças, mesmo nas gerações de computadores, videogames e jogos. Isso se deve ao seu poder de simbolizar ou ajudar a resolver os conflitos psíquicos inconscientes que ainda estão presentes nas crianças de hoje.
O livro do casal Corso nos mostra que as imagens não diminuem a força e a importância das narrativas orais. Diana e Mário Corso (2006) não ingressaram no mundo das histórias infantis por interesse próprio, mas foram conduzidos pelas suas duas filhas. Por isso, sabem o quanto é ingênuo propor um único entendimento para as histórias, já que as crianças sabem usar sua imaginação e adaptar os contos conforme suas necessidades. Além disso, como psicanalistas, o casal leva a infância a sério, compartilhando a psicanálise através da fantasia, que resolve conflitos, constitui a identidade, cria realidades psíquicas e influencia a compreensão da dita realidade da vida.
Segundo os autores, para o ouvinte infantil, não faz muita diferença se a história é passada ou contemporânea, pois ambas permitem que a criança se identifique com personagens, despertando seu interesse por narrativas mais extravagantes, que não correspondem necessariamente às questões atuais do mundo.
Como a criança ainda não consegue diferenciar plenamente o real do imaginário, todas as linguagens a atraem para compor seu repertório imaginário, permitindo-lhe abordar suas necessidades em seu mundo de desejo.
De acordo com Corso e Corso (2006), as crianças continuam interessadas no mistério e fascinadas por tudo que desperte sentimentos de medo. O medo é caracterizado pela fantasia e invenção, originando-se de fontes misteriosas, sagradas e imaginativas. O medo pode ser provocado por vastas zonas sombrias, ou seja, pelo desconhecido. Dessa forma, também se desenvolve o sentimento de curiosidade e a disposição para a coragem, que supera a defesa pela sobrevivência. Nas histórias, sempre encontramos elementos assustadores que ensinam a criança a conhecer e enfrentar o medo.
Os pequenos buscam o medo, e, curiosos, exigem que o narrador repita várias vezes as passagens mais assustadoras dos contos de fadas. Por isso, o tema das madrastas invejosas e más – como em Branca de Neve e Cinderela – interessa muito às crianças, pois as ajuda a perceber a rivalidade das mães em relação às filhas e, indiretamente, a questionar o mito da perfeição do amor materno.
Em histórias como João e Maria e Pequeno Polegar, as crianças se interessam em entender os limites do amor materno. Assim, podemos afirmar que ouvir histórias é um recurso muito importante para as crianças desenharem seu mapa imaginário, que indica seu lugar na família e no mundo.
O mundo da fantasia não pode ser visto como

um desvio errado em relação às normas do mundo adulto, pois ele mostra que a criança precisa passar por ele e desejar crescer para que isso aconteça. O prazer de habitá-lo está ligado ao gosto que as crianças têm pelo perigo, pelo medo e pela aventura. Para elas, um paraíso sem conflitos não é interessante; elas desejam o medo, sentem prazer no mistério e no desafio, aos quais respondem com sua fantasia.

Diante de todos os perigos que assolam e fascinam o mundo infantil, é importante destacar o desamparo das crianças em relação às fantasias inconscientes dos pais, às quais estão expostas e que, para elas, são perigos irrepresentáveis. Essas questões não se limitam apenas às relações entre pais e filhos, mas também abrangem possíveis respostas às perguntas sobre sonhos ou desejos, que muitas vezes são difíceis para as crianças compreenderem.

Para encontrarmos um significado mais profundo, precisamos desenvolver nossos sentimentos íntimos, como emoções, imaginação e intelecto, permitindo que eles se enriqueçam mutuamente e acreditando que isso trará uma contribuição significativa para a vida. Bettelheim (2007), como educador e terapeuta infantil, afirma que sua principal tarefa foi restituir o significado na vida das crianças. Com esse trabalho, ficou claro para ele que, se as crianças fossem criadas de modo que suas vidas tivessem significado, não precisariam de ajuda específica. Para ele, nada é mais importante do que o impacto das experiências de vida com os pais, outras pessoas que cuidam das crianças e a herança cultural, quando transmitida de maneira adequada.

Bettelheim (2007) afirma que:

"É aqui que os contos de fadas têm um valor inigualável, pois oferecem novas dimensões à imaginação da criança que ela não conseguiria descobrir sozinha de maneira tão verdadeira". (Bettelheim 2007, p. 14).

A cultura predominante prefere fingir para as crianças que o lado sombrio do ser humano não existe. No entanto, a psicanálise foi criada para capacitar o homem a aceitar naturalmente os desafios da vida. As histórias modernas escritas para os pequenos evitam esses problemas existenciais. Mas, na verdade, a criança precisa receber sugestões simbólicas sobre como lidar com essas questões, permitindo-lhe amadurecer e se desenvolver. É característico dos contos de fadas apresentar um dilema existencial, o que permite à criança entender o problema de forma mais essencial, enquanto uma trama mais complexa poderia confundi-la. Diferente do que ocorre em muitas histórias infantis modernas, praticamente todos os contos de fadas representam o bem e o mal através de alguns personagens e suas ações. É nessa dualidade que se coloca o problema moral e a busca por resolvê-lo.

Bettelheim (2007) nos diz que o mal não é desprovido de atrações. Em muitos contos de fadas, o personagem de mau caráter consegue temporariamente tomar o lugar do herói – como as irmãs malvadas fazem em "Cinderela". Não é o fato de o vilão ser punido no final da história que torna a experiência uma lição moral, embora isso faça parte dela. Nos contos de fadas, a punição é apenas um fator limitado de inibição do crime. O crime que não compensa é um meio de inibição muito mais eficaz, e é por essa razão que, nas histórias de fadas, a pessoa má sempre perde. O objetivo não é promover um final feliz moralizante, mas sim o fato de que as crianças se atraem pelo herói, identificando-se com suas lutas constantes. Devido a essa identificação, as crianças assimilam a moralidade por conta própria. Todos os profundos conflitos internos mencionados são ignorados na maior parte da literatura infantil moderna. Ao contrário dos contos de fadas, que abordam seriamente essas angústias e dilemas existenciais, como a necessidade de ser amado e o medo de ser visto como sem valor; o amor pela vida e o medo da morte. Os contos oferecem soluções para a compreensão desses conflitos. Por exemplo, os contos de fadas colocam em seu dilema a questão da vida eterna, não iludindo as crianças nem por um momento sobre a possibilidade de vida eterna, mas indicando que é possível tornar menos dolorosos os limites de nosso tempo na Terra. É por isso que muitas vezes as narrativas terminam com "E viveram felizes para sempre".

O conto de fadas é orientado para o futuro e guia a criança. Dessa forma, ela pode entender que, tanto em sua mente consciente quanto no inconsciente, deve abandonar seus desejos de dependência infantil para alcan-

çar uma existência satisfatória. Hoje em dia, as crianças não crescem mais cercadas pela segurança de sua família ou comunidade; é importante proporcionar à criança moderna imagens de heróis que têm de trilhar seus caminhos sozinhos. Apesar de inicialmente ignorarem o que o futuro lhes reserva, encontram segurança ao seguir seus próprios caminhos com uma profunda confiança interior. Além dos temas de sofrimento e solidão, existe outra questão complexa da alma humana. A psicanálise foi a primeira disciplina a reconhecer as complicações decorrentes da divisão do sujeito entre consciente e inconsciente. Para a literatura, é um fato que somos seres divididos, pois ela cria personagens contraditórias, que nem sempre produzem uma síntese. Talvez seja por isso que as crianças busquem as narrativas modernas, pois vivemos com a divisão psíquica.

Os contos de fadas trazem personagens que envolvem uma única dimensão, onde as complicações surgem da trama, utilizando personagens simples em histórias ricas. Para atender a essa nova ficção necessária, surgiram personagens e histórias mais complexas, que mostram que é possível ser corajoso e ao mesmo tempo ter medos, ser de bom caráter, mas sentir inveja. Após todas essas reflexões, é importante questionar as questões trazidas pelas narrativas modernas, que conseguem trazer conforto psíquico, num sentido mais amplo do que o utilizado em A Psicanálise dos Contos de Fadas.

Para Bettelheim (2007), poderão ser consideradas verdadeiros contos de fadas, histórias que não se enquadram nem mesmo em alguns contos folclóricos tradicionais ou clássicos literários, como os de Andersen. Assim, com esse critério, serão considerados contos de fadas aqueles que tiverem finais felizes, que projetem diferentes aspectos da personalidade da criança e que possam organizar o bem e o mal como opostos. Ainda, segundo o autor, algumas narrativas modernas, escritas para crianças, evitam temas essenciais, desmerecendo a riqueza psicológica do público. Dentro dessa perspectiva, Bettelheim elogia nos contos de fadas folclóricos a sua habilidade de apresentar dilemas existenciais, sem menosprezar sua complexidade psíquica. Assim, os personagens dos contos devem ser mais simples, funcionando como divisores capazes de proporcionar uma estruturação para que a subjetividade infantil possa se apoiar e crescer com confiança. A questão é que não depende apenas de o enredo terminar com finais felizes para que uma história transmita uma mensagem de segurança. Quando a criança compartilha suas próprias limitações com os personagens, isso também lhe traz segurança, além de tornar o mundo menos exigente.

Os contos de fadas atuam no sentido de organizar melhor o interior da criança, enquanto as narrativas modernas a preparam mais para os desafios da vida. Não necessariamente para a vida adulta, mas fornecem instrumentos para lidar com frustrações decorrentes das relações humanas. Não podemos esquecer que as crianças possuem seu próprio sistema classificatório, pois novas experiências e conhecimentos desestabilizam seu sistema de pensamento, revolucionam sua lógica e uma nova organização emerge. Portanto, antes de serem simples ou complexas, as histórias devem ser oportunas. As histórias de ficção nos oferecem estruturas com as quais podemos dialogar. As vidas dos personagens podem nos servir para refletir sobre como administramos nossas próprias vidas e também para questionar o sistema que inventamos. Certamente, é necessário que se proponham tramas que sejam viáveis, em termos de dificuldades, para o momento cognitivo da criança, e isso está ligado ao processo de desenvolvimento de sua inteligência.

Bettelheim (2007) nos ensina sobre o potencial dos contos de fadas para traduzirem o que sentimos, mas que ainda não encontrou uma expressão adequada. Por isso, convém usá-los para apoiar nossas fantasias. Contudo, acreditamos que isso não ocorre de forma tão simples; as soluções de problemas, antes de tudo, nos ajudam a delinear o esboço do problema. Nesse contexto, os contos de fadas não servem apenas como meio para o desenvolvimento; eles são uma ferramenta que, dependendo de como forem aplicados, também podem promover a regressão.

Conforme Farias e Rubio (2012), quando a criança adentra o mundo da fantasia e da imaginação de um conto de fadas, ela formula hipóteses para a solução de seus problemas. Além de sua vivência cotidiana, ela começa a procurar alternativas para modificar a realida-

de. No faz de conta, seus desejos podem ser facilmente realizados, pois ao recriar determinadas situações, ela atende a alguma necessidade presente em seu íntimo. Dessa forma, os contos de fadas influenciam o emocional e o imaginário da criança, ajudando na tomada de decisões para sua independência e no ajuste de seus sentimentos.

CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

As histórias, sejam elas narrativas maravilhosas, contos fantásticos ou contos de fadas, devem estimular a inteligência, a afetividade, a emoção, o pensamento, o sentimento e a vontade. Através dos dois mundos, Realidade e Fantasia, Razão e Imaginação, auxilia-se as crianças em seu crescimento integral, proporcionando um conhecimento de si mesmas e do mundo. Por isso, esses dois mundos precisam se complementar para contribuir para o desenvolvimento da criança. A imaginação desempenha um papel crucial em todos os aspectos do desenvolvimento infantil, pois, através dela, a criança pode experimentar, explorar e manipular ideias, permitindo-lhe lidar com sua liberdade, desejos, medos, esperanças e impulsos agressivos. A imaginação é frequentemente empregada no desenvolvimento social, já que muitas brincadeiras com outras crianças ocorrem em cenários imaginários, onde podem enfrentar problemas pessoais que, na vida real, seriam muito difíceis de resolver. Por estimular a imaginação, os contos fantásticos sempre foram e continuam sendo um dos elementos mais importantes na literatura infantil, porque os significados simbólicos desses contos estão ligados aos eternos dilemas que o ser humano enfrenta durante seu amadurecimento emocional.

Segundo Farias e Rubio (2012), aprendizagem da criança está sempre em construção, desde quando ela nasce e segue por toda sua vida, mas são nos primeiros anos que sua personalidade e seu caráter começar a serem moldados, é a partir dos quatro anos que elas começam a procurar entender o que está acontecendo com o mundo a sua volta. Por causa disso, os contos ajudam na formação da personalidade, no equilíbrio emocional e afetivo das crianças, pois, através de suas personagens boas e más, dos desafios que elas enfrentam e dos finais que nem sempre são felizes, as crianças começam a entender o mundo em que estão inseridas e todas as dores e prazeres que ele contém. Além disso, os contos são usados com um objetivo pedagógico, buscando trazer a criança para a realidade concreta e racional. Os contos de fadas estimulam a capacidade de fantasia e imaginação infantil, proporcionando situações reais e contribuindo para o desenvolvimento cognitivo da criança. Dessa forma, os contos devem fazer parte da vida da criança desde cedo, ajudando-a na resolução de seus conflitos emocionais.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, P. B. Contos de fadas tradicionais e renovados: uma perspectiva analítica. 130 p. 2006.

BETTELHEIM, B. A Psicanálise dos Contos de Fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

CASTRO, A. S. V. P. de. Diálogos entre literatura clássica infantil e psicanálise. CES Revista, Juiz de Fora, v. 22, p. 267-281, 2008.

COELHO, N. N. Literatura infantil: teoria, análise, didática. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2000.
_____ . O conto de fadas: símbolos mitos arquétipos. São Paulo: DCL, 2003.

CORSO, D. L. e CORSO, M. Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FARIAS, F. R. A. de; RUBIO, J. de A.S. Literatura Infantil: A Contribuição dos Contos de Fadas para a Construção do Imaginário Infantil. Revista Eletrônica Saberes da Educação,v. 3, n.1, 2012.

OLIVEIRA, P. S. T. de. A construção dos contos de fadas no processo de aprendizagem das crianças. 62 p. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso – UNEB, Salvador, 2010.

RODRIGUES, A. F. Os contos de fadas no desenvolvimento infantil. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdades Integradas Fafibe, Bebedouro, 2010.

SANTOS, S. M. O. dos. Os contos de fadas e o

processo de individuação das crianças. 121 p. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Arteterapia) – ISEPE, Rio de Janeiro, 2011.

ZILBERMAN, R. A literatura infantil na escola. São Paulo: Globo, 2003.

EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA A LUZ DA OBRA DE PAULO FREIRE

VALÉRIA MUNIZ VIEIRA

RESUMO
A injustiça e a tirania foram processos que existiam por muitos anos, deixando sequelas no homem brasileiro. Na verdade, elas ainda existem. A tirania cedeu lugar para a "democracia", cujo processo ainda é recente e muito mal-entendido pela sociedade. E a injustiça nunca deixou de existir, está presente em nosso dia a dia, fazendo cada vez mais vítimas. Com a globalização, a sociedade atual fez com que o separatismo social, os desrespeitos às diferenças passassem a ser mais "camuflados". Já que o ser humano tem, muitas vezes, a necessidade de mostrar-se solidário e compreensivo, mas não se conscientiza, de fato, da dimensão da questão. E segundo CANEM (2005, p. 174), deve haver um, "(...) intenso debate em torno da necessidade de reconhecimento das múltiplas etnias, culturas, preferências sexuais, linguagens e outros determinantes presentes nas sociedades contemporâneas (...)". Pois quanto mais essas questões forem ignoradas, "camufladas" mais o problema se agravará, podendo chegar a um estágio que se tornará difícil reverte-lo. Por conta disso, o desafio de uma Educação Libertária se faz urgentemente necessária e se colocar como caminho viável de transformação. Isso se torna possível a partir da compreensão e da justiça como fonte para a mudança, que visa uma sociedade mais justa.

Palavras-chave: Tirania; Democracia; Justiça Social; Educação Libertária;

ABSTRACT
Injustice and tyranny were processes that existed for many years, leaving consequences for Brazilian men. In fact, they still exist. Tyranny gave way to "democracy", the process of which is still recent and very poorly understood by society. And injustice has never ceased to exist, it is present in our daily lives, claiming more and more victims. With globalization, today's society has made social separatism and disrespect for differences become more "camouflaged". Since human beings often have the need to show solidarity and understanding, but are not actually aware of the dimension of the issue. And according to CANEM (2005, p. 174), there must be a, "(...) intense debate around the need to recognize the multiple ethnicities, cultures, sexual preferences, languages and other determinants present in contemporary societies (...)". The more these issues are ignored, "camouflaged", the more the problem will worsen, reaching a stage where it will become difficult to reverse. Because of this, the challenge of a Libertarian Education is urgently necessary and represents a viable path for transformation. This becomes possible through understanding and justice as a source for change, which aims for a more just society.

Keywords: Tyranny; Democracy; Social Justice; Libertarian Education;

INTRODUÇÃO

Com o passar do tempo, mais injusta ficou a sociedade, há menos compreensão. O poder e o dinheiro geram cada vez mais ganâncias e interesses, que provocaram e provocam guerras, disputas, violências. A esperança encontra-se na educação, que com a Educação Libertária se torna caminho mais viável para mudar esse quadro atual.

As relações entre pais e filhos e professores e alunos estão cada vez mais superficiais. E é possível culpar o sistema, devido os estímulos que ele oferece através da mídia. Tragédias, injustiças, muita falta de compreensão, as não tolerâncias com a diversidade cultural são mostradas diariamente por TVs, rádios e internet. Além disso, os jogos virtuais, programas inadequados e violentos, sites de relacionamento estão ocupando o lugar no "ranking" da preferência entre os jovens e isso faz com que os estudos, os ensinamentos dos professores sejam considerados desinteressantes, embora haja muito esforço dos docentes em transmitir uma aula diferenciada, prazerosa. Mas é muito difícil competir com tantos estímulos. Essa situação favorece a falta de compreensão, pois os pais, professores não compreendem esse jovem que, muitas vezes, é disperso, ansioso e desinteressado em investimentos no seu futuro, e este, por

sua vez, não compreende seus pais, achando-os chatos e sistemáticos. A relação entre ambos fica tensa e complicada.

O foco é viabilizar mudanças significativas a partir de uma Educação Libertária. As injustiças, as violências só podem ser superadas através do diálogo, favorecendo assim, uma conscientização do ser humano e a partir disso começar as melhorias.

Torna-se necessário obter cautela com o termo "educação", já que a educação pela educação, ou seja, descomprometida, repressora não contribui para o desenvolvimento da sociedade. Não desencadeia o diálogo livre, a autonomia, e nem diminui injustiças. E Conforme o pensamento de GIROUX (1998, p. 33), que aponta que os professores: "(...) atentem seriamente para a necessidade de dar aos alunos voz ativa em suas experiências de aprendizagem (...)", fica explícito a necessidade de compreender o sentido real desse termo.

Essa distorção do que é "educação" e como desenvolve-la, como praticá-la, apresenta como justificativa para os objetivos nesse artigo científico.

Dentro desses aspectos é importante considerar os pensamentos de Paulo Freire, um educador que conseguiu assimilar a perspectiva libertária da educação.

Sua ideologia possui embasamento no ser humano, pois sua pedagogia não se fundamenta em algo meramente teórico. Ele considera o ser humano como uma descoberta, algo a ser estudado e compreendido. Freire é contra o pensamento repressor, crítico à educação tradicional, esta que apenas prejudica o desenvolvimento do educando.

Ele acha que é preciso combate-la. E conforme aponta GIROUX (1998, p. 26), para romper com os modelos tradicionais:

(...) há necessidade de romper com a visão de que o conhecimento escolar é objetivo, como algo a ser simplesmente transmitido aos estudantes. E sim que o conhecimento é uma representação particular da cultura dominante (...).

Para contribuir é necessário considerar as pedagogias (do oprimido, da indignação, da pergunta, da autonomia, da esperança) e a partir delas defender a educação como prática de favorecer a justiça e a compreensão.

INDIGNAÇÃO E ESPERANÇA

Esses são os dizeres de FREIRE, PAULO (2000 p. 67), "(...) não é possível refazer este País, democratizá-lo, humanizá-lo, torna-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor (...)". Indignado com o crime violento de adolescentes contra índio pataxó. São situações que gera revolta e desapontamento, já que mostra a injustiça denunciando a importância da luta por uma mudança significativa em nossa sociedade.

Ele soube, apesar de sua explícita indignação, alimentar a esperança de acreditar que um país tem condições de ser "re-construído". Esperança essa que deveria ser cultivada e almejada por todos os brasileiros a fim de buscar melhorias em comum, não permitir que as decepções enfraqueçam as reflexões, o desejo de mudança, pois só a partir deles que será possível uma transformação positiva, assim como complementa FREIRE, PAULO (2000 p. 49),

Estas cartas pedagógicas (e os outros escritos) expressam mais um momento da luta em que me empenho como educador, portanto como político também, com raiva, com esperança, em favor do sonho de um Brasil mais justo.

A educação também é um ato político, que considera as injustiças, esses dizeres revelam a importância do papel do educador que deve extrapolar o caderno e os livros, por ser um formador de opinião, esse papel deve favorecer a aproximação e compreensão.

E em parceria (professores e alunos) promoverão a justiça social que contemplará todos os ambientes do aluno, não apenas na escola, mas sim extraescolar, levando-o a seu consciente desenvolvimento dos valores morais.

Esse desafio precisa ser visto de forma esperançosa, mas também realista e com uma visão ampla.

Em "A Pedagogia da Indignação" Freire revela o motivo que o levou a não participar da comemoração aos 500 anos do descobrimento do Brasil (abril de 1992). Suas palavras revelam como o homem branco, aparentemente civilizado, invadiu brutalmente as terras que os índios habitavam. Para ele FREIRE, PAULO (2000, p.74), no entanto, o correto seria, "(...) homenagear a coragem, a rebeldia, a decisão de brigar, a bravura, a capacidade de lutar contra o invasor; a paixão pela liber-

dade (...)". É importante ressaltar que a briga e bravura mencionada por Freire, não se trata de força e luta física, mas sim de uma luta "espiritual". É a luta para a revolução contra aqueles aparentemente civilizados, mas que não foram conscientizados pela educação. Infelizmente, muitas pessoas possuem boa aparência, muitos bens materiais, no entanto não possuem valores, bons princípios. Diversas vezes pais e até mesmo a mídia, a atual cultura de massa, influenciam o ser humano desde o início de sua formação a valorizarem mais as características externas, que as internas. Essa má formação pode gerar, na fase adulta ou adolescente, uma revolta quando suas vontades não forem atendidas. Um dos princípios para alterações desse atual quadro são a crítica e a indignação, acompanhadas de uma "boa dose" de reflexão que servem como base para posteriores transformações.

E segundo FREIRE, PAULO (2000, p.81), Uma das questões centrais com que temos que lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo.

A indignação, no entanto, é algo positivo, pois ela, junto com a crítica, vista por um olhar otimista e prático, não apenas teórico, funcionam como estímulo para proporcionar cidadãos críticos, que possuem sentimentos de pertencer e que lutam por melhorias significativas.

O ENSINO TRADICIONAL

O ensino tradicional, considerado ainda eficiente, demonstra muitas limitações que prejudicam o desenvolvimento do educando. Esse tipo de ensino prioriza a memorização dos conteúdos, não proporcionando um raciocínio.

O ensino é ministrado de forma sistematizada, onde o professor é o único detentor de poder e sabedoria. A participação do aluno é comprometida e isso o faz ter apenas a função de receptor de conteúdos, tendo como principal foco a capacitação para a série seguinte.

Falta cooperação, atitude de reconhecer o aluno como sujeito do processo de aprendizagem, respeitá-lo como um ser capaz e também observá-lo, mas não a observação coletiva que é, muitas vezes, usada apenas para julgar e rotular os alunos, a sala de aula, a escola. Mas uma que auxilie o professor a acompanhar o desenvolvimento, a fim de identificar as dificuldades, as limitações que auxiliarão na elaboração de intervenções necessárias. E segundo MELCHIOR (1994, p. 76), "observar é um mecanismo natural, através do qual o indivíduo fica informado sobre o seu contexto, para ele melhor situar-se".

Além dos professores, vários gestores também alimentam o ensino tradicional, demonstrando possuir um conceito de aprendizagem ineficiente. Conceito esse que vem se intensificando ao longo das mudanças na experiência histórica brasileira, havendo pouca evolução, como mostra algumas fases que houve: a fase contábil, em que era tudo contabilizado e os trabalhadores eram vistos sob o ângulo contábil; a fase legal, que surgiu o chefe de pessoal e a prioridade era o cumprimento das leis trabalhistas; a fase tecnicista, que surgiu a figura do gerente de relações industriais e vários avanços; a fase sindicalista, fase na qual as responsabilidades passam de burocráticas para humanistas. A última fase foi à estratégica, fase em que as empresas passaram a se preocupar mais com os funcionários. Essas fases facilitam a visualização da preocupação com o ser e torna nítido o desenvolvimento com o passar do tempo.

Essa evolução serve de exemplo para que vários gestores percebam que é necessário visar às questões pedagógicas, É preciso que haja acompanhamento e verificação da aprendizagem dos alunos e condições para o exercício de uma autonomia real. O gestor que se dedica apenas para questões burocráticas sustenta a má formação do educando, comprometendo o bom andamento do desenvolvimento de sua escola.

É importante que gestores e professores proporcionem uma aprendizagem significativa, em que os alunos participem, sejam desafiados e motivados a pensar.

O educador passa a ser um mediador que considera o conhecimento do aluno, sua realidade e o faz obter autoestima e confiança em seu potencial.

Esse tipo de profissional se torna necessário para a atual realidade, para ensinar, cativar de forma significativa para alunos que, muitas vezes, são ou se tornam desmotivados e dispersos. E segundo FREIRE, PAULO (1996,

p.63),

(...) o educador que 'castra' a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica.

E o oposto dessa educação que Freire critica encontra-se na Educação Libertária.

A TRANSFORMAÇÃO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA E DOS MÉTODOS DE PAULO FREIRE

Faz-se necessária a "adoção" da Educação Libertária como caminho de libertação. Libertação esta que se torna prioridade nos dias de hoje em que a violência só aumenta. Os valores não são cultivados e os professores estão perdendo o controle de suas metodologias, pois todas as formas, historicamente consideradas eficientes, estão sendo julgadas, revelando a ineficiência do método tradicional, que cada vez mais ajuda a lotar as listas de evadidos das escolas.

A conscientização da situação não partirá de alunos, embora seja o desejo de vários educadores. Ela partirá do próprio educador que conforme GIROUX (1999, p. 29),

(...) os professores precisam desenvolver um discurso e conjunto de suposições que lhes permita atuarem mais especificamente como intelectuais transformadores em que combinarão reflexão e ação.

Em busca disso, a Educação Libertária é mais que uma informação, ou apenas teoria que pouco se vê na prática. Usá-la somente como conteúdo programático em capacitação de docentes, ou limitado exclusivamente para fazer parte do currículo dos cursos superiores de licenciatura é um "desperdício", porque ela traz em seu bojo o conceito de transformação e possui a vantagem imbatível de não excluir alunos, de não proporcionar o separatismo social. E para conseguir aplicar esse tipo de educação, é interessante o conhecimento profundo de sua base e também de "modelos", ou seja, "bons exemplos" para seguir.

Um bom exemplo de educador foi Paulo Freire, pois ele não se limitava em apenas respeitar as diferenças dos alunos. Ele utilizava métodos incríveis que obtiveram ótimos resultados. Um deles foi o método de alfabetização com o uso de palavras geradoras. Essas palavras eram palavras destacadas a partir de uma roda de conversa com os alunos. Essas rodas de conversas eram informais e o aluno tinha a oportunidade de se expressar, transmitir suas opiniões, seus anseios e expectativas.

Desse diálogo era escolhida uma palavra, a geradora, que não só serviria como ponto de partida para a classificação semântica, como também para o início de novas aprendizagens. Esse método mostrou-se muito eficiente, por permitir que os alunos se expressem, já que, muitas vezes, não possuem essa abertura na própria residência. E também por iniciar o ensino com uma palavra advinda dos alunos, ou seja, do cotidiano deles, proporcionando um interesse maior pelo conteúdo a ser assimilado.

Métodos como esses podem ser desenvolvidos pelos profissionais da educação sem preocupação com obstáculos, pois o mesmo não necessita de recursos financeiros para ser efetuado, mas sim de abertura, da vontade de transformação de quem irá aplicar.

Esse e outros exemplos existentes mostram que a Educação Libertária propõe a transformação do processo de ensino, fazendo com que o educando faça parte desse processo junto ao educador, fazendo desse um facilitador da aprendizagem.

MEIOS PARA PRATICAR A EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA

Faz-se necessário praticar a Educação Libertária, sendo que um bom início para esse objetivo é analisar e praticar caminhos viáveis. Exemplos desses caminhos são os de Freire, uma das mais influentes personalidades do século XX, que propôs modos mais coerentes e possíveis para uma prática libertadora. Essas são suas pedagogias: a da Esperança, da Autonomia, da Pergunta, da Indignação, do Oprimido. Suas pedagogias podem ser entendidas como uma crítica aos que pune e modela o aluno conforme as intenções do sistema. E também podem ser interpretadas da seguinte forma: há esperança de autonomia, esta que gera questionamentos e indignação da condição do oprimido, ou seja, do aluno que é vítima do modelo educacional.

PEDAGOGIA DA ESPERANÇA

A Pedagogia da Esperança denuncia

o autoritarismo, aqueles que creem serem os detentores do poder e utilizam dele para se beneficiar. Muitas vezes constrangem os demais, pois acham que classificar as pessoas através da hierarquia é a forma mais coerente de agir.

Essa pedagogia também revela o desapontamento diante daqueles que poderiam contribuir, seja com ações, ou até mesmo com suas reflexões, no entanto nada fazem. O percentual de pessoas nessa condição na sociedade é, infelizmente, bem considerável.

E ao mesmo tempo, ela incentiva aqueles que favorecem o diálogo, diminuem as diferenças e combatem às injustiças.

Esse tipo de pedagogia deve ser explorado, estimulada dentro e fora do ambiente escolar, já que a esperança é necessária para a luta da existência humana e sem ela se torna impossível sequer começar um embate que proporcione bons resultados.

PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

A autonomia é uma característica fundamental do ser humano, significa ter liberdade de optar, de argumentar e segundo: FREIRE, PAULO (1996 p. 58), "educar é construir, é educar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades e não de determinismo". Embora seja extremamente importante esclarecer que essa "autonomia" não dispensa o papel fundamental do educador, este que age como mediador, auxiliando o aluno e ensinando-o a aprender como aprender, já que muitos estão voltados à aprendizagem mecânica. Essa autoaprendizagem se faz através de um processo que deve ser incentivado e acompanhado.

Esse tipo de pedagogia não deve ser cultivado apenas na escola, mas também em todos os campos da vida, conforme: FREIRE, PAULO (1996, p. 123), "educação como intervenção na história: no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, a terra, à educação, à saúde (...)".

A autonomia tem que ser motivada desde o princípio da formação do educando, para aprender a lutar pelos seus direitos, mas estando ciente de seus deveres.

É importante também aprender a expressar suas opiniões. Essas características que foram citadas são desenvolvidas através dessa pedagogia.

PEDAGOGIA DA PERGUNTA

A Pedagogia da Pergunta incentiva uma postura crítica, na qual o educador precisa transmitir ao aluno e também assumir para si mesmo, já que através dela é possível manifestar inquietações com o objetivo de esclarecer algumas questões.

Há o livro: "Pedagogia da Pergunta" que relata a visita de Paulo Freire à Manágua, em novembro de 1979. Conforme o comentário FAUNDEZ e FREIRE (1985 p.84), "(...) a Revolução em Nicarágua era uma Revolução possível porque trazia sonhos junto ao não medo de perguntar, de questionar, de descobrir, de criar e recriar".

PEDAGOGIA DA INDIGNAÇÃO

Essa pedagogia proporciona uma posição crítica, mas não uma crítica sem fundamento, que apenas tem seu fim em si mesmo. E sim uma crítica que visa alertar denunciando os motivos das indignações, para que haja melhorias para o futuro.

A indignação é um caminho para a mudança, porque se o ser humano não houvesse se indignado e por conta de isso ter elaborado formas de melhorar, a sociedade não iria ter evoluído tanto. Segundo NOGUEIRA, HÉLVIO (2010, p. 51),

Para emancipar um indivíduo, seria necessária, desde a infância, a vontade de conhecer a origem da injustiça social para que, com seu conhecimento, possa combate-la.

PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

A Pedagogia do Oprimido é uma crítica ao sistema dominante, é um grito a favor de uma sociedade liberta da relação de opressão, muitas vezes imposta de forma camuflada pelo sistema capitalista. Sendo assim, faz-se necessário o papel fundamental da educação que dará espaço, voz às vítimas.

Esse conceito de espaço tem que ser refletido, já que diversas vezes não há abertura para participação ativa, revelando assim uma escola com um ambiente não favorável à eliminação da opressão, das desigualdades que causam um real e imenso quadro de exclusão social. Exclusão essa que ainda existe

numa população caracterizada “democrática”.

Considerando essa situação nas quatro paredes da sala de aula, fica claro a necessidade de o professor agir como um facilitador, que proporciona que o oprimido tome consciência de sua situação para buscar sua liberdade bem como a de seu opressor. Essa pedagogia se opõe ao autoritarismo.

A JUSTIÇA E A COMPREENSÃO COMO MEIOS DE LIBERTAÇÃO

São imprescindíveis a justiça e a compreensão para o surgimento da libertação. Sem compreensão, diálogo é impossível ocorrer algum tipo de libertação.

Faz-se necessário comentar que a libertação, aqui comentada, não se trata da liberdade exacerbada, em que a criança não possui limites: FREIRE, PAULO (2000 p. 29), “A mim de dá pena e preocupação quando convivo com famílias que experimentam a ‘tirania da liberdade’ em que as crianças podem tudo”. Assim como demonstra Freire, essa situação é bem preocupante, já que a “tirania da liberdade” não se importa com valores, não há compreensão, muito menos justiça. Há apenas “as vontades” ilimitadas de uma criança que foi incentivada a ser egoísta, pois não aprendeu a dialogar e sim a mandar, não obteve autonomia coerente que deve ser transmitida, mas sim a achar que todos seus desejos devem ser atendidos. E que não há proibições, tudo é possível.

A libertação adequada, ou seja, aquela que não visa uma criança sem limites, deve ser iniciada na família e na escola, com professores preparados para transmiti-la e conforme FREIRE, PAULO (1996 p.18), “(...) deve coincidir com sua retidão ética”.

A libertação também depende, ou seja, também necessita de um ato de amor e segundo FREIRE, PAULO (2000 p.104), “A educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. Esse amor é necessário para, de fato, educar e libertar a criança a caminho de uma boa formação.

Esse amor, o relacionamento da criança com os familiares e com seus professores irá estabelecer abertura para a libertação, pois por mais que o atual mundo globalizado aparenta valorizar mais a tecnologia e a estética, deixando de lado as questões morais, é nítida a necessidade de atenção, de ser compreendido que o ser humano possui.

A justiça e a compreensão são os melhores caminhos para a libertação.

A compreensão como método que favorece um entendimento, uma visão ampla do outro, diminuindo as diferenças. E a justiça como valores para minimizar o quadro agressivo e injusto que é perceptível na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o mundo passa por uma fase em que os valores, a autonomia, a compreensão e a justiça não são princípios significativos na formação do ser humano e que o Brasil está num processo de opressão, onde a desumanização, a violência está cada vez mais ganhando força.

No âmbito escolar educadores e educandos comportam-se como desconhecidos. O aluno, na maioria das vezes, sai da escola sem levar conhecimentos significativos e efetivos de aprendizagem, pois muitos são submetidos a metodologias que visam à memorização mecânica de conteúdos historicamente sistematizados, prejudicando o rendimento escolar. Esse tipo de metodologia distância o aluno, que, aliás, é o sujeito da aprendizagem, de conquistar a “libertação” necessária.

Uma importante proposta para a “libertação” deve conter exemplos como o de Paulo Freire, que obteve suas teorias, suas pedagogias, seus conceitos experimentados e os mesmos superaram as expectativas.

Outros fatores importantes são justiça e compreensão como caminho para viabilizar uma educação libertária efetiva proporcionando, assim, transformações na sociedade.

REFERÊNCIAS

CANEN, Ana. “Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio” IN: Alice Casimiro Lopes e Elisabeth Macedo (Orgs.), Currículo: debates contemporâneos, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005 (Série Cultura, Memória e Currículo, V.2).

FAUNDEZ, Antônio; FREIRE, Paulo. Por uma Pedagogia da Pergunta. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. Cartas a Guines-Bissau. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
FREIRE, Paulo. O Que é o Método. Brasiliense: São Paulo, 1996.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da Indignação. 1 ed. Unesp: São Paulo, 2000.
FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 11 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
GIROUX, Henry A. Cruzando as fronteiras do discurso educacional – Novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
GIROUX, Henry. A escola crítica e a política cultural. Trad. Dagmar M.L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1988.
MECHIOR, Maria Celina. Avaliação pedagógica: função e necessidade. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994. (Série Novas Perspectivas)
NOGUEIRA, Hélvio. História do Pensamento Pedagógico. São Paulo: Uninove, 2010.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS CONTRIBUIÇÕES DE CONTOS E FÁBULAS NA CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE

VANDERLEIA ALVES SILVA

RESUMO:
O artigo estuda a importância da contação de histórias e a possibilidade de aproveitar essa linguagem artística de forma que acarreta a reflexão aguçando o senso crítico do indivíduo sobre a realidade que cerca. Dentre os gêneros textuais abordados, estão os contos e as fábulas e de que forma esses impactam no desenvolvimento do indivíduo e na construção de sua personalidade. Essa pesquisa pode servir também de estímulo a novos narradores, além de alertar para os tipos de histórias que estão sendo contadas, de que maneira estão sendo transmitidas e principalmente com qual propósito. A pesquisa nos trouxe vários autores que tratam desses gêneros textuais tanto na Educação Infantil como no as séries iniciais do Ensino Fundamental, principalmente os que contem moral da história, que trabalham o senso crítico dos ouvintes, impactando diretamente na construção da sua personalidade por meio da fantasia, pois por meio dos contos e fábulas, podemos identificar o que é bom ou ruim, atitudes corretas ou incorretas, de uma maneira lúdica e de fácil entendimento. Desta forma, os alunos desenvolvem a capacidade de imaginar estórias de forma inconsciente e a capacidade de recriá-las acrescentando elementos existentes no dia a dia. As fábulas e os contos de fadas são ferramentas poderosas na educação moral das crianças, pois combinam narrativas cativantes com lições profundas sobre ética e comportamento, contribuindo assim para o desenvolvimento integral e moral dos jovens.

Palavras-chave: Contação de Histórias; fábulas; Senso Crítico; contos de fadas; Criança.

INTRODUÇÃO

A contação de histórias como estratégia pedagógica pode contribuir significativamente com a prática docente na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Isso porque, além de educar e instruir, a contação de histórias contribui para o processo de ensino e aprendizagem (SOUZA, 2007).

Coelho (2000) aponta que a criança aprende com o lúdico, jogos, brincadeiras e a história contada de forma agradável desperta o interesse do aluno para o aprendizado.

Segundo Bamberger (1991, p. 10) "a leitura é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade. Trabalhar com a linguagem é trabalhar com o homem".

Quando pensamos no processo de desenvolvimento da criança, falamos dos aspectos cognitivos, sociais, emocionais, assim como a autonomia e a motricidade que precisa ser desenvolvida desde a tenra idade. No entanto, precisamos também pensar em como funciona o processo de construção da personalidade, como por exemplo, como ensinamos a distinguir o bem e o mal?

A infância é uma fase crucial para o desenvolvimento do caráter e da personalidade das crianças. Ensinar valores morais desde cedo ajuda a moldar comportamentos éticos, responsáveis e empáticos, pois viver em sociedade requer o entendimento de normas e valores compartilhados. Ao ensinar moralidade na educação infantil, estamos preparando as crianças para se integrarem de maneira construtiva e respeitosa em diversos contextos sociais.

Vinha e Tognetta (2009) tratam da questão dos conflitos interpessoais na sala de aula. Segundo as autoras, mais importante que refletir sobre os conflitos interpessoais que sempre existirão, é pensar nas intervenções decorrentes que apresentam consequências significativas na construção dos valores e das regras, ou seja, na formação moral das crianças.

Essa pesquisa abordará como a contação de história pode trabalhar as questões éticas e morais com as crianças desde pequenas, além de apontar a importância da ludicidade também no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

A metodologia utilizada será a revisão literária, trazendo a visão de autores diversos a respeito do tema, focando nos contos de fadas e fábulas, que são gêneros literários que fascinam as crianças e trabalham a ética e a moral de uma maneira lúdica e com a linguagem de fácil compreensão.

No primeiro item, será desenvolvida a revi-

são literária sobre os contos de fadas e na sequência, abordaremos sobre as fábulas e sua contribuição para o aprendizado infantil. No terceiro item, falaremos sobre a arte de ensinar e aprender, fazendo um viés com a moralidade e a ética no contexto infantil. Por fim, faremos a conclusão apontando os principais resultados obtidos com a pesquisa, contribuindo assim para a formação e prática docente.

CONTEXTUALIZANDO ATRAVÉS DOS CONTOS

Os contos de fadas são uma variação do conto popular ou fábula. Trata-se de uma narrativa curta, transmitida oralmente, e onde o herói ou heroína tem de enfrentar grandes obstáculos antes de triunfar sobre o mal. Podem envolver magia, metamorfose ou encantamento, e geralmente os "animais falantes" são muito mais comuns do que fadas propriamente ditas. (LANDIM, 2023).

Por meio dos contos de fadas podemos conhecer a estrutura social dos reinos onde prevalecia a monarquia absolutista, composta por camponeses, artesãos, comerciantes e burgueses. Souza e Bernardino (2011) defendem que a contação de história, ao ser utilizada como estratégia tanto na Educação Infantil, como no Ensino Fundamental, se torna uma potente ferramenta para a prática docente. De acordo com Velasco (2018, p. 8):

A fantasia é um recurso mágico natural a partir do qual a criança vai organizando seus sentimentos, compreendendo o mundo e construindo sua própria história. A imaginação é a faculdade essencial para o desenvolvimento do indivíduo, e é ao longo da educação infantil que ela precisa ser nutrida com o leite primordial das narrativas tradicionais. Quanto mais o espírito humano viajar através dos mitos, das lendas e dos contos, mais livre, confiante e criativo será.

Os contos de fadas assumem um papel de extrema importância no desenvolvimento das crianças, pois é através da leitura que o educador oferece várias situações que possibilitem a distração, estimular a imaginação e resolver conflitos internos quando a criança é inserida no mundo. É através do ouvir e contar que as crianças vão organizando seus sentimentos e construindo seu desenvolvimento moral e social (FALCONI, FARAGO, 2015).

Cunha et al (2004) frisa a importância dos contos e fábulas para as crianças, "porque simbolizam o caminho que todo ser humano percorre para o desenvolvimento, por isso fascinam as crianças". Segundo os autores, os contos e as fábulas são importantes recursos para compreender situações e por meio delas, construir sua personalidade.

Piaget nos traz em seus estudos que o sujeito tem um papel ativo na construção de valores e normas de conduta. É na interação com o outro, na convivência diária, desde pequena, com o adulto, com seus pares, nas situações escolares, experimentando, agindo, reagindo, nas situações-problema que encontrar é que a criança irá construir valores, princípios e normas. (VINHA, TOGNETTA, 2009).

Marques (2017) discorre sobre a ludicidade, que segundo o autor, é uma ferramenta prática para a estimulação, e que pode ser aplicado em todas as fases do desenvolvimento psicomotor. Quando o professor realiza atividades lúdicas em sala de aula, ele dispõe aos alunos diferentes desafios, que são tidos como uma parte essencial para o desenvolvimento tanto físico quanto mental. Além disso, a autora ainda explica que, o trabalho lúdico irá auxiliar o aluno a vencer seus medos, a transpassar suas dificuldades bem como contribuir com o desenvolvimento cognitivo.

Para Souza e Bernardino (2011) "a ludicidade com jogos, danças, brincadeiras e contações de história no processo de ensino e aprendizagem desenvolvem a responsabilidade e a autoexpressão, assim a criança sente-se estimulada e, sem perceber desenvolve e constrói seu conhecimento sobre o mundo".

Esse tipo de momento pode ser explorado ao questionar as histórias de fadas, transformando-as em registros que permitem a exploração de um contexto histórico específico. Na opinião de Silva (2016) "a utilização dos contos ajuda a criança a encontrar representações para os seus sentimentos de forma não ameaçadora, aberta, lúdica, artística".

Nas séries iniciais, a didática do conto de fadas é motivante e enriquecedora, no entanto o contador precisa ter o cuidado de selecionar imagens e histórias de fácil linguagem, que contenham imagens para que as crianças possam explorar depois de forma lúdica, pois o trabalho com contos e as narrativas possibilitam um melhor desenvolvimento da capa-

cidade de produção e compreensão textual. (SOUZA, BERNARDINO, 2011).
Segundo De Rossi (2003, p.23), não há uma única maneira de se escrever a História e a tarefa do estudioso da História, é saber como capturar o todo, que corresponderia ao real, determinando de múltiplos modos o momento histórico, apreendendo nas profundezas, o que designam como sua essência.
Neste viés, os contos de fadas podem ser vistos como fontes históricas que nos permitem entender histórias coletivas. São realidades que foram contadas a partir de estórias que procuravam alertar sobre os perigos da vida real e a necessidade de se suportar um destino difícil, as quais foram sendo modificadas conforme a necessidade da sociedade em determinado momento histórico.
Souza e Bernardino (2011) destacam que é comum encontrarmos histórias bastante parecidas em diversas culturas pelo globo e em épocas diversas. Isso ocorre porque os contos têm suas bases nas camadas do inconsciente coletivo, em sentimentos comuns a toda a humanidade. Segundo as autoras:
Os contos de fadas são as únicas histórias que de maneira simples e simbólica falam das perdas, da fome, da morte, do medo, do abandono, da violência [...]. Os contos de fada possuem um fundo arquetípico, sentimentos complexos organizados de um modo fácil de entender especialmente pelas crianças, mostram que é natural ter pensamentos destrutivos e maus, que não se é essencialmente construtivo e bom e que é preciso ordenar os sentimentos e as tendências contraditórias.

Falconi e Farago (2015) enfatizam que a criança encontra significados nos contos de fadas. Isso ocorre porque os contos de fadas transmitem importantes mensagens à mente consciente e à inconsciente. De acordo com as autoras “na medida em que as histórias se desenrolam, dão espaço ao consciente, mostrando caminhos para satisfazê-las de acordo com as exigências do ego e superego”.
Cunha et al (2004) afirma que o universo da fantasia, com seus cenários maravilhosos, onde habitam heróis e heroínas, fadas, princesas, bruxas, reis e seres inanimados, abordam mensagens positivas e situações de horror, por meio de palavras mágicas, atitudes nobres e momentos emocionantes. No momento de conto, a criança não apenas guarda na memória o conhecimento construído, mas também, “os momentos de encantamentos vividos, que todo adulto conserva como parte primordial de sua identidade e foram originados pelos contos que ouviu durante a infância”.

A ARTE DE CONTAR E ENVOLVER ATRAVÉS DAS FABULAS

Uma fábula é um tipo de narrativa breve, geralmente em forma de prosa ou verso, que utiliza animais, plantas, objetos inanimados ou seres humanos como personagens para transmitir uma lição moral ou ensinamento ético. Ela é frequentemente encontrada na literatura infantil, mas seu apelo transcende as idades devido à sua simplicidade e à universalidade das lições que transmite.
As fábulas são conhecidas por sua capacidade de ensinar valores e princípios através de histórias curtas e muitas vezes humorísticas. Um exemplo famoso de fábula é "A Lebre e a Tartaruga", atribuída a Esopo, que ensina sobre a importância da persistência e do esforço constante.
As fábulas são significativas no processo de construção leitora para as crianças, pois ao usar os mais diversos cenários e personagens, elas trazem situações e paradigmas reais de forma simples e de fácil assimilação, estimulando as pessoas a desenvolverem valores importantes na construção de suas personalidades. Trazem também um universo novo e repleto de possibilidades, que expandem os horizontes das crianças e fomentam uma mensagem de que elas podem ser o que quiserem (ZUFFO et al, 2023).
Landim (2023) ressalta a importância da contação de histórias, especialmente nos primeiros anos de vida da criança, considerando que os contos conseguem deixar fluir o imaginário e levar a criança a ter curiosidade. Para a autora “os contos ou fábulas exercem um grande fascínio nas crianças, são caminhos de descoberta e compreensão do mundo“.
Martins (2021) destaca em seus estudos que a abordagem das fábulas na educação funciona como instrumento de construção do senso moral e do pensamento crítico, auxilia na formação do caráter ao trazer implicações éticas, visto que elas apresentam elementos instigantes para provocar reflexões e discussões significativas. Para a autora:

É preciso refletir que em nossa sociedade existem duas instituições formalmente responsáveis de forma direta pela educação do ser humano: a família e a escola, que têm um caráter diferenciado, mas têm funções e objetivos distintos, pois a educação informal começa a partir do momento em que o indivíduo nasce e convive em casa e na comunidade em geral. É preciso lembrar que é no espaço familiar que acontece os primeiros contatos de socialização, onde o indivíduo aprende atitudes que vai ajudá-lo a diferenciar o certo e o errado, de acordo com o lugar e situação em que está inserida.
As fábulas trabalham comportamentos variados no leitor, pois ao mesmo tempo em que traz a leitura, desenvolve também o raciocínio lógico, disponibiliza a leitura e ao mesmo tempo aprendizado. Para Silva et al (2018) a função do professor nesse processo não se limita às intervenções no ensino/aprendizagem, mas promover o raciocínio, a liberdade, resultando em preceptor de personalidades. Nas palavras dos autores "possibilita ao aluno/leitor vivenciar novas experimentações, manifestar seus sentimentos, opiniões e emoções livremente e dar ensejo de desenvolver uma personalidade saudável resgatando valores humanos, esquecidos e proscritos muitas vezes à segundo plano".

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: A POSTURA DO NARRADOR

Educar é uma arte, que precisa ser desenvolvida com amor para que seja possível alcançar bons resultados, sendo assim, a afetividade se torna importante, pois o aluno possui sentimentos próprios, quando o professor ensina com amor ele transmite no seu ofício verdadeiro. Segundo Rodrigues et al (s.d.) "o professor que se descobre como pessoa consciente percebe que seu ofício é uma arte e que o ensino deve ser exposto com muito amor e dedicação". (RODRIGUES et al, "s.d.").
E são exatamente esses homens modernos da cultura escrita, que se encantaram pela contação de histórias, encontrando novos caminhos e muitas possibilidades de utilizarem esta arte também como trabalho, sendo possível manter as raízes, mas ao mesmo tempo adentrando cada vez mais na contemporaneidade. E justamente por esta arte virar profissão, acaba surgindo cada vez mais estudos revelando novas descobertas, que aprimoram este trabalho.
O ser humano, desde seu nascimento passa por diversos processos de desenvolvimento, surgindo um ser biopsicossocial e espiritual, que ocorre mediante a interação entre o indivíduo e o meio em que vive. A infância é, portanto, o período na qual a criança vai progressivamente adequando-se ao mundo. Quando se fala sobre o desenvolvimento, é comum associar este apenas a fatores relacionados as áreas físicas e biológicas, no entanto, trata-se de um processo muito mais amplo e que envolve diversos fatores, sejam eles visíveis fisicamente e mentais (MALAQUIAS, RIBEIRO, 2013).
A contação de histórias, para ter um bom resultado, deve ser realizada em um ambiente harmonioso, com um espaço físico adequado e aconchegante, de modo que o aluno se sinta confortável e interessado durante a contação.
Mateus et al (2014) destaca que a contação de histórias está diretamente ligada ao imaginário infantil, já que o "uso dessa ferramenta incentiva não somente a imaginação, mas também o gosto e o hábito de leitura; a ampliação do vocabulário, da narrativa e de sua cultura [...]".
Quando trabalhamos a imaginação da criança, é possível transportá-la para um mundo desconhecido, mas que logo poderá se tornar familiar. Os contos na Educação Infantil são importantes nesse ponto, pois através de imagens as crianças reconhecem o bem e o mal, "na qual seus processos internos passam a ser traduzidos por situações e imagens observadas". (MENDES, FARAGO, 2015, p. 88 apud SANTOS et al, 2024).
O professor ou contador precisa gesticular e expressar enfatizando os pensamentos, sentimentos e atitudes dos personagens, despertando a imaginação e sentimentos dos alunos, conforme aponta Abramovich (2005).
O professor pode utilizar de alguns recursos para enriquecer a contação, tais como: personagens de fantoches, avental com velcro, baú com alguns objetos, podem auxiliar e estimular a compreensão e envolvimento durante a história.
De acordo com Abramovich (1991) o professor/contador de histórias necessita de alguns

preparos:
Saber escolher o que vai contar, levando em consideração o público e com qual objetivo;
Conhecer detalhadamente a história que contará;
Preparar o início e fim no momento da contação e narrá-la no ritmo e tempo que cada narrativa exige;
Evitar descrições imensas e com muitos detalhes, favorecendo o imaginário da criança;
Mostrar à criança que o que ouviu está ilustrado no livro, trazendo-a para o contato com o objeto do livro e, por consequência, o ato de ler;
E por último, saber usar as possibilidades da voz variando a intensidade, a velocidade, criando ruídos e dando pausas para propiciar o espaço imaginativo.
Como nota Busatto (2005), para que a contação seja bem-sucedida, o narrador deve contar com o coração, de modo que se identifique com o conto e permita que o ouvinte também o faça. Acrescenta que "antes de sensibilizar o ouvinte o conto precisa sensibilizar o contador" (BUSATTO, 2005, p. 47).
Vemos que o lúdico estimula a criatividade da criança fortalecendo processos de interação e criação, contudo, o trabalho com a preservação do ambiente estreita a relação homem natureza. Literaturas sobre educação ambiental oferecem oportunidades para explorar o estudo de ciências, defende Tahan (1966), a contação de histórias promove o enriquecimento de conhecimentos sobre animais, plantas, natureza, ciências e artes.
Nas palavras de Prado e Batista (2017):
As histórias, músicas e poesias infantis abrem um leque de possibilidades para utilizar o lúdico em sala de aula, onde as crianças poderão interpretar, dançar, mostrar suas habilidades, que ainda não seja percebida pelo professor, em uma aula "normal", criando novas possibilidades de conhecimentos relevantes ao seu aprendizado.
Busatto (2005, p. 39) acrescenta que "as Ciências Naturais também serão favorecidas pelo conto, pois aqui pode-se pesquisar desde o ambiente onde este povo vive, até quem é esse povo, quais são seus hábitos, sejam eles alimentares, higiênicos, e como eles afetam este homem".
Ressaltamos neste trabalho a importância do aluno, já nos primeiros anos do Ensino Fundamental, ter contato com os conhecimentos científicos, o que pode ser feito com o auxílio da contação de histórias, pois, neste período, estará apto a construir repertórios de imagens, fatos e noções, essenciais para o estabelecimento dos conceitos científicos, o que se configurará nos terceiros e quartos ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997).
Deste ponto de vista, Busatto (2005) considera que:

O envolvimento afetivo com a história narrada permite maior flexibilidade ao narrador, pois ele poderá perceber como ela atua junto aos ouvintes, e assim conduzir a narrativa para que aquelas demandas sejam atendidas. Cada narrador imprime sua personalidade ao conto, priorizando passagens que mais lhe impressionam, reforçando alguma imagem que lhe toca de uma maneira especial, uma intenção que considera primordial, e isto é natural, se pensarmos na narrativa como uma atividade dinâmica que atua sobre os diferentes níveis de realidade. (BUSATTO, 2005, p. 48)

Uma possível causa deste fato é que os docentes ainda possuem aspectos tradicionais de ensino e aprendizagem, sejam por carências na sua formação inicial ou até mesmo motivos políticos e econômicos da própria Educação. Essas carências durante a formação inicial acabam trazendo o sentimento de despreparo para ensinar ciências por parte do professor que decide utilizar de assuntos cotidianos (higiene, alimentação, etc.) conduzindo uma aula de forma mecânica (MENDES; TOSCANO, 2011).
Existem muitas maneiras do narrador selecionar seu material de trabalho e definir a melhor forma de contar uma história, mas isso só a experiência vai trazer. A criação e organização vão se aprimorando no dia-a-dia. "Então a técnica é a escolha de um determinado modo de contar, a partir de uma intenção e levando em consideração, além dos recursos internos, outros tipos de recursos que possam ser descobertos pelo contador de histórias" (MACHADO, 2004, p.74).
RAMOS (2013, p. 97) em sua dissertação de mestrado, apresenta algumas técnicas utilizadas, como por exemplo:
A simples narrativa – o contador tem como apoio a história, a voz, o corpo e o ouvinte.

Aparentemente é a maneira mais fácil de contar uma história, mas exige um domínio muito maior do narrador em relação ao todo.
O uso do livro – o narrador vai contando a história e com pausas vai mostrando as gravuras aos ouvintes, que interagem não só ouvindo, mas também observando as imagens.
A palavra é o grande recurso da contação de história, é por meio dela que o contador tem o poder de transportar o ouvinte para dentro do conto. "As palavras faladas constituem sempre modificações de uma situação que é mais do que verbal. Elas nunca ocorrem sozinhas em um contexto simplesmente de palavras" (MATOS; SORSY,2007,p7). Contar uma história faz com que permaneça viva a cultura de um povo, fixa seus costumes e passa adiante as tradições de geração para geração, dividindo o conhecimento.
Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente "raciocinar".
A palavra é o grande recurso da contação de história, é por meio dela que o contador tem o poder de transportar o ouvinte para dentro do conto. "As palavras faladas constituem sempre modificações de uma situação que é mais do que verbal. Elas nunca ocorrem sozinhas em um contexto simplesmente de palavras" (MATOS; SORSY,2007, p7). Contar uma história faz com que permaneça viva a cultura de um povo, fixa seus costumes e passa adiante as tradições de geração para geração, dividindo o conhecimento.
A importância do lúdico no desenvolvimento na fase infantil são temas recorrentes da literatura. Na brincadeira a criança tem um grande envolvimento, de forma que ela coloca na ação o seu sentimento e emoção. A atividade lúdica serve como um elo que liga as características motoras, cognitivas, afetivas e sociais, sendo assim, por meio do brincar, é desenvolvida com mais facilidade o momento de aprendizagem, do desenvolvimento social, cultural e pessoal, contribuindo assim para uma vida mais saudável tanto física como emocionalmente (MALAQUIAS, RIBEIRO, 2013).
Desde muito cedo ouvimos histórias, sejam elas reais ou fictícias, felizes ou assustadoras, e essa experiência causa satisfação, curiosidade, encantamento. No caso das crianças, é um incentivo a mais no ato criador, pois adoram ouvir e inventar as suas próprias histórias, trabalhando assim a imaginação, inspirando-se na sua realidade e muitas vezes misturando-a com os contos de fadas.
A postura corporal do narrador pode contribuir para a contação da história. O conto pode ser narrado sentado ou em pé, de modo que se sinta mais confortável, o importante é ter uma postura corporal ereta e equilibrada, com musculatura relaxada, pois dessa forma o corpo se encontra mais flexível e a expressividade corporal transmite uma linguagem do corpo harmoniosa. Tais posturas externas estão relacionadas com a postura interna. "Ao se permitir internamente, fica mais fácil soltar o corpo, e estas são condições favoráveis à narrativa" (BUSATTO, 2005, p. 72).
São esses contos de tradição oral e/ou populares, os contos de fadas, mitos, fábulas, lendas, entre outros, que passam o conhecimento de uma pessoa para a outra. Segundo Matos e Sorsy (2007, p.3) "[...] nas culturas orais o conhecimento é armazenado na memória"
[...] "e os anciãos representam a memória viva de seus antepassados". Em consequência o homem da cultura oral é metódico e teme as novidades que podem causar a perda do conhecimento ancestral do seu povo.
Nós homens modernos da cultura escrita, ansiamos sempre mais por novidades, mas para o homem da cultura oral o prazer não está na novidade. A centésima repetição de um conto ou de um relato qualquer pode emocionar e surpreender o ouvinte como se ele o estivesse ouvindo pela primeira vez. (MATOS; SORSY, 2007, p.3).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa nos trouxe dados importantíssimos a respeito das contribuições das contações de história na construção da personalidade da criança. Dado o exposto, concluo que o momento pode ser conhecido, discutindo os contos de fadas, tomando-os documentos que possibilitam a investigação de determinado contexto. Concluo que os contos de fadas nos permitirão, como fontes, entender con-

textos sociais e perceber que são instrumentos importantíssimos para o desenvolvimento da criança e reelaboração de suas fantasias, encontrando soluções para seus desafios cotidianos.

Através das histórias de fábulas, as crianças podem ver as consequências de diferentes escolhas e comportamentos. Isso ajuda a desenvolver a capacidade de prever e avaliar consequências antes de agir. Ao se identificarem com personagens diversos das fábulas, as crianças podem desenvolver empatia e compreensão pelos outros, reconhecendo que diferentes ações podem ter impactos variados nos outros.

Nascemos ouvindo histórias, crescemos ouvindo e contando histórias, repassamos histórias, inventamos histórias, ou seja, as histórias estão por toda parte, em todos os lugares, na imaginação da criança, no conto da vovó, na vida e na arte.

A pesquisa mostra que a arte da narrativa se faz cada vez mais presente artisticamente, e traz variadas oportunidades de abordagens e temas que geralmente podem ser trabalhados de maneira crítica, levando à reflexão. É possível afirmar que: a contação de histórias pode ser utilizada como uma ferramenta na construção do pensamento crítico do indivíduo. Porém, por ser de "fácil" domínio e muitas pessoas conseguirem utilizar de suas técnicas, está se tornando um produto comercial, o que acontece também com outras linguagens artísticas. A arte vira mercadoria. um teatro de fuga, destinado ao prazer, no qual há uma identificação automática e alienante do espectador, bloqueando assim o despertar, impedindo-o de ir além.

Retrata também, que existem pessoas lutando para tornar a contação de história uma profissão, assim como é o teatro e que, aliás, cada vez mais essas linguagens misturam-se, a contação aproxima-se muito do teatro narrativo hoje em dia. Acentua que há grupos agregando a esta linguagem, ao mesmo tempo, que tentam manter as origens dessa técnica narrativa, sempre somando em prol do outro e da arte.

Dessa forma, cabe ressaltar que a pesquisa traz questionamentos importantes, que vão além de poder usar a contação de histórias como um instrumento de reflexão e crítica, inclusive, faz lembrar que viver socialmente é conviver com regras ou normas, que atingem cada indivíduo de uma maneira, de acordo com sua condição social. É importante ainda enfatizar que tudo isso interfere diretamente no fazer artístico, trazendo sempre novas possibilidades e indagações.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 2. ed. São Paulo: Scipione; 1991.

ANDRADE, Maria Margarida de. Introdução à Metodologia Do Trabalho Científico, 10. ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

BAMBERGER, Richard. Como incentivar o hábito de leitura. 5 ed. São Paulo: Ática, 1991.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas Sobre a Experiência e o Saber da Experiência. In Revista Brasileira da Educação. No. 19, Jan/ Fev/ Mar/ Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares Nacionais: Ciências Naturais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITANNICA. In Escola Online. Contação de História. Enciclopédia Escolar Britannica, 2015. Web, 2015.

BUSATTO, Cléo. Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil, teoria, análise, didática. 1a ed. – São Paulo. Moderna, 2000.

CUNHA, A.S. et al. Como incentivar a hora do conto na educação infantil. VIII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e IV Encontro Latino Americano de PósGraduação, Universidade do Vale do Paraíba, 2004, p. 1098-1101.

FALCONI, I.M. FARAGO, A.C. Contos de fadas: origem e contribuições para o desenvolvimento da criança. Cadernos de Educação, Ensino e Sociedade, Bebedouro, v. 2, n. 1, 855-111,

2015.

FRANCISCO, F. R. A contação de histórias no ensino de ciências: um recurso didático. Trabalho de conclusão de curso, Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Ciências UNESP, Bauru, 2015.

LANDIM, J.M. Contribuição dos contos e fábulas na Educação Infantil. Gestão & Educação, v. 06, n. 03, p.96-104, mar/2023.

MACHADO, Regina. Acordais: Fundamentos Teóricos - Poéticos Da Arte De Contar Histórias. São Paulo: DCL, 2004.

MALAQUIAS, M. S.; RIBEIRO, S. de S. A Importância do Lúdico no Processo de EnsinoAprendizagem no Desenvolvimento da Infância. 2013.

MARQUES, J. F. A importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento infantil. (Monografia) Curso de Pedagogia. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2017.

MARTINS, L.M. Fábula como alternativa metodológica: influência no pensamento crítico e senso moral do indivíduo. X Congresso Internacional de Línguas e Literaturas, 2021.

MATOS, G. A.; SORSY, I. O Ofício do Contador de Histórias. 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.2.2

PRADO, J.F.R.C. BATISTA, F.M.R.C. A importância da ludopedagogia: a arte de ensinar. Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia, v. 8, n. 22, 2017.

RODRIGUES, T.L. RODRIGUES, E.R. Docência e discência: a arte de ensinar e aprender. Semana Acadêmica, s.d.

SANTOS, D.C. et al. Contos de fadas na Educação Infantil. Inovação & Sociedade, Iporá, v. 6, n. 3, 2024.

SILVA, C.A. A leitura dos contos de fada e sua influência na formação e educação da criança pré-escolar nos centros municipais de educação infantil no município de Recife – PE. Academo, v. 3, n. 1, 2016.

SILVA, V.G. et al. Fábulas: valor educativo e cultural. Relva, Juara, v. 5, n. 1, p. 153-166, jan/jun, 2018.

SOUZA, L.O. BERNARDINO, A.D. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. Revista de Educação, v. 6, n. 12, p.235-249, 2011.

VELASCO, C. Histórias de boca: o conto tradicional na Educação Infantil. São Paulo: Panda Educação, 2018.

VINHA, T.P. TOGNETTA, L.R.P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. Revista Diálogo Educacional, v. 9, n. 28, p. 525-540, 2009.

ZUFFO, C.F. RODRIGUES, G.N. VOLTOLINI, M.A.R.S. Leitura de fábulas na Educação Infantil. Moinhos, n. 13, p.126-135, 2023.

O FRACASSO ESCOLAR: ALGUMAS REFLEXÕES

VANESSA DE GODOY BRETAS

RESUMO
Este estudo tem o objetivo de explorar alguns fatores que levam os alunos das séries iniciais ao fracasso escolar. Entendemos que este estudo é bastante amplo, portanto, abordaremos alguns aspectos que acreditamos serem importantes para compreender a atual situação, explorando o contexto histórico em que o tema está inserido. Este estudo justifica-se pela importância da reflexão em relação ao fracasso escolar, a fim de dialogar sobre fatores que possibilitam o entendimento das ideias em discussão bem como, aspectos relevantes que podem contribuir na busca de uma educação de qualidade, bem como, a compreensão de que é preciso que haja uma nova visão em relação ao saber. A metodologia utilizada para este trabalho foi a pesquisa bibliográfica de especialistas nesta área, seminários, artigos e dissertações que abordam a temática.

Palavras chave: Fracasso escolar. Reflexão. Aluno.

ABSTRACT
This study aims to explore some factors that lead early grade students to school failure. We understand that this study is quite broad, therefore, we will approach some aspects that we believe are important to understand the current situation, exploring the historical context in which the theme is inserted. This study is justified by the importance of reflecting on school failure, in order to discuss factors that enable the understanding of the ideas under discussion, as well as relevant aspects that can contribute to the search for quality education, as well as understanding that there needs to be a new vision in relation to knowledge. The methodology used for this work was the bibliographical research of specialists in this area, seminars, articles and dissertations that address the theme.

Keywords: School failure. Reflection. Student.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo propor reflexões acerca do fracasso escolar, destacando a relação entre a formação do professor e a produção do fracasso escolar.
Dessa maneira, é destacar um panorama da questão que envolve não somente problemas ligados à psicologia da aprendizagem e à psicologia do desenvolvimento, mas também questões individuais dos alunos.
O professor das séries iniciais do ensino fundamental, com sua formação está preparado para identificar e lidar com a diversidade e as dificuldades de aprendizagem na sala de aula? Este é um questionamento que sempre nos causa preocupação, pois diz respeito à compreensão dos educadores no processo de aprendizagem da criança e se, estes, realmente conhecem e sabem lidar com os problemas de seus alunos, a fim de contribuir para o alcance a uma aprendizagem mais significativa respeitando o tempo e o ritmo individual de cada aluno. Um aspecto importante a reconhecer é que a responsabilidade do fracasso escolar do aluno não deve ser apenas dele, mas de todos os envolvidos em seu processo de aprendizagem. Inicialmente desenvolvemos a etapa de pesquisa teórica para entender o fracasso escolar, fundamentado nas contribuições de Cristina Mantovanni (2001) que traz a questão do fracasso escolar e a relação do professor diante da criança e dele mesmo referente ao saber escolar. Contamos também com as reflexões de Leny Magalhães Mrech (1999) sobre o fracasso escolar e a contribuição da teoria psicanalítica de Lacan e de Anny Cordié, que também discute a questão do fracasso escolar sob a luz da Psicanálise (1996) e mostra o que os "atrasados" lhe ensinaram, aprendemos com ela que eles, os "atrasados", não existem.
Assim, o presente artigo expõe reflexões sobre o fracasso escolar.

O FRACASSO ESCOLAR

O fracasso escolar é um problema que atinge um número cada vez maior de crianças, tanto na rede pública, como na rede particular de ensino.

Esse fracasso pode ser definido como um sin-

toma social que afeta os processos educacionais e caracteriza-se com a falência na relação professor-aluno, ou seja, o educador sente-se incapaz de cumprir sua função, por falta de diversos fatores e o aluno, por sua vez, não avança, paralisa no saber (MRECH, 2003, p. 39).

CORDIÉ (1996, p.17) define o fracasso escolar como uma patologia recente que surgiu no fim do século XIX; as mudanças na sociedade moderna, com seus valores baseados no dinheiro e no sucesso social, exercem certa pressão nos sujeitos desencadeando, assim, certos distúrbios. Segundo essa autora: "A pressão social serve de agente de cristalização para um distúrbio que se inscreve de forma singular na história de cada um". Dessa forma, o fracasso escolar pode ser considerado uma patologia produzida por uma mudança social. CORDIÉ (1996) também nos explica que:

Está em situação de fracasso escolar a criança que não "acompanha", pois na escola, é preciso acompanhar: primeiro, o programa que diz o que é necessário aprender, em que ordem, em quanto tempo; depois acompanhar sua turma, não se distanciar do rebanho. O fracasso escolar afeta o sujeito em sua totalidade. Ele sofre ao mesmo tempo, da estima da qual está preso por não estar à altura de suas aspirações, ele sofre também com a depreciação, quando não como desprezo que lê no olhar dos outros. O fracasso atinge, portanto, o ser íntimo e o ser social da pessoa. (p. 11).

Não há apenas uma única causa para o fracasso escolar, podemos considerá-lo multicausal, são vários aspectos que interagem entre si, desencadeando esse sintoma. Para que possamos compreendê-lo melhor, vamos conhecer as concepções que giram em torno dessa temática do fracasso. MANTOVANINI (2001: 24-34) nos apresenta as ideias que acompanharam a história do fracasso escolar no Brasil.

No século XIX, teorias racistas e estudos psicológicos eram usados para explicar as diferenças individuais e as desigualdades sociais. Esse foi um período marcado pelos testes que tentaram explicar o rendimento dos alunos. O enfoque orgânico, que surgiu o século XX, trouxe o conceito de anormalidade, surgiu nos centros psiquiátricos e passou a ser utilizado também na escola, logo a criança que não aprendia era rotulada como anormal e a causa de tal anormalidade era considerado anátomofisiológica.

Na década de 60, segundo MANTOVANINI (2001: 26), vemos "a medicalização e "psicologização" das causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos (que) estabeleceram um amplo processo de "patologização" do cotidiano escolar". Nessa mesma década, as ideias da Escola Nova passaram a influenciar alguns educadores brasileiros, que procuraram encontrar soluções para a educação do País, dentre as propostas dessas ideias podemos destacar a preocupação com a individualidade da criança, o uso das brincadeiras e o estímulo à criatividade.

No entanto, essa visão teórica foi criticada, pois os problemas de aprendizagem foram "reduzidos a certo psicologismo". Atribuía-se toda compreensão dos problemas apenas à psicologia da aprendizagem e à psicologia do desenvolvimento. Também havia uma supervalorização da ideia de "dom", deslocando, novamente, para a criança as causas do fracasso escolar, enfatizavam que o despreparo da criança para a aprendizagem devia-se a fatores orgânicos ou psicológicos (MANTOVANINI, 2001: 28).

Na década de 70, a concepção de privação cultural, ou teoria da carência cultural (PATTO, 2008), oriunda dos Estados Unidos, influenciou uma tendência no Brasil que também apontava como responsabilidade da escola a causa do insucesso; no entanto, por trás da defesa de se ajustar o ensino de acordo com a realidade social dos alunos pobres, atribuiu-se a culpa do fracasso a essas crianças, ou seja, a causa do fracasso recaiu, do mesmo modo, sobre o aluno.

Ainda na década de 70, as ideias de Bourdieu e Passeron, com a tese crítico-reprodutivista (que demonstra a escola como uma instituição tida como instrumento que sustenta os privilégios tanto educacionais, quanto profissionais dos poderosos), contribuíram para a investigação do papel da escola e sua participação no desenvolvimento do fracasso escolar.

Nesse período, refletiu-se sobre a má qualidade da educação e da escola pública, a grande ênfase do fracasso ainda recai sobre a culpa

creditada à criança, sobretudo à criança pobre.
Na segunda metade da década de 80 vemos surgir diversas pesquisas que vêm denunciar a realidade sobre a produção do fracasso escolar.
Segundo MANTOVANINI (2001) para muitos desses trabalhos (como, por exemplo, de PATTO, 1990):

Pensar sobre algo que não diz nada não é pensar. O erro não está nas crianças, mas sim na escola alienada das condições de vida em que esses alunos se encontram. Não são as crianças que estão despreparadas para a escola, mas sim a escola, que desconsidera as diferenças sociais de classe e suas reais necessidades. (p. 30).

Esses pesquisadores também denunciaram o fato de as descobertas referentes aos motivos da não aprendizagem do aluno ser transferidas, ou melhor, delegadas a outros profissionais, que acabam confirmando o fracasso, enquanto o professor sente-se despreparado, influenciado por uma visão preconceituosa e estereotipada do aluno, realiza encaminhamentos e as queixas recorrentes enfatizam apenas o que falta na criança, desconsiderando, dessa forma as capacidades da mesma. Esses encaminhamentos, muitas vezes, eram (e ainda são) precipitados e poderiam ser evitados se o professor utilizasse uma intervenção mais adequada.
Como já havíamos citado, no início, o fracasso é decorrente de várias causas. Vamos tentar compreender o que acontece com o sujeito de forma mais profunda à luz da psicanálise.
Segundo CORDIÉ (1996):

Nunca há uma causa única para o fracasso escolar; há sempre a conjunção de várias causas que, agindo umas sobre as outras, interferem. Essa interação, com seus efeitos de bumerangue, lembra uma espécie de círculo vicioso, com a dificuldade, quando não a impossibilidade, de sair dele num determinado momento. (p. 31).

Dentre as causas do fracasso escolar podemos destacar os fatores sociais, culturais e educacionais. MRECH (2003:48) ressalta que o fracasso escolar não deve ser abordado apenas como um fenômeno social objetivo, mas também em um sintoma subjetivo, que faz parte de todos os participantes da escola, pois foi por eles internalizado.
Ao contrário do fracasso, o sucesso escolar é valorizado, é algo importante, pois, segundo CORDIÉ (1996, p.21): "ser bem-sucedido na escola é ter a perspectiva do ter, mais tarde, uma bela situação, de ter acesso, portanto, ao consumo de bens. Significa também "ser alguém." O fracasso escolar, segundo essa autora, é a exoneração de tudo isso, a renúncia desse sucesso, ou seja, a renúncia ao gozo.
MRECH (2003, p. 48) nos explica sobre a conceituação de Lacan em relação ao Outro, que pode ser definido como um semblante, um parceiro, um Outro internalizado pelo sujeito até vir a ser seu parceiro mais íntimo, no entanto, Lacan revela que esse Outro construído pelo social, na verdade não existe... a sociedade atual não valoriza o outro, mas sim o gozo do sujeito.
Embora essa definição seja um tanto complexa, o que nos interessa aqui é a idéia de que esse Outro definido por Lacan deveria ser desejável para o sujeito e, simultaneamente, despertar esse desejo. Isso, no contexto escolar, significaria dizer que o professor deveria despertar o sabor, o desejo pelos estudos em seus alunos.
Podemos destacar também o conceito de parceiro-sintoma, o sujeito não tem uma relação com esse parceiro, mas sim com a relação com a qual ele está acostumado a gozar. E isso é importante para nossa reflexão. Essa idéia de vida, algo que transmite vida e prazer.
Relacionando com a escola, MRECH (2003) afirma que "na relação Eu (sujeito) Outro que ocorre nas escolas é bastante comum o professor e o aluno aparecerem como corpos dessexualizados. Não há vida, não há prazer em estar ali.
O gozo está relacionado ao funcionamento do sujeito. Na teoria de Lacan, esse conceito não está relacionado ao gozo sexual; é um gozo obtido através da linguagem e da palavra, algo relacionado ao inconsciente.
No entanto, essa satisfação é algo que não serve para nada, mesmo assim, o sujeito sente-se, de certa forma dependente dele. Segundo MRECH (2003):

Nós gozamos não apenas quando estamos

fazendo sexo. Nós gozamos com símbolos, imagens, fantasias, idéias, nós gozamos com tudo [...] o gozo rege o fluxo daenergia psíquica do sujeito. Há modalidades de gozo mais positivas e construtivas e outras mais negativas e destrutivas [...] o que caracteriza o gozo é que não temos controle sobre ele; ao contrário, somos gozados por ele. (p. 87).

O gozo poderia ser entendido como a vontade, o prazer que rege o ser humano.
A autora relata que o que se observa no cotidiano das escolas são professores e alunos sem vontade, sem o desejo de estudar e aprender. O saber, de acordo com a teoria lacaniana, não é algo neutro, imparcial, mas sim erotizado e está estritamente relacionado às cadeias de gozo.
O saber é algo elaborado e tecido pelo sujeito. A ignorância também é um conceito retratado em relação ao saber. De acordo com MRECH (2003, p. 89) "a ignorância é um saber que não quer saber. Um saber que quer permanecer sem saber. A ignorância desempenha uma função: fazer com que o sujeito se mantenha em um saber mínimo".
Essa autora também explica que muitas vezes o sujeito não percebe suas escolhas, é como se automaticamente desejasse continuar na ignorância, preferem o não saber; ele acaba desenvolvendo um tipo de paixão pela ignorância. Nesse caso, há a presença do gozo, mas uma modalidade de gozo negativa. Há uma repetição do cotidiano, como se fosse um vício, uma situação estática, da qual o sujeito não consegue sair. MRECH (2003) faz colocações muito importantes, que nos ajudarão a compreender de forma profunda o que se passa com o educador num contexto escolar marcado pelo fracasso e vale à pena destacarmos esse trecho:

O gozo é a marca no sujeito de uma vida alienada, sem saber e sem desejo. O que faz com que a ignorância desempenhe aí um papel ainda mais defensivo: "Eu não posso revelar ao outro o que não sei. Eu não posso dizer que eu não sei. É melhor eu nem pensar nisso!!! Mas o que leva um sujeito a se colocar nessa posição? Em que posição de objeto, de apagamento emocional e intelectual? No Brasil, os professores têm sido invalidados na construção do seu desejo. É dado a eles, por um sistema altamente pervertido, condições mínimas de trabalho. Da mesma forma como eles foram tratados como objetos pelo sistema educacional, eles passaram a se tratar [...]. A decorrência maior é que professores e alunos acabam se encontrando na posição de objetos do nosso sistema educacional. Professor e alunos já não se importam com mais nada [...]. Assim, não é por acaso que o professor também se desinteresse pelo o que acontece com os alunos. Na verdade, a sua energia libidinal está em nível mínimo, onde ele se sente totalmente sem forças para se ajudar e ajudar os alunos. [...] O que faz com que ele acabe lidando com os distúrbios de aprendizagem dos alunos em uma postura de auto-desimplicação [...]. Em suma, o que se implantou foi uma profunda descrença do professor em relação ao seu trabalho. (p. 91).

Com essas afirmações, MRECH (2003) tocou no cerne da questão, expôs a ferida que marca o professor, que muitas vezes vivem essa angústia constante, sofrem uma pressão, poissão cobrados e responsabilizados pelo sucesso ou fracasso dos seus alunos. Segundo CORDIÉ (1996), os professores:

Temem cada vez mais ultrapassar seu papel, porque têm uma elevada idéia de suas responsabilidades. Não são eles, e somente eles, que devem, por suas qualidades pedagógicas, levar ao sucesso os alunos que lhes são confiados? Em caso de fracasso, eles se sentem no banco dos réus ainda mais diretamente, pois o sistema educativo favorece esse tipo de reação: De fato, não são eles julgados considerando-se os bons resultados de sua turma? (p. 39).

Os professores, portanto, sentem-se angustiados, desanimados, são pressionados, e, muitas vezes, sentem-se incapazes de fazer algo por seus alunos, não acreditam no seu trabalho; é por isso que possuem essa atitude de auto-desimplicação e de medo de ultrapassar seu papel, que consideram consistir apenas em transmitir os conteúdos. Quando se deparam com algum caso de distúrbio do aluno repassam, transferem a responsabilidade para outros profissionais, que acreditam serem mais habilitados para a resolução desse tipo de problema.

Sobre isso CORDIÉ (1996) nos explica que os professores exigem uma explicação sobre a natureza da afirmação "o aluno não sabe; ele não pode". Segundo a autora (1996 p. 39): "Quando as dificuldades escolares aparecem, na maioria dos casos o diagnóstico dado é o de distúrbio instrumental: dislexia, distúrbio da linguagem, etc., e a criança é encaminhada, de alguma forma, a um técnico da reeducação".
Para MRECH (2003, p.92), os docentes não acreditam mais que pode aprender e ensinar seus alunos. Eles acabam projetando nos estudantes esse obstáculo que apresenta na relação com o saber. Segundo a autora:

A dificuldade de lidar com a construção do saber passa a ser um conteúdo projetado no aluno. O professor não consegue lidar com aquilo que não sabe. Assim como não consegue também lidar com os problemas de construção do saber dos alunos. O que acaba levando o professor a atribuir as suas dificuldades ao outro: aos alunos, supervisores, direção, equipe técnica, etc. São os outros que não sabem. São os outros que deveriam saber para ensiná-lo a trabalhar melhor. (p. 92).

Como podemos ver, os professores fecham-se dentro de si, anestesiados, olham apenas para a sua própria imagem, para seus problemas e não olham ao seu redor, chega a ser algo narcísico; culpam a todos e eximem-se de algumas responsabilidades que são suas. Na verdade, eles precisam saber que os outros não podem fazer aquilo que lhes cabe desempenhar, eles é que precisam desejar o saber para que possam encontrar as respostas para o desenvolvimento de sua prática e melhoria de seu trabalho.
Enfim, os professores precisam romper com o processo de inibição do pensamento, precisam romper as barreiras em relação ao saber. CORDIÉ (1996, p. 26), sobre isso, afirma que "quando a pulsão de saber é interditada, o desejo fica abandonado", ocorre, dessa forma uma inibição em relação a esse saber.
Na década de 80, as pesquisas apontam o preconceito sobre a capacidade das crianças pobres, como um dos causadores do fracasso escolar. No entanto, percebemos que esse problema não afeta apenas as crianças provenientes de escolas públicas.
O fracasso escolar também está presente nas instituições particulares de ensino e assola as crianças com maior poder aquisitivo. Ainda segundo MANTOVANINI (2001):

Assim, instala-se nas escolas – públicas e privadas – um quadro difícil de ser solucionado: de um lado índices crescentes de malogro escolar; de outro lado, um corpo docente perplexo diante das tarefas de ensino. Se o malogro escolar atinge atualmente tanto a escola particular, quanto a escola pública da periferia, apenas a discriminação social por parte do professor em relação aos seus alunos não pode explicar, de forma satisfatória, o porquê de tantas crianças não terem êxito em seu processo de escolarização (p. 33).
Percebemos, portanto, que esse sintoma não escolhe classe social, crianças pobres e ricas são atingidas. O preconceito social não pode explicar as causas desse fracasso; crianças pobres ou ricas são estereotipadas devido ao fracasso escolar.
Vemos isso na realidade dessa escola conteudista que aí está que transmite informações de forma descontextualizada (na escola atual há a transmissão e não a construção dos conhecimentos, o que seria desejável). E o aluno nesse processo vê-se diante de um impasse: ou absorve e dá conta do que lhe é ensinado ou é tachado como alguém com dificuldades de aprendizagem.
É preciso que haja uma nova visão em relação ao saber, um novo posicionamento. MRECH (2003), baseada na concepção lacaniana, propõe que professor e aluno realizem uma verdadeira transferência de trabalho, que consiste em levar o sujeito a investir "libidinalmente", a conseguir desenvolver diversas atividades.
A autora MRECH (2003) nos explica que:

É no plano dessa elaboração sustentada em relação ao saber que acreditamos que haja fracasso escolar. Os nossos alunos não têm transferência de trabalho em relação à escola e nem sustentam os seus saberes. O que propicia a emergência constante da evasão e da repetência. Para haver um saber sustentado do aluno e uma transferência de trabalho em relação à escola é preciso que o aluno seja visto como sujeito, e não como um mero objeto do fantasma do professor. Da mesma forma, é preciso que o professor seja visto como sujei-

to, desencadeador dos seus próprios processos. Um professor que tenha desejo de saber para melhor ensinar. (p. 101).

Assim é preciso que os atores, os sujeitos do processo educativo assumam o seu Ser sujeito, que participem de forma efetiva do processo. O aluno precisa deixar de ser visto como ser passivo, um receptáculo de informações, um objeto do fantasma, dos desejos do professor. E, como já dissemos, o docente precisa romper com essa postura narcísica de querer ver sua imagem nas ações da criança, precisa deixar esse ponto de vista adultocêntrico; pois o que temos visto é que esse tipo de postura e de visão do processo educativo tem sido prejudicial ao desenvolvimento das crianças.
Falamos muito sobre a postura do professor e tentamos compreender alguns conceitos acerca do fracasso e das dificuldades que estão presentes na realidade escolar. Mas, e o aluno? Como ele se comporta diante dessas dificuldades? E as famílias como enfrentam as dificuldades de seus filhos com fracasso escolar?
CORDIÉ (1996, p. 33) nos mostra algumas hipóteses sobre o comportamento apresentado pelas crianças diante da situação de fracasso escolar. A primeira hipótese corresponde a não passividade da criança, para compensar essa condição de exclusão, ela procura encontrar formas de chamar a atenção, de fazer-se notada por todos. A indisciplina seria uma dessas manifestações. A partir da rejeição, a criança desenvolve uma revolta que pode desencadear em atitudes de marginalização e delinquência.
A segunda hipótese apontada pela autora diz respeito a uma atitude passiva, ao contrário do comportamento citado acima, a criança apropria-se do sofrimento; e quando rotulada como "mau aluno", o "aluno que não aprende", o "aluno com dificuldade de aprendizagem", toma isso para si de tal forma, que acaba se identificando. Essa posição passiva é definida como masoquista por CORDIÉ (1996).
Segundo MRECH (2003) internaliza, toma para si a palavra do adulto:

Ela acaba por acreditar na imagem que eles fazem dela. Assim, como os adultos costumam acreditar que a sua imagem a respeito da criança é a própria criança. Eles acreditam que basta ter um bom conhecimento teórico para saber como a criança é, pensa e age. (p. 109).

Trata-se de uma crítica sobre o tipo de visão que reduz a criança, que enfatiza apenas o que falta nelas ou as enxerga, interpreta seu comportamento apenas pelo viés de teorias, que muitas vezes são deterministas. A criança, como já dissemos, sente e internaliza aquilo que os adultos os outros pensam sobre ela e passa a se comportar como tal.
Em relação às famílias podemos destacar dois tipos de comportamentos comuns. O primeiro refere-se à desaprovação. Os pais demonstram certa decepção em relação ao fracasso na escola e isso pode ser interpretado pela criança como uma privação, uma retirada do amor dos pais. Isso pode desencadear um estado depressivo, deixará a criança, muitas vezes doente. É muito interessante a explicação de CORDIÉ (1996) em relação a isso:

A criança fica doente, tem não apenas um mal de estômago de domingo à noite, mas sim "verdadeiras" doenças, como otites, anginas repetidas, distúrbios intestinais, distúrbios do sono, etc. Provocando, assim, a inquietude dos pais, a criança se assegura do amor deles. O estado regressivo leva à doença, e o absenteísmo escolar que se segue só faz agravar o atraso adquirido. Quando a criança retorna às aulas, dificuldades são redobradas, ela se sente como um estranho entre seus colegas, ignorando o que aconteceu em sua ausência, o que reforça seu sentimento de exclusão. (p. 34).
Outra postura antagônica à desaprovação é a indiferença. Os pais apresentam certo desinteresse em relação ao desempenho de seus filhos e isso também pode ser interpretado como falta de amor pela criança. Vemos casos de pais que trabalham e não têm muito tempo para seus filhos, pais separados, que têm medo de serem severos e perder o amor da criança. No entanto, isso pode fazer com que a mesma fracasse ainda mais, a fim de alertar os pais, chamar sua atenção.
Percebemos dessa forma, que é um círculo vicioso, que as atitudes da família também podem contribuir para o desenvolvimento do fracasso. O fracasso escolar, como vimos, atinge o sujeito em sua totalidade, fere seu

íntimo, sua vida social, familiar e deixam marcas, traumas.
Segundo CORDIÉ (1996):

A criança com fracasso escolar nos diz: "Não é minha culpa, eu faço o que posso". Reconhecemos aí o sujeito dividido por forças inconscientes que agem sem seu consentimento. A esse sofrimento do conflito inconsciente vem juntar-se, no caso do fracasso, uma dimensão específica que não se encontra nas outras estruturas neuróticas que é a ferida narcísica de um ser depreciado a seus próprios olhos e ao dos outros. (p. 36).

É preciso que as crianças sejam ouvidas por seus professores, por suas famílias. Elas precisam ser ouvidas e enxergadas como sujeitos que pensam e sentem. No processo educativo, o tempo de cada criança deve ser respeitado, assim como sua subjetividade.
O educador precisa conhecer o processo de cada um para intervir de forma adequada para o desenvolvimento do aluno a fim de não rotulá-lo e sentenciá-lo como fracassado. Tal sentença pode marcar vidas e trazer conseqüências traumáticas, que dificilmente serão apagadas.
CORDIÉ (1996, p. 11) a escola exige que o aluno acompanhe, seguindo o programa deve aprender o que é pré-definido sem se distanciar do grupo. Deve-se respeitar o tempo de cada criança, pois as formas e os tempos de aprendizagem são diferentes. Essas reflexões nos remetem a contribuição de WEISZ (2009) que nos diz que o professor deve:

Olhar para a criança e acreditar que para aprender ela pensa que aquilo que ela faz tem lógica e que se eu enxergo é porque tenho instrumentos suficientes para perceber o sentido que está ali posto (...). O fato de acreditar que os alunos pensam que são capazes é fundamental para que eles progridam, pois nos leva a respeitá-los e apoiá-los. (p. 45).

Respeitar esse tempo do educando e acreditar na sua capacidade já é um primeiro passo para que ele progrida e cresça.
Nessa sociedade do conhecimento, com todos os seus avanços tecnológicos, a velocidade com que as informações circulam é surpreendente. O saber está em constante transformação, não há uns saberes acabados, prontos, totais. MRECH (2003) nos diz que o conhecimento, o saber, vaza, torrencialmente e os sujeitos não conseguem apreendê-los, internalizá-los, não há controle, tudo se dá de forma automática. Segundo essa autora MRECH (2003):

Daí a emergência do sintoma fracasso escolar do aluno e a falta de vontade do professor em aprender, em elaborar o seu saber. Estes processos surgem enquanto sintomas, para tentar deter o vazamento do tonel cultural. Eles o fazem, através do seu inverso, pela paralisação ou lentidão dos processos de construção do saber. Com isso os sujeitos acabem aprendendo cada vez menos, como uma forma de tentar deter um saber que eles não controlam. Na verdade, o que os sujeitos se recusam a aprender é o próprio fluxo de produção contínua do saber pela cultura. (p. 96).

Há, dessa forma, um excesso de saberes, que os sujeitos não dão conta, não há uma profundidade, para que haja a construção de um saber sólido e reflexivo. E como tudo é muito veloz, vaza de forma descontrolada, o sujeito não aguenta tamanha pressão e desenvolve esse processo de paralisação do saber, uma inibição, um bloqueio, que interrompe o avanço na construção de novos saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS
Vimos através deste trabalho que o fracasso escolar é multicausal, diversas causas contribuem para o desenvolvimento desse problema. Além disso, constatamos que afeta todas as classes sociais, está presente na rede pública e privada de ensino.
Precisamos ter a consciência que o contexto escolar impõe-nos um grande desafio, uma vez que lidamos diretamente com as diferenças dentro da sala de aula e neste caso é muito difícil o acesso aos conteúdos de ensino, de forma igualitária.
Deste modo educador deve olhar para a criança de forma humanizada respeitando as diferenças, cada um é único, e traz consigo a sua cultura, os seus hábitos e o seu ritmo conforme a realidade em que vive.
A formação inicial do professor não é suficiente, se essa formação se paralisa, estagna,

pode contribuir para a produção do fracasso escolar, quando prepara, forma um docente com uma visão "homogeneizadora", padronizada em relação ao aluno.
O professor não é um ser acabado, ele deve estar fundamentado numa prática educativa que vai além da mera instrução de conteúdos. Isso significa envolver a co-participação de aluno e professor, em relação ao conhecimento que se deseja incorporar e com isto partido para construção do conhecimento e acabando com o fracasso escolar.
Concluímos, portanto, que a formação docente pode contribuir para o desenvolvimento do fracasso, quando o professor se estagna, não busca aperfeiçoamento, nem constrói novos conhecimentos que contribuam para a compreensão sobre o tempo de aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORDIÉ, Anne. Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

MRECH, Leny. Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MONTOVANINI, Maria Cristina. Professores e alunos problema: um círculo vicioso. 1ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

PATTO, M. H. S. (1990). A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO

WAGNER COTRIM GOMES

RESUMO
Esse artigo evidência a importância do brincar, da expressão corporal e do movimento no desenvolvimento integral do educando, pensando que a educação deve atingi-lo plenamente, de forma global, respeitando as suas particularidades e singularidades, sendo significativa e contextualizada. Apresenta uma prática pedagógica que valoriza a ludicidade, o brincar no contexto escolar, que envolve as expressões e o movimento corporal como facilitadores da aprendizagem. Para chegarmos à conclusão utilizamos os estudos de autores que escrevem sobre o tema, para uma melhor compreensão e organização dos dados. Com os estudos, observamos que as brincadeiras corporais contribuem de maneira significativa no processo de ensino aprendizagem dos educandos, indo além de um simples divertimento, dando oportunidade de desenvolver habilidades responsável pela autonomia do educando.

Palavras-chave: Brincadeira, expressão Corporal e psicomotricidade.

ABSTRACT
This article highlights the importance of playing, body expression and movement in the child's integral development. Thinking that education must fully reach students, globally, respecting their particularities and singularities, being meaningful and contextualized. It presents a pedagogical practice that values playfulness, playing in the school context, which involves expressions and body movement as facilitators of learning. To reach the conclusion, we used studies by authors who write on the topic, for a better understanding and organization of the data. Through studies, we observed that physical play contributes significantly to the teaching-learning process of students, going beyond simple fun, giving the opportunity to develop skills responsible for the student's autonomy.

Keywords: Play, Body expression and psychomotricity.

INTRODUÇÃO

A Educação em nosso país está em constante busca de uma melhor qualidade, mesmo com o amparo legal encontra dificuldades de atender a todos e suas necessidades. A brincadeira, além de ser um fator promocional da saúde e lazer, pode também promover o convívio social, buscando a desenvolver suas potencialidades respeitando a individualidade de cada um. O projeto apresenta-se propostas educacionais que estimulem uma educação plena, utilizando a relação entre a psicomotricidade para uma aprendizagem significativa.
O professor diante de qualquer dificuldade ou problema deve procurar a solução de maneira agradável através de uma atividade lúdica apropriada para facilitar o entendimento e a aprendizagem do seu aluno, aproveitando o interesse pelo divertimento incluindo atividades lúdicas nas tarefas pedagógicas. Os professores são os principais aliados para proporcionar um ambiente brincável.
Sendo assim, se faz necessário que os professores compreendam a importância do brincar, intervindo de maneira adequada modelando a criatividade e o desafio do pensamento do educando, buscando criar um ambiente estimulador, provendo um ambiente harmonioso, com respeito mútuo, onde ajuda os educandos a estruturar sua personalidade, autonomia, autoestima e iniciativa própria e conhecimento.

A HISTÓRIA DO BRINCAR

O jogo era visto como recreação de acordo com Kishimoto (1994). Desde o início da civilização humana, ele aparecia nas atividades que exigiam esforços físicos, intelectual e escolar como relaxamento. Na idade média não era considerado sério, porque era associado a jogos de azar, na época bastante praticados. Já no Renascimento, período chamado de compulsão lúdica, a brincadeira era vista como uma conduta livre que poderia facilitar o estudo e favorecer o desenvolvimento da inteligência. No Renascimento se instituiu uma nova concepção de infância, em que a criança "é vista como ser que imita e brinca, dotada de espontaneidade e liberdade" (KISHIMO-

TO,1994, p.63).
Na antiga Grécia, já se reconhecia a importância do brincar na ação educativa, por exemplo. Platão, em as leis (1948), destaca a importância do" aprender brincando", em oposição à utilização da violência e da repressão. Aristóteles analisa a recreação como descanso do espírito, na Ética a Nicomano (1983) e na Política (1996) (Apud KISHIMOTO, 1994, p.61).
Após o Renascimento, as brincadeiras passaram a ser vistas como instrumentos de aprendizagem de conteúdos escolares, contrapondo-se aos processos educacionais e dessa maneira os educadores deveriam ensinar os conteúdos escolares de forma lúdica, favorecendo a espontaneidade das crianças e o desenvolvimento da criatividade, e do imaginário.
Segundo Kishimoto (1994) Froebel foi o primeiro a colocar os jogos e brincadeiras como parte essencial do trabalho pedagógico, para ele:
A brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem, neste estágio e ao mesmo tempo, típico da vida humana enquanto um todo da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo... A criança que brinca sempre, com determinação auto – ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente torna-se um homem determinado, capaz de auto-sacrificio para a promoção do seu bem e de outros... Como sempre indicamos, o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação. (Froebel, 1912c, p.55 apud KISHIMOTO, 1994, p. 68).

CARACTERÍSTICAS DO BRINCAR
Segundo Bettelheim (1988), através das brincadeiras das crianças era possível perceber como elas entendiam o mundo. Para ele, brincar é uma atividade que deve ser respeitada, pois nela as crianças aprendem o funcionamento de uma vida em sociedade.
Wallon, em A evolução psicológica da criança (1998), ressalta que as atividades lúdicas são próprias das crianças e que fazem parte do seu crescimento. Piaget em seu livro A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação (1978), evidencia que o jogo é importante para o desenvolvimento da inteligência da criança.
De acordo com Almeida (2008) as atividades lúdicas desenvolvem algumas características nas crianças que contribuem para o trabalho do educador como: controlar a ansiedade; interiorizar limites; melhorar a autoestima; diminuir a dependência e possibilitar a autonomia; aprimorar as coordenações motoras; melhorar o controle segmentar; desenvolver percepção de ritmo; aumentar a atenção e a concentração/ ampliar o raciocínio lógico; desenvolver a criatividade e perceber a socialização e a coletividade.
Para Kishimoto (1999), as características que podem definir o brincar resumem-se em uma situação que: gera prazer; é espontânea e tem a prioridade das crianças; é controlada internamente pelos jogadores e tem uma flexibilidade para ensaiar novas combinações de ideias e de comportamentos. Alves (2001) afirma que o brincar 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. Nos relatos sobre o brincar infantil, Vygotsky (1991) afirma que este é como que uma situação imaginária criada pela criança e onde ela pode, no mundo da fantasia, satisfazer desejos até então impossíveis para a sua realidade (CORDAZZO; VIEIRA, 2008, p. 365).
Para Vygotsky (1994), a brincadeira se constitui em objeto de realização de desejos, a criança utiliza o brinquedo para satisfazer desejos que não podem ser satisfeitos de imediato, "para resolver essa tensão, a criança em idade escolar envolve-se num mundo ilusório, onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo" (Vygotsky, 1994, p.106). Assim o brincar da criança cria uma situação imaginária que pode ser considerada um meio para desenvolver o pensamento abstrato.
Como a criança está em desenvolvimento, a brincadeira é um processo utilizado por ela na exploração do meio com o objetivo de conhecer a si mesma, captar a realidade, vivenciar o lúdico e tornar-se capaz de interagir com o ambiente em que vive. É uma atividade que compõe o processo de equilibração do seu desenvolvimento.
É a brincadeira que é universal e que é própria da saúde: O brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos

relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros (WINNICOTT, 1975, p. 63).
Durante o ato de brincar a criança revela através da expressão corporal seus anseios, necessidades e até possíveis traumas. Segundo Winnicott (1975), a brincadeira simbólica pode ser comparada a uma sessão psicoterapêutica, pois as crianças muitas vezes, expressam as situações vividas no seu cotidiano e demonstram suas inquietações, pressões e outras situações vivenciadas nos ambientes que elas estão inseridas. Para Winnicott (1975, p.74), "o brincar é por si mesmo uma terapia".
Através das brincadeiras infantis percebemos que a criança sempre tenta adaptar-se à realidade por experiências vividas e observadas dentro do seu espaço de construção. Além de favorecer o imaginário, o brincar ajuda a criança a se comportar de forma mais autêntica que a habitual. As crianças imitam os adultos ou outras crianças mais velhas idealizando-os. Para Lee, 1977 "o brincar é a principal atividade da criança; através do brincar ela aprende as habilidades para sobreviver e descobre algum padrão no mundo confuso em que nasceu." (LEE, 1997. P. 340).
Sendo assim, o brincar passa a ser importante no desenvolvimento da criança de maneira que a brincadeira vai aparecendo gradativamente em suas vidas como elementos que proporcionam experiências, possibilitando a conquista e a formação da sua identidade.
A criança vivência na infância diversas experiências de conhecimento e apropriam-se dos objetos que as cercam além de estar se inserindo em um contexto social que difere do ambiente familiar (as escolas e creches). Nessa fase do desenvolvimento infantil, a criança utiliza-se de recursos lúdicos para apropriação da realidade de maneira que possa transformá-la e adaptá-la de acordo com seus interesses.

O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO SOCIAL.

A criança começa a se desenvolver no mundo lúdico, nas brincadeiras entre mamãe e seu bebê, fase em que a criança começa aprender a brincar, segundo (Brougere in KISHIMOTO, 1998) Ela inicia esse processo com um papel que pode ser comparado ao do brinquedo e que só depois passa a ser ativa na brincadeira. Com o passar do tempo a atividade lúdica vai se aprimorando e a criança passa a brincar de outras formas, sozinhas e com outras pessoas em novas e diferentes situações.
As raízes das interações sociais estão na interação precoce entre mãe e bebê (Brougere in KISHIMOTO 1998). "A brincadeira fornece uma organização para a iniciação de relações emocionais e assim propicia o desenvolvimento de contatos sociais" (WINNICOTT, 1928, p.163).
A visão interacionista se fundamenta na questão de que a aprendizagem se desenvolve em relação a um contexto sociocultural e histórico que é mediado pela comunicação, ou seja, o desenvolvimento é um processo que se dá de fora para dentro. "É bom lembrar que a escola, ao possibilitar uma vivência social, diferente do grupo familiar, desempenha um importante papel na formação da personalidade da criança (GALVÃO, 1995, p.101).
Assim o professor surge como o mediador do processo de aprendizagem, que utiliza como recurso o brinquedo e a brincadeira para estabelecer uma aprendizagem significativa, a fim de que a construção do conhecimento possa ocorrer de forma lúdica e prazerosa.
Segundo Vygotsky (1994), isso ocorre através da zona de desenvolvimento proximal, que é definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança, a sua capacidade de resolver problemas sozinhos, e o seu nível potencial, determinado pela capacidade de resolução de problemas sob a orientação de sujeitos mais experientes.
Assim o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário, no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade (VYGOTSKY, 1994, p.134).
Assim o desenvolvimento da aprendizagem, através da zona de desenvolvimento proximal da criança passa a ter novas possibilidades de aprendizagem. O brinquedo e as brincadeiras colocam a criança diante de situações que vão exigir a capacidade de solucionar problemas e adaptar-se a novas situações.
As brincadeiras mudam com o passar do tempo, pois cada etapa do desenvolvimento infantil vai necessitar de algo específico. Por exem-

plo, percebe-se que as crianças vão perdendo o interesse por certos brinquedos e brincadeiras, que acabam sendo utilizadas pelas crianças de acordo com sua idade. Em cada fase do desenvolvimento infantil o professor deve estar preparado para utilizar a brincadeira de forma adequada a fim de facilitar o desenvolvimento. Além de que o ambiente cultural que a criança está inserida também determinará os interesses por alguns tipos de brincadeiras, pois: "A vida social constitui a base do desenvolvimento infantil, cabendo a escola a importante tarefa de oferecer condições para a criança exprimir em suas atividades, a vida em comunidade" (AMARAL, 1990, p. 80).

O educador pode utilizar o recurso lúdico de modo que as crianças experimentem situações do real através da ação do lúdico. Por exemplo, em classe quando se trabalha com o conteúdo curricular, sistema monetário, o professor pode adaptar o ambiente de forma que os alunos vivenciem a experiência de estar em um mercado, e então o docente poderá brincar com seus alunos de "comprar" para que eles experimentem uma situação que faz parte do cotidiano dos adultos, como receber troco e exercitar o cálculo mental, nas situações diárias.

Assim, nessa e em outras situações com outros conteúdos curriculares o professor pode utilizar atividades lúdicas com seus alunos, e construir um ambiente de aprendizagem prazeroso, onde a relação de ensino-aprendizagem ocorra de maneira significativa, favorecendo o desenvolvimento global dos alunos. Segundo Zanluchi, 2005: "Quando brinca, a criança prepara-se a vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas" (ZANLUCHI, 2005, p. 89). Assim sendo, não temos receita pronta para se preparar para vida, a interação com a vida é que vai preparando a criança para o mundo, se for uma interação de qualidade reflete na sua formação.

O BRINCAR E O MOVIMENTO.

Sabendo que nos primeiros meses de vida, antes de desenvolver a fala, as crianças expressam através de gestos e expressões suas emoções e necessidades, e que ao longo do tempo esses movimentos tendem a se aprimorar e se tornarem mais compreensíveis e que a expressão corporal continua sendo utilizada durante toda a sua vida, é imprescindível que a expressão corporal seja educada desde o começo da formação escolar do indivíduo. Galvão (1995) quando diz que o movimento tem um papel fundamental na afetividade e na cognição cita Wallon. Pois antes de agir diretamente sobre o meio físico, o movimento atua no meio humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo. Podemos dizer que a primeira função do movimento no desenvolvimento infantil é afetiva. Segundo Galvão (1995) a afetividade, o ato motor e a inteligência são campos funcionais entre os quais se distribuem a atividade infantil.

A criança expressa através do corpo, aquilo que não consegue com palavras. "O gesto precede a palavra" (GALVÃO, 1995, p.72). E por isso os educadores devem estar atentos para transformar essa necessidade que as crianças têm em se expressar através do movimento em situações pedagógicas, favoráveis à relação de ensino- aprendizagem, pois a escola contrária ao movimento poderá trazer obstáculos para a aprendizagem, dos seus alunos, já que o movimento (sobretudo em sua dimensão técnico- postural) mantêm uma relação estreita com a atividade intelectual. O papel do movimento como instrumento para a expressão do pensamento é mais evidente na criança pequena. Cujo funcionamento mental é projetivo (o ato mental projeta-se em atos motores), mas é presente também nas crianças mais velhas e mesmo no adulto (GALVÃO, 1995, p.110).

As brincadeiras que exigem movimento favorecem as crianças em sua mobilidade e percepção do seu corpo e do espaço onde está inserida, Segundo Dohme (2003) a necessidade de movimento que a criança apresenta faz com que ela aprecie muito esta atividade, que deve ser explorada de forma alegre, descontraída, de maneira a estimular a participação de todos

Os jogos colaboram com o desenvolvimento de habilidades onde empregam a força: puxar, levantar, empurrar; a agilidade: correr, saltar, rastejar; a destreza: ativar, mirar esquivar. Como também habilidades físicas que exigem uma maior sensibilidade, como por exemplo, jogos onde as crianças necessitam se ocultar ou executar alguma atividade ligada a psico-

motricidade fina, como: enfiar uma agulha, equilibrar um ovo etc. (DOHME, 2003, p.80)
As atividades que envolvem o movimento podem auxiliar no processo de desenvolvimento psicomotor dos alunos. Nesse espaço, as crianças terão possibilidades de interagir por meio de gestos e atos, dentro do ambiente educativo através das brincadeiras, como propõe os parâmetros curriculares nacionais
Os conhecimentos sobre o corpo, seu processo de crescimento e desenvolvimento, que são construídos concomitantemente com o desenvolvimento de práticas corporais, ao mesmo tempo em que dão subsídios para o cultivo de bons hábitos de alimentação, higiene e atividade corporal e para o desenvolvimento das potencialidades corporais do indivíduo, permitem compreendê-los como direitos humanos fundamentais. (PCN de Ed. Física, 25)
Então, o professor deverá ajudar os alunos a utilizar todas as possibilidades que a brincadeira oferece, e assim, desenvolver trabalhos que contribuem para o desenvolvimento psicomotor dos alunos, possibilitando aos mesmos um ambiente de aprendizagem que respeite e valorize suas necessidades.

O BRINCAR NA ESCOLA

Em qualquer contexto que a criança estiver brincando, ela estará de certo modo aprendendo, na escola essa aprendizagem se potencializa no sentido de conceito sistêmico, entendendo que na escola as crianças têm a oportunidade de se relacionar com crianças da mesma faixa etária e estará sobre a supervisão de profissionais especializados nessa ação, além de ter o pensamento holístico de entender os fatos não apenas em si mesmos, mas também em relação às outras crianças envolvidas.
A brincadeira contribui em diversos fatores no desenvolvimento da criança, além de ser uma fonte de diversão e prazer, contribui significada mente para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças/alunos.
Kishimoto, 2010 defende o brinquedo para ser utilizando como ferramenta dentro das escolas afirmando que:
Cabe à creche e à pré-escola, espaços institucionais diferentes do lar, educar a criança de 0 a 5 anos e 11 meses com brinquedos de qualidade, substituindo-os, quando quebram ou já não despertam mais interesse. Para adquirir brinquedos, é fundamental selecionar aqueles com o selo do INMETRO (Instituto Nacional de Metrologia), que já foram testados em sua qualidade com critérios apropriados às crianças. A seleção de brinquedos envolve diversos aspectos: ser durável, atraente, adequado e apropriado a diversos usos; garantir a segurança e ampliar oportunidades para o brincar; atender à diversidade racial, não induzir a preconceitos de gênero, classe social e etnia; não estimular a violência; incluir diversidade de materiais e tipos — brinquedos tecnológicos, industrializados, artesanais e produzidos pelas crianças, professoras e pais (KISHIMOTO, 2010, p. 2).
Sendo assim a utilização de brinquedos educativos como ferramenta pedagógica, na visão de especialistas, necessita do conhecimento do ambiente escolar para que esses instrumentos não seja um simples objeto comum e sim objetos que tragam saberes em potencial que possa ser aproveitado pelo professor e pelo educando. Nesse contexto não podemos deixar de considerar as individualidades do educando, pois os brinquedos não podem ser vistos como objeto estático, sempre igual para todos os educandos, pois trata-se de um instrumento dinâmico que se altera com a imaginação dos educandos, oportunizando-o a ser um ser criativo, imaginário e interpretando o mundo com novos saberes.
A escola tem um papel crucial em garantir que as crianças tenham tempo e espaço para brincar, incorporar o brincar no currículo escolar, através de atividades planejadas e momentos de lazer, é essencial para um ambiente de aprendizagem equilibrado e estimulante.
É preciso cautela ao analisar a brincadeira dentro da escola, pois o brincar no ambiente escolar não é apenas uma pausa nas atividades acadêmicas, mas uma parte essencial do processo educacional que contribui para o desenvolvimento holístico das crianças. Investir no brincar é investir no futuro das crianças, promovendo um desenvolvimento mais completo e equilibrado.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR EM FAMÍLIA

O brincar em família é essencial para o fortalecimento dos laços familiares, pois juntos ajuda a construir uma conexão mais forte entre pais e filhos, criando memorias afetivas comparti-

lhadas em momentos de alegria, reforçando a união familiar. As crianças aprendem a se comunicar e expressar seus sentimentos com naturalidade, enquanto os pais podem modelar comportamentos de resolução de conflitos e cooperação com propriedades.
Para todos os membros da família, o brincar pode ser uma forma eficaz de aliviar o estresse e relaxar, esses momentos de diversão ajudam a criar um ambiente familiar mais harmonioso e feliz. Estabelecer momentos regulares de brincadeira em família cria uma rotina saudável que as crianças podem antecipar e apreciar, isso pode incluir noites de jogos noites de jogos, passeios ao ar livre ou atividades criativas em casa.

BRINCAR NÃO É SÓ PARA AS CRIANÇAS

Quando falamos de brincadeiras, de imediato pensamos na nossa infância, no entanto o brincar se faz presente durante toda nossa vida, logico que as brincadeiras de apresentam de maneiras diferentes de acordo com a faixa etária e as condições. Mesmo depois de adulto várias pessoas de encontram em algum momento da vida brincando, ou por conta dos filhos, sobrinhos, netos ou mesmo amigos, ou por necessidade própria.
As brincadeiras vão mudando ao longo do tempo, algumas permanecem outras vão surgindo com as novas tecnologias, pois os jogos eletrônicos e a internet surgiram nos últimos tempos com toda velocidade, e se torna inevitável não acompanhar essa chamada evolução, se tornaram também ferramentas no campo de ensino e aprendizagem.
As tecnologias se tornaram um imenso campo empregatício nos últimos tempos, onde uma simples brincadeira com game tomou uma proporção imensa no mercado de jogos eletrônicos, onde adultos se especializam em programar jogos de diversão para todas as faixas etárias, abrindo um mercado de trabalho lucrativo na nova era.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Ao longo desse trabalho, percebemos que o brincar e o movimento são necessários no processo de ensino-aprendizagem, pois facilitam todo esse processo de maneira prazerosa.
As brincadeiras são de suma importância no desenvolvimento dos educandos. É através do brincar, que a criança encontra uma maneira de comunicar-se com o mundo que a cerca de maneira simbólica.
Nas brincadeiras simbólicas e de imitação, as crianças expressam diversos tipos de sentimentos e emoções, utilizando a linguagem verbal e a linguagem do corpo. A expressão corporal é utilizada pelo indivíduo desde quando não se dominava a fala, utilizando-a para se comunicar e expressar desejos. As brincadeiras que envolvem a expressão corporal mostram a importância ao desempenhar um papel fundamental na comunicação humana, complementando e enriquecendo a linguagem verbal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, G. P. Teoria e Prática em Psicomotricidade: Jogos, Atividades Lúdicas, Expressão Corporal e Brincadeiras Infantis. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Arte / Ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/SEF, 1997.
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física / Ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/SEF,1997.
CORDAZZO, S. T. D. e VIEIRA, M. L. Caracterização de brincadeiras de crianças em idade escolar. Porto Alegre, v. 21, n. 3, 2008.
DOHME, V. Atividades Lúdicas na Educação: O Caminho de Tijolos Amarelos do aprendizado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
GALVAO, I. Wallon, H. Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.57 58.
KSHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: seminário nacional: currículo em movimento: perspectivas atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: Acesso em: 12 jun. 2018.
KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 1998.
LEE, C. O crescimento e desenvolvimento das crianças. Londres. Longman, 1977
PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente: O

desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.58
WALLON, H. A Evolução Psicológica da Criança. Rio de Janeiro: Editorial Andes, 1998.
WEIL, P. e TOMPAKOW, R. O Corpo fala: A Linguagem Silenciosa da Comunicação não-verbal. 37. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
WINNICOTT, D. W. A Criança e o seu mundo. 6. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982.
O BRINCAR.
ZANLUCHI, Fernando Barroco. O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação. Londrina: O autor, 2005.
.

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